

A scuola dalle emozioni

A cura del dott. Renato Vignati
psicologo, psicoterapeuta Formatore FADIS

Introduzione

Il percorso formativo si propone l'obiettivo di esplorare la *dimensione emozionale*, un ambito di conoscenze e di competenze non adeguatamente valorizzato nella formazione professionale del docente, sia iniziale che in servizio. La letteratura scientifica, invece, è ormai concorde nel riconoscere il ruolo determinante assunto dai sentimenti e dall'affettività nell'intero arco dello sviluppo umano e, particolarmente, nei processi di apprendimento e di socializzazione in età scolare.

1. Il fattore emozione

Il *fattore emozione* costituisce pertanto l'elemento centrale intorno al quale è possibile organizzare e sviluppare una tipologia di competenze educative comprendenti la conoscenza di sé, la comunicazione e l'ascolto, le capacità relazionali e le abilità di aiuto, le strategie di gestione del disagio e delle conflittualità che si verificano in ambito scolastico. Le *competenze emozionali*, concettualmente conseguenti alle ricerche sull'Intelligenza Emotiva realizzate nel campo delle neuroscienze, offrono all'insegnante la possibilità di rilevare e di intervenire nelle situazioni di *disagio*, *disadattamento* e *handicap* in classe, con strumenti psicopedagogici diretti a promuovere il benessere e tutte le potenzialità di crescita individuali e del gruppoplasse.

Gli esiti di numerosi studi hanno confermato che l'*intelligenza del cuore* può essere potenziata anche in soggetti meno dotati cognitivamente o in condizioni di diversa abilità, nei quali i problemi di autonomia e di autostima richiedono più attenzione. I programmi di *educazione alle emozioni* assumono di conseguenza valenza preventiva nel regolare l'equilibrio interiore e nel consolidare i fattori di protezione nei confronti delle disarmonie dello sviluppo. Studi sistematici indicano che la mancanza di conoscenza e di comunicazione delle emozioni può evidenziare l'*allessitimia*, una patologia clinica (Solano, 2001). Infine, si può ritenere che la dimensione emozionale rappresenti per il futuro della scuola la nuova frontiera.

L'esplorazione dell'immenso *spazio interiore* potrà consentire di valorizzare ogni *diversità* e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione.

2. La scuola come luogo di scoperta emozionale

Le emozioni "*sono depositarie della nostra storia, di ogni singolo elemento delle esperienze, dei rapporti e delle scoperte che abbiamo vissuto, ancor più di quanto non lo siano il corpo e la mente*" (Cooper e Sawaf, 1997) e assumono un

ruolo determinante nelle diverse circostanze della vita personale e relazionale. Nello stesso modo interessano e definiscono totalmente il luogo educativo perché costituiscono delle *attitudini fondamentali della persona* che influenzano profondamente tutte le altre capacità, sia interferendo con esse, sia facilitandole. Ad esempio la **paura** (vedi **allegato 1**) interferisce, soggiogando il delicato sistema di operazioni cognitive che si riferiscono alla memorizzazione; *l'entusiasmo* può spingere un bambino a sostenere prove impegnative e protratte nel tempo.

Ancora più visibile, è la funzione regolatrice che svolge *l'ansia* nelle prestazioni scolastiche. L'ansia, come attivazione dell'organismo, se contenuta ad un basso livello, può costituire uno stimolo idoneo per aumentare il rendimento personale, fronteggiare eventuali preoccupazioni e portare così ai risultati attesi; al contrario, se raggiunge un alto livello ha un effetto inibitorio e può procurare scarso controllo delle reazioni, confusione e insicurezza, fino ad indurre il panico.

Nelle aule scolastiche l'importanza delle emozioni è stata spesso minimizzata. Confusa e banalizzata con "l'emotività", ha così assunto i significati di segno di vulnerabilità e ostacolo del pensiero razionale o di complicazione. In realtà, la ricerca più recente ha dimostrato quanto la formazione e l'evoluzione delle capacità intellettive sono strettamente legate alla scoperta consapevole di sé e alla regolazione delle emozioni. I processi di apprendimento e di insegnamento si costruiscono di conseguenza con la partecipazione indispensabile dei sentimenti, nell'integrazione inscindibile tra la 'mente' e il 'cuore' (Vignati, 2000).

E' ormai accertato che "...in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente...perché nel processo è investita l'intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell'intelletto" (Rogers, 1978). Il sistema educativo attribuisce priorità al sapere e alla sollecitazione di abilità cognitive e svaluta così il ruolo essenziale che la sfera emozionale svolge nei processi di maturazione neurologica, nella costruzione del Sé e nell'adattamento sociale.

L'apprendimento scolastico, come l'intero processo educativo, può completarsi e arricchirsi, diventando "significativo" solo se viene investita l'intera personalità dello studente a livello *cognitivo, sentimentale e viscerale*, in costante interazione con la personalità dell'insegnante e del gruppo-classe, in un contesto di sicurezza privo di rischi o costrizioni. Il concetto di **apprendimento significativo** (vedi **allegato 2**), opposto a quello mnemonico e passivo, caratterizzato in senso esperienziale e capace di destare la consapevolezza e gli interessi vitali del soggetto che apprende, si ricollega a quello di **insegnamento centrato sullo studente** (vedi **allegato 3**) in cui l'insegnante assume la funzione di *facilitatore* dell'apprendimento (Rogers, 1980).

In ultima analisi, è una visione *olistica* che considera lo sviluppo integrale delle potenzialità del bambino: intellettuali, affettive, creative, motorie, sociali. E' necessario esaminare l'impronta indelebile che produce l'esperienza scolastica, a partire dal primo impatto, sul tessuto emozionale della vita del bambino. La conoscenza e le continue scoperte di nuovi oggetti culturali, i pensieri e i vissuti generati dalle dinamiche che si producono nella socialità del gruppo-classe, costituiscono lo stimolo per entrare in contatto con specifiche emozioni: sorpresa, gioia, paura, tristezza, rabbia, disgusto, ecc...

D'altra parte, la radice etimologica di emozione - dal latino *emovere*-si - traduce con "muovere fuori" ed è facilmente associabile a immagini di movimento, di attività e di energia. Nella letteratura psicologica, il termine *emozione* è utilizzato per definire un **evento multisistemico** (vedi **allegato 4**) di breve durata che interessa il piano dell'elaborazione cognitiva e della verbalizzazione dell'esperienza soggettiva,

il piano dei comportamenti motori e delle risposte fisiologiche (D'Urso e Trentin, 1998).

Le dimensioni emozionali principali o **primarie** (vedi **allegato 5**) individuate e riconosciute come universali, anche se tra gli studiosi il dibattito è ancora aperto, sono rappresentate da *rabbia, tristezza, paura, gioia, sorpresa, disgusto*, (Ekman, 1984), e anche, *amore, vergogna*. Ogni termine indica un'intera *famiglia di emozioni* all'interno della quale esistono sfumature diverse dovute a vari fattori, come una differente intensità, la manifestazione simulata o spontanea, ecc. In questo modo, esiste un gruppo di sensazioni con differenti etichette verbali che si riferisce alla rabbia: dal *risentimento* alla *esasperazione* o all'*odio*; un gruppo che si riferisce alla tristezza, come *disperazione* e *dolore*; e così via per le altre emozioni. Alcune di esse svolgono una funzione vitale per l'individuo e hanno un *valore adattivo* per la specie: *gioia* e *tristezza* sono le caratteristiche emozioni connesse alla presenza o alla perdita delle figure di riferimento; la *paura* e la *rabbia* sono evocate da nemici o avversari o da eventi dell'ambiente circostante; il *disgusto*, pur ricollegandosi al cibo e al rifiuto di sostanze nocive, può avere come oggetto esseri umani e comportamenti avvertiti come sgradevoli.

Le valutazioni cognitive possono regolare i *segnali interni* delle emozioni, ovviamente se c'è consapevolezza. Le *emozioni complesse*, come la *vergogna*, l'*orgoglio*, la *colpa*, l'*invidia* e la *gelosia*, invece, derivano dalla combinazione di quelle primarie e sono condizionate e affinate dall'esperienza.

Le *emozioni afflittive*, come la paura, la tristezza, o quelle *distruttive*, come la rabbia, interferiscono con la capacità di assimilare e comprendere le informazioni, tendendo a modificare la percezione comune della realtà. Nel momento in cui un bambino si trova in una condizione di squilibrio tra capacità cognitive ed emotive, ad esempio per l'emergere di bisogni insoddisfatti o di vere deprivazioni a livello di **bisogni fondamentali**, (vedi **allegato 6**) difficilmente può disporsi ad apprendere spontaneamente e con l'investimento di tutte le risorse personali e potenziali (Maslow, 1973). I principali **bisogni psicologici** che emergono con più intensità nelle dinamiche personali e relazionali in classe, provocando perturbazioni nello stato d'animo, e quindi suscitando emozioni, riguardano:

- **il bisogno di sicurezza**: se non viene soddisfatto il bisogno di sentirsi in un ambiente sicuro, in cui sia garantita la possibilità di libera espressione, senza il timore di poter ricevere critiche, giudizi severi, minacce del ridicolo e umiliazioni, può generarsi angoscia rendendo difficile la comunicazione e lo scambio relazionale; sentimenti di paura sono suscitati anche dall'entrare in rapporto con persone che presentano caratteristiche psicologiche o somatiche o culturali *diverse* dalle proprie; **-il bisogno di autonomia**: sebbene la vera autonomia si raggiunge nell'ambito di una maturità psicologica e sociale, permane costante il desiderio di scoprire e sperimentare le risorse personali ad ogni livello evolutivo, come avviene nel periodo dei "no", intorno ai 3 anni, quando un singolare atteggiamento di opposizione sistematica rivela la nascente consapevolezza di sé; in epoche successive, il bisogno è spesso frustrato e l'affermazione di un Sé indipendente può scontrarsi con le paure e la sfiducia dell'ambiente;
- **il bisogno di comprendere se stessi e l'ambiente** in cui si vive: nel bambino sorge spontanea la ricerca del significato di se stesso e del mondo che lo circonda (ad es. nell'età dei *perché*). La condizione necessaria per assecondare tale disposizione utile all'apprendimento è che si instauri un *clima di sicurezza* e di *comprensione empatica*, in caso contrario possono attivarsi

meccanismi regressivi o strategie di difesa (*coping*); come ad es. può accadere per l'allievo disabile, ostacolato nell'espressione di sé dalle numerose paure e perplessità che provengono dal suo contesto;

- **il bisogno di realizzazione e di efficienza personale:** corrisponde al bisogno di creare o di produrre, di provare stima di sé e di sentirsi competenti, nei diversi momenti delle attività di gioco o degli impegni scolastici in cui prevale il desiderio di mettersi alla prova e di raggiungere risultati di cui essere fieri; se il bisogno di competenza e il sentimento di efficacia vengono disapprovati o scoraggiati, nel bambino può aumentare la dipendenza dal rinforzo degli adulti;
- **il bisogno di appartenenza, di amare e sentirsi accettati:** sono bisogni sociali, di affiliazione, di relazione, che se non sono adeguatamente corrisposti e rispettati suscitano sentimenti intensi di tristezza, solitudine, dolore e alienazione; inoltre, le deprivazioni determinano emarginazione, disinteresse, sentimenti di noia e di inutilità (Giordani, 1978). Questo gruppo di bisogni assume particolare valenza nel caso di alunni in situazioni di handicap. Riconoscere e rispondere adeguatamente ai bisogni da parte dell'insegnante, consente agli allievi di poter realizzare nelle attività scolastiche le *risorse di sviluppo* di cui sono dotati. Tra le risorse, si delineano le abilità appartenenti al repertorio dell'intelligenza emotiva, che difficilmente sono individuate e valorizzate compiutamente, specialmente se valutate con il metro del QI. Può difatti verificarsi che un soggetto, meno dotato dal punto di vista del QI, riesca a conseguire meglio di altri risultati positivi impiegando capacità dell'area emotiva, quali ad es. la fiducia in se stessi o l'ottimismo. In tal modo, la natura sembra *compensare* le capacità *in difetto* della persona attraverso una riorganizzazione che investe tutta la personalità e non soltanto il deficit, come indicato nel concetto di *compensazione* di Vygotskij (1933).

3. Le emozioni del disagio

Il disagio rilevabile in ambito scolastico può definirsi come uno *stato emotivo*, che non si ricollega necessariamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo. Si riferisce a "un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali". Le manifestazioni disfunzionali comprendono "scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, ma anche assoluta carenza di spirito critico" (Mancini e Gabrielli, 1998).

Il disagio interiore nei bambini può trasformarsi in sintomi psicosomatici come tic, balbuzie, paure, fobie, incubi notturni, enuresi e forme di autoerotismo, oppure attraverso gesti trasgressivi, come bugie e piccoli furti. Sintomo di qualcosa che non va è anche l'irrequietezza psicomotoria protratta o la tendenza all'isolamento, seguita dal senso di inadeguatezza e di delusione. Le dinamiche negative e conflittuali del gruppo-classe, provocano sentimenti di sfiducia, noia, scarso senso di appartenenza e competizione, rapporto inadeguato con l'insegnante. La sofferenza psicologica, come evidenziato dalle ricerche condotte in questo settore, può comportare stress, riconducibile alle basse prestazioni scolastiche, ai problemi di comunicazione, come anche ai comportamenti di aggressività, ai sentimenti di angoscia e insicurezza, paura dell'abbandono, impotenza, senso di colpa. Sono pertanto numerosi i fattori di rischio diffusi fra i bambini. Fenomeni rilevanti come il

bullismo o i *disturbi specifici di apprendimento* (ad es. il *deficit di attenzione e iperattività*) o le reazioni di rifiuto della scuola (*fobia scolare*), rendono ancora più visibile l'impotenza degli insegnanti di fronte alla complessità delle problematiche.

Alcuni bambini possono rivelare una particolare vulnerabilità al disadattamento manifestandola attraverso comportamenti di *scarsa tolleranza alle frustrazioni, ridotta inibizione sociale, controllo carente delle pulsioni, limitata socievolezza, minima soddisfazione nelle attività scolastiche, insufficiente frequenza scolastica, instabilità emotiva* (Tarter, 1986). Negli ultimi anni, tutti gli studi realizzati convergono nell'indicare quali sono le difficoltà o incapacità prodotte dalle lacune che si riscontrano nelle competenze sociali o emozionali dei giovani: *chiusura in se stessi, condotte ansiose, fobiche, squilibri alimentari, difficoltà nell'attenzione e nella riflessione, fenomeni di trasgressione*, ecc. (Mariani, 2003). Questi comportamenti disfunzionali sono facilmente rintracciabili nella popolazione in età scolastica, distinguendosi come *carenze o apprendimenti inadeguati nella comprensione di sé e degli altri*.

Le lacune nella gestione dei sentimenti e delle relazioni interpersonali, comportano, tra l'altro, l'incapacità di identificare e nominare correttamente le diverse emozioni, la difficoltà nel riconoscere i contenuti emotivi e i corrispondenti segnali del *linguaggio del corpo*, la comprensione parziale delle situazioni-stimolo o delle reazioni procurate dai differenti stati affettivi. Oltre a questi, altri comportamenti gravi e rischiosi, come la *depressione* o i *disordini ossessivo-compulsivi*, sono ascrivibili ai **problemi emozionali** (vedi **Allegato 7**). L'esigenza di agire preventivamente nei casi di bambini di 5 o 6 anni che mostrano per lungo tempo, e non occasionalmente, comportamenti di apatia, chiusura, malinconia profonda o disperazione incontenibile, irritabilità, si fonda sull'evidenza che le difficoltà avvertite nella fase evolutiva, possono diventare più critiche in età adulta, benché non in modo automatico. Inoltre, è prevedibile che quanti si mostrano tristi siano quelli più isolati a scuola, rifiutati nel gioco, i meno simpatici e i più a disagio nei rapporti con i pari. Al vuoto che si crea nella loro esperienza interpersonale, si aggiunge sovente un rendimento scolastico disastroso causato dalla scarsa attenzione e dalle difficoltà di memorizzazione, esiti degli stati d'animo depressivi (Goleman, 1995).

Studi recenti sui comportamenti dei giovanissimi, hanno evidenziato che chi tende ad una visione pessimistica della vita, è suscettibile alla depressione. Quei bambini che sviluppano un modo di pensare pessimistico, attribuiscono poi i fallimenti scolastici a qualche grave incapacità di ordine personale (Stark, 2000).

Alcuni **programmi educativi** predisposti per questi soggetti, e mirati ad insegnare capacità emozionali e relazionali basilari (ad esempio, come migliorare i rapporti con i genitori, instaurare amicizie, aiutare un compagno in difficoltà, intraprendere attività piacevoli), sono in grado di abbassare il rischio di depressione, anche della metà, lasciando sperimentare concretamente la possibilità di gestire particolari sentimenti e di affrontare i modi di pensare pessimistici. Le misure correttive e preventive sono rappresentate principalmente da interventi formativi che pongono l'apprendimento delle *abilità emozionali* come obiettivo primario, assicurando numerosi vantaggi educativi (ad es. minore frequenza di contrasti e disturbi in classe, maggiore interesse e spirito di collaborazione, migliori risultati scolastici).

I numerosi progetti di *alfabetizzazione emozionale* che da alcuni anni si stanno realizzando nelle scuole con l'intento di coltivare l'equilibrio emotivo e di costituire una *vaccinazione psicologica* contro il disagio, trovano riscontro nelle concezioni di

Daniel Goleman (1996, 1998, 2002) che ha formulato una nuova teoria della *mente emozionale* definendo come il repertorio comportamentale dell'uomo sia in buona parte determinato dalle emozioni.

4. Linee di sviluppo affettivo e cognitivo

E' necessario a questo punto del percorso approfondire la complessa rete di interazioni esistente tra processi razionali e processi affettivi che determina l'esperienza e l'organizzazione del comportamento. Lo sviluppo affettivo, emotivo e cognitivo, per i bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni si realizza tra ***desideri edipici*** (vedi **allegato 8**) (Freud) e forti impulsi aggressivi, comportamenti di ***attaccamento*** (vedi **allegato 9**) (Bowlby) e di regressione, ricerca di maggiore autonomia e impulsi depressivi, egocentrismo e animismo, tentativi di comprendere il mondo (periodo del ***pensiero preoperatorio*** di Piaget) (vedi **allegato 10**) e realismo del ***pensiero morale*** (vedi **allegato 11**). Inoltre, la capacità di giocare assumendo ruoli diversi, proiettando stati d'animo e difficoltà, incrementa l'iniziativa nel tradurre i pensieri in azione. Si sviluppano così il sentimento di intenzionalità, l'abilità ad elaborare fantasie ed a sperimentare ruoli sociali e sessuali (Erikson) (vedi **allegato 12**).

La capacità di regolazione e di modulazione degli stati emotivi, dipende in buona parte dalla qualità delle relazioni instaurate fin dalla nascita con le figure di accudimento e dalla possibilità di evoluzione della dipendenza. La Scuola dell'infanzia, che segna il passaggio dalla famiglia al gruppo classe, rende possibile la prima vera esperienza di socializzazione che impegna il bambino nella vita di relazione e di confronto con gli altri, permettendo il formarsi delle *emozioni sociali*, come *l'aggressività, l'orgoglio, la gelosia, l'altruismo*. Le qualità sociali che si consolidano includono la capacità di autocontrollo (es. fermarsi e calmarsi quando si è arrabbiati) e di sostenere l'attenzione. In questa fase evolutiva, che presenta una forte crescita della consapevolezza emotiva, l'intervento educativo consiste nel proporre giochi ed esercizi molto semplici, orientati alla individuazione, decodifica e modulazione delle proprie e altrui emozioni.

Le diverse attività, introduttive agli aspetti più generali del mondo emozionale, sono finalizzate essenzialmente a facilitare scambi comunicativi più profondi tra insegnanti e bambini, incoraggiando la comunicazione dei sentimenti e il consolidamento delle capacità empatiche (Mariani, 2003). Tra le attività formative da proporre ai bambini, anche in considerazione del fatto che nella normale programmazione spesso sono previste attività simili, si indicano: *disegnare le emozioni, ritagliare le riviste* (immagini o volti, anche dei cartoni animati, che esprimono vari sentimenti), *il racconto di favole, il gioco delle marionette, il semaforo delle emozioni*, ecc. Tra queste, ***la tartaruga*** (vedi **allegato 13**) è un gioco che può rinforzare i bambini nel gestire gli aspetti negativi e reattivi della rabbia, aiutandoli a calmarsi, controllarsi e a responsabilizzarsi. Nel periodo dai 6 agli 11 anni, definito anche ***periodo di latenza*** (Freud), (vedi **allegato 14**) l'evoluzione della funzione cognitiva è caratterizzata dallo ***stadio operatorio concreto*** (Piaget), un sistema simbolico di pensiero organizzato e coerente che rende capaci di anticipare e controllare l'ambiente. Si afferma un tipo di pensiero morale caratterizzato dalla ***convenzionalità*** (vedi **allegato 11**), ossia dalla tendenza a conformarsi all'ordine sociale stabilendo rapporti interpersonali che tengono conto lealmente dei pensieri e sentimenti degli altri. Lo sviluppo affettivo è caratterizzato

dai sentimenti ottimistici di competenza e di riuscita o al contrario di inferiorità (Erikson). Quello che accade in questa epoca è infatti conseguente alle esperienze vissute e alle *modalità di attaccamento* instaurate nella prima infanzia. Mentre i bambini che hanno potuto sviluppare un attaccamento di tipo *sicuro* generalmente presentano un buon livello di socializzazione, capacità attentive e motivazionali, quelli che hanno vissuto relazioni affettive *evitanti* o *ambivalenti* evidenziano con più probabilità ansia, inibizione, difficoltà di socializzazione, di apprendimento e di integrazione, fino ad arrivare a sintomi più significativi. La *vulnerabilità al disadattamento* di tali soggetti può affiorare anche in coincidenza di pressioni da parte dell'insegnante di migliorare le prestazioni o le condotte.

L'**intervento educativo** realizzabile deve tener conto delle problematiche esistenti nella classe e procedere ad un attento lavoro di vicinanza, ascolto, rassicurazione e incoraggiamento, sintonizzato empaticamente sul bambino e sul suo mondo interiore. L'atteggiamento dell'insegnante e il suo **stile educativo** (vedi **allegato15**) deve essere improntato ad 'allenare' il bambino, guidarlo alla scoperta e alla decodifica delle diverse esperienze interiori, aiutarlo a costruire la fiducia in se stesso, consolidare l'autostima e l'autonomia.

Si tratta di educare i bambini a coltivare una *mente positiva* e a rendere prevalenti gli atteggiamenti dell'ottimismo, della tolleranza e della cura di sé e degli altri. Nella conduzione della classe, il comportamento dell'insegnante gioca una parte importante nello sviluppare un clima di accettazione e il suo ruolo può evolvere in base alla qualità della *flessibilità* riducendo al minimo le resistenze e i conflitti. Ecco alcune linee-guida circa la concezione del **ruolo dell'insegnante-facilitatore** (Rogers, 1951) che ha la finalità di orientare il processo educativo allo sviluppo affettivo-emozionale: inizialmente, il facilitatore deve preoccuparsi di regolare lo stato d'animo o il clima del gruppo in base alla sua *fiducia* nel gruppo che egli comunica con l'atteggiamento e in altri modi sensibili; aiuta gli allievi a chiarire e a esprimere i sentimenti, *accettandoli tutti* senza discriminare tra giusti e sbagliati, tra positivi e negativi; egli fa affidamento sul desiderio che ha il bambino di conoscere se stesso, considerandolo come la *motivazione fondamentale* a favore dell'apprendimento emozionale; cerca di predisporre e rendere accessibili tutte le *risorse* che potrebbero servire per l'apprendimento delle abilità personali e sociali; tiene conto che le abilità implicate nello sviluppo emotivo richiedono tempi lunghi di acquisizione, e che non si conquistano e posseggono una volta per tutte, come le abilità cognitive: il livello di competenza emotiva, in una determinata circostanza, può dipendere dall'intensità dell'emozione provata, dalle relazioni in classe e da numerose altre variabili che influenzano le capacità regolative; si considera come una risorsa flessibile che può essere utilizzata dal gruppo offrendo assistenza, supporto e chiarimenti; con i suoi interventi nel gruppo accetta sia i contenuti intellettuali che gli atteggiamenti emotivi che vengono espressi, cercando di dare a ciascun elemento il significato che esso sembra avere per l'individuo e per il gruppo; fa molta attenzione agli interventi che esprimono sentimenti profondi e si sforza di comprenderli **assumendo il punto di vista e il sentimento di chi parla, cercando sempre di comunicare questa comprensione**; quando l'interazione del gruppo diventa più intensa, l'insegnante tende a conservare una posizione di ascolto di tutti i sentimenti espressi, senza connotare i vissuti emozionali attribuendo giudizi di valore o morali; riconosce di essere in grado di agire in tutti questi modi *solo se può esprimere atteggiamenti genuini*: fingere di accettare e di comprendere un'esperienza, o un sentimento, non favorisce, anzi ostacola l'esperienza di apertura e di comunicazione del gruppo.

5. Le competenze emozionali

Nel vasto settore della teoria e della ricerca sulle emozioni, un contributo interessante che ha riportato l'attenzione sugli aspetti psicologici e funzionali delle emozioni proviene da Daniel Goleman. Il termine *intelligenza emotiva*, usato da Goleman, si riferisce alla "capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali". Sono abilità complementari ma differenti dall'intelligenza, ossia da quelle capacità meramente cognitive rilevate dal Q.I., che rappresenta l'indice generale delle abilità cognitive possedute dal soggetto.

In precedenza, e per molti anni, ha dominato una visione riduttiva e unidimensionale dell'intelligenza, storicamente derivata dalla scala metrica di Binet-Simon (1905) usata per individuare gli alunni da indirizzare in classi speciali. Sullo stesso sistema di misura delle facoltà mentali si sono basati molti autori di test successivi, rivelando comunque dei limiti, come la predittività del Q.I. circa il successo o l'insuccesso. Di fatto non si sono riscontrate correlazioni significative tra QI di grado elevato e successo scolastico o professionale. La metafora della *mente organizzata come una sorta di elaboratore*, ha lasciato il posto negli anni ottanta ai nuovi modelli teorici. L'affermarsi di una visione poliedrica e scientificamente fondata delle capacità umane, ha attribuito un peso sempre più decisivo al mondo emozionale, alle motivazioni, all'empatia, alle capacità di autocontrollo e di adattamento. La distinzione più seguita è tra *due diversi tipi di intelligenza*, quella *intellettiva* e quella *emotiva*, ciascuna delle quali rappresenta l'espressione di aree distinte del cervello.

L'intelletto si basa interamente sulle elaborazioni che si verificano nella zona della neocorteccia, ovvero dei livelli superiori del cervello, di più recente evoluzione. In profondità, nelle aree sottocorticali più antiche, sono situati invece i centri emotivi.

L'intelligenza emotiva comporta il funzionamento coordinato di questi centri con quelli intellettuali. Gli antichi centri cerebrali che elaborano l'emozione sono quindi la sede delle abilità necessarie per guidare efficacemente noi stessi e per acquisire attitudine sociale. Le neuroscienze sostengono che questi centri emotivi del cervello apprendono in modo diverso da quelli in cui hanno sede i processi di pensiero. Nel 1983, H. Gardner operando la distinzione fra capacità intellettuali ed emotive, ha presentato un nuovo modello di **intelligenza multipla** (vedi **allegato 16**) che individua ben sette forme di intelligenza: *abilità verbali, logico-matematiche, spaziali, cinestetiche, musicali, interpersonali e intrapersonali*. In seguito, Gardner ha esteso fino a venti la lista delle varietà di intelligenza. Altra tappa importante, è la *teoria triarchica* dell'intelligenza costruita da R.J. Sternberg (1985) che ha distinto tra *intelligenza analitica* (pensiero astratto), *creativa* (pensiero divergente) e *pratica* (pensiero operatorio).

Una teoria completa dell'intelligenza emotiva è stata proposta solo nel 1990 da P. Salovey e J. Mayer, definendo tale intelligenza in termini di *capacità di monitorare e dominare i sentimenti* e di *utilizzarli per guidare il pensiero e l'azione*.

L'intelligenza emotiva, secondo tale prospettiva, si sviluppa con gli anni e l'esperienza, dall'infanzia all'età adulta. Goleman (1995) ha adattato il loro modello traendone una versione utilissima per comprendere il modo in cui le risorse emotive si rivelano decisive nella vita scolastica e lavorativa. Egli afferma che *"l'attitudine emozionale è una meta-abilità, in quanto determina quanto bene riusciamo a servirci"*

delle nostre altre capacità - ivi incluse quelle puramente intellettuali", e che "oggi la ricerca individua con precisione senza precedenti le qualità e le capacità umane che fanno di un individuo un elemento capace di eccellere". Nella concezione di Goleman, l'**intelligenza emotiva**, tende ad aumentare in proporzione alla consapevolezza degli stati d'animo, al contenimento delle emozioni che provocano sofferenza, al maggiore affinamento dell'ascolto e della sensibilità empatica. La maturità stessa può inquadrarsi come un processo attivo attraverso il quale si diventa più capaci di gestire la sfera delle emozioni secondo modalità più *intelligenti*. E' la conferma che anche le abitudini e le reazioni emotive più radicate hanno la possibilità di essere rimodellate. Le **competenze emotive** fondamentali, sia *personali* (determinano il modo in cui controlliamo noi stessi), sia *sociali* (determinano il modo in cui ci prendiamo cura delle relazioni con gli altri), comprendono cinque elementi:

1. *Consapevolezza di sé*: conoscere in ogni istante i propri sentimenti e le proprie preferenze e usare questa conoscenza per guidare i processi decisionali; avere una valutazione realistica delle proprie abilità e fiducia in se stessi.
2. *Autocontrollo*: gestire le proprie emozioni in modo che facilitino il compito in corso invece di interferire; essere coscienti e capaci di rimandare le gratificazioni per perseguire i propri obiettivi; saper ben fronteggiare la propria sofferenza emotiva.
3. *Motivazione*: usare le proprie preferenze più intime per spronare e guidare se stessi al raggiungimento dei propri obiettivi, come pure per aiutarsi a prendere l'iniziativa; essere altamente efficienti e perseverare nonostante insuccessi e frustrazioni.
4. *Empatia*: percepire i sentimenti degli altri, essere in grado di adottare la loro prospettiva e coltivare fiducia e sintonia emotiva con un'ampia gamma di persone fra loro diverse.
5. *Abilità sociali*: gestire bene le emozioni nelle relazioni e saper leggere accuratamente le situazioni sociali; interagire fluidamente con gli altri e usare queste capacità per guidarli, per ricomporre dispute, come pure per cooperare e lavorare in equipe.

I programmi di **alfabetizzazione emotiva** proposti nelle scuole, adottati anche nella prevenzione primaria e secondaria, hanno come obiettivo quello di consentire un'adeguata gestione dei sentimenti. Le finalità riguardano pertanto la conoscenza, l'acquisizione e la realizzazione delle **competenze emotive** (vedi **allegato 17**) relative alle cinque aree/dimensioni sopra riferite (poi ridotte da Goleman in una successiva formulazione). Le competenze, la cui base neurologica è stata stabilita da recenti ricerche sul cervello, non sono dei talenti innati ma abilità che si apprendono. Tra le competenze, di particolare rilievo è l'*autoconsapevolezza*, la capacità di monitorare le proprie emozioni, perché rappresenta l'elemento centrale per capire la propria vita affettiva. Favorire nel bambino tale consapevolezza, determina un consolidamento della capacità di valutare e regolare meglio quello che accade quando si è preda di un'emozione intensa e distruttiva, allungando i tempi tra l'impulso e l'azione.

Come attività educativa, si può partire dall'identificare l'elemento scatenante e dal riconoscere i segnali di attivazione fisiologica che comunicano l'arrivo di un'emozione. Ogni emozione ha dei segnali caratteristici e produce delle modificazioni. Ad es. un bambino in ansia tende a parlare più in fretta e con tono più

elevato, un bambino triste tende a parlare lentamente, con tono di voce basso e una postura a 'spalle cascanti', mentre un bambino arrabbiato stringe i pugni, batte i piedi a terra, ecc. Fornire una prestazione eccellente a scuola non può implicare che si predomini in tutte le competenze, ma piuttosto che si possiedano punti di forza in un numero di esse sufficiente a raggiungere la soglia critica necessaria per il successo scolastico e per una integrazione sociale idonea. Per *misurare* gli aspetti dell'intelligenza emotiva e ottenere indicazioni riguardo i *punti forti* o *deboli* del comportamento di una persona, è stato approntato da alcuni autori il test del Quoziente Emotivo (Cooper e Sawaf, 1997; Brockert e Braun, 1996).

Ma come poter effettuare interventi di aiuto e predisporre programmi di *educazione emotionale*? Per **costruire uno stato di salute emotiva e di benessere**, i programmi devono presentare alcune caratteristiche essenziali: - aiutare i bambini a calmarsi quando provano rabbia, gelosia o eccitazione; - aumentare la consapevolezza degli stati emotivi degli altri; -risolvere le difficoltà interpersonali discutendo delle proprie sensazioni; -consentire di pianificare e prevedere al fine di evitare situazioni difficili; -considerare quali conseguenze produce il proprio comportamento sugli altri. Nell'ambito dei **programmi di educazione alle emozioni** rivolti ai bambini del gruppo-classe, possono organizzarsi attività che comprendono (Stone e Dillehunt, 1978): -osservare se stessi in determinati momenti e riconoscere i propri sentimenti; riconoscere il rapporto tra pensieri, sentimenti e reazioni comportamentali; - riconoscere i propri punti forti e quelli deboli (autovalutazione); conoscere come aumentare l'autostima; costruire un vocabolario personalizzato delle emozioni; -esplorare le emozioni, anche attraverso il resoconto verbale di episodi vissuti; sapere individuare le principali espressioni dell'esperienza emotiva; capire che cosa c'è sotto un sentimento; imparare a riconoscere i pensieri disfunzionali causa di emozioni afflittive; -conoscere le modalità per regolare le emozioni; -comprendere i sentimenti e le preoccupazioni degli altri e assumere il loro punto di vista (essere empatici); -comunicare: saper ascoltare, esporre il punto di vista personale con chiarezza e senza incolpare gli altri; -entrare positivamente nella dinamica del gruppo-classe; collaborare e cooperare per raggiungere obiettivi comuni; -affrontare i conflitti lealmente e creativamente attraverso procedure mirate (ad es. il problem solving).

Nelle ricerche finora svolte, i bambini allenati emotivamente dagli insegnanti mostrano maggiori capacità di saper controllare e regolare il proprio stato emozionale, riescono meglio a calmarsi quando sono agitati, a rallentare i battiti del cuore più in fretta rendendosi meno esposti alle malattie infettive; si concentrano maggiormente e sono più attenti; si relazionano meglio con gli altri anche nelle situazioni socialmente difficili, tipiche dell'infanzia; riescono a comprendere di più le altre persone e stabiliscono rapporti di amicizia più solidi con i coetanei; presentano un buon rendimento scolastico e sviluppano un'*intelligenza emotiva*.

L'allenamento emotivo fornisce uno schema basato sulla comunicazione delle emozioni. Quando gli insegnanti sono in un atteggiamento di *empatia* verso i loro studenti aiutandoli ad affrontare sentimenti negativi come la collera, la tristezza e la paura, costruiscono relazioni significative. Le interazioni emozionali tra i membri del gruppo diventano il fondamento attraverso cui si possono trasmettere i valori per formare individui moralmente responsabili (Gottman, 1997).

6. La relazione di aiuto

Alcune concezioni e prospettive sulla relazione di aiuto, qui presentate, sono maturate nell'alveo della **Psicologia Umanistica**, (vedi **allegato 18**) uno degli indirizzi psicologici che fin dalla sua costituzione ha posto come obiettivo primario di ricerca lo studio delle dinamiche emozionali. Sul tema delle relazioni interpersonali, Rogers ha elaborato l'Approccio Centrato sulla Persona, insieme a una teoria della personalità, del *counseling* e della relazione di aiuto, individuando sempre come prioritaria, nei diversi contesti applicativi, la **qualità della relazione**. Con il termine "*relazione di aiuto*" si intende un "*rapporto in cui si cerca di promuovere negli altri lo sviluppo, la maturazione, il funzionamento ottimale e la capacità di affrontare la vita*" (Rogers, 1958). Questa definizione, può attribuirsi a svariate forme di interazione umana, dalle relazioni a due, come tra insegnante ed alunno, alle relazioni individuo-piccolo gruppo, come nel caso dell'insegnante e la classe. Le relazioni si pongono tutte come obiettivo finale quello di *aiutare, promuovere, facilitare la crescita e lo sviluppo delle persone*. Si può perciò considerare la relazione di aiuto lungo un continuum che va dal massimo di negatività (ostacola, blocca) al massimo di positività (aiuta, facilita).

Ma quali sono le *caratteristiche* delle relazioni che aiutano veramente e che facilitano la crescita? Come implementarle nelle relazioni che si vivono a scuola? Una relazione significativa si costruisce attraverso alcune condizioni o atteggiamenti particolari, necessari e sufficienti, che Rogers identifica nell'**empatia**, nella **congruenza** e nella **considerazione positiva**. Le tre attitudini concorrono alla realizzazione del *clima positivo* in classe:

- *l'ascolto empatico*, non valutativo, favorisce il dialogo e permette all'insegnante di comprendere i vissuti emozionali e i significati che il processo educativo suscita nello studente;
- la *genuinità* è fondamentale, consente di essere *trasparenti* riguardo ai sentimenti provati nella relazione con il discente, di essere una persona vera e di presentarsi per quello che si è, senza maschere o ruoli; l'insegnante è consapevole dei sentimenti che prova, corre il rischio di manifestarli così come sono, senza mascherarli nella forma di giudizi, o di attribuirli ad altri; la *congruenza*, in ultima analisi, è la corrispondenza tra esperienze interne, la simbolizzazione delle stesse e la loro espressione verbale;
- la terza attitudine è la piena *accettazione* del discente, una forma di interesse e rispetto, nonché di considerazione e fiducia nelle capacità e potenzialità dell'essere umano.

Rogers ha formulato l'ipotesi che alla base delle tre qualità o atteggiamenti esiste una **tendenza attualizzante** o **formativa** (vedi **allegato 19**), una forza selettiva presente in ogni essere vivente, favorevole alla crescita positiva e allo sviluppo delle potenzialità personali. La lezione rogersiana, seguita da numerose ricerche sviluppate in molte parti del mondo, ha ricevuto molteplici validazioni che l'hanno confermata nei suoi assunti di base. Oggi le idee di Rogers sono implementate in molti programmi educativi concernenti la comunicazione e il miglioramento delle capacità relazionali, ad esempio i training sull'*efficacia* realizzati da Thomas Gordon (1970, 1974) e basati su abilità quali *l'ascolto attivo* e *i messaggi in prima persona*, insieme ai metodi applicabili per la *risoluzione dei conflitti*

interpersonali, nelle divergenze di bisogni o di valori. Anche Robert Carkhuff, allievo di Rogers, ha elaborato un **modello operativo** (vedi **allegato 20**) che descrive chiaramente e analiticamente le abilità principali del processo di aiuto che possono essere utilizzate anche nelle relazioni educative, per offrire supporto agli alunni in difficoltà. Individuare e intervenire nelle espressioni emozionali del disagio che si manifesta nelle diverse situazioni della vita scolastica, comporta per l'insegnante impiegare opportunamente le competenze che appartengono al repertorio dell'Intelligenza emotiva, e tra queste le abilità del tipo "sociale" che si riferiscono alla comunicazione, all'ascolto e alla risoluzione dei conflitti interpersonali. Come può verificarsi per altre professioni di aiuto, anche per l'insegnante non sono da sottovalutare i rischi di **stress** (vedi **allegato 21**) e di *burnout* (sindrome di esaurimento emozionale, depersonalizzazione, ridotta realizzazione personale), che derivano dall'eccessivo coinvolgimento (Maslach, 1998).

La realizzazione della dimensione emozionale assume, nella comunicazione interpersonale, un ruolo decisivo. Risponde al bisogno di sperimentare contatti affettivi positivi, di accettazione e di riconoscimento. In particolare, nelle interazioni occorre **rilevare dai messaggi verbali e dai segnali non-verbali (tono della voce, espressione mimico-facciali, postura del corpo, i gesti...) quale sentimento prevalente muove la persona e che può motivare la sua azione, intervenendo poi con messaggi non giudicanti che sono centrati sul sentimento, senza creare barriere nella comunicazione** (vedi **allegato 22**).

Le barriere sono messaggi tipici, di uso comune, che rappresentano un ostacolo invece di essere di aiuto nella relazione. Nel momento in cui emergono situazioni problematiche, di sofferenza o confusione o conflitto o diversità, si tratta sostanzialmente di **prestare un ascolto** (vedi **allegato 23**) **sensibile, non giudicante, orientato empaticamente sul mondo dei sentimenti dell'altro, e di fornire un feedback accurato** che faciliti nell'altro una maggiore consapevolezza e che sia di incoraggiamento per la risoluzione delle difficoltà. Ad es. di fronte al comportamento di isolamento di un alunno rispetto al resto del gruppo, si può intervenire chiedendo se sta provando un sentimento di tristezza o di frustrazione o di delusione, in modo da facilitare nel soggetto maggiore consapevolezza del suo stato e l'elaborazione di una via di uscita dalla situazione di impasse.

L'ascolto attivo che viene prestato in circostanze critiche per il bambino, deve riflettere il reale atteggiamento dell'insegnante e le sue intenzioni di voler essere sinceramente di aiuto, altrimenti tutto può risultare falso, meccanico e ingannevole.

Affinché il messaggio di accettazione, disponibilità e rispetto dei bisogni arrivi al bambino occorrono alcune **condizioni** (Gordon, 1989):

1. Occorre *avere l'intenzione* di ascoltare quello che il bambino intende comunicare ed essere *disponibili* a dedicare del tempo.
2. *Accettare sinceramente* i suoi sentimenti senza pretendere di imporre i propri.
3. Avere una profonda *fiducia nelle capacità del bambino* di saper gestire i sentimenti, di elaborarli e di trovare proprie soluzioni ai problemi incontrati.
4. Occorre considerare che *i sentimenti sono transitori e mutevoli*: l'odio può diventare amore, lo scoraggiamento può lasciare spazio alla speranza. Non bisogna preoccuparsi quando sono espressi con intensità, anzi, *la comunicazione dei sentimenti* può essere la via per conoscerli e gestirli opportunamente.

5. Vedere il bambino come una *persona unica*, con le proprie caratteristiche. Essergli vicino per aiutarlo ma senza sostituirsi a lui nella ricerca di soluzioni al problema.
6. *Comprendere il bambino dal suo punto di vista*, mettersi nei suoi panni. *L'empatia* rende l'ascolto il miglior veicolo per comunicare. **Vale sempre la pena di correre il rischio di modificare il proprio punto di vista quando si ascoltano le esperienze e le emozioni più profonde dei bambini.**

Bibliografia ragionata

- E' il testo principale di riferimento per l'*alfabetizzazione emozionale*: Goleman D. (1995) *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Il libro documenta le indagini e le ricerche più recenti sulle cause e sulla cura delle *tendenze distruttive*: Dalai Lama, Goleman D. (2003) *Emozioni distruttive*. Rizzoli, Milano, 2003.
- E' uno studio accurato delle *emozioni* e dei principali *processi affettivi*: D'Urso V., Trentin R. *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma 1998.
- Il testo ripropone gli elementi essenziali del *modello di efficacia* di Gordon focalizzando sulla comunicazione e i conflitti inerenti la disciplina: Gordon T., (1989) *Né con le buone né con le cattive*, La Meridiana, 2001.
- *I problemi dei giovani* affrontati mediante un approccio basato sui sentimenti: Kindlon D.-Thompson M. (1999) *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano, 2000.
- Sono presentate le principali linee di *educazione alla salute* e descritte le tecniche e le strategie di intervento nelle scuole: Mariani U., Schiralli R. *Costruire il benessere personale in classe*, Erickson, 2003.
- Le concezioni più innovative in *campo scolastico* dell'autore dell'Approccio Centrato sulla Persona: Rogers C. (1969) *Libertà nell'apprendimento*. Giunti, Firenze, 1973.
- I pensieri e le *esperienze di un pioniere* della psicologia: Rogers C. (1980) *Un modo di essere*. Martinelli, Firenze, 1983.
- Una guida di grande interesse per affrontare le *problematiche dei bambini*: Vegetti Finzi S., Battistin A. M. *I bambini sono cambiati*. Mondadori, Milano, 1996.
- Il testo propone un originale itinerario di *educazione affettiva*: Tagliabue A. *La scoperta delle emozioni*. Erickson, Trento, 2004.

Bibliografia

- Baraldi C., Turchi D. *Educazione scolastica e motivazione allo studio*. Angeli, Milano 1990.

- Bonino S., Lo Coco A., Tani F. *L'empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Giunti, Firenze, 1998.
- Brockert S., Braun G. (1996) *Scopri la tua intelligenza emotiva*. Mondadori, Mi., 1997.
- Cooper R.K., Sawaf A. (1997) *Il fattore emozione*. Sperling & Kupfer E., Torino, 1999.
- Dalai Lama, Goleman D. (2003) *Emozioni distruttive*. Rizzoli, Milano, 2003.
- D'Urso V., Trentin R. *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma 1998.
- Ekman P., (1984) *Expression and the nature of emotion*, Erlbaum, Hillsdale, N.Y.
- Fedeli D. (2000). *L'intelligenza emotiva a scuola*. In *Psicologia e scuola*, 101, 43 - 54.
- Galimberti U. *Enciclopedia di Psicologia*. Garzanti, Torino, 1999.
- Gardner H. (1983) *Formae Mentis*. Feltrinelli, 1987.
- Gardner H. (1993) *Intelligenze multiple*. Anabasi, 1995.
- Gordon T. (1974) *Insegnanti Efficaci*. Giunti- Lisciani, Teramo, 1991.
- Gordon T. (1970) *Genitori Efficaci*. La Meridiana, Bari, 1994.
- Gordon T. (1997) *Leader efficaci*. La Meridiana, Bari, 1999.
- Gordon T., (1989) *Né con le buone né con le cattive*, La Meridiana, 2001.
- Goleman D. (1995) *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Goleman D. (1998) *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- Goleman D. (2002) *Essere Leader*. Rizzoli, Milano, 2002.
- Goleman D., Kaufman P., Ray M. (1992) *Lo spirito creativo*, Rizzoli, Milano, 1999.
- Gottman J. (1997) *Intelligenza emotiva per un figlio*. Rizzoli, Milano, 1997.
- Greenspan S.I. (1997) *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, 1997.
- Kindlon D., Thompson M. (1999) *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Mi, 2000.
- Mancini G. - Gabrielli G. *Test di Valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, 1998.
- Mariani U. *Educazione alla salute nella scuola*, Erickson, Trento, 2001.
- Mariani U., Schiralli R. *Costruire il benessere personale in classe*, Erickson, 2003.
- Maslach C. & Goldberg J. (1998) Prevention of burnout. *Applied & Preven. Psych.* 7, p.63-74.
- Maslow A. H. (1954) *Motivazione e personalità*. Armando, Roma, 1974.
- Nolen-Hoeksema S. Predictors and Cons. of childhood Depressive Symp. *J. of Abn. Psychol.*, 101, 1992.
- Lanzi et al. *La depressione nel bambino e nell'adolescente*, Armando Editore, 1994.
- Palmonari A. (a cura di) *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Rogers C. (1951) *Terapia centrata sul cliente*. La Nuova Italia, 1997.
- Rogers C. (1958) The characteristics of a helping relationship. *Personnel a. Guidance J.* 37, pp. 25.
- Rogers C. (1969) *Libertà nell'apprendimento*. Giunti, Firenze, 1973.
- Rogers C. (1980) *Un modo di essere*. Martinelli, Firenze, 1983.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990) Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Person.* n. 9, pp. 185-211.
- Solano L. *Tra Mente e corpo*. R. Cortina, Milano, 2001.

- Sternberg R.J., Spear-Swerling L. (1985) *Le tre intelligenze*. Erickson, Trento 1998.
- Stark K. *La depressione infantile. Intervento psicologico nella scuola*, Erickson, 2000.
- Stone K., Dillehunt H. (1978) *Self Science: The subject is me*. S. Monica, G.Publish.Co.
- Tarter J. et al. (1986) *Adolescent substance abuse*. University Press, Ottawa.
- Vegetti Finzi S., Battistin A. M. *I bambini sono cambiati*. Mondadori, Milano, 1996.
- Vignati R. *La scuola delle emozioni*, Atti Convegno.: "Un ponte educativo sul Terzo Millennio", Centro
- Studi P.S. Fermo, 2000. Vygotskij L. S. (1933). *Fondamenti di difettologia*. Bulzoni, Roma, 1986.

Allegati

Allegato1

SCRIPT DELLA PAURA

Nelle loro ricerche, Shaver e coll. descrivono le emozioni fondamentali come sequenze tipiche di avvenimenti, raccolti in categorie nello *script*, uno schema simile al prototipo. Il *modello dello script*, è utile a spiegare la struttura interna dell'emozione perché è in grado di rappresentarla schematicamente come una sequenza causativa di eventi, rilevandone la caratteristica dinamica e processuale. Nella sequenza fondamentale di eventi o fasi caratteristiche della paura, si distinguono:

- gli *antecedenti* personali e situazionali (circostanze che attivano l'esperienza); -il *decorso* della situazione stessa (rappresentazione delle reazioni più tipiche agli antecedenti);
- i *controlli* (la serie di azioni volte a moderare, modulare e rendere più adeguata alle circostanze la reazione emozionale).

Struttura processuale dello Script della paura (Shaver e coll., 1987; Galati, 1993):

Antecedenti situazionali e personali

Pericolo di danno o di morte
Perdita o fallimento
Rifiuto sociale
Perdita di controllo
Situazione nuova o sconosciuta

Decorso

Sudare, sentirsi nervosi
Saltellare, agitarsi, tremare
Sgranare gli occhi
Guardarsi intorno
Parlare velocemente
Gridare
Chiedere aiuto
Scappare Perdere la capacità di focalizzazione
Disorientamento
Mettersi al riparo dal pericolo
Rimanere senza parole

Controllo

Comportarsi da non spaventato
Confortarsi e cercare di stare calmo

Bibliografia

- D'Urso V., Trentin R. *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Galati D. (a cura di) (1993) *Le emozioni primarie*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Oliverio Ferraris A. *Psicologia della paura*. Boringhieri, Torino, 1980.
- Shaver *et al.* (1987) Emotional knowledge: Further examination of a prototype approach. *J. Pers. Soc. Psych.* 52, pp.1061-1086

Allegato 2

L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

“Così, se dovessi tentare una definizione grossolana di quello che vuol dire imparare come una persona totale, direi che ciò coinvolge un apprendimento di tipo *unificato*, a livello cognitivo, sentimentale e viscerale, con una chiara *consapevolezza* dei differenti aspetti di questo apprendimento unificato” (Rogers, 1980). Nel testo *Freedom to learn*, (1969), Carl Rogers definisce le caratteristiche e i requisiti dell'*apprendimento significativo*: 1) “Esso comporta una *partecipazione globale della personalità* del soggetto non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale. 2) *E' automotivato*: il senso di scoprire, raggiungere, afferrare e comprendere una cosa si sprigiona interiormente. 3) Ha una *reale e profonda incidenza*, poiché contribuisce a modificare il comportamento, gli atteggiamenti e talvolta perfino la personalità del soggetto. 4) *E' autovalutato*: il soggetto sa se ciò che sta apprendendo soddisfa le sue esigenze, se va nella direzione di quello che egli vuole conoscere, se serve veramente a colmare una lacuna da lui sentita come tale.

La valutazione dell'efficacia o meno delle nozioni acquisite, in questo tipo di apprendimento, è una prerogativa di colui che apprende”. Nel caso dei bambini di scuola elementare, la valutazione può essere guidata e arricchita dal feedback dell'insegnante e anche da parte degli altri bambini del gruppo. E' una pratica che va introdotta con gradualità e seguita attentamente da tutti gli insegnanti. 5) La caratteristica essenziale di tale apprendimento è la *significatività* in quanto si integra compiutamente nel quadro complessivo delle esperienze e degli interessi del soggetto. **Bibliografia** Rogers C. (1969) *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973. Rogers C. (1980) *Un modo di essere*. Martinelli, Firenze, 1983.

Allegato 3

L'INSEGNAMENTO “CENTRATO-SULLO-STUDENTE”

Nell'*insegnamento centrato-sullo-studente*, una concezione di Rogers valida per le superiori ma anche con alcuni elementi interessanti per la scuola primaria, l'insegnante assume la funzione di 'facilitatore dell'apprendimento' creando in classe "un clima che rispetta l'integrità dello studente, che accetta tutti i suoi scopi, le sue opinioni e i suoi atteggiamenti in quanto espressioni legittime del suo schema di riferimento interno.

Accetta i sentimenti e gli atteggiamenti emotivi che sono propri di ogni esperienza educativa o di gruppo. Accetta se stesso come membro di un gruppo di apprendimento, piuttosto che come autorità. Mette a disposizione le risorse necessarie all'apprendimento, con la fiducia che esse saranno senz'altro utilizzate se

risponderanno ai bisogni del gruppo. Egli ha fiducia nella capacità dell'individuo di discernere il vero dal falso applicando la propria esperienza vissuta a tali giudizi" (Rogers, 1951). "Quando in una scuola si sviluppa un sistema di istruzione Centrato sulla Persona...in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente e si estende nella vita e nel comportamento dello studente più di quanto faccia l'istruzione acquisita nella classe tradizionale" (Rogers, 1978).

Bibliografia

- Rogers C. (1951) *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Rogers C. (1969) *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973.
- Rogers C. (1977) *Potere personale*, Astrolabio, Roma, 1978.

Allegato 4

EVENTO MULTISISTEMICO

Che cos'è un'emozione? Definirne l'essenza è un compito arduo. Forse, un *evento soggettivo*, o un *meccanismo adattivo*, che contribuisce a dare *sapore e significato* alla vita. Con il termine *emozione* comunemente si indica *stati affettivi intensi di breve durata*, mentre *sentimento*, come anche *umore*, si riferisce a *stati affettivi di bassa intensità, durevoli e pervasivi*. "Per definire un'emozione è necessario far ricorso contemporaneamente a più indici, come le sensazioni corporee, l'espressione del volto, il sentimento provato, le valutazioni cognitive dello stimolo, il comportamento messo in atto" (D'Urso, Trentin, 1998). Occorre inoltre distinguere tra due livelli: *l'emozione come esperienza* vissuta in un dato momento e *l'emozione come rappresentazione mentale* dell'esperienza stessa. Tale distinzione consente di definire la conoscenza delle emozioni, ovvero di quelle modalità in base alle quali essa viene strutturata e organizzata nella mente. Come condizione psichica è quindi *un processo* e un'esperienza, che ha un inizio, una durata e una fase di riduzione d'intensità, e che coinvolge modificazioni fisiologiche, espressioni del volto e comportamenti caratteristici di ogni emozione.

In epoche antiche si contrapponeva la conoscenza razionale alle emozioni. Numerosi filosofi hanno evidenziato i rapporti tra emozioni, bisogni del corpo e istinti, spesso indicando l'interferenza provocata dalle emozioni sulle attività razionali. In particolare, Aristotele e Spinoza consideravano l'emozione come una forma particolare di conoscenza o di giudizio piuttosto impreciso e inaccessibile al ragionamento. Nell'opera di Darwin (1872) lo studio delle emozioni si qualifica come scientifico.

Nella sua visione evoluzionistica, le emozioni e la loro espressione assumono una funzione di adattamento per la sopravvivenza della specie. Nel 1884, W. James espone una sua *teoria somatica* delle emozioni che apre la strada a numerose ricerche e dibattiti. Gli studi di S. Freud consentono un altro passo in avanti nella rivalutazione delle emozioni e degli affetti, considerati come *elementi fondanti della struttura della personalità* dell'individuo. Come vissuto affettivo e come impulso, l'emozione, non più contrapposta alla razionalità diventa determinante per penetrare nelle profondità della psiche umana.

Nel 1933, Freud si interessa delle emozioni negative, ansia e angoscia, ritenendole un segnale di disagio e conflitto. Da quel momento in poi, in campo psicologico si sono susseguite numerose definizioni, più di un centinaio, che riconoscono sostanzialmente alle emozioni una funzione cognitiva e di orientamento

dell'individuo. I diversi *modelli teorici* dei processi psicologici variano da quelli che offrono spiegazioni in termini di *attivazione fisiologica* a quelli che pongono l'accento sugli aspetti dell'*esperienza soggettiva*, da quelli che considerano le emozioni in termini di *sequenze comportamentali* ad altri ancora che sottolineano la funzione comunicativa dell'emozione. Le diverse aree di studio hanno consentito di sviluppare prospettive, teorie complesse e molteplici metodi di indagine che si configurano in percorsi distinti, difficilmente integrabili.

Paul Ekman, uno degli studiosi più noti, distingue tra universalità delle espressioni facciali delle emozioni fondamentali e regole di esibizione delle stesse che sono culturalmente e socialmente determinate. L'espressione delle emozioni, è quindi parte della nostra eredità biologica: gli individui nascono preadattati per esprimere e per riconoscere le emozioni. Le *emozioni fondamentali* o *primarie* (rabbia, paura, disgusto, felicità, tristezza, sorpresa), attivate rapidamente e poco governabili, sono distinte da quelle *secondarie* (vergogna, gelosia, orgoglio), suscettibili di controllo sociale e filtraggio cognitivo. Molti studi lasciano emergere una conclusione: le rappresentazioni delle emozioni primarie o fondamentali quali *gioia, tristezza, rabbia, paura, amore*, contengono una struttura di situazione elementare comune a tutti gli episodi, pur differenziati da una molteplicità di elementi secondari, e presentano dunque un'organizzazione strutturale interna simile a quella prevista dal modello di *script*, proposto come costruito in grado di spiegare la rappresentazione della conoscenza procedurale (vedi lo *script della paura*; Galati, 1993).

In una formulazione più recente, l'emozione è definita come "un insieme complesso di interazioni fra fattori soggettivi e oggettivi, mediati dai sistemi neurali/ormonali, che può: a) suscitare esperienze affettive come senso di eccitazione, di piacere e dispiacere; b) generare processi cognitivi come effetti percettivi emozionalmente

rilevanti, valutazioni cognitive, processi di etichettamento; c) attivare adattamenti fisiologici diffusi di fronte a condizioni di eccitamento; d) condurre a un comportamento che spesso, ma non sempre, è espressivo, diretto a uno scopo e adattivo" (Kleinginna e Kleinginna, 1981). Gli studiosi sono impegnati nella ricerca di una definizione esaustiva o *schema integrato* che, pur comprendendo i diversi aspetti dell'esperienza emozionale, sia di distinzione da quei fenomeni psichici affini o complementari come le motivazioni o i processi cognitivi.

Bibliografia

- Canestrari R. *Trattato di psicologia*. Clueb, Bologna, 1997.
- Darwin C. (1872) *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Boringhieri, Torino, 1982.
- D'Urso V., Trentin R. *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Ekman P. (2002) *Gripped by emotion*. New York, W.H. Freeman and Company.
- Galati D. (a cura di) (1993). *Le emozioni primarie*. Bollati Boringhieri, Torino.
- James W. (1894) What Is an Emotion? *Mind*, vol. 9 pp.188-205.
- Kleinginna P. R., Kleinginna A.M. (1981) *A categorised list of emotional definition. Motivation and emotion*, 4, pp.345-379.

Allegato 5

LE EMOZIONI PRIMARIE

Rabbia

Furia sdegno risentimento ira esasperazione indignazione irritazione acrimonia animosità fastidio ostilità (al grado estremo: odio violenza)

Tristezza

Pena dolore cupezza malinconia autocommiserazione solitudine abbattimento disperazione (in casi patologici: grave depressione)

Paura Ansia timore nervosismo preoccupazione apprensione cautela esitazione tensione spavento terrore (stato psicopatologico: fobia e panico)

Gioia Felicità godimento sollievo contentezza beatitudine diletto divertimento fierezza piacere sensuale esaltazione estasi gratificazione soddisfazione euforia capriccio (al grado estremo: entusiasmo maniacale)

Amore Accettazione benevolenza fiducia gentilezza affinità devozione adorazione infatuazione agape

Disgusto

Shock stupore meraviglia trasecolamento Disprezzo sdegno aborrimento avversione ripugnanza schifo

Vergogna Senso di colpa imbarazzo rammarico rimorso umiliazione rimpianto mortificazione contrizione
 Fonti: Daniel Goleman, *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.

Allegato 6

LA SCALA DEI BISOGNI DI MASLOW

Una teoria sulla natura dei bisogni umani e delle motivazioni (Liv. 5) **AUREALIZZAZIONE** (Liv. 4) **STIMA DI SE', REALIZZAZIONE** (Liv.3) **BISOGNI SOCIALI, RELAZIONALI** (Liv. 2) **BISOGNI DI SICUREZZA** (Liv. 1) **BISOGNI DI SOPRAVVIVENZA** Secondo Maslow, gli elementi che favoriscono i *bisogni di autorealizzazione* (livello 5), sono:

- Vivere la vita 'come un bambino' **Disponibilità a tentare strade nuove** Prestare attenzione ai propri sentimenti Onestà senza inganni Accettare l'impopolarità Assumersi le responsabilità Impegnarsi in ogni compito Capire le proprie difese e abbandonarle con coraggio, se necessario. Invece, la persona *autorealizzata*, che ha realizzato tutte le proprie potenzialità, possiede le seguenti qualità:

Percezione efficace della realtà, obiettività Accettazione di sé e degli altri
Spontaneità, semplicità, autenticità, originalità;

- Capacità di cogliere i problemi Senso dell'umorismo, alto grado di creatività
Sentimento comunitario Relazioni interpersonali profonde E' capace di vivere intensamente le esperienze.

Bibliografia

- Maslow A. H. (1954) *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973
- Maslow A. H. (1962) *Verso una psicologia dell'essere*. Astrolabio, Roma, 1971.

Allegato 7

PROBLEMI EMOZIONALI DEI GIOVANI

Può risultare utile aprire una finestra sulle *problematiche degli adolescenti* perché rappresenta una prospettiva in più per il nostro lavoro. Se si presta uno sguardo rapido alle statistiche degli ultimi anni, sia in Italia che in America, si può rilevare che il numero degli omicidi e degli altri atti di violenza compiuti da giovani *emotivamente disturbati* sono in aumento. Fra gli adolescenti di età compresa fra i 14 e i 19 anni, il suicidio rappresenta la terza causa di morte, dopo gli incidenti e gli omicidi (Kindlon e Thompson, 1999). La causa più comune di infermità è la malattia mentale, sintomi più o meno gravi di depressione colpiscono fino a un terzo degli adolescenti. Negli ultimi trent'anni è triplicata la percentuale delle malattie veneree contratte dagli adolescenti, così come è triplicato l'abuso di alcool e droghe, mentre si è innalzata vertiginosamente la frequenza dei disturbi del comportamento alimentare.

La riflessione può allargarsi fino a comprendere l'analisi dei numerosi problemi quotidiani che rendono vulnerabile la condizione giovanile, anche in considerazione dell'estensione temporale del periodo adolescenziale che può anticiparsi a 8 anni e spingersi fino ad età avanzate (30 anni). I comportamenti maggiormente interessati riguardano: *-problematiche relazionali o di chiusura in se stessi*, come la tendenza a restare soli, a non comunicare, a rimuginare in silenzio, ad essere privi di energia e infelici, a dipendere esageratamente dagli altri; *-vissuti di ansia e depressione*, conservare molte paure e preoccupazioni, avere il bisogno di essere perfetti, non sentirsi amati, nervosi o tristi e pessimisti; *-difficoltà nell'attenzione e nella riflessione*, incapacità di prestare attenzione o di restare seduti tranquilli, fantasticare ad occhi aperti, agire senza riflettere, essere troppo nervosi per concentrarsi, avere risultati scolastici scadenti, incapacità di distogliere la mente da un pensiero fisso; *-devianza o aggressività*: frequentare compagnie a rischio, mentire e imbrogliare, litigare spesso, trattare gli altri con cattiveria, pretendere attenzione, distruggere gli oggetti altrui, disobbedire a casa e a scuola, essere testardi e di umore mutevole, parlare troppo, prendere in giro gli altri in maniera eccessiva, avere un temperamento collerico. Simili comportamenti, se sono giudicati come fenomeni isolati possono non destare eccessiva preoccupazione, invece, valutati globalmente rappresentano un indicatore del mutamento in corso. "E' un nuovo tipo di tossicità che si infiltra e avvelena l'esperienza stessa dell'infanzia e dell'adolescenza, rivelando impressionanti lacune di competenza emozionale" (Goleman, 1995). Nel mondo giovanile, le molteplici difficoltà indicate derivano dalla

vita di relazione e rappresentano un fattore di rischio che può costituirsi, tra l'altro, come motivo di depressione (Braconnier, 1998). Quest'ultima, oltre a essere una condizione generale di tristezza, è caratterizzata da apatia, abbattimento, autocommiserazione paralizzante e senso di disperazione schiacciante.

Generalmente, gli adolescenti che vivono episodi depressivi hanno scarsa propensione a definire i propri stati d'animo e provano difficoltà a comunicare la tristezza manifestando, invece, con più frequenza rabbia e ostilità, inquietudine, nervosismo e irritazione, malumore, ecc. (Marcelli, 1994).

Diventa perciò problematico garantire da parte degli insegnanti o dei genitori l'aiuto necessario, tanto più che spesso molti ragazzi pensano di dover lottare da soli contro la propria sofferenza. L'analisi dei motivi sottesi alla depressione e al disagio nei giovani, fa rilevare carenze in alcune aree di competenza emozionale, principalmente nelle abilità relazionali e nel modo inadeguato di reagire alle sconfitte che induce al *pessimismo* e alla *disperazione*.

Bibliografia

- Braconnier A. *La depressione negli adolescenti*, Borla, 1998.
- Cicognani E., Zani B. *Genitori e adolescenti*. Carocci, Roma, 2003.
- Goleman D. (1995) *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Kindlon D.-Thompson M. (1999) *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano, 2000.
- Marcelli D. - Braconnier A. *Psicopatologia dell'adolescente*, Masson, Milano, 1994.

Allegato 8

IL COMPLESSO DI EDIPO

Il complesso edipico, così denominato da S. Freud riferendosi al mito greco del re Edipo, coinvolge nelle sue dinamiche emozioni intense, di gioia, gelosia, delusione, aggressività, perché è *la storia del primo grande amore infantile* e del *primo grande conflitto*. In sostanza, descrive una *fase dello sviluppo infantile* in cui si organizzano i sentimenti amorosi, e anche ostili, che il bambino avverte nei confronti dei genitori e dal cui superamento dipende il futuro profilo psicologico del soggetto, sia come personalità, identità sessuale, e come educazione sentimentale. Nella sua forma *positiva*, si presenta come desiderio della morte del genitore dello stesso sesso e desiderio sessuale per il genitore di sesso opposto, mentre in quella detta *negativa* si presenta capovolto.

Nel racconto di Freud, il maschio avverte la presenza del padre come un potente rivale ed avversario nei confronti della madre e prova desideri di morte nei suoi riguardi; il senso di colpa che ne deriva provoca *angoscia di castrazione*; tale paura spinge ad un'identificazione col padre odiato e alla rinuncia alle pretese di possesso sulla madre attivando processi di sublimazione. Invece, per la bambina la scoperta che il maschio ha un pene determina *sentimenti di invidia* che la portano ad accusare la madre per questa sua mancanza; avviene così la rinuncia alla madre come primo oggetto d'amore e uno spostamento di affetto verso il padre. Il complesso raggiunge il suo culmine fra i tre e i cinque anni, nel corso della *fase fallica*. Il suo declino avviene allorché il bambino si rende conto di non poter realizzare il suo duplice intento e abbandona lentamente i desideri edipici, segnando

l'ingresso nel *periodo di latenza*. La modalità del suo superamento decide la scelta oggettuale in età adulta.

Bibliografia

- Freud S. (1922) *L'Io e l'Es*. in Opere. Boringhieri, Torino, 1977, vol.IX.
- Oliverio Ferrarsi A., Panier Bagat M., Pilleri Senatore R. *Teorie dello sviluppo*. Bulzoni Editore, Roma, 1984.

Allegato9

TEORIA DELL'ATTACCAMENTO

Il termine *attaccamento* indica un legame affettivo molto intenso che si manifesta nella prima infanzia come ricerca di vicinanza e di contatto fisico con la figura materna, o altra figura di attaccamento, assecondando in tal modo l'istinto di sopravvivenza e l'adattamento della specie. Per Bowlby, il *legame di attaccamento* esprime un bisogno di tipo primario e può aver luogo indipendentemente dalla soddisfazione di altri bisogni (fame, sete). Può essere *sicuro o insicuro*, in relazione all'atteggiamento della madre o della figura di accudimento. Ha notevole influenza, durante l'intero arco di vita, in diversi aspetti dello sviluppo e costituisce il *modello* di tutte le successive relazioni affettive del bambino. *La figura di attaccamento*, con la quale si stringe una relazione privilegiata, deve prendersi cura in modo regolare e duraturo del bambino evitando abbandoni, separazioni protratte nel tempo, e anche maltrattamenti, che possono produrre conseguenze sfavorevoli per l'equilibrio psicologico dell'individuo. Molte delle emozioni più intense sorgono durante la formazione, il mantenimento, la distruzione e il rinnovarsi di relazioni di attaccamento. Secondo Bowlby, "la formazione di un legame è descritta come l'innamoramento, il mantenimento di un legame come l'amare qualcuno, e la perdita di un partner genera angoscia come il soffrire per qualcuno. In modo simile, una minaccia di perdita genera angoscia e una perdita effettiva causa sofferenza: ognuna di queste situazioni inoltre può provocare *collera*. L'incontestato perdurare di un legame è sentito come fonte di sicurezza e il rinnovarsi di un legame come motivo di gioia".

Tali emozioni sono il riflesso dello stato dei legami affettivi. Dopo i tre anni, la maggior parte dei bambini manifesta il comportamento di attaccamento con minore intensità e frequenza di prima, anche per effetto delle aumentate capacità di memoria e di linguaggio verbale, della capacità di rappresentazione mentale degli eventi e della maggiore tolleranza dell'angoscia da separazione. Negli adulti, queste forme di comportamento rimangono comunque particolarmente evidenti quando una persona è profondamente turbata, quando è malata o impaurita. **Nonostante il legame di attaccamento abbia carattere universale, in quanto biologicamente determinato, il modo di svilupparsi e organizzarsi nel singolo individuo dipende dalla qualità delle cure ricevute da bambino.**

Bibliografia

- Bowlby J. (1979) *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. R. Cortina E., Milano, 1982.

Allegato 10

PIAGET E LA COSTRUZIONE DEL PENSIERO LOGICO

La teoria di Piaget, considera l'intelligenza come un processo di adattamento all'ambiente che si realizza per *stadi*, attraverso due processi complementari: *l'assimilazione* e *l'accomodamento*. L'intelligenza si sviluppa dall'interazione con l'ambiente e sorge dal bisogno fondamentale dell'individuo di controllare il mondo esterno, assimilando nella sua struttura mentale ogni nuova informazione. Si realizza così quella che Piaget definisce "autoregolazione" della struttura, capace di tenere conto di nuove situazioni. L'apprendimento consiste in un meccanismo continuo di adeguamento. Attraverso questo meccanismo, le possibilità di azione dell'individuo si estendono sempre di più. Le strutture mentali, in continua autoregolazione, contengono aspetti motori e intellettuali, emotivi ed affettivi, che assumono importanza per i processi di apprendimento, come la motivazione alla base degli interessi scolastici, o le forme di cooperazione nello studio e le attività di gruppo.

Dunque Piaget assegna all'emozione un ruolo primario nel determinare l'attività intellettuale. Secondo Piaget, la struttura "mentale" si evolve attraverso quattro stadi distinti:

- *Stadio dell'intelligenza senso-motoria (dalla nascita ai 2 anni);*
- *Stadio preoperazionale (dai 2 ai 7 anni);*
- *Stadio delle operazioni intellettuali concrete (dai 7 agli 11 anni);*
- *Stadio delle operazioni intellettuali formali (dai 12 anni in poi).*

Stadio dell'intelligenza senso-motoria

In questo stadio si sviluppa la forma più elementare di intelligenza. Con il progredire, i sentimenti legati al soggetto si differenziano e si moltiplicano come reazioni dipendenti da atti intenzionali.

Stadio preoperazionale

Il passaggio dallo stadio senso-motorio allo stadio preoperazionale o prelogico è segnato dalla comparsa della *funzione simbolica* che comprende la riproduzione di modelli anche a distanza di tempo, giochi simbolici e linguaggio verbale. Questi strumenti diventano patrimonio stabile della struttura e serviranno in seguito per l'apprendimento scientifico. In particolare, il linguaggio accelera lo sviluppo del pensiero, oltre a consentire livelli di socializzazione che coinvolgono anche elementi della vita interiore. Si sviluppa un *pensiero preoperatorio e prelogico* che cerca di interpretare le situazioni in base alle caratteristiche presenti momento per momento e non come l'esito di una trasformazione. L'atteggiamento "egocentrico" impedisce una visione oggettiva della realtà considerando il proprio punto di vista come l'unico possibile. Un'altra caratteristica è rappresentata dalla "irreversibilità" del pensiero, il bambino è incapace di eseguire una serie di azioni tornando al punto di partenza.

La socializzazione, è resa possibile dall'uso dei simboli (linguaggio, giochi simbolici ed imitativi) che investe profondamente la vita affettiva.

Piaget rimarca che affettività e comprensione sono dati indivisibili e sempre presenti sia nei processi di apprendimento che nella vita di relazione. Nelle attività scolastiche difatti non si può ignorare come l'aspetto affettivo possa collaborare o interferire con il processo di apprendimento. L'affettività che si sviluppa in questo periodo è incentrata sullo sviluppo dei sentimenti interpersonali e la socializzazione delle

azioni, sulla comparsa di *sentimenti morali* di tipo intuitivo e sull'organizzazione di valori legati al pensiero intuitivo.

Stadio delle operazioni intellettuali concrete

Le *operazioni intellettuali concrete* per Piaget sono le *operazioni mentali* che sono condotte su contenuti concreti e non astratti. Nello sviluppo di un pensiero operatorio, capace di compiere operazioni mentali di una certa complessità, le operazioni concrete si coordinano in strutture stabili. Altra conquista è la capacità di concepire ogni stato di un sistema come il risultato di una trasformazione. La conquista del pensiero "reversibile" a sua volta permette di acquisire il concetto di equilibrio, fondamentale per la comprensione di tutta una serie di fenomeni. Comincia anche a manifestarsi una certa tendenza all'estrapolazione, che costituisce una possibile estensione del reale verso il virtuale.

Con lo sviluppo del pensiero logico la mente del bambino può compiere tutta una serie di operazioni mentali concrete. In questo stadio si sviluppa spontaneamente una concezione atomistica della materia. La struttura mentale domina ora un certo ambito di conoscenze non molto ampio, che è spesso in contraddizione con la realtà.

La capacità di compiere operazioni mentali logiche di una certa profondità dà la possibilità al bambino di uscire dal proprio egocentrismo e prendere in considerazione punti di vista diversi dal proprio. Sul piano affettivo si sviluppa uno spirito di *collaborazione sociale*, si affermano sentimenti di *amicizia* e di *mutuo rispetto*, di regolamentazione dei comportamenti dove trova spazio il senso di giustizia e del dovere.

Bibliografia

- Fontana D. (1995) *Manuale di psicologia per gli insegnanti*. Erickson, Trento.
- 1996. Piaget J. (1977) *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. La nuova Italia, Firenze.

Allegato11

IL PENSIERO MORALE

Piaget ha osservato i mutamenti nel livello di ragionamento morale mostrati dai bambini man mano che essi proseguono nei diversi stadi dello sviluppo cognitivo. I risultati delle sue ricerche suggeriscono che i bambini si muovono dal *pensiero egocentrico*, in cui ogni cosa viene considerata dal punto di vista del Sé, a una forma di pensiero che permette loro di calarsi nei panni degli altri. Soltanto quando essi sono capaci di realizzare la seconda forma di pensiero, si può parlare di vero giudizio morale. Un *modello globale*, anch'esso collegato ai livelli del pensiero del bambino, è stato proposto da L. Kohlberg. Secondo la sua elaborazione, il bambino nel suo sviluppo morale attraversa *sei stadi principali*. Gli stadi hanno una loro corrispondenza con le tre descrizioni più generali riferibili agli stadi di Piaget.

La moralità preconvvenzionale (lo stadio del *pensiero preoperatorio* di Piaget). Età approssimativa: 2-7 anni.

1. **Orientamento dettato dalla punizione e dall'obbedienza.** I bambini non hanno un vero senso morale, ma il loro comportamento può essere formato attraverso il semplice rinforzo/punizione.

2. **Individualismo, relativismo strumentale.** Un'azione giusta è tale perché soddisfa il bambino. Gli elementi di reciprocità o di lealtà sono interpretati in modo pragmatico e con criteri di natura *commerciale*.

La **moralità convenzionale** (lo stadio del *pensiero operatorio concreto* di Piaget).
Età approssimativa: 7-11 anni.

3. **Aspettative reciproche e relazioni interpersonali** (*conformità al bravo ragazzo*). I bambini cercano di essere all'altezza delle aspettative degli adulti e di guadagnarne l'approvazione comportandosi da 'bravi ragazzi'.
4. **Tendenza alla legge e l'ordine.** Tendenza a rispettare l'autorità, le regole prestabilite e a mantenere l'ordine sociale. Fare il proprio dovere, essere rispettosi verso le autorità.

La **moralità postconvenzionale** (lo stadio del *pensiero operatorio formale* di Piaget).
Età approssimativa: da 12 anni in poi.

5. **Tendenza legalistica** (*contratto sociale e diritti individuali*). Si sottolinea l'utilità sociale, il senso del dovere è ancora forte ma si considera la possibilità di cambiare le leggi.
6. **Principi etici universali.** Ciò che è giusto viene definito dalla coscienza secondo principi etici basati sulla comprensione logica, l'universalità e la coerenza.

Kohlberg, per educare alla moralità utilizza i *dilemmi morali*, piccole storie che contengono un problema morale e che sono presentate ai bambini per attivare il ragionamento. L'accento è posto sulla riflessione necessaria per arrivare a risolvere il dilemma piuttosto che sulla soluzione adottata. L'analisi in gruppo dei problemi morali stimola la scoperta di se stessi e aiuta le capacità critiche a svilupparsi. Un esempio, è costituito dal **dilemma di Holly**, adatto ai bambini di scuola elementare. *"E' la storia di Holly, otto anni, a cui piace arrampicarsi sugli alberi. Un giorno, mentre s'arrampica su un albero piuttosto alto, cade dal ramo più basso, ma non si fa male. Promette al padre di non arrampicarsi più sugli alberi. Lo stesso giorno, il gattino di un amico è rimasto in cima ad un albero e non riesce a scendere. Holly è l'unica in grado di arrampicarsi sull'albero, raggiungere il gattino e portarlo giù, ma si ricorda della promessa fatta al padre. Holly dovrebbe aiutare l'amico ed arrampicarsi sull'albero per portare giù il gattino? Perché sì perché no?".* Il dilemma di Holly serve sia a svelare il ragionamento morale dei soggetti che a stimolare modi più soddisfacenti di risolvere i dilemmi.

Bibliografia

- Folgheraiter F. (a cura di) *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*. Erickson, Trento, 1992.
- Kuhmerker L. (1991) *L'eredità di Kohlberg*. Giunti, Firenze, 1995.

Allegato 12

I CONFLITTI VITALI SECONDO ERIKSON

Nel suo modello Erikson descrive *otto conflitti vitali* che segnano il percorso dalla nascita alla vecchiaia. Il *ciclo di vita* dell'individuo viene concettualizzato come una serie di *periodi critici* dello sviluppo che contengono un conflitto bipolare da affrontare e risolvere prima di avere accesso allo stadio successivo. La polarità di ogni stadio presenta un punto di passaggio critico attraverso cui lo sviluppo della persona evolve positivamente oppure negativamente.

<i>Stadi psicosociali</i>	<i>Conflitti psicologici e relazionali</i>
1° Stadio(0 - 1 anno)	<i>Fiducia/Sfiducia -Speranza</i>
2° Stadio(2 - 3 anni)	<i>Autonomia/Vergogna – Dubbio/Volontà</i>
3° Stadio(4 - 5 anni)	<i>Iniziativa/Senso di colpa - Intenzione</i>
4° Stadio(6 anni - pubertà)	<i>Industriosità/Inferiorità - Competenza</i>
5° Stadio(adolescenza)	<i>Identità/Confusione dei ruoli</i>
6° Stadio(prima età adulta)	<i>Intimità/Isolamento</i>
7° Stadio(media età adulta)	<i>Generatività/Stagnazione – Prendersi carico</i>
8° Stadio(tarda età adulta)	<i>Integrità dell'Io/Disperazione – Saggezza</i>

Nella concezione di Erikson, l'identità è considerata come una delle componenti presente in tutti gli stadi del ciclo di vita dell'uomo.

Bibliografia

- Erikson E.H. (1950) *Infanzia e società*. Armando, Roma, 1968.
- Erikson E.H. (1982) *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando, Roma, 1982.
- Palmonari A. (a cura di) *Psicologia dell'Adolescenza*. Il Mulino, Bologna, 1993.

Allegato 13

LA TARTARUGA E LA RABBIA

“E’ la storia di una piccola tartaruga. A questa piccola tartaruga piaceva giocare da sola e piaceva giocare con gli amici. Le piaceva guardare la televisione e andare fuori a giocare, ma non le piaceva tanto andare a scuola. Starsene seduta in classe ad ascoltare per tutto quel tempo il maestro non gli piaceva. Era durissima.

Spesso la tartarughina si arrabbiava con i suoi amici. Le prendevano la matita, a volte la spingevano o la infastidivano e, quando succedeva, la tartarughina si arrabbiava proprio tantissimo. Spesso rispondeva con la stessa moneta o diceva cose cattive. Dopo un po’ gli altri bambini non vollero più giocare con la tartarughina. La tartarughina rimase spesso da sola nel campo giochi ed era fuori di sé. Arrabbiata e confusa, si sentiva triste perché non riusciva a controllarsi né sapeva come venire a capo del problema. Un giorno infine incontrò una vecchia e saggia tartaruga che aveva trecento anni e viveva ai margini del paese. La tartarughina le disse: “Che cosa posso fare? Per me la scuola è un problema. Non riesco a comportarmi bene. Ci provo ma non ci riesco mai”. La vecchia e saggia

tartaruga le disse: "Dentro di te c'è già la soluzione al problema. E' la tua corazza.

Quando sei fuori di te o ti senti molto arrabbiata, al punto da non riuscire a controllarti, puoi andare dentro la tua corazza". "Quando sei dentro la corazza puoi calmarti. Quando io entro nella mia" disse la vecchia e saggia tartaruga " faccio tre cose. Mi dico di fermarmi; faccio un lungo respiro, e se è necessario ne faccio un altro; poi mi chiedo qual è il problema". La vecchia e saggia tartaruga praticò questo metodo con la tartarughina. Quest'ultima disse di volerlo provare al suo ritorno in classe. Il giorno successivo ecco che mentre sta facendo il suo lavoro, un bambino si mette a infastidirla. Comincia a sentire la rabbia che sale dentro di lei; ha le mani calde e il battito più veloce. Ma si ricorda quello che le ha detto la vecchia tartaruga, così ripiega mani e gambe nella corazza, dove c'è pace e nessuno potrà disturbarla, mettendosi a pensare sul da farsi. Fa un lungo respiro e, quando esce dalla corazza, vede il maestro che le sorride. Ripete più e più volte il sistema. A volte funziona e a volte no, ma a poco a poco la tartarughina impara a controllarsi usando la corazza.

Fa nuove amicizie e comincia ad apprezzare di più la scuola perché adesso ormai sa come gestire la rabbia".

Fonte: La storia della tartaruga fa parte del programma PATHS, Parents and Teachers Helping Students (Strategie per promuovere un pensiero alternativo), ed è tratta da "*Destructive Emotions*", 2003, The Mind and Life Institute; tr.it. *Emozioni distruttive*. Mondadori, Milano, 2003. Tra le diverse applicazioni, il PATHS è stato impiegato con lo scopo di aiutare i bambini sordi a usare il linguaggio per comprendere e gestire meglio le proprie emozioni, diventare più consapevoli delle proprie e altrui sensazioni, riconoscerle e controllarle.

ALCUNE INDICAZIONI

Dopo aver raccontato la storia della tartaruga, si fa recitare ai bambini aiutandoli di volta in volta a prendere la parte della tartaruga vecchia e saggia, della tartarughina e dell'insegnante. La storia viene così recitata da punti di vista diversi e compresa nei diversi aspetti. La storia riguarda alcuni punti importanti per le attività di *educazione alle emozioni*: - la tartaruga insegna come **diventare consapevoli** delle proprie emozioni, prima di adottare comportamenti distruttivi; - la tartaruga insegna come **assumersi responsabilità** e **autoregolarsi**, prerequisito dell'agire responsabile; - la tartaruga **stimola l'uso del corpo**: *fare la tartaruga* significa incrociare le mani sul petto (così non si può colpire nessuno) e respirare profondamente, per calmarsi. *Si associa quindi un'azione con l'idea di calmarsi*.

Quando un insegnante si trova di fronte un bambino arrabbiato, quel bambino di solito non riesce a calmarsi da solo. L'insegnante può intervenire e prendere per mano il bambino dicendo: "Vedo che sei molto turbato. Calmiamoci insieme. Io lo faccio insieme a te. Facciamo insieme un respiro profondo. Ti senti più calmo, adesso?". Occorre ripetere più volte la procedura perché i bambini interiorizzino questa tecnica di base. Insieme al "fare la tartaruga", si può insegnare ai bambini *l'autoconversazione o dialogo interiore* (Di Pietro, 1999), ossia parlare con se stessi, in modo da controllare il comportamento e ritornare allo stato di calma, rassicurandosi o suggestionandosi positivamente.

L'autocontrollo verbale, parte dall'idea di parlare con se stessi usando il linguaggio come sostituto di un comportamento attivo o di una manifestazione esagerata delle emozioni. La tecnica della tartaruga viene usata con i bambini piccoli, nel periodo che va dai tre ai sette anni, perché hanno un'instabilità emotiva

pronunciata e molte difficoltà a controllare il comportamento. Se i bambini non imparano a calmarsi quando sono veramente turbati, nient'altro di quanto si può insegnare loro sullo *sviluppo morale* o sulle sensazioni potrà avere un seguito. E' importante realizzare interventi di espressione emozionale in modo costante.

Bibliografia

- Di Pietro M. *L'abc delle mie emozioni*. Erickson, Trento, 1999.
- Goleman D., Dalai Lama. *Emozioni distruttive*. Mondadori, Milano 2003.
- Greenberg M.T., Kuscé C.A. *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children: The PATHS Project*, Seattle, University of Washington Press, 1993.

Sitografia

- Il sito del Mind and Life Institute che periodicamente organizza degli incontri tra neuroscienziati, psicologi, filosofi, buddisti e altri studiosi, per dibattere temi scientifici e morali: <http://www.mindandlif.org>;
- Per informazioni sul PATHS, vedere: http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/ten_paths.htm

Allegato 14

IL PERIODO DI LATENZA

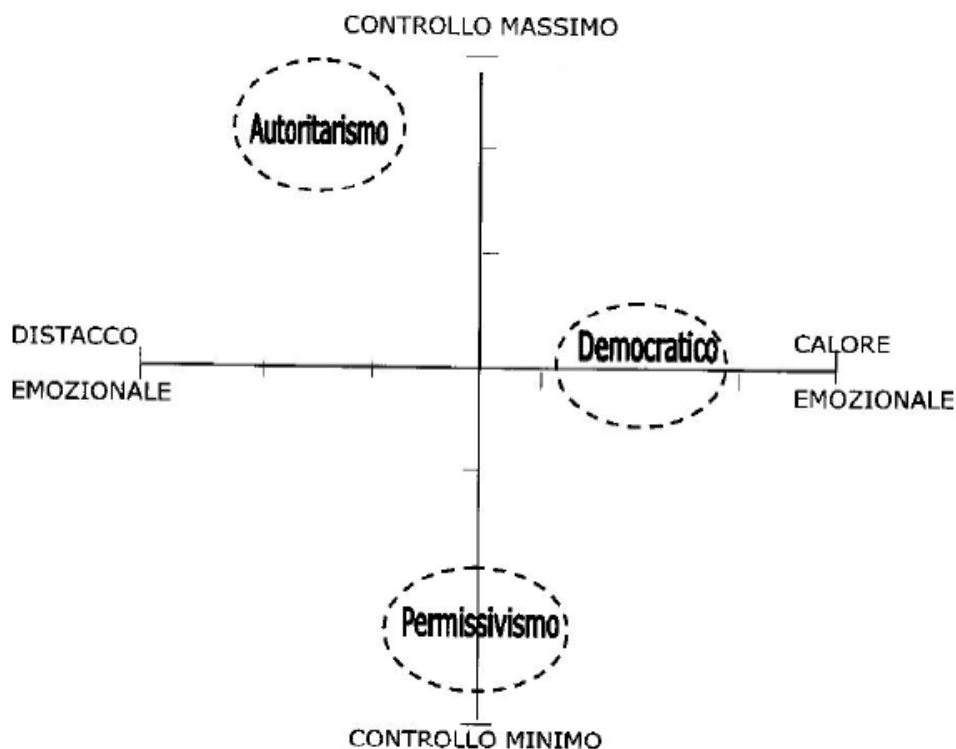
Nella seconda parte dell'infanzia, a partire dal quinto/sesto anno di vita, ha inizio il *periodo di latenza o di rinvio*, che si chiuderà con l'inizio della pubertà. E' un'età complessa e delicata anche se appare sottotono, senza l'alternarsi dei sentimenti impetuosi, dalla felicità alla disperazione, dalla gioia alla tristezza, dall'amore all'odio, come avveniva nella prima infanzia. I sentimenti sembrano come nascosti e tutto appare in una relativa tranquillità emotiva. I conflitti e i problemi, rimossi o censurati, affiorano in superficie solo raramente. Per Freud il termine intende sottolineare la diminuzione o sospensione dello sviluppo sessuale e delle sue curiosità, e insieme la tregua dei *conflitti edipici* perché il bambino ha ormai rinunciato alle fantasie di un 'amore impossibile'. Avviene una sorta di costruzione di *argini psichici* contro le pulsioni sessuali attraverso l'emergere di sentimenti come il *pudore*, la *riservatezza* e il *disgusto*, dai quali in seguito scaturiscono le aspirazioni morali ed estetiche. Il declino del complesso edipico e l'inibizione totale o parziale delle libido, fa sì che il bambino disponga di energie che si dirigono verso la conoscenza del mondo e la possibilità di identificarsi con modelli ideali per aumentare la propria autostima. E' un periodo caratterizzato dal rafforzamento delle funzioni dell'Io e da grandi progressi e cambiamenti nelle attività intellettuali, e dallo sviluppo di una *scala di valori*.

Bibliografia

- Freud S. (1905) *Tre saggi sulla teoria sessuale*. In Opere, vol. IV. Boringhieri, Torino, 1970.
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M. *I bambini sono cambiati*. Mondadori, Milano, 1996.

Allegato15 TIPOLOGIA DI STILI EDUCATIVI

Ricerche sul comportamento di insegnanti/educatori



Due assi principali o dimensioni: 1) **CONTROLLO MASSIMO** (guida altamente severa, controlli autoritari, restrizione) – **CONTROLLO MINIMO** (guida minima, permissività, autonomia, concessione, controlli minimi);

2) **DISTACCO EMOZIONALE** (disistima, freddezza, antipatia) - **CALORE EMOZIONALE** (apprezzamento, calore, simpatia).

I tre *stili educativi* possono trovare posto in questa tavola in base al rapporto con le due dimensioni:

- il **permissivismo** riunisce controllo minimo e neutralità emozionale;
- l'**autoritarismo** riunisce controllo massimo e disistima, freddezza, antipatia (distacco emozionale);
- lo **stile democratico** riunisce nessun controllo e stima, simpatia e calore emozionale.

La ricerca dei Tausch del 1969, sebbene datata, è in linea con altre del settore e offre spunti interessanti sulle correlazioni esistenti tra i diversi *stili educativi* e i processi e le dimensioni emozionali suscitate nei giovani.

Bibliografia

Tausch R, Tausch A.M. (1973) Psicologia dell'educazione. Città Nuove, Roma, 1979.

Allegato 16

INTELLIGENZE

Nel 1983, H. Gardner in *Formae mentis* propone una nuova concezione dell'intelligenza, descritta come "multipla", stabilendo 7 dimensioni:

1. **intelligenza linguistica, verbale** (es. parlare in modo comprensibile e convincente con dovizia di spiegazioni, saper raccontare aneddoti originali);
2. **intelligenza logico-matematica;** (saper interpretare i numeri in modo da impiegarli con abilità nelle diverse situazioni);
3. **intelligenza spaziale** (es. destreggiarsi con i rompicapo e con le carte geografiche);
4. **intelligenza corporeo-cinestetica** (danzare, praticare sport, muoversi e saper maneggiare con abilità gli oggetti);
5. **intelligenza musicale** (ricordare la musica, suonare e comporre);
6. **intelligenza intrapersonale** (conoscere se stessi: avere contatto con i propri sentimenti, con le emozioni e i contenuti non razionali);
7. **intelligenza interpersonale** o sociale (essere sensibili agli stati d'animo, alle motivazioni e alle intenzioni degli altri).

Gardner colloca ai punti 6 e 7 **l'intelligenza personale**, e in seguito risuddivide l'intelligenza interpersonale in 4 abilità distinte:

- **predisposizione alla leadership;**
- **capacità di alimentare relazioni e di conservare le amicizie;**
- **risolvere i conflitti;**
- **capacità di analisi sociale.**

Nella sua visione poliedrica dell'intelligenza, sviluppata in seguito fino a includere 20 diversi tipi di capacità, Gardner enfatizza gli aspetti cognitivi, pur avvicinandosi alla comprensione del ruolo rivestito dal sentimento e dalle capacità relazionali.

Altri psicologi, confermando la linea di ricerca di Gardner, hanno sviluppato una concezione più estesa dell'intelligenza. Ad esempio, nel 1985, Robert J. Sternberg ha costruito una teoria triarchica dell'intelligenza distinguendo tra *intelligenza di tipo scolastico o analitica*, *intelligenza-capacità di riconoscere i problemi*, *intelligenza pragmatica o istintiva*. Una teoria completa dell'intelligenza è stata proposta nel 1990 da Peter Salovey e John Mayer, definendo **l'intelligenza emotiva** in termini di capacità di monitorare e dominare i sentimenti e di utilizzarli per guidare il pensiero e l'azione. Nella definizione di *intelligenza emotiva*, Salovey include le intelligenze personali di Gardner, estendendo queste abilità a cinque ambiti:

1. **conoscenza delle proprie emozioni;**
2. **controllo delle emozioni;**
3. **motivazione di se stessi;**
4. **riconoscimento delle emozioni altrui;**
5. **gestione delle relazioni.**

Nel 1997, Greenspan ipotizza gli *stadi emotivi dello sviluppo*, ossia dei livelli evolutivi specifici attraverso i quali i dati sensoriali, le sensazioni interiori e le esperienze si trasformano in pensieri e desideri. La sua teoria delle sei fasi evidenzia come il formarsi nel bambino di ogni *competenza cognitiva* può essere interpretata in termini emotivi.

Bibliografia

- Brockert S., Braun G. (1996) *Scopri la tua intelligenza emotiva*. Mondadori, Mi., 1997.
- Gardner H. (1983) *Formae mentis*. Feltrinelli, Milano, 1987.
- Gardner H. (1993) *Intelligenze multiple*. Anabasi, 1995.
- Greenspan S. (1997) *L'intelligenza del cuore*. Mondadori, Milano, 1997.

Allegato 17

COMPETENZE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA (Daniel Goleman, 2002)

COMPETENZA EMOTIVA COMPETENZA PERSONALE: COMPETENZA SOCIALE:

CONSAPEVOLEZZA DI SE'

- Consapevolezza emotiva;
- Autovalutazione accurata;
- Fiducia in sé stessi.

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

- Empatia - Comprensione degli altri;
- Consapevolezza degli orientamenti sociali;
- Promozione dello sviluppo altrui.

GESTIONE DI SE' GESTIONE

- Autocontrollo emozionale
- Trasparenza
- Motivazione - Spinta alla realizzazione
- Adattabilità
- Ottimismo
- Iniziativa

DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI

- Influenza
- Comunicazione
- Leadership
- Agente di cambiamento
- Gestione dei conflitti
- Creare legami
- Lavoro di gruppo e collaborazione

Bibliografia

- Goleman D. (1995) *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Goleman D. (1998) *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- Goleman D. (2002) *Essere Leader*. Rizzoli, Milano, 2002.

Allegato 18

LA PSICOLOGIA UMANISTICA

La psicologia umanistica riconosce una sua discendenza ideale dall'*umanesimo*, identificandosi nel bisogno di rivalutare la persona umana di fronte all'invadenza di concezioni totalizzanti. L'*esistenzialismo*, con il suo evidenziare la condizione drammatica dell'uomo, rappresenta l'altra grande radice filosofica. Il termine Psicologia Umanistica fu adottato nel 1962 da un gruppo di psicologi, tra i quali A. Maslow, R. May, e C. Rogers, che si proponeva di "studiare le dinamiche emozionali e le caratteristiche comportamentali di un'esistenza umana piena e vitale". Fu definita la "*terza forza*" della psicologia, perché decisa a contestare le concezioni deterministiche e le pretese monopolistiche degli indirizzi psicologici già storicamente affermati, ossia la *psicologia dinamica* e la *psicologia comportamentale*. I principi fondamentali dell'Associazione di Psicologia Umanistica:

1. Concentrazione dell'attenzione sulla *persona*, e quindi sull'*esperienza* quale oggetto e strumento essenziale degli studi sull'uomo. Sia il comportamento manifesto che le interpretazioni teoriche sono, in quest'ottica, considerati secondari rispetto all'*esperienza* e al suo significato per la persona.
2. Interesse particolare per certe caratteristiche tipicamente umane come la *scelta*, la *creatività* e l'*autorealizzazione*, contrapposte ad una concezione dell'uomo di stampo meccanicista, riduzionista e determinista.
3. Attribuzione di priorità, nella selezione dei problemi e dei metodi di ricerca, al bisogno di *significatività* rispetto a quello di mera *oggettività*.
4. Valorizzazione della *dignità* della persona e interesse primario allo *sviluppo del potenziale* in essa latente. A partire da quel momento, negli Stati Uniti e in Europa molte scuole di psicoterapia sono confluite nel movimento della psicologia umanistica riconoscendosi nella tendenza comune a *privilegiare l'emozione e l'esperienza*.

Bibliografia

- Buehler C., Allen M. *Introduzione alla psicologia umanistica*. Armando, Roma 1976.

Allegato 19

LA TENDENZA ATTUALIZZANTE O FORMATIVA

In un articolo del 1978, Carl Rogers descrive la *tendenza attualizzante*. Qui ne sono riportati alcuni passi significativi: "La vita è un processo attivo, non passivo. L'organismo è teso ad assumere comportamenti tali da mantenere, migliorare e riprodurre se stesso. Questa tendenza, diretta verso qualcosa di fondamentale, deve essere tenuta presente quando si parla di ciò che 'motiva', nel senso più profondo, il comportamento degli organismi.

La tendenza è operante in tutti gli organismi e in ogni momento. Considerazioni di questo tipo mi hanno spinto ad indicare la tendenza attualizzante come il costrutto motivazionale essenziale della mia teoria sulla personalità e sulla terapia. Fui influenzato dal pensiero di Goldstein, Maslow, Angyal ed altri. Scrisi (1959) che la tendenza attualizzante implica "uno sviluppo verso la differenziazione di organi e funzioni, verso l'espansione e l'arricchimento per mezzo della

riproduzione. Si tratta di uno sviluppo in direzione dell'autonomia che rifugge cioè dalla eteronomia risultante dalla sottomissione a forze esterne". Sembra ci siano sempre più elementi che appoggiano una concezione dell'organismo come iniziatore attivo di comportamenti orientati. Esistono delle ricerche in biologia che appoggiano il concetto di Tendenza attualizzante, una è quella di Driesch sui ricci di mare, citata da Bertalanffy (1960). Anche nell'essere umano il fatto che più impressiona è questa tendenza diretta verso il completamento e l'attualizzazione delle proprie potenzialità.

Noti sono gli studi che trattano del comportamento esplorativo, della curiosità, del gioco e della tendenza spontanea dell'organismo a cercare degli stimoli, a differenziare l'uno dall'altro gli stimoli presenti nel campo. Gli studi sulla deprivazione sensoriale sottolineano che la riduzione di tensione o la mancanza di stimolazioni sono ben lungi dall'essere lo stato ideale dell'organismo. Mi sento sicuro di affermare che l'organismo umano è orientato, per sé, verso la propria conservazione ed il proprio miglioramento.

Si parla, a volte, della tendenza attualizzante come se essa implicasse lo sviluppo di tutte le potenzialità dell'organismo. Invece, la tendenza attualizzante è una tendenza selettiva, direzionale e costruttiva. Alla base di ogni motivazione sta la tendenza organismica al completamento che può esprimersi in un'ampia gamma di comportamenti ed in risposta ad una larga varietà di bisogni. La gerarchia dei bisogni di Maslow cerca di esprimere il fatto che debbono essere soddisfatti, almeno in parte, certi bisogni fondamentali prima che altri divengano urgenti. In certi momenti la tendenza dell'organismo ad autorealizzarsi si esprime nella ricerca del cibo, in altri nella soddisfazione sessuale; in ogni caso, a meno che tali bisogni non siano eccessivamente forti, anche queste soddisfazioni sono cercate in modo da aumentare, piuttosto che diminuire, la stima di sé". "Abbiamo a che fare con un organismo che è sempre motivato, è sempre intento a qualcosa, che cerca sempre qualcosa. La mia opinione è che c'è nell'organismo umano, una sorgente centrale di energia, e che tale sorgente è funzione di tutto l'organismo, non solo di una sua parte.

Il modo migliore per esprimerla con un concetto è di definirla *tendenza al completamento, all'attualizzazione, alla conservazione ed al miglioramento dell'organismo*".

Bibliografia

- Rogers, C. (1978) The formative tendency. *J. Hum. Psychol.*, 18, pp. 23-26.

Allegato 20

IL MODELLO OPERATIVO DI CARKHUFF

Il *modello operativo* che ha sviluppato Robert Carkhuff viene qui presentato perché può costituire un punto di riferimento interessante per le *abilità di aiuto*. Il modello individua quattro classi generali di *abilità essenziali* per il processo di aiuto che facilitano l'*esplorazione*, la *comprensione* e l'*azione relazionale*.

- *Le abilità di attenzione*: tali abilità consistono in atteggiamenti della persona che vuole essere di aiuto e richiedono di riuscire a comunicare all'altro un'attenzione 'coinvolgente', che trasmetta l'interesse per il suo benessere

attraverso l'osservazione e l'ascolto. Prestare attenzione serve a facilitare il coinvolgimento dell'altro nel processo di aiuto.

- *Le abilità di rispondere:* richiedono a chi presta aiuto l'accurata comprensione dell'esperienza dell'altro, la capacità di discriminare e di comunicare il contenuto e i sentimenti che l'altro ha espresso. La risposta accurata che si rimanda è una sorta di immagine riflessa del vissuto dell'altro che serve a rinforzare l'esplorazione e a mostrare la sintonia che si è instaurata.
- *Le abilità di personalizzare:* richiedono di rispondere alle implicazioni personali dell'esperienza dell'altro relativamente al significato, al problema, al sentimento, all'obiettivo. Chi presta aiuto elabora ciò che ha imparato dall'altro e inizia un movimento che, prendendo in considerazione le implicazioni personali, conduce alla comprensione. Le abilità di personalizzare vengono utilizzate per realizzare una transizione tra risposta ed iniziativa, se impiegate efficacemente permettono di facilitare l'altro nella comprensione di ciò che vorrebbe *essere nel mondo*.
- *Le abilità di iniziare:* richiedono di definire degli obiettivi personali in termini concreti e operazionali, e quindi di sviluppare e realizzare i passi necessari per il loro raggiungimento. Il modello di Carkhuff è un *modello operativo* che può sostenere l'azione educativa di insegnanti e operatori sociali aiutandoli a mettere in pratica le *abilità* sopra descritte. In particolare, il secondo volume di *The art of Helping* è un *quaderno di lavoro* e presenta una varietà di problemi e situazioni che consentono una valida preparazione per i colloqui di aiuto.

Bibliografia

- Carkhuff R. (1987) *L'arte di aiutare*. Vol. 1 e Vol. 2 (Quaderno di lavoro) Erickson, Trento, 1989.

Allegato 21 LO STRESS

E' fatica, costrizione, ansia, malattia, o un paravento dietro il quale nascondere le cause delle nostre frustrazioni? Il termine *stress* nella lingua inglese significa "difficoltà, avversità, pressione". Negli ultimi tempi ha assunto il significato di "tensione o resistenza". Può anche essere sinonimo di 'patologia'. All'origine dello stress concorre una molteplicità di elementi come la risposta fisica, mentale ed emotiva che ciascun individuo oppone all'incontro con stimoli ambientali o relazionali (conflitti, pressioni, sollecitazioni, etc.). Le *ricerche cliniche* dimostrano che lo stress è uno dei fattori principali in molti disturbi: malattie cardiovascolari, ipertensione, disordini gastrointestinali, tensione ed emicrania, mal di schiena, malfunzionamento del sistema immunitario, ecc. Lo stress può inoltre determinare abuso di tabacco e l'uso di alcool, droghe e farmaci ed è una concausa nei disturbi psichici, sessuali ed interpersonali. Nell'ambito professionale e lavorativo, lo stress produce diminuita produttività, calo del morale, assenteismo, maggiore conflittualità, aumento degli incidenti sul lavoro, assenza per malattie.

La categoria degli insegnanti è sottoposta a numerosi *stress* di tipo professionale. Secondo una ricerca recente (Lodolo D'oria *et. al.* 2003), la loro natura può essere ricondotta ad alcuni fattori riguardanti:

- lo *scarso riconoscimento sociale* della professione (retribuzione insoddisfacente, scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica, etc.).
- *la peculiarità della professione* (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, costante necessità di aggiornamento);
- *la trasformazione della società* verso uno stile di vita sempre più *multietnico* e *multiculturale* (crescita del numero di studenti extracomunitari);
- il continuo evolversi della percezione dei *valori sociali* (inserimento di alunni disabili nelle classi, delega educativa da parte della famiglia a fronte dell'assenza di genitori-lavoratori o di famiglie monoparentali);
- *l'evoluzione scientifica* (internet e informatica);
- il susseguirsi continuo di *riforme* (autonomia scolastica, innalzamento della scuola dell'obbligo, ingresso nel mondo della scuola anticipato all'età di cinque anni e mezzo); - la maggior partecipazione degli *studenti* alle decisioni e conseguente livellamento dei ruoli con i docenti;
- il passaggio critico dall'individualismo al lavoro in *équipe*.

Tuttavia, lo stress è una realtà inevitabile del vivere e in giuste dosi può essere di aiuto. Se si ricevono poche stimolazioni ambientali questo fatto ha un effetto negativo al pari di una situazione dove tali stimoli sono troppo intensi. Le ricerche in questo campo mostrano che gli effetti negativi non derivano dal numero e dall'intensità degli stimoli esterni stressanti (i cosiddetti *stressor*) ma soprattutto da *come si reagisce e si interpreta* tali stressor. Hans Selye, il pioniere delle ricerche sullo stress, ha mostrato come *persone diverse reagiscono diversamente agli stessi stressor*.

Ci sono individui che sono resistenti allo stress e altri invece che ne sono maggiormente danneggiati. Quello che differenzia i due gruppi è il tipo di personalità e lo stile di vita. Sicuramente lo stato di benessere dell'individuo è legato all'efficacia dei processi di regolazione emozionale e alle risorse della persona. Meccanismi di regolazione non efficaci e *strategie di coping* carenti nel far fronte allo stress, determinano uno stato di malattia. ***L'intelligenza emotiva consente di controllare efficacemente lo stress perché permette di rivalutare l'evento che è causa del disagio e quindi di elaborare risposte positive, flessibili e creative.***

Le caratteristiche delle ***persone resistenti allo stress*** sono:

- ottimismo ▪ buona autostima ▪ capacità di adattamento ai cambiamenti ▪ fiducia di poter risolvere i problemi **capacità di esprimere i sentimenti** buone capacità di comunicazione ▪ capacità di chiedere aiuto nel bisogno buona rete di supporto sociale
- abitudini di vita sana (dieta equilibrata, esercizio fisico, assenza di abuso di sostanze tossiche, buona gestione del proprio tempo).

Invece, le caratteristiche delle **persone a rischio** sono: ▪ pessimismo ▪ bassa autostima ▪ sfiducia e senso di impotenza **difficoltà di espressione dei sentimenti** ▪ difficoltà di comunicazione ▪ incapacità di chiedere aiuto nel bisogno ▪ mancanza di supporto sociale ▪ cattive abitudini rispetto alla salute (cattiva dieta, mancanza di esercizio fisico, abuso di sostanze tossiche, cattiva gestione del proprio tempo).

Bibliografia

- Lodolo D’Oria V. Pocaterra R., Pozzi S. La comunicazione sinergica sociale, in *Pubblicità, Sponsorizzazioni e Cause R.M.*, 2003, Il Sole 24 ore. Selye H.
- (1956). *Stress of life*. McGraw Hill, New York.

Allegato 22

LE ‘BARRIERE’ NELLA COMUNICAZIONE

Thomas Gordon (1974) definisce **dodici specifiche barriere** che rappresentano degli ostacoli rilevanti nella comunicazione interpersonale e nelle relazioni educative, specialmente nelle situazioni problematiche in cui è coinvolto l’allievo:

1. Comandare, dirigere, esigere;
2. Minacciare, ammonire;
3. Fare la predica, rimproverare;
4. Consigliare, offrire soluzioni;
5. Argomentare, cercare di convincere;
6. Giudicare, criticare, condannare;
7. Assecondare, elogiare;
8. Prendere in giro, ridicolizzare;
9. Interpretare, diagnosticare;
10. Rassicurare;
11. Inquisire, sottoporre a interrogatorio;
12. Cambiare argomento, eludere, fare del sarcasmo.

I messaggi di ostacolo alla comunicazione, secondo Gordon (1997), sono dei *messaggi in seconda persona* o *tu-messaggi* che comportano spesso un alto rischio di pregiudicare le relazioni, perché:

- a) Possono far sentire le persone in colpa.
- b) Essere percepiti come un insulto, un’umiliazione, una critica o un rifiuto.
- c) Possono comunicare assenza di rispetto.
- d) Spesso causano comportamenti reattivi e di rivalsa.
- e) Possono danneggiare l’autostima di chi li riceve.
- f) Possono produrre resistenza, invece di apertura al cambiamento.
- g) Possono far sentire l’altro ferito e pieno di rancore.
- h) Sono spesso percepiti come punitivi.

L’uso di tali *barriere*, soprattutto, non consente di influenzare il bambino per spingerlo a cambiare il comportamento disfunzionale e, in più, rendono il rapporto educativo difficile perché aumenta il non sentirsi compresi e accettati. E’ quindi

necessario utilizzare *l'ascolto attivo o empatico* che rappresenta lo *strumento di aiuto* efficace nelle situazioni problematiche.

Bibliografia

- Gordon T. (1974) *Insegnanti Efficaci*. Giunti- Lisciani, Teramo, 1991.
- Gordon T. (1989) *Né con le buone né con le cattive*. La Meridiana, Bari, 2001.
- Gordon T. (1997) *Leader efficaci*. La Meridiana, Bari, 1999.

Sitografia

Si può consultare il sito americano di Gordon: <http://www.thomasgordon.com> oppure, quello italiano dell'Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona che cura la diffusione dei corsi Gordon: <http://www.iacp.it>

Allegato 23

"L'ASCOLTO ATTIVO" O EMPATICO

Nelle attività di *ascolto empatico* con il bambino o con il gruppo sono necessarie almeno due condizioni, che riguardano:

- *l'intenzione di ascoltare*: una volontà e disponibilità interiore oltre che di tempo materiale da dedicare all'ascolto dei problemi individuali o del gruppo-classe;
- *l'attenzione adeguata*, che si può dimostrare attraverso i comportamenti non verbali, quali la posizione del corpo, le espressioni facciali, il tono della voce, la gestualità...

Inoltre, è necessario distinguere *l'ascolto attivo o dinamico* da altre forme secondarie o *passive* che, per quanto facilitino il processo comunicativo, non sono altrettanto efficaci. Tali espressioni di ascolto *passivo* comprendono:

- *il silenzio*: rimanere silenziosi, comunque partecipi, è un segnale positivo che comunica al bambino il coinvolgimento che si ha nei confronti di quello che sta esprimendo;
- *cenni di attenzione e di consenso*: espressioni come *fare sì con la testa* o *annuire* risultano di incoraggiamento a proseguire nella comunicazione;
- *espressioni verbali brevi*: sono messaggi di conferma e di sollecitazione ulteriore (*sì, ti ascolto, sono interessato, ti seguo con piacere, puoi raccontarmi, capisco ciò che provi...*).
- Nel processo della comunicazione, *l'ascolto attivo* vero e proprio consiste nel rispondere all'altro con un messaggio accurato e sensibile (*feedback*), centrato più sul *sentimento* che sul *contenuto*, che esprime comprensione, accettazione e comunica empatia. Gli effetti prodotti dall'*ascolto empatico* sono rilevanti: -rende *più disponibili* alla comunicazione e all'ascolto;
- aiuta a *familiarizzare con le emozioni*;

- favorisce l'identificazione del problema, avvia il processo di risoluzione delle difficoltà da parte del bambino, lasciandogli la responsabilità di trovare da sé la soluzione;
- aumenta la sintonia e la comprensione reciproca rendendo più significativo un rapporto.

Nel praticare l'*ascolto attivo* a scuola si possono correre dei rischi: quando l'atteggiamento dell'insegnante, o il suo messaggio di feedback, non trasmette adeguatamente *fiducia* nelle capacità del bambino, *accettazione* e *stima*, si rischia che l'*ascolto* si trasformi in qualcosa di ripetitivo, ambiguo e strumentalizzante. Secondo Gordon, l'*ascolto attivo* non è una *bacchetta magica* ma "un metodo specifico per l'applicazione funzionale di una serie di atteggiamenti nei confronti degli studenti, dei loro problemi, e del ruolo dell'insegnante".

Bibliografia

- Gordon T. (1974) *Insegnanti Efficaci*. Giunti-Lisciani, Teramo, 1991.
- Gordon T. (1989) *Né con le buone né con le cattive*. La Meridiana, Bari, 2001.