

PROGETTO DI RICERCA

CHIAMALE EMOZIONI

RAPPORTO FINALE



Davide Antognazza
Luca Sciaroni

Ambito di ricerca	Scienze dell'educazione.
Parole chiave	Emozioni, intelligenza emotiva, percorso educativo
Durata prevista	18 mesi, luglio 2008 - dicembre 2009
Collaboratori di ricerca	Marlene Bucher Aline Pellandini Paola Pettinello
Temi di ricerca	- Sperimentazione di percorsi di educazione socio-affettiva, e valutazione delle modalità di implementazione di tali progetti nella scuola ticinese. - Indagine su cosa pensano famiglie, insegnanti, dirigenti scolastici e politici sulle emozioni e sulla possibilità/utilità di affrontare un'educazione alle emozioni dentro la scuola.

NEL PRESENTARE IL RAPPORTO FINALE DELLA RICERCA "CHIAMALE EMOZIONI"
VOGLIAMO RINGRAZIARE TUTTE LE PERSONE CHE CI HANNO AIUTATO NELLO
SVOLGIMENTO DI QUESTO LAVORO.

GRAZIE DUNQUE A MARLENE BUCHER, ALINE PELLANDINI E PAOLA
PETTINELLO PER IL LORO PREZIOSO LAVORO COME COLLABORATRICI DI
RICERCA

GRAZIE AI DIRETTORI E AI DOCENTI DELLA SCUOLE DI CASLANO, BIASCA, STABIO, CASTEL
SAN PIETRO E BREGANZONA CHE CI HANNO APERTO LE PORTE DELLE LORO CLASSI,
PERMETTENDOCI DI RACCOGLIERE DATI E DI LAVORARE CON ILORO
BAMBINI

GRAZIE AI GENITORI, AGLI INSEGNANTI, AI POLITICI E AI DIRIGENTI SCOLASTICI
CHE CI HANNO DEDICATO IL LORO TEMPO PER LE INTERVISTE

UN RINGRAZIAMENTO INFINE AL DECS, INPARTICOLARE AL DIRETTORE MIRKO
GUZZI E ALLA SUA AGGIUNTA LEONIA MENEGALLI, COME A TUTTI I RESPONSABILI DELLA
SCUOLA TICINESE CUI ABBIAMO COLLABORATO

LUCA SCIARONI
DAVIDE ANTOGNAZZA

INDICE DEL RAPPORTO

1	ABSTRACT	3
2	INTRODUZIONE	4
3	ANALISI DELLA LETTERATURA	7
3.1	Perché promuovere l'educazione socio-emotiva?	8
4	METODOLOGIA	11
4.1	Le rappresentazioni delle persone che implicate con il mondo della scuola.....	11
4.2	Educazione socio-emotiva: codificare e sperimentare un percorso in lingua italiana.....	13
5	RISULTATI.....	14
5.1	Le rappresentazioni delle persone che implicate con il mondo della scuola.....	14
5.1.1	INSEGNANTI	14
5.1.1.1	Cosa insegnare a scuola.....	14
5.1.1.2	Rapporto con gli stati affettivi.....	20
5.1.1.3	Educazione all'affettività	24
5.1.1.4	Come proporre i progetti.....	28
5.1.2	GENITORI	30
5.1.2.1	Cosa insegnare a scuola.....	30
5.1.2.2	Rapporto con gli stati affettivi.....	33
5.1.2.3	Educazione all'affettività	37
5.1.2.4	Come proporre i progetti.....	40
5.1.3	POLITICI E DIRIGENTI SCOLASTICI	42
5.1.3.1	Cosa dobbiamo insegnare alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare	42
5.1.3.2	Il rapporto con gli stati affettivi.....	46
5.1.3.3	Educazione all'affettività	50
5.1.3.4	Come scegliere e valutare i progetti	56
5.1.4	QUANTO PESA L'EMOTIVITÀ SUL COMPORTAMENTO?	58
5.2	Educazione socio-emotiva: codificare e sperimentare un percorso in lingua italiana.....	59
5.2.1	COSA FUNZIONA DEL METODO PROPOSTO	59
5.2.2	QUALI PRATICHE FAVORISCONO PARTECIPAZIONE E APPRENDIMENTO	61
5.2.3	INDICAZIONI PER IL RUOLO DEI DOCENTI.....	63
5.2.4	ELEMENTI DI CRITICITÀ.....	65
5.2.5	ALCUNI ELEMENTI DI CRITICITÀ SPECIFICI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	67
5.2.6	ALCUNI BISOGNI.....	68
5.3	Analisi dei dati quantitativi raccolti	68
5.3.1	SCUOLA DELL'INFANZIA: RICONOSCIMENTO DELLE EMOZIONI	70
5.3.2	SCUOLA ELEMENTARE: SITUAZIONI DI PROBLEM SOLVING	70
5.3.3	DATI AGGREGATI SI + SE: LE RILEVAZIONI DEGLI INSEGNANTI.....	72
5.3.4	COMMENTO AI DATI.....	74

6	CONCLUSIONI.....	76
6.1	Relazione tra risultati ed obiettivi.....	76
6.2	Limiti del lavoro	78
6.3	Indicazioni operative e nuove piste di ricerca.....	79
7	BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	82
8	ALLEGATI.....	86

*“Le scuole sono forse
l’unica istituzione continuativa
che può fornire l’educazione universale
per costruire uno stato di salute emotiva.”*
Matthieu Ricard

1 ABSTRACT

Il rapporto presenta i risultati della ricerca “Chiamale emozioni”, coordinato dai docenti Davide Antognazza e Luca Sciaroni ed attivato su mandato della commissione scientifica dell’Alta Scuola Pedagogica di Locarno presieduta del prof. Ernesto Di Iorio per un periodo di 18 mesi dal luglio 2008 al dicembre 2009. Il progetto ha avuto lo scopo di codificare e sperimentare percorsi di educazione socio-emotiva in lingua italiana, valutandone le caratteristiche di attuabilità e la ricaduta nelle classi della scuola dell’infanzia e della scuola elementare ticinesi. Ulteriormente, tramite una serie di interviste semi-strutturate a persone coinvolte in vari modi e con vari ruoli nel mondo scolastico, si sono esplorate le caratteristiche che tale intervento pedagogico dovrebbe assumere per facilitarne una positiva e adeguata implementazione.

Gli scopi dell’educazione socio-emotiva sono aiutare i bambini a riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, agire in modo positivo con i propri compagni e nel proprio contesto sociale. Il quadro dei risultati evidenzia, a fianco di una grossa curiosità ed interesse sull’argomento, le opinioni degli intervistati sul rapporto tra comportamento ed emozioni, e sulle reali possibilità di educare alle emozioni nel contesto scolastico. Sono inoltre presenti indicazioni sulla necessità di legare i percorsi di educazione socio-emotiva alla quotidianità scolastica. I dati quantitativi vanno nella direzione dell’educabilità delle abilità emotive. Sono infine presentate alcune piste di sviluppo, sia a livello di ricerca che di intervento.

2 INTRODUZIONE

La tematica dell'educazione socio-emotiva (SEL, social emotional learning) assume sempre maggior rilevanza in ambito educativo e formativo, dal momento che maestri e scuole si trovano sempre più spesso a fronteggiare comportamenti degli allievi che non possono essere gestiti unicamente strategie e metodi collaudati in passato, ma necessitano di nuovi interventi pedagogici, meglio se attivati su tutto il gruppo classe (AA.VV., 2002). Appare chiaro quali siano le difficoltà o le lacune che i ragazzi mostrano nella loro quotidianità: incompetenze relazionali, ansia, difficoltà nell'attenzione e nella riflessione, trasgressioni... (Mariani et al., 2003). Le difficoltà relazionali e nella gestione dei sentimenti, altri aspetti che la letteratura riporta come problematiche comportamentali dell'età evolutiva (Goleman & Gyatso Tenzin, 2004; D'Alfonso et al., 2005) generano problemi nel riconoscere e nominare le proprie emozioni e i propri stati d'animo, sintomi di quello che viene identificato come "analfabetismo emotivo" (Ianes, 2007). Ulteriormente, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha inserito fin dal 1993 la gestione delle emozioni, cioè: "*essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento*", in modo da "*riuscire a gestirlo in modo appropriato*", tra le "Life Skills", le abilità di vita necessarie per: "*governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana*" (Marmocchi et al., 2004).

Appare dunque evidente che l'attenzione alla dimensione emotiva sia una delle sfide che la scuola del nuovo millennio deve affrontare. La conoscenza e la comprensione del proprio spazio interiore permettono infatti di valorizzare tutti i vissuti e tutte le diversità, educando esseri completi e liberi di potersi esprimere pienamente (Goleman & Gyatso Tenzin, 2004).

Per la nostra ricerca abbiamo quindi indagato il tema dell'apprendimento (o educazione) sociale ed emotivo, processo pedagogico che ha come scopo l'aiutare i bambini – e anche gli adulti – a sviluppare determinate abilità sociali ed emotive (CASEL, 2009), con l'obiettivo di indagare cosa pensano sull'argomento le persone che intera-

giscono all'interno del contesto scolastico. Nello stesso tempo, abbiamo inteso analizzare quali caratteristiche debba assumere un intervento di educazione socio-emotiva per essere più agevolmente implementato all'interno della scuola ticinese, tutto ciò col fine di proporre nei prossimi mesi e negli anni a venire alcuni interventi sul nostro territorio. Quanto emerso dal nostro studio dovrebbe infatti essere tenuto in considerazione per favorire l'accettazione e la riuscita degli interventi proposti.

La necessità di tale analisi è data dai risultati delle ricerche precedenti. Mentre sono evidenti i risultati in termini di apprendimenti sociali attraverso percorsi precodificati ben implementati (Bar-On et al., 2007), minore efficacia si riscontra nelle applicazioni che non seguono attentamente le indicazioni previste dai progettisti (Eisner, 2007; Greenberg 2008). Questo ci ha interrogati su come proporre interventi che, oltre ad essere teoricamente fondati e scientificamente efficaci, tenessero anche conto del contesto e della situazione reale che si sarebbero trovati ad impattare, costituita dal mondo della scuola nei suoi aspetti organizzativi, dalle opinioni e rappresentazioni dei soggetti che vivono il mondo della scuola e dalla innegabile influenza che queste opinioni e rappresentazioni hanno sulla possibilità di integrare in aula proposte che vengono dall'esterno. Ci siamo trovati qui di fronte ad una difficoltà: questo tipo di analisi del contesto non è così frequente nella letteratura scientifica italoфона e, quindi, nel nostro contesto territoriale. È possibile ritrovare testi in inglese che analizzano il "territorio" scolastico in cui le proposte esterne si vanno a calare (cfr. Perkins, 1992; Sternberg, 1991), mentre nella nostra realtà le precedenti ricerche e pubblicazioni che hanno a che fare con la tematiche dell'educazione alle emozioni si limitano a descrivere una serie di interventi e di attività (ad es. Marmocchi et al, 2004; Piatti & Terzi, 2008) a volte completandole con una valida introduzione teorica (Ianes, 2007), oppure studiando da qualche osservatorio epistemologico particolare le emozioni, per poi proporre brevi declinazioni pedagogiche del tema (Cervi & Bonesso, 2008) o, infine, valutandone la maturità emotiva delle persone (Albanese & Molina, 2008).

Data la carenza di materiale specifico, abbiamo comunque assunto come sfondo di riferimento la riflessione proposta da Baldacci (2008), che propone un'analisi sulla possibilità di trattare la tematica dell'educazione emotiva dentro la scuola. Ad ogni modo, mentre concordiamo con l'autore sulla particolare adeguatezza di un'educazione

emotiva inserita tra le "finalità educative generali" (p.145) della scuola, dissentiamo sulla sua presa di posizione contraria ad una specifica declinazione, anche in corsi e attività, dell'alfabetizzazione emotiva in ambito scolastico. A suo avviso, il SEL insegnato tramite attività specifiche comporterebbe una perdita di vista del livello di deuterioapprendimento emozionale che sottostà alle normali attività e relazioni attuate a scuola (p.146). Tale presa di posizione, a nostro avviso, non tiene conto del reale contesto di lavoro che è possibile ritrovare in molte delle nostre scuole, dove l'aspetto cognitivo tende a prevalere sulle dimensioni relazionali ed educative. Ulteriormente, l'autore non sembra considerare competenze e attitudini di molti insegnanti, concentrati sul far apprendere tramite tecniche, e neanche di quanto ampiamente dimostrato dalla ricerca educativa (Zins et al. 2004).

Andremo adesso ad analizzare la letteratura di settore, nel Capitolo 3, evidenziando come, a fianco di un proliferare di pubblicazioni sul tema emozioni, molto più limitato sia il panorama editoriale riguardante le riflessioni rispetto al tema. Il Capitolo 4 presenterà poi l'approccio scelto per lo svolgimento del lavoro, la metodologia seguita nella raccolta dei dati, la scelta del campione, il modo in cui la nostra intervista è stata costruita e le aree tematiche sviluppate. Nel Capitolo 5 mostreremo i risultati e il processo di analisi che abbiamo intrapreso, esaminando le risposte dei vari gruppi di persone che abbiamo intervistato ed evidenziando similitudini e differenze emerse tra quanto dichiarato dai gruppi stessi. Concluderemo con il capitolo 6, in cui vengono discussi i dati, evidenziati i limiti del lavoro, e in cui si forniscono alcune indicazioni sui possibili sviluppi futuri che le ricerche e gli interventi sul tema dell'educazione socio-emotiva potrebbero avere in Ticino.

3 ANALISI DELLA LETTERATURA

Il costrutto psicologico “intelligenza emotiva” riunisce due termini che sono stati considerati antitetici per lungo tempo, antitesi che può essere fatta risalire all’antica Grecia, in un’era in cui i pensatori divisero nettamente le categorie del pensiero [logos] da quelle dell’emozione [pathos] (Goleman, 1995). La pubblicazione del noto libro di Daniel Goleman *L’intelligenza emotiva*, che ha dato seguito al meno conosciuto, ma fondamentale, articolo di Peter Salovey e John D. Mayer (1990) in cui il concetto di *Emotional Intelligence* fu codificato per la prima volta come “la capacità di monitorare e dominare le emozioni proprie e altrui, servendosene per guidare il pensiero e l’azione¹”, ha rappresentato una reale “rivoluzione copernicana” nel modo di guardare all’intelligenza, che da allora non può più essere esclusivamente considerata pura razionalità, ma deve tenere anche presente aspetti di conduzione di sé e di gestione delle proprie relazioni sociali.

Goleman (1995) descrive l’intelligenza emotiva come la conoscenza delle proprie emozioni, il controllo e la regolazione delle proprie emozioni, la capacità di sapersi motivare, il riconoscere le emozioni altrui (empatia) e la gestione delle relazioni sociali tra individui e nel gruppo. Rispetto a quanto proposto da Salovey e Mayer, Goleman valorizza maggiormente l’aspetto motivazionale nella gestione dei propri vissuti emotivi. Egli evidenzia infatti l’importanza di possedere la “capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d’animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare.” (1995, p. 54). Tali capacità (Tabella 1), considerate più precisamente da Goleman come competenze, dovrebbero permeare sia la dimensione privata che quella, appunto, sociale, comprendendo sia consapevolezza e gestione di sé, che consapevolezza sociale ed efficace conduzione delle relazioni interpersonali (Vignati 2005).

¹ Tratto da: <http://www.intelligenzaemotiva.it/Glossario/glossario.htm>. Visitato il 29 giugno 2009.

Tabella 1²: componenti dell'intelligenza emotiva secondo Goleman

Competenza personale	Competenza sociale
<p>Consapevolezza di sé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consapevolezza emotiva - Autovalutazione accurata - Fiducia in se stessi 	<p>Consapevolezza sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatia – comprensione degli altri - Consapevolezze degli orientamenti sociali - Promozione dello sviluppo altrui
<p>Gestione di sé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrollo emozionale - Trasparenza - Motivazione – Spinta alla realizzazione - Adattabilità - Ottimismo - Iniziativa 	<p>Gestione delle relazioni interpersonali</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influenza - Comunicazione - Leadership - Agente di cambiamento - Gestione di conflitti - Creare legami - Lavoro di gruppo e collaborazione

3.1 Perché promuovere l'educazione socio-emotiva?

Leggiamo il seguente brano di Goleman [1995, p. 12]:

In una scuola locale, un ragazzino di nove anni in preda alla collera ha versato della vernice sui banchi, i computer e le stampanti e ha distrutto un'automobile in sosta nel parcheggio della scuola. La ragione: alcuni compagni di classe della terza lo avevano chiamato "piccolletto" e lui voleva fare impressione su di loro.

² Tratto dal sito www.indire.it, visitato in data 27 luglio 2006

Appare evidente come per l'autore una delle cause che hanno spinto questo ragazzino ad agire in maniera sconsiderata e, fatta salva l'attenuante della giovane età, penalmente punibile, sia la sua incapacità di gestire in maniera adeguata la sua collera, quindi il suo stato emotivo. È partendo da queste manifestazioni comportamentali "estreme", per risalire su su fino ad una miglior comprensione di sé e del proprio stato d'animo, che l'educazione socio-emotiva muove i suoi primi passi a livello teorico per definire quali saranno i suoi ambiti di intervento e le sue caratteristiche. L'alfabetizzazione emotiva presuppone l'insegnamento delle competenze emotive (tabella 1) al fine di rendere le persone più consapevoli dei propri vissuti emotivi e più in grado di assumere comportamenti adeguati in situazioni sociali, muovendosi all'interno di assunti che potremmo riassumere come "prevenire è meglio che curare, ma educare è meglio che prevenire".

Sarebbe dunque interessante verificare la possibilità di proporre a scuola interventi di alfabetizzazione emotiva, che vadano a incidere sulle seguenti competenze:

Consapevolezza di sé — essere in grado di valutare accuratamente i propri stati emotivi, interessi, valori, e le proprie forze; mantenere una ragionevole confidenza in se stessi.

Capacità di gestirsi — regolare le proprie emozioni per gestire lo stress, controllare gli impulsi, perseverare di fronte agli ostacoli; programmare e monitorare i propri progressi a scuola e nella vita personale; esprimere le proprie emozioni in modo adeguato.

Consapevolezza sociale — essere capaci di empatia e di comprendere il punto di vista dell'altro; riconoscere ed apprezzare somiglianze e differenze individuali e di gruppo; riconoscere e utilizzare le risorse familiari, scolastiche e della comunità.

Abilità relazionale — stabilire e mantenere relazioni positive e gratificanti basate sulla cooperazione; resistere alla pressione sociale; prevenire, gestire e risolvere conflitti interpersonali, chiedere aiuto in caso di difficoltà.

Capacità di prendere decisioni responsabili — prendere decisioni tenendo presente aspetti etici, norme sociali, rispetto degli altri, e le possibili conseguenze delle a-

zioni stesse; utilizzare la capacità di decidere in ambito scolastico e sociale; contribuire al benessere della scuola e della comunità.³

Definiti i concetti di intelligenza emotiva e di educazione socio-emotiva, ci resta ora da individuare il quadro teorico di riferimento per quella che è stata la nostra indagine conoscitiva all'interno della scuola ticinese. Come già accennato sopra, comunque, non è facile trovare in letteratura pubblicazioni o anche solo articoli che si interessino di quello che la scuola pensa rispetto ad un certo argomento, e tanto meno è stato possibile individuare testi che avessero già affrontato la nostra tematica specifica ed il modo in cui la scuola vive, percepisce e attua la tematica dell'educazione alle emozioni. Poiché l'educazione all'affettività è una dimensione trasversale che non coincide con il curricolo in senso stretto o tradizionale, e poiché le scuole su questa materia hanno discrezionalità e sono spesso anche bombardate da molte proposte, la condizione per una ricezione della tematica è investigare la sensibilità degli adulti nei confronti dell'argomento e verificare sul campo quali metodologie di intervento si rivelano più adeguate a integrarsi nel nostro contesto reale.

³ Tratto da www.casel.org, visitato in data 29 giugno 2009. Traduzione degli autori.

4 METODOLOGIA

4.1 Le rappresentazioni delle persone che implicate con il mondo della scuola.

Ci è apparso chiaro fin dall'inizio che, per raccogliere concezioni e rappresentazioni sulle emozioni e, più precisamente, sull'educazione socio-emotiva, l'approccio migliore sarebbe stato di tipo fenomenologico, in quanto in questo approccio teorico: "I soggetti sono incarnati nel mondo, i loro vissuti sono la forma delle loro percezioni della realtà" (Tarozzi, 2009a). Inoltre, non ci interessava effettuare una ricerca su "fatti oggettivi", "...quanto piuttosto l'analisi del *sensu* che quei fatti "oggettivi" assumono per i soggetti e il modo in cui la coscienza di questi ultimi "intenziona" quegli oggetti" (Tarozzi, 2009b), questo perché era nostra chiara intenzione comprendere i significati che le persone danno alla realtà che abitano ed influenzano, più che estrapolare fatti incontrovertibili ma non utili al nostro scopo di ricerca. Successivamente, abbiamo ulteriormente affinato la nostra scelta, optando sempre per un orientamento fenomenologico da utilizzare però in maniera flessibile, alla luce del fatto che, nella nostra ricerca, i vissuti degli intervistati venivano ad essere meno importanti delle loro opinioni e rappresentazioni.

Definito l'approccio epistemologico, lo strumento reputato migliore per raccogliere dati era rappresentato dall'intervista semi-strutturata (Wimpenny & Gass, 2000).

Si è poi trattato di definire il campione. La nostra scelta ha cercato di individuare primariamente alcune categorie di persone, legate a vario titolo al mondo della scuola. Ci siamo focalizzati sia su persone che vivono la quotidianità scolastica, cioè docenti e, in misura diversa, genitori, che su persone che sulla scuola hanno un potere decisionale, occupando ruoli istituzionali. La scelta è qui caduta su direttori, ispettori scolastici, responsabili dell'ASP (ora SUPSI/DFA) e politici, questi ultimi scelti tra i rappresentanti dei maggiori partiti locali e per il fatto di essere in qualche modo legati al mondo della scuola. Riportiamo di seguito la traccia dell'intervista proposta.

TEMI
1. COSA INSEGNARE A SCUOLA
Cos'è importante che sia insegnato ai bimbi negli anni della SI e della SE?
<i>1° approfondimento.</i> Tra le discipline che hai elencato, quali consideri irrinunciabili e quali rinunciabili.
<i>2° approfondimento.</i> Quali progetti/interventi dovrebbero essere realizzati a scuola oltre le materie curricolari?
1.a FORMAZIONE INSEGNANTI
<i>Riguardo alla domanda precedente: ritiene che la scuola sia pronta ad affrontare questi temi?</i>
<u>NON PER GENITORI</u>
Rispetto a quanto detto, ritiene che la formazione degli insegnanti vada modificata in qualche modo?
2. RAPPORTO CON GLI STATI EMOTIVI
Che cosa fa star bene una persona?
Durante la giornata, in quale modo tieni conto dei tuoi stati emotivi quando prendi una decisione / ti comporti in un certo modo?
In quale modo gestisci stati emotivi forti, come rabbia, paura o una grande gioia?
Quanto pensi pesino a livello percentuale gli stati d'animo nei comportamenti delle persone? <i>E potresti dire qualcosa anche rispetto ai tuoi?</i>
3. EDUCAZIONE ALL'AFFETTIVITA'
E' possibile "insegnare" a gestire le proprie emozioni?
In cosa consiste la tua idea di educazione all'affettività? <i>Cosa faresti per educare alle emozioni?</i>
Importanza del SEL in educazione: lo consideriamo?
Hai avuto a che fare con la tematica?
Se tu potessi decidere, proporresti di avere il SEL dentro o fuori la scuola?
SE sì, in che modo? Ore specifiche, trasversale, nei programmi, ...
<u>NON PER GENITORI</u>
Come si dovrebbero preparare gli insegnanti a gestire il SEL?
Quando (a che età) fare questo tipo di educazione?
4. COME PROPORRE I PROGETTI ESTERNI ALLA SCUOLA?
Proposte alla scuola: che cosa ti fa pensare al fatto che un progetto sia utile? E che sia di qualità?
4.a COME PROPORRE I PROGETTI SEL?
Come scegliere e valutare i progetti di educazione emotiva?

4.2 Educazione socio-emotiva: codificare e sperimentare un percorso in lingua italiana

L'analisi dei percorsi svolti dentro le sezioni/classi è stata effettuata attingendo al lavoro di compilazione dei diari di ricerca (Mortari, 2009) svolto dalle collaboratrici di ricerca che hanno implementato i percorsi nelle classi/sezioni oggetto dell'intervento, integrandovi alcuni spunti forniti dagli insegnanti titolari, incontrati durante o al termine dei periodi di lavoro nelle loro sedi. E' qui molto importante sottolineare subito che, nel compilare questo rapporto, abbiamo tenuto conto delle osservazioni degli insegnanti nella misura in cui queste erano orientate a fornirci informazioni utili ad esplorare le nostre domande di ricerca. Tutti gli altri aspetti, relativi per esempio al bisogno di formazione sul tema o al loro grado di coinvolgimento nella sperimentazione, pur fondamentali e tenuti in debito conto per ciò che riguarda la riprogettazione dei futuri interventi, non sono stati considerati nel presente rapporto.

La compilazione del diario da parte delle collaboratrici è stata preceduta da un'attività di formazione alla stesura del diario che è stata effettuata sia tramite la partecipazione ad alcuni incontri del "Master sulla ricerca qualitativa" organizzato già seguito da alcuni docenti ASP presso l'Università di Trento, sia tramite incontri con la professoressa Chiara Sità dell'Università di Verona. La professoressa Sità ha anche svolto la supervisione di questa parte del lavoro. In accordo con il supervisore, la modalità di compilazione del diario (tempi, modi, struttura, ...) è stata lasciata libera, proponendo comunque alle collaboratrici alcuni temi comuni di riflessione (allegato 1).

5 RISULTATI

5.1 Le rappresentazioni delle persone che implicano con il mondo della scuola.

Nell'iniziare ad esporre i dati raccolti siamo consapevoli del fatto che, nella ricerca qualitativa: "I dati non "fotografano" una situazione, ma aiutano a ricostruirla, in una rappresentazione che comunque resta inevitabilmente parziale e in qualche modo legata alla soggettività..." (Losito & Pozzo, 2005, p.172).

Divideremo la nostra esposizione in base ai gruppi di soggetti intervistati, analizzando le risposte tenendo conto delle quattro aree di indagine che costituiscono la nostra intervista: insegnanti, genitori, politici e personale dirigenziale del mondo della scuola. Le categorie esplicative da noi individuate sono in alcuni casi presenti in più gruppi di soggetti, in altri casi sono invece peculiari alle risposte di un particolare gruppo.

5.1.1 INSEGNANTI

Iniziamo la nostra analisi dei dati raccolti attraverso l'esame delle interviste svolte con maestre e maestri delle scuole ticinesi (6 soggetti intervistati, 2 uomini e 4 donne, 2 SI e 4 SE). Procederemo secondo l'ordine delle aree tematiche proposto durante gli incontri con i docenti, presentando delle categorie interpretative che raggruppano le idee scaturite durante i colloqui. È interessante notare, rispetto a questa categorizzazione, come i ruoli sociali delle persone intervistate concorrano ad ancorarle a un certo tipo di rappresentazione della realtà (Serino, 1990).

5.1.1.1 COSA INSEGNARE A SCUOLA

La prima area a cui dedichiamo la nostra attenzione è quella più prettamente scolastica delle discipline da insegnare a scuola. Individuiamo due categorie interpretative, dimensioni didattiche e dimensioni educative, relative alle tematiche proposte dai colleghi, oltre a considerare una terza categoria (problematiche dell' che, visto il gruppo

intervistato, segnala una serie di difficoltà e problematicità che interferiscono con uno svolgimento ideale del lavoro del docente.

Dimensioni didattiche

Risulta subito evidente (interessante sarà poi analizzare la differenza su questo punto con le risposte dei genitori) come i docenti sottolineino il loro ruolo di comunicatori del sapere e delle discipline, soprattutto quelle che potremmo considerare più classiche. Sono, infatti, menzionate spesso le materie che già a scuola si insegnano, anche sottolineando l'inevitabilità del doverle insegnare.

Italiano e di matematica senz'altro non possiamo scappare (M1/14)⁴.

Francese e inglese (M1/14).

È chiaro che al giorno d'oggi si punta e si fa molto leva sulle solite: matematica, italiano. (M5/4).

L'altra sottolineatura che emerge dall'analisi di questa categoria è il fatto che alcuni docenti segnalino con puntualità una serie di discipline che, pur facendo già parte del programma classico, sarebbero a loro parere da privilegiare maggiormente. Ci sembra qui corretto ipotizzare che tali discipline sono proposte alla nostra attenzione a causa di un interesse specifico da parte dei docenti.

Qualcosa con il computer (M1/18).

...bisognerebbe forse insistere un po' di più sul lato creativo e artistico dell... nella scuola (M5/13).

L'ambiente possiamo spaziare già di più, allora non so... ehm, cercare di far passare l'amore per l'ambiente, (M1/16).

Teatro per esempio (M3/13).

C'è l'area, non so io, quella biologica dove comunque... va bè la crescita fisica come... metto dentro lì anche quella espressiva nel senso poi crescendo impari a muoverti, comunque in armonia con il tuo corpo, comunque saperti muovere in modo corretto, con equilibrio, con coordinazione (M4/6).

⁴ A partire da questo punto, indichiamo con delle sigle le persone che hanno risposto alle nostre domande. Nel dettaglio: M sta per maestri, G per genitori, P per politici e D per dirigenti. Il primo numero dopo la lettera rappresenta il numero che abbiamo assegnato alla persona intervistata in quella categoria di persone, il secondo è relativo alla riga della trascrizione dell'intervista da cui abbiamo tratto la citazione.

Per quello che è l'obiettivo della nostra ricerca, l'aspetto da considerare tra le risposte ottenute in questa categoria è una chiara, probabilmente scontata, ma anche (possibilmente) stereotipata consapevolezza del ruolo formativo della scuola.

Passiamo ora ad analizzare le risposte della nostra seconda categoria: il ruolo educativo della scuola.

Dimensioni educative

Lo scorso 21 novembre 2009 ci trovavamo a Boston per la conferenza *Using Emotions Research to Enhance Learning*. Nella prolusione proposta da Mark Greenberg è stato evidenziato come il mondo della scuola dichiara spesso di avere obiettivi educativi, cosa evidente anche all'interno della formazione dei docenti al DFA, dove il terzo semestre è incentrato su questa tematica. Questo è anche quello che dichiarano i nostri insegnanti.

...la Scuola dell'infanzia ha anche dei doveri educativi e io li difendo (M6/4)

Sono importanti anche questi famosi obiettivi educativi di cui si parla sempre e che comunque nel nostro lavoro ci sono, anche se non stai a metterli nero su bianco, ci sono, li fai per forza, perché altrimenti arrivi alla fine della giornata che non ne puoi più, perché il clima in classe deve esserci e deve essere positivo, (M1/43)

All'interno di questi obiettivi, diversi sono i contenuti proposti.

una serie di aspetti come anche lì la collaborazione, l'autonomia, (M2/12).

...di presa a carico se vuoi di relazioni sociali o di soluzioni di problemi (M2/24).

... il rispetto di sé, il rispetto per i compagni, per l'adulto, per gli altri maestri insomma più il rispetto, importante socializzare con i compagni, saper comunicare (M3/6).

Ma appunto secondo me vanno insegnati soprattutto dei valori, no? (M4/28)

...cerco sempre di inserire qualcosa... la conoscenza di se stessi e la conoscenza dell'altro. La conoscenza, il rendersi conto dei propri limiti, dei propri punti di forza... (M2/12)

Tali contenuti riguardano anche aspetti più prettamente socio-emozionali.

...riguarda lo stare insieme, l'aspetto della collegialità, il gruppo, creare gruppo, il fatto di... collaborare fra pari e di aiutarsi (M2/6).

la scuola insegna una convivenza pacifica, uno stare bene insieme, perché vedo che sempre più spesso gli adulti fanno fatica comunque a creare delle relazioni positive con gli altri, quindi secondo me se già da bambini si impara comunque a stare bene insieme, a condividere, appunto valori un po' la condivisione anche tutte queste cose secondo me importantissime, è alla base (M4/2)

poi va bè c'è l'area affettiva, [...] sapersi relazionare bene con gli altri, di entrare in empatia con gli altri di vedere che provano loro, (M4/6)

la parte di disciplina e di educazione e c'è quella affettiva che è importantissima, (M6/4)

Tali aspetti sono, almeno da alcuni, già riconosciuti indispensabili per migliorare l'apprendimento, coerentemente con quanto emerge da Zins et al. (2004).

E io sopra, comunque sopra tutte metto sempre le materie più strettamente legate all'educazione, allo sviluppo generale del bambino no, perché son convinto che se sviluppi queste poi diventa più facile apprendere, evolvere nelle materie più prettamente scolastiche (M5/4).

Secondo me impari di più quando comunque poi stai bene. Quindi se dedichi più tempo a quello e poi è più facile imparare, (M4/20).

È interessante qui sottolineare come i docenti riconoscano e rivendichino il loro ruolo educativo, richiamato spesso anche in letteratura (Kanizsa, 2007; Gordon, 1991), e come questo ruolo accompagni e supporti il loro lavoro didattico e gli apprendimenti degli allievi (CISCO, 2007). Nello stesso tempo, vengono segnalate alcune difficoltà a perseguire gli obiettivi dichiarati. Le abbiamo riassunte in un'altra categoria, che fa da preludio al commento sulle risposte degli insegnanti.

Problematiche dell'insegnamento

In questa categoria abbiamo evidenziato alcune delle problematiche segnalate rispetto all'attuazione degli intenti didattici e educativi sopra dichiarati. Soprattutto, le risposte indicano qualche difficoltà a trovare spazio tra programmi già densi per nuovi insegnamenti, piuttosto che a svolgere tutti i compiti che sono richiesti agli insegnanti.

I programmi sono già fitti, si cerca di fare il massimo di quello che si può; metterci ancora qualcosa la vedo dura (M1/31).

Invece trovo che è cambiato un po' quello... il docente adesso deve sopperire a più cose, a volte a discapito di quello che è veramente il suo compito, quello di insegnare, di essere presente ma sempre in campo educativo, ecco e dell'insegnamento" (M6/10).

Da quanto sopra, deduciamo che la scuola si riconosca senza dubbio sia un compito didattico che un compito educativo, aspetti che permeano il ruolo di insegnante e lo caratterizzano. Questo è dunque ciò che l'insegnante dovrebbe essere in classe: un professionista cosciente delle discipline che deve insegnare e del ruolo di educatore che ha nei confronti degli allievi, un profilo decisamente in linea con quanto auspicato dagli Ispettori dei vari circondari (cfr. CISCo, 2007, punto 1). Interessante sarà, in seguito, comparare le risposte dei docenti con quelle dei genitori.

Ora, ci chiediamo comunque come i docenti si sentano preparati a questi compiti: questo il motivo per cui, per i docenti stessi, abbiamo anche considerato un'altra area di indagine.

Formazione insegnanti

Le domande di questa area prendevano spunto dalle risposte ricevute alla domanda: "Cosa dovremmo insegnare a scuola?" (ricordiamo che per politici e dirigenti scolastici la domanda era differente); sia che le risposte comprendessero materie già inserite nei programmi, sia che riguardassero nuove discipline e contenuti educativi proposti dai docenti. E' interessante evidenziare la richiesta di formazione, anche molto specifica (cosa che, come vedremo, viene indicata anche da altri gruppi di intervistati).

Ma per quanto riguarda la nostra formazione di base, siamo un po' carenti ecco da questo punto di vista (M1/49).

La mia formazione non è adeguata per un certo tipo di bambini che hanno delle caratteristiche particolari che vengono inserite in un gruppo grandissimo, perché venticinque sono tanti! E quindi hanno bisogno di più attenzione, di più tempo. Io ho bisogno di più... di una formazione maggiore (M6/18). Se mi dicessero a settembre c'è questa nuova materia che sono i valori, non so se sarei proprio pronta, cioè appunto forse mi mancherebbero delle cose. (M4/30).

Vengono proposte anche alcune caratteristiche che questa formazione dovrebbe avere, per essere maggiormente “accattivante”.

... formazione continua all'interno magari dell'orario di lavoro sarebbero più frequentati, più ben accetti (M1/55)

E anche alcune soluzioni interne o di accompagnamento che i docenti privilegierebbero, anche nell'ambito della loro formazione di base.

Noi qui abbiamo la fortuna che la docente di sostegno è molto in gamba su queste cose; io infatti ho chiesto a lei, e lei mi ha dato dei testi di riferimento, delle idee, e così ho messo in pratica. (M1/55).

Ci deve essere un lavoro sull'individuo, su se stesso, molto importante. Da altro canto comunque se io devo portare avanti il discorso con dei bambini, secondo me ci deve essere... non basta un corso, per dire, introduttivo propedeutico e poi lasciare il docente nella gestione della classe. Dovrebbe essere comunque sempre monitorato e mediato da persone che hanno competenze più alte delle nostre. E... che possono essere dei formatori che seguono un lavoro in classe, eventualmente oppure che seguono settimanalmente anche i docenti con degli incontri (M2/64).

Ecco in certi momenti si ha bisogno veramente di persone di riferimento alle quali far capo non quando sei disperata, ma di volta in volta in modo da costruire come un percorso (M6/27).

Oppure... oh adesso, campata lì, potrebbe essere durante il secondo il terzo anno dell'ASP a scadenza regolare entrare non so io in una classe o sempre nella stessa classe solo per seguire questo tipo di lavoro (M5/56).

Ad ogni modo, emerge anche una certa soddisfazione per come i nuovi docenti sono stati preparati.

...secondo me i docenti o i neo docenti sono preparati abbastanza bene (M5/15).

Il commento finale a questa area vuole evidenziare la consapevolezza degli insegnanti nel non essere solo comunicatori di conoscenze, ma anche persone pienamente coinvolte nel loro compito pedagogico verso gli allievi, compatibilmente con quanto richiamato nel documento “Profilo professionale di riferimento per i docenti delle scuole comunali”, proposto dal Collegio degli Ispettori delle Scuole Comunali (CISCO), di cui in questa parte dell'analisi evidenziamo le congruenze con i dati da noi raccolti.

Cosa manca qui è probabilmente una formazione specifica su alcune tematiche che i docenti ritengono importanti, ma anche alcune opportunità “strutturali” (tempo e possibilità di accompagnamento) che sarebbe interessante esplorare, soprattutto per le finalità che questa ricerca si pone. Come già accennato, sarà interessante comparare le risposte di docenti e genitori rispetto a cosa dovrebbe essere insegnato a scuola. Vedremo come i genitori richiedano pressantemente attenzioni educative nei confronti dei loro figli, cosa che la scuola, come abbiamo visto, ritiene di dover concedere ma che forse non si sente completamente pronta a dare.

5.1.1.2 RAPPORTO CON GLI STATI AFFETTIVI

La seconda area che analizziamo riguarda il rapporto tra le persone ed i loro stati emotivi. Come faremo anche nell’analisi di tale argomento per le altre categorie di persone intervistate, non ci soffermiamo su quello che le persone considerano o definiscono “stati emotivi”. La letteratura offre diverse possibilità di classificazione di questi tipi di fenomeni (Goleman, 1996; Le Doux, 2003; Ianes, 2007) ma non ci interessava conoscere una definizione o i termini di comprensione dei fenomeni affettivi, quanto invitare le persone a riflettere sui loro rapporti con questi “movimenti” interiori (il termine emozione deriva dal latino *e-moveo*, ed ha quindi una chiara accezione di movimento) e con il loro “sentire”. Abbiamo dunque individuato categorie di analisi che rilevano cosa fa stare bene una persona e i modi in cui si potrebbero (o si possono) gestire gli stati emotivi, al fine di regolare manifestazioni comportamentali indesiderate o inopportune. Per finire, riferiamo della domanda relativa all’influenza degli stati emotivi sul comportamento umano: come si vedrà anche negli altri gruppi di soggetti intervistati, l’influenza è quasi unanimemente considerata elevata, dato che per noi sottolinea nettamente l’importanza di rivolgere attenzioni educative agli aspetti emotivi.

Cosa ci fa stare bene?

Coerentemente con Bateson (1977) la dimensione che emerge con forza nell'ambito della vita psicologica è quella relazionale. Abbiamo individuato due ambiti principali, che sono la relazione con l'ambiente (il contesto) e la relazione con se stessi.

Ambiente

La serenità di un ambiente in cui ci si trova bene, ci si trova apprezzati, si è al posto giusto, ci si trova capiti, c'è una buona collaborazione con le persone che ti stanno intorno (M1/64).

Il fatto di essere per esempio, parte... riconosciuto come elemento di un gruppo (M2/34).

...è difficile però sicuramente quando una persona sente che chi ha di fronte, che chi ha compagni che ha vicino nel caso della classe ma anche fuori... e... lo rispetta per quello che è, non gli dà valori di giudizio comunque, nel senso, è chiaro, vedi una persona e pensi determinate cose però appunto non lo giudica per quello che fa, per quello che dice, secondo me appunto ti senti più tranquillo e riesci in quel caso lì a tirare fuori quello che hai dentro (M4/40).

...è in pace con l'ambiente, con le persone che le stanno attorno (M5/21).

Star bene è quindi star bene con gli altri, ma anche essere accettati e accolti per quello che si è. Già solo da questo si capisce l'importanza di un'attenzione educativa che consideri gli aspetti sociali dei rapporti: capire che io, il mio modo di fare, influenzano il modo in cui l'altro si sente, rappresenta un eccellente contenuto pedagogico che, come vedremo, sarà ripreso trattando la tematica del come educare alle emozioni. Ulteriormente, le considerazioni sopra esposte aprono il grande capitolo dell'educazione sociale e dei suoi contenuti (rispetto degli altri e capacità di accoglienza, ad esempio): anche qui vedremo che tali aspetti verranno ripresi nel momento in cui si tratterà di estrapolare dalle risposte avute i temi che dovrebbero essere trattati a scuola in un contesto di educazione socio-emotiva.

Stato interiore

Un po' tautologicamente, ma sempre evidenziando una connotazione affettiva, molti dei soggetti intervistati evidenziano quello che li fa stare bene è lo stare bene con se stessi. Segnaliamo alcuni passaggi più significativi.

...quando uno si sente tranquillo con se stesso, in equilibrio (M2/34).

Cioè una persona sta bene se è in pace con se stessa (M5/21)

Una persona sta bene quando sta bene dentro, quando sei tranquillo, quando è serena, quando è appagata,..." (M6/33)

L'educazione emotiva lavora proprio in questa direzione, focalizzando l'attenzione delle persone sullo stare bene con sé, per poter stare bene con gli altri (Goleman & Gyatso Tenzin, 2004), mettendo inoltre l'accento sull'impossibilità di sperimentare esclusivamente emozioni piacevoli (Ekman, 1995), ma sulla necessità di educarsi alla gestione anche delle emozioni spiacevoli (Goleman e Gyatso Tenzin, 2004)⁵. Da qui, riteniamo che dai nostri dati emergano due altre categorie sul rapporto con gli stati emotivi: la difficoltà di riconoscere e gestire questi stati (soprattutto nelle loro manifestazioni estreme, ma anche in molte occasioni quotidiane, e l'acquisita (e dunque educabile) capacità umana di poter almeno provare, a volte con successo, a gestire una situazione emotivamente coinvolgente, una volta che questo coinvolgimento è stato riconosciuto.

Gestione degli stati emotivi

Un aspetto appare evidente, come segnalato sopra: la difficoltà a riconoscere e gestire i propri coinvolgimenti emotivi.

È chiaro che nella situazione non è, non è facile (M1/70).

Non sempre penso (M3/47).

...tengo conto di come sto. È chiaro che... ehm... cioè non è chiaro, però non sempre ci riesco a comportarmi di conseguenza (M5/29).

Si segnala inoltre un aspetto interessante sul vissuto emotivo: la difficoltà del discriminare tra emozioni proprie e quelle degli altri (in questo caso, degli allievi).

Sì, io credo che e... magari a volte me lo nego, però la domanda alla fine di una situazione è ma sono io che sono particolarmente nervosa o meno disposta a rumore, a... a delle situazioni che possono

⁵ Qui, come in altre parti del testo, facciamo riferimento a emozioni piacevoli e spiacevoli, piuttosto che positive e negative. Infatti, mentre tutte le emozioni devono essere accettate positivamente, alcune sono più spiacevoli da vivere.

crearsi o sono loro che sono agitati? Ecco questo me lo chiedo spesso, in questi casi. Perché secondo me è facile dire ah oggi erano tremendi (M6/47).

Di fronte a questa difficoltà di riconoscimento e gestione, di cui si è detto, gli insegnanti esplicitano però alcune strategie adottate con successo, che dichiarano di aver appreso. Vediamole sotto.

Strategie di gestione

La prima strategia dichiarata è quella di prendere una certa distanza da se stessi.

È chiaro che nella situazione non è, non è facile. [...] distaccarsi dalla situazione (M1/74).
...estraniarsi, di tenere a freno le emozioni e pensare a cervello più fresco. (M1/76).

Oppure di far ricorso alle esperienze precedenti (che hanno probabilmente causato qualche problema).

...l'esperienza senz'altro, perché quando prendi delle decisioni dettate dallo stato d'animo spesso fai la scelta più sbagliata che potresti fare (M1/76).

Oppure di riconoscere i propri stati d'animo (compatibilmente con Greenberg & Kuschè, 2002), quindi dargli un nome e parlarne.

...comunicarli perché... sennò esplodi (M3/59).

Eh cerco di..... di sì esternarli ma di..., li cerco di gestire di più, a non esternarli completamente. (M3/57).

La rabbia ecco, per esempio la rabbia, la tristezza queste cose... la prima cosa che mi viene da fare è riconoscerle, quindi... ehm... così con l'età, con l'esperienza comunque ...ehm... ho capito che è meglio affrontarle, guardare in faccia a queste... a questi stati d'animo che si presentano belli e brutti che siano, quindi ecco se sono triste o arrabbiato preferisco innanzitutto stare un po' per conto mio, inizialmente sto per conto mio e... ecco, per cercare di analizzare perché sono arrabbiato o come mai si è causato questo stato d'animo e... quindi per cercare di affrontare e piano piano lasciar scivolar via questa rabbia no, e in un secondo luogo quello che mi viene da fare è parlarne con le persone che mi stanno più vicino no, (M5/31)

O, infine, temporeggiare.

...nel senso che per esempio ecco nel caso che mi arrabbio... aspetto che passa! Cioè [ride]...”
(M4/44)

Interessante, anche in relazione al discorso a cui abbiamo accennato relativamente alla formazione degli insegnanti, e a quello che faremo più avanti rispetto alle reali possibilità di proporre temi di educazione socio-emotiva dentro la scuola, ciò che viene segnalato da un docente.

...persone che hanno fatto un percorso più intenso, più intimo, di persone che riescono a... a gestirlo meglio, quello è sicuro (M2/56).

...queste persone mi accorgo che sono molto più sensibile su tutto quello che è la sfera emotiva dell'interno, del proprio stato d'animo (M2/58).

5.1.1.3 EDUCAZIONE ALL'AFFETTIVITÀ

All'interno di questa area esaminiamo più direttamente il tema della nostra ricerca, cioè il ruolo che l'educazione socio-emotiva potrebbe (dovrebbe) assumere all'interno del mondo della scuola e delle sue scelte programmatiche e strategiche. Ci soffermeremo su categorie che suggeriscono modalità, contenuti e limiti strutturali che contrastano questo tipo di educazione, dando comunque per assodato il fatto che gli intervistati concordano sulla educabilità delle abilità emotive.

Sì, sì sì. Secondo me è possibile [educare alle emozioni], e ritengo che sia fondamentale (M5/39).

Modalità di insegnamento trasversali

La prima categoria che proponiamo indica modalità di insegnamento della tematica socio-emotiva che abbiamo definito “trasversali”. Questo suggerisce una preferenza nel trattare il tema collegandolo alla quotidianità e alle occasioni, sia disciplinari che legate agli eventi della giornata passata a scuola, che il solo fatto di abitare un ambiente sociale mette a disposizione.

E poi comunque è trasversale, cioè in qualsiasi ambito, cioè nelle discipline che stai facendo comunque le emozioni cioè sono alla base, la gioia, la tristezza, cioè ci sono sempre nella nostra vita, non si può dire 'vabbé no (ride), lo lasciamo da parte' (M3/93).

...la riflessione sull'episodio, perché ci sono comunque degli episodi forti che possono sicuramente essere motivo di riflessione (M2/66).

...piano piano anche a scuola metto in atto delle strategie dove... dove ecco il bambino ha comunque la possibilità di esprimere, di sfogare, di mettere in gioco i suoi stati d'animo che poi lo portano a comportarsi in un certo modo. (M5/39).

...un fil rouge ecco che lega un po' tutte le varie discipline perché se in un determinato momento succede o oppure si manifesta una certa situazione, o qualcuno appunto manifesta uno stato d'animo particolare è inutile posticipare a tre o quattro giorni dopo, cioè è lì il momento di fermarsi, lasciar perdere che sia mate o che sia ambiente,... e lavorare su questa situazione che si è creata (M5/47).

No, lascerei molto libera la cosa, perché comunque le situazioni si creano da sole, quindi man mano si creano, sviluppi, approfondisci e porti avanti. No, non vedo la mezz'ora di discussione... la vedo più legata a determinati episodi (M6/93).

Questo modo di parlare delle emozioni a scuola è compatibile, come già accennato, con quanto proposto da Baldacci (2008): riconosciamo l'aspetto di generalizzazione dei contenuti che è una delle caratteristiche che i programmi efficaci presentano (Greenberg & Kuschè, 2009), oltre che segnalare come le attitudini assunte dai docenti nei confronti della vita emotiva propria e degli allievi rivestano importanza fondamentale per un'efficace presa in carico del lavoro pedagogico sulla classe (CISCO, 2007) e sulle emozioni (Sciaroni, 2009).

Modalità di insegnamento specifiche

La metodologia più classica e più frequentemente citata in letteratura (i.e. Ianes, 2007; Greenberg e Kuschè, 2009) è quella di dedicare momenti specifici all'educazione socio-emotiva.

Alcuni docenti la segnalano più legata a necessità contingenti.

Quest'anno ho avuto un problema con un bimbo, che era molto aggressivo, nei confronti in particolare di un altro, col quale evidentemente non andava molto d'accordo. E proprio per questo problema specifico ho fatto delle lezioni, dei momenti sui sentimenti (M1/45).

Anche se la maggioranza propone un discorso emotivo legato proprio alla vita di classe.

Io cerco di parlarne, per esempio con la mia classe faccio il conseil de coopération, (M3/79).

...un momento settimanale, o anche due momenti a dipendenza forse magari anche coi più piccoli, e... ma neanche solo coi più piccoli, un momento, due momenti sì (M3/93).

...questo voglio dire che... sì voglio che nei momenti opportuni si possano esprimere in classe i propri sentimenti, le proprie emozioni (M5/41).

...magari facendo qualcosa di più specifico no, che vada in questa direzione, per osservare, per capire, per mettere in atto piccole strategie per ascoltare i bambini eccetera eccetera (M5/56).

...dedicando dei momenti specifici, delle ore specifiche in caso di lezione (M4/58).

Magari in collegamento con alcune discipline, tipo le opportunità offerte dal racconto di storie.

...sarebbe opportuno cogliere questi momenti, dall'altro canto limitarsi a questo può essere riduttivo perché poi qui si parla di emozioni forti, ma però c'è tutta una serie di, di elementi molto più fini e sottili che magari... se preparati con delle riflessioni anticipate... fatte su storie, su racconti, ma anche proprio da una riflessione su se stesso, rendersi conto di come ci si è comportati e come ci si è sentiti in certe occasioni, quello può essere secondo me diventa quasi alla base, diventa quasi forse il primo tassello per poi poter crescere nel discorso (M2/66).

Veniamo ora ai contenuti che dovrebbero essere insegnati nell'ambito dell'educazione socio-emotiva: sentiamo ancora il parere degli insegnanti.

Contenuti

Nell'individuare questa categoria abbiamo tenuto conto di quanto proposto dal CASEL e dai principali autori del settore (Goleman, 1996; Greenberg, 2008): la necessità di riconoscere e nominare gli stati emotivi.

...cercare di insegnare come reagire o come prendere decisioni abbiamo cercato, intanto capire che ci sono queste emozioni, perché per i bambini non è evidente eh. Intanto non sanno neanche dire esat-

tamente il nome di quello che, cioè dare un nome a quello che sentono no, e io mi sono fermata a quello, cercare di capire che ci sono, che dobbiamo ascoltarle. (M1/87).

...perchè tanti bambini forse non sanno cosa provano, non sanno comunque neanche forse in alcuni momenti cosa provano i loro compagni, quindi sicuramente partire da quello, dare dei nomi a quello che loro provano, descrivere come ci si sente in quel momento, e poi magari io sicuramente partirei col chiedere cioè, ... partirei proprio dai bambini chiedere a loro se, ... che modo loro ge... cioè quale sarebbe il modo migliore per gestire queste emozioni, se hanno delle idee, magari ecco si dice appunto la rabbia magari ci sono dei luoghi, dei loro modi, dei luoghi comuni dove ci si può sfogare, o non so io in una tristezza, magari c'è una cosa che li può aiutare a superare il momento di tristezza (M4/52).

Abbiamo però cercato anche nuove strade consigliate dagli insegnanti da cui riceviamo sempre indicazioni preziose su quello che effettivamente si può fare e deve essere fatto in classe.

...far capire che..., penso, che io li comprendo, che anche i compagni sono a conoscenza delle emo... di queste emozioni, sia più positive o negative, può aiutare a gestirli (M3/79).

...a noi capita per esempio di fermarci e discutere di quello che è successo, oppure certi bambini manifestano chiaramente il desiderio di parlare con altri compagni se si son create situazioni che fann... che han creato dei problemi, (M5/49).

In base alla situazione spiegare guarda che questa cosa la potevi fare cosà invece che cosò, perché comunque parlare anche se son piccoli è sempre... la soluzione migliore. (M6/71).

Anche in questo caso, i contenuti vanno nella direzione di una trasversalità dell'insegnamento socio-emotivo, che sfrutti occasioni ed eventi. È qui opportuno sottolineare che l'attitudine degli insegnati a riconoscere il momento per poterlo sfruttare educativamente sia quello che fa effettivamente la differenza.

Possibilità e limiti

Per concludere l'analisi che ci ha visti leggere le interviste ai docenti rispetto alle possibilità di svolgere un'educazione socio-emotiva in classe, abbiamo individuato alcune affermazioni in cui si definisce reale, possibile lo svolgere attività o avere attenzioni legate al SEL dentro la scuola.

Possibile sicuramente (M1/87).

Sì, secondo me è possibile... (M4/50).

Interessante l'idea proposta da un docente rispetto allo spazio che queste attenzioni educative potrebbero ritagliarsi.

È vero che comunque i programmi di scuole elementari sono abbastanza... personalizzabili (M5/8).

Ad ogni modo, di fianco alle possibilità vengono segnalati anche i limiti, sia a livello di convinzione che di opportunità, piuttosto che di capacità di mettere in atto gli interventi

Penso che è possibile insegnare, però poi bisogna saperle metterle in pratica al momento giusto. E lì non sempre ci si riesce (M6/63).

Dipende dal tipo di bambini, cioè se tu hai davanti dei bambini normali, normodotati, sì! Se, come nel mio caso, hai dei bambini con degli aspetti caratteriali, no (M6/67).

...se non è un caso di emergenza io personalmente non lo farei (M1/97).

...trovassi anche un gruppo di colleghe che sono disposte a farlo. Farlo da sola, mmh,... ecco non è che mi entusiasma fare un lavoro così da sola (M6/79).

Per finire, come abbiamo verificato negli incontri con i docenti, esiste una buona convinzione sul fatto che gli interventi socio emotivi dovrebbero essere realizzati dai docenti, e non da personale esterno alla scuola.

Può essere molto utile appunto se viene fatto dal docente della classe che conosce meglio i bambini, loro lo conoscono bene il docente (M4/58).

5.1.1.4 COME PROPORRE I PROGETTI

Nel concludere la nostra intervista abbiamo analizzato un'area che, come spiegato in fase di introduzione, ci stava particolarmente a cuore. Infatti, mentre sono innumerevoli le proposte alle scuole rispetto all'organizzazione di corsi o progetti educativi, senza dubbio manca il tempo per accettare e fare tutto ed è quindi interessante cono-

scere i criteri di scelta che la scuola utilizza per discriminare tra le varie offerte. Abbiamo trovato molto utile soffermarci con i docenti su questo punto in quanto le informazioni raccolte offrono utili indicazioni su quali modalità sarebbe opportuno seguire nel presentare proposte alla scuola.

Criteri di scelta

Tra i criteri proposti, evidenziamo l'interesse per il docente e i bambini.

...se mi interessa, se mi prende, se mi stuzzica, se mi... intriga, questo è sicuramente un criterio che... che mi spinge a farlo anche in classe (M1/113).

...sicuramente se il progetto può essere interessante per i bambini, è chiaro. Non si può fare una cosa che è utile ma non interessa (M4/70).

...bisogna arrivare al momento in cui magari la sfera di interesse di più docenti all'interno di istituto coincidono, (M2/72).

Altro criterio, molto interessante, è la possibilità di legare i contenuti di un progetto proposto alla scuola con il programma che si sta svolgendo.

...è correlato al programma e quindi ci sono degli agganci o delle cose che si possono fare insieme, potrebbero essere due criteri mica male (M1/119).

...qualcosa che può servire al bambino dal punto di vista per esempio in questo caso emotivo-educativo e per esempio questa cosa degli ibridi io ho usato il criterio tra virgolette 'stiamo lavorando a ambiente sugli animali, lì c'erano gli ibridi, sia a livello di animali, di persone, di storia, perché è il museo delle culture extraeuropee l'ho relaz... l'ho rilegato al tema di ambiente. (M3/118)

Alcuni maestri scelgono in base ai bisogni che riscontrano nei bambini.

Non lo so, valuto un po' secondo me cos'è importante per un bambino, (M3/110).

...sicuramente osservando i bambini vedi di cosa hanno bisogno (M4/64).

Altri in base alla possibilità di coinvolgere direttamente il bambino stesso.

Mi interessa comunque sempre che il... cioè in tutto quello che viene proposto dall'esterno che il

bambino in ogni caso deve avere un ruolo, cioè, un po' è già stato detto prima, deve entrare nella situazione, capire, costruirselo piano piano per poi arrivare a raggiungere un obiettivo (M5/70).

Vogliamo sempre fare le cose molto semplici, anche molto dirette e, comunque ecco, dove il bambino entra in gioco e viene un po' coinvolto no (M5/70)

Per finire, si tiene conto della qualità della presentazione.

...nel senso se c'è una descrizione, magari se in uno c'è scritto non so che si fanno attività di un certo tipo se c'è descritta l'attività in quel caso si può scegliere (M4/78).

O anche di chi presenta l'idea progettuale.

Potrebbe essere l'ispettorato che ce lo propone (M6/81).

...prevenzione degli abusi è partito dall'assemblea dei genitori, (M2/72).

Vogliamo sempre fare le cose molto semplici, anche molto dirette e, comunque ecco, dove il bambino entra in gioco e viene un po' coinvolto no (M5/70)

5.1.2 GENITORI

5.1.2.1 COSA INSEGNARE A SCUOLA

Descriviamo e analizziamo qui le risposte dei genitori intervistati (5 soggetti intervistati; 2 padri e 3 madri). E' interessante notare come le persone rispondano non solo in base alle loro convinzioni, ma anche rispetto al ruolo che ricoprono nel momento in cui sono intervistati. Dato "quantitativamente" evidente ai nostri occhi, che analizzeremo subito sotto, è il fatto che, mentre molti dei docenti intervistati erano anche genitori, le loro risposte su quello che dovrebbe essere insegnato a scuola sono state in egual modo ripartite tra dimensioni didattiche e dimensioni educative. Tra le persone che abbiamo intervistato come facenti parte del gruppo genitori, invece, le dimensioni educative prendono assolutamente il sopravvento.

Dimensioni didattiche

Per quanto riguarda questa dimensione, ci limitiamo a riportare alcune affermazioni che vanno in una direzione “classica” del lavoro scolastico, in cui si evidenziano le materie che più facilmente sono individuate come discipline a cui la scuola deve prestare maggior attenzione.

Bè tutte quelle che ci sono già mi sembrano importanti, nel senso che riguardano degli argomenti ormai già consolidati e... magari l'educazione fisica (G1/8).

In generale mi sembra che comunque sia tutto utile (G4/20).

La matematica, la matematica, e la lingua comune a tutti, in questo caso l'italiano, la comunicazione, ecco quelli basilari senz'altro (G5/10).

Interessante è poi una precisazione che, seppur non strettamente didattica, ha senza dubbio a che fare con i contenuti disciplinari e, soprattutto, la loro comprensione e apprendimento.

A livello di scuole elementari, oltre a quello che imparano, le materie così, dovrebbero imparare a studiare (G4/12).

Dimensioni educative

Molto più interessante risulta soffermarci su quanto i genitori richiedono alla scuola per ciò che riguarda l'ambito educativo. Primariamente, come detto sopra, ci ha impressionato la quantità di risposte avute in questa direzione, ma anche la puntualità di alcune affermazioni, che marcano con chiarezza come la scuola dovrebbe avere, dal punto di vista genitoriale, precise attenzioni pedagogiche all'interno delle sue proposte formative.

Penso comunque alle cose che servono nella vita per creare una persona, insomma per fare di un bambino poi un uomo con certi principi e quindi ecco insegnare dei valori (G1/4).

...educazione civica, c'è già forse nei programmi qualcosa, però... approfondirla ulteriormente sì perché oggi i ragazzi secondo me non sanno stare nella società. Cioè sanno magari studiare, sanno la matematica, sanno l'inglese e tutto però non sanno poi rapportarsi bene o trovano poi delle difficoltà

nel rapportarsi anche con i compagni, quindi quella potrebbe essere una pecca della scuola, ecco.” (G1/18).

...il rispetto, il condividere, sicuramente, saper stare assieme (G3/8).

...secondo me devono imparare a socializzare [...] le regole di... di vita se si vuole (G4/10).

...sapersi comportare anche con gli altri. In un'educazione logico, ogni i genitori deve avere il suo ruolo, però penso che questo, il sapersi un po' comportare e di sbrigare dalle cose di tutti i giorni... (G3/4).

Come si può vedere, molte di queste risposte vanno nella direzione di un'educazione che tenga conto delle competenze sociali, cosa a cui forse non si è prestata molta attenzione negli anni passati, o di cui si sente la necessità nella realtà attuale del Ticino⁶.

Di fianco a queste richieste, sono anche presenti alcuni spunti che evidenziano una richiesta di attenzione alla dimensione affettiva degli allievi.

Cioè qualcosa del genere nel senso, cioè non solo nozionistico nel senso quando finisco la prima o la seconda elementare so la tal e la tale altra roba, ma son capace di gestirmi una situazione un po' complicata, una difficoltà specialmente. [...] Ecco insegnerei ai bambini già a essere in contatto con loro e riuscire ad abituarli, a allenarli ad ascoltarsi, ecco quello... a me piacerebbe molto. Ma alcuni lo fanno eh, credo (G2/13).

...sé stessi sulle emozioni, cioè se mi trovo in difficoltà, se sono arrabbiato, se son felice, se.. ecco di parlare di questo, (G2/27).

Evidentemente, per noi che ci occupiamo di educazione socio-emotiva il poter verificare una tale attenzione tra le risposte dei genitori è motivo di soddisfazione ma anche, in un ambito di ricerca, di possibile errata interpretazione di quanto i genitori volevano affermare. Consapevoli della necessità di evitare proiezioni e distorsioni dei contenuti, riteniamo comunque che questi passaggi dimostrino come minimo una certa vicinanza all'importanza che un'educazione socio-emotiva potrebbe avere dentro le classi, anche in riferimento all'apprendimento tradizionale.

⁶ Vogliamo ricordare che nel nostro Cantone è ancora vivo il ricordo di un omicidio di un giovane, avvenuto nel periodo di carnevale 2008 da parte di un gruppo di altri ragazzi. La nostra intervista non ha mai menzionato l'episodio, ma in Ticino è tutt'ora molto dibattuto e sui giornali sono frequenti prese di posizione rispetto alle tematiche educative e preventive per minori. Questo potrebbe aver influenzato alcune delle risposte che abbiamo raccolto.

Bah io, come idea così avrei l'idea di insegnar loro a... a non preoccuparsi troppo dei risultati che ottengono o non soltanto, però... ehm imparare ad apprendere, cioè direi imparare a fare una a fare una selezione di quello che... che apprendono e di metterlo in pratica insomma (G2/11).

Per concludere, riportiamo due affermazioni piuttosto perentorie, ma che riteniamo riassumano bene quanto indicato dai genitori nelle interviste da noi raccolte e mandi un segnale inequivocabile a chi occupa di gestione della scuola e dei suoi programmi.

Primo il comportamento (G5/6).

Scuole dell'infanzia ci sono, la mensa, cioè per il bambino anche ci sono dei bambini magari che imparano a star seduti, imparano a mangiare correttamente (G3/14)

5.1.2.2 RAPPORTO CON GLI STATI AFFETTIVI

Il discorso del rapporto, personale, con gli stati emotivi è sensibilmente meno influenzato dal ruolo con cui le persone hanno affrontato l'intervista. Abbiamo svolto un'analisi separata di tali aree per i gruppi genitori e insegnanti per lavorare in parallelo sulle due diverse visioni che hanno rispetto al mondo della scuola e dell'educazione. Come vedremo sotto, per i gruppi politici e dirigenti scolastici abbiamo invece fatto un scelta diversa, avendo ritenuto che i due gruppi osservino le cose da punti di vista equiparabili. Ciò non toglie il fatto che le categorie individuate siano state simili, ma la nostra scelta è stata quella di mettere in risalto alcune affermazioni, in modo da sentire maggiormente la voce dei soggetti intervistati.

Cosa ci fa stare bene?

Ci sembra anzitutto interessante riportare questa affermazione, di “psicologia popolare”, ma che contiene una precisa affermazione: nella nostra società c'è molta enfasi sullo stare bene (fitness, wellness...) tanto che questo modo di “sentirsi” diventa quasi un *must* da ricercare in tutti i modi.

Mah intanto c'è una fobia di dover star bene per forza, cioè c'è veramente nella nostra società ma anche nel nostro piccolo, e alla fine devi aver mangiato bene, devi aver riposato bene, devi aver studiato bene, ottenuto dei buoni voti, sul lavoro devi essere una persona gradevole... (G2/31).

Contrariamente a questa che potremmo definire una moda, la quotidianità delle persone e la ricerca psicologica evidenziano sia l'inevitabilità di alcune esperienze emotive spiacevoli (Ekman, 1995; Goleman & Gyatso Tenzin, 2004) sia l'utilità di aver comunque a che fare in maniera efficace con queste (Lyubomirsky, 2008).

Analizziamo ora le due categorie principali che emergono dalle interviste.

Ambiente e relazioni sociali

Anche qui, in primo luogo rileviamo la necessità di un ambiente che ci supporta e ci è vicino, e con cui non abbiamo conflitti.

...quando quello che sta attorno a lui comunque lo rende tranquillo (G3/20).

...è importante anche saper stare con gli altri perché uno non sa star con gli altri comunque vive in società, potrebbe avere dei disagi a rapportarsi con le altre persone (G1/28).

...e poi riuscire a stare bene con gli altri (G4/54).

Ci sembra opportuno far rilevare ancora che gli intervistati danno un grosso peso alle relazioni e, conseguentemente, alle abilità sociali che permettono una buona convivenza con gli altri.

L'aspetto relazionale è ancora più evidente nell'affermazione che segue.

Un bel sorriso, incontrare qualcuno che ti sorrida, che ti dica buongiorno, che non abbia il muso, che non sia negativo, piccole cose, piccoli segnali, come stai? (G5/25).

Stato interiore

Altra categoria che ritroviamo anche qui è lo star bene con se stessi, interiormente.

Star bene con sé stessi sicuramente prima di tutto (G4/54).

...la serenità con se stessi... il... il divertirsi anche magari in maniera sana, consapevole... e... domandone, eh (G1/26).

Quando è in armonia, quando è sereno (G3/20).

Si è già detto come questo “star bene con se stessi” sia una delle primarie attenzioni dell’educazione socio-emotiva. Richiamiamo ancora l’attenzione verso la consapevolezza che gli intervistati esprimono rispetto allo “stare piacevolmente”, una consapevolezza che senza dubbio considera lo stare bene un’esperienza affettiva.

Gestione degli stati emotivi

Riportiamo innanzitutto un aspetto che non era emerso in precedenza, che abbiamo definito “influenza di fattori esterni sull’umore” e che riteniamo dia ulteriore valore all’importanza che gli aspetti sociali e relazionali rivestono in ambito affettivo.

Mi rendo conto di esser differente quando sono sereno, felice, eccetera eccetera o quando ho una preoccupazione, o quando sono stanco, o quando sono insofferente eccetera, c’è una differenza. È chiaro che gli avvenimenti esterni a quello che è il nostro ambito comunque ci... almeno parlo per me, a me succede che mi condizionano comunque (G2/37).

...è inevitabile che tutto quello che circonda influenza (G5/28).

L’aspetto di inevitabilità mette in grande evidenza quanto pesino le situazioni sociali, non necessariamente solo in modo positivo o negativo. Più che altro, tramite questa categoria ci interroghiamo su quanta attenzione prestiamo alla vita sociale da un punto affettivo, cioè quanta attenzione le persone pongono rispetto ai risultati che le loro azioni hanno sull’umore degli altri, e quanto ci prepariamo ad affrontare le varie situazioni che inevitabilmente ci accadono.

Approfondiamo questi aspetti con un’ulteriore analisi.

Come visto anche con gli insegnanti, non sembra sempre facile riconoscere i propri stati emotivi.

“No, sinceramente no! Nel senso che non è che faccio un’analisi così a freddo, al momento, poi magari può capitare di riflettere in altri momenti su delle decisioni prese allora lì dico ma l’ho presa bene?”

Potevo fare così? Però al momento... bè forse io sono uno che reagisce più così istintivamente (G1/30).

Tanto meno gestirli.

Uno cerca di controllarsi purtroppo non è sempre facile (G3/32).

Non è così evidente sempre ecco, non si riesce sempre (G4/134).

...ma quello è sempre difficile, perché spesso quando veniamo investiti da questi avvenimenti non siamo pronti (G2/39).

Il concetto di intelligenza emotiva, proposto come abilità personale da Salovey e Mayer (1990), ha tra le sue componenti proprio la valutazione delle emozioni e la loro regolazione. Dal momento che le esperienze emotive ci accomunano e sono inevitabili, affermazioni come queste aprono grossi spazi a iniziative che operino in questa direzione. Ce ne occuperemo in fase conclusiva, proponendo alcune riflessioni ed alcuni proposte utili a continuare il nostro lavoro, sia in ambito di ricerca che di intervento. Vediamo però ora cosa ci dicono i genitori sulle loro strategie di gestione delle emozioni.

Strategie di gestione

Far ricorso all'esperienza si dimostra anche in questo caso una buona strategia, che risente anche della situazione in cui l'emozione viene provata.

Alla fine apprendi che in alcune, in alcuni momenti è meglio comportarsi così piuttosto che così (G1/32).

Sai dipende con chi mi arrabbio. Se mi arrabbio con qualcuno di casa, che conosco bene, mi arrabbio di più che con un estraneo (ride), sai è una dinamica incredibile come, non so dirti come funziona, non è che ho elaborato strategie, forse esiguo di più a casa che non qua, non lo so (G5/30).

Come anche quella di temporeggiare, in questo caso espressa nel classico "conta fino a dieci".

Conto fino a dieci (G4/79).

...conti fino al dieci ecco, sei più... Secondo me è inevitabile che cambi atteggiamento, cambi tono... Ecco sei sempre te, te stessa, però se una volta dicevo quello che pensavo, lo formulavo, esprimevo eccetera magari anche sapendo di andare contro l'idea di... adesso ci penso un attimo perché ho imparato che tanto non è che cambia... (G5/32)

Lascio correre un po' (G3/36).

Troviamo infine utile soffermarci su questa affermazione che, andando un po' oltre la risposta, segnala comunque una modalità di gestione che definiremmo di "lasciarsi andare", favorendo nello stesso tempo diverse riflessioni su come negli anni addietro (e probabilmente anche oggi) l'educazione emotiva possa essere stata scambiata con educazione ad un carattere forte, che invece non lascia spazio a debolezze e stati d'animo non piacevoli.

Ma non è sempre stato così, non è sempre stato così anzi i miei genitori mi hanno spesso insegnato a non dimostrare debolezze, non essere troppo cafone quando ti succede qualcosa di bello, poi se ti succede qualcosa di brutto cerca di nascondere, non mostrarti debole, e invece con l'esperienza del divorzio ho imparato a... a dire 'eh te, se sono debole, se non ce la faccio, fa niente, sono qui comunque, se son felice posso... (G2/41)

5.1.2.3 EDUCAZIONE ALL'AFFETTIVITÀ

Nell'area educazione all'affettività, tornano le differenze tra quanto espresso dai genitori e quanto espresso dai docenti. Qui non è chiaramente solo una questione di ruolo, ma anche e soprattutto una diversa esperienza quotidiana dei momenti dell'educare, non limitata ad alcuni spazi specifici, né limitata da una serie di programmi e consuetudini già predefinite. Nonostante ciò, riteniamo che gli spunti offerti dai genitori abbiano qualcosa da dirci relativamente ai modi e alle difficoltà che un tipo di educazione attenta alla vita affettiva comporta. Inoltre, i genitori parlano anche della loro visione di educazione all'affettività dentro la scuola, fornendo informazioni utili a continuare la riflessione avviata in precedenza sulla collocazione del SEL dentro i programmi scolastici.

Modalità di insegnamento

La prima categoria individuata è quella delle modalità di insegnamento. Si evince che, per i genitori, dare l'esempio è una delle principali strade da seguire per far apprendere un certo modo di relazionarsi con sé e con gli altri.

...il mostrarsi come si è, come si gioisce, come ci si intristisce, ecco così mostrandolo, vivendolo empaticamente con le persone, io ci credo molto in questa cosa. (G2/51).

Attraverso l'esempio (G4/98).

Io più che insegnare direi che è più importante mostrare (G2/49).

Ulteriormente, il parlare della situazione che si è vissuta è un'altra modalità a cui più di un genitore ha fatto riferimento.

Prima di tutto cerco di metterlo davanti, cioè cerco di fargli spiegare a cosa è andato incontro, a quello che sarebbe potuto succedere a lui e rispettivamente a chi c'era o a noi o a... poi va bè lo sgrido e magari alzo anche un po' la voce per fargli capire che... la cosa è stata veramente, cioè che poteva essere pericoloso (G3/56).

...cercando di parlarne (G4/119).

...sono le situazioni, secondo me, che ti fanno maturare (G5/40).

Anche qui, relativamente al quando affrontare le questioni socio-emotive dentro la scuola, seppur meno marcata c'è una certa differenza tra proposte che vorrebbero sfruttare il momento.

Sì la riprenderei con un..., non so, con dei brevi pensieri, qualcosa del genere, cosa ho sentito lì ma... ma non cosa ho sentito lì e passarlo attraverso la testa, cosa ho sentito lì e scrivi quello che ti è venuto in mente. (G2/57).

E altre proposte che vanno più nella direzione di strutturare dei percorsi più definiti, dentro la scuola.

...si potrebbe fare, magari non regolarmente tutte le settimane ma non so, una volta al mese (G4/146).

...si possono anche creare dei corsi (G1/48).

Sì, tutti e due, parlandone a poco a poco, un giorno se ne parla, dopo fra un mese sempre un attimino, senza esagerare, ma un pochino sempre costantemente, ma senza un bombardare e poi basta finito non se ne parla più, un poco alla volta sì un poco alla volta ma sempre, sì, costantemente. (G5/50).

In tutte le materie (G5/54).

In tempi anche molto precoci.

...prima si comincia meglio è (G5/66).

Su questo aspetto, i genitori, ma anche gli insegnanti, dimostrano di avere idee simili e di pensare che un discorso di educazione emotiva andrebbe affrontato sin dai primi anni della scuola dell'infanzia.

Contenuti

Anche qui ritroviamo un accenno ai contenuti, un suggerimento che ricorda alcuni programmi di educazione emotiva statunitensi (Selman, 2003).

Ma la mia idea è che metto un po', diciamo quando riesco la... la rifletto su di me, è quella di mettersi nei panni dell'altro (G1/42).

Possibilità e limiti

Terminiamo l'analisi di questa area trattando ancora il tema delle possibilità e dei limiti dell'educazione socio-emotiva dentro la scuola. Evidenziamo principalmente la percezione di possibilità di questo tipo di insegnamento.

Bè penso che non sia impossibile, assolutamente, va bè dipende... ci sarà qualcuno che è più portato, qualcuno meno portato, però no, si può insegnare penso proprio. Anzi... (G1/40)

Ma anche tutti i limiti e le difficoltà che vengono segnalate, anche a livello di dubbi e di incertezze sulle proprie capacità personali di cogliere le sensazioni che si stanno provando.

A riuscire a farlo, non è mica una cosa semplice! Perché come ti dicevo prima anche tra noi adulti se tu dici 'che emozione hai sentito?' se la devi scrivere insomma cominci già a pensarci: 'ma io cosa ho sentito? Cosa... cosa mi sembrava?' e quello mi guardava così e lui mi guardava così!... , cioè non è facile (G2/57).

Non è facile. Anzi è piuttosto complicato. Perché non abbiamo l'abitudine (G2/59).

Tra i limiti, troviamo una riflessione sulle reali possibilità della scuola di svolgere questo compito e una considerazione sui rapporti tra possibilità dell'educazione affettiva e personalità dei singoli.

Sì ma non perché non voglio che lo facciano le maestre perché mi andrebbe bene, ma penso che sia difficile per loro riuscire a gestire la cosa (G3/62).

E ma poi, è molto personale comunque, dipende anche dal carattere di una persona (G4/90).

L'ultima riflessione lascia aperto il campo a quello che è attualmente il dibattito sulla definizione di intelligenza emotiva e delle sue componenti. Come affermato da Mayer (2009), mentre la definizione originale si concentrava esclusivamente sulle abilità in essa racchiuse (Salovey & Mayer, 1990), il concetto si è poi allargato sensibilmente a componenti più riferibili a tratti di personalità quali ottimismo, perseveranza, socievolezza,... La vera sfida dei prossimi anni nel campo della ricerca socio-emotiva sarà quella di ancorarsi in modo saldo a definizioni più olistiche di personalità, in quanto queste permettono di strutturare programmi educativi che tengano conto di aspetti personologici attualmente non molto considerati.

5.1.2.4 COME PROPORRE I PROGETTI

Criteri di scelta

Tanto abbiamo considerato importante questa area per le risposte dei docenti, quanto la riteniamo per i genitori (che in alcuni casi, come emerso anche dalle interviste ad altri gruppi, hanno un ruolo almeno nel proporre i programmi da implementare a scuola) e la riterremo ancora di più per politici e dirigenti scolastici, in ultima analisi i reali decisori rispetto a quello che succede nel mondo scolastico. Limiteremo i nostri

commenti lasciando spazio alle parole dei genitori, così ricche di informazioni che potremo utilizzare per la presentazione dei nostri progetti futuri.

Innanzitutto, come vedremo anche per politici e dirigenti scolastici, si delinea un criterio di utilità.

E sempre per quello che dicevo prima, cioè se io ritengo per il mio vissuto, per i miei valori che questa possa essere una cosa che per mio figlio va bene, lo accresce, lo... gli dà qualcosa che può servirgli nella vita, la giudico una cosa buona, se invece è una cosa superficiale, posso dire anche di no, è spreca... (G1/54).

...rifletto sui i miei figli, cioè penso quella cosa lì ai miei figli farebbe bene? (G1/50).

io guardo sempre alla praticità, guardo penso al futuro, se gli serve per domani o per la materia, per aiutarli in determinate materie o per il lavoro dopo (G5/72).

Poi un criterio di risonanza.

...forse sono le tematiche che stanno più a cuore a noi (G4/161).

Ancora, tra i criteri non manca il gradimento dell'iniziativa da parte dei bambini, cosa che riteniamo importante, ma non particolarmente significativa se si debbono comunque proporre contenuti educativi e non attività di animazione.

E poi vedo la reazione di mio figlio, cioè se vedo che lui ha fatto la tal cosa, gli parlo e gli è piaciuta eccetera eccetera, per me il risultato è già raggiunto. Nel senso che se fai una cosa volentieri, l'hai gustata, sei stato bene o l'hai fatta con uno scopo per me va benissimo (G2/67).

Più interessante da questo punto di vista, anche se difficile da declinare operativamente in modo da soddisfare tutti, quello che afferma quest'altro genitore.

...dare un senso ecco, primo fondamentale se non capiscono a cosa serve, è un'ora persa (G5/68).

Non criteri di scelta

Abbiamo infine aggiunto una categoria, basata su una sola informazione, in quanto mentre ci siamo attenuti assolutamente ai dati raccolti nella nostra discussione, per

l'esperienza che abbiamo del lavoro con le scuole ci sembra che, almeno alcune volte, le decisioni vengono prese più per un'intuizione momentanea che per ragioni ben definite, oppure alcune volte vengono prese in base a criteri che non è possibile esplicitare. Alla domanda su quali criteri fanno da fondamento alla scelta di un programma invece di un altro, ecco la risposta.

Sinceramente non saprei (G3/76).

5.1.3 POLITICI E DIRIGENTI SCOLASTICI

Per quel che concerne i gruppi dei dirigenti scolastici (5) e dei politici (4) abbiamo deciso di svolgere un'analisi per i due gruppi senza separare le loro risposte perché sovente le categorie erano simili.

5.1.3.1 COSA DOBBIAMO INSEGNARE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA E ALLA SCUOLA ELEMENTARE

Per questa area, analogamente a docenti e genitori, due sono le categorie che emergono.

La dimensione didattica

La prima categoria è quella della dimensione didattica per la quale sia i politici che i dirigenti scolastici hanno individuato una serie di materie, temi e anche contenuti che assolutamente devono essere insegnati ai bambini della scuola elementare e della scuola dell'infanzia. La grande maggioranza dei nostri intervistati riconosce l'insegnare a parlare, la padronanza del linguaggio, come assolutamente indispensabile. Come visto con i docenti, le materie che già vengono insegnate sono ritenute indispensabili e irrinunciabili.

Irrinunciabili sono le discipline di base: in ogni caso la... la lingua, la letto-scrittura, il parlato del bambino, quindi la capacità di... di parlare, di comunicare correttamente in italiano, che secondo me è

poco... è poco sfruttato, è poco insistito nella scuola elementare, ma secondo me già alla scuola dell'infanzia (D4/12).

Oltre all'importanza dell'apprendimento della letto-scrittura (durante le interviste è sempre la competenza che viene espressa per prima) i nostri intervistati hanno spesso evidenziato l'importanza delle competenze dell'area legata alla matematica.

E poi naturalmente [...] la matematica, la geometria. Che hanno anche dei collegamenti, la geometria si può utilizzare benissimo anche nelle scienze più umane, come storia, geografia, scienze (D4/12).

Viene pure sottolineata l'importanza che la scuola trasmetta alcune nozioni e competenze prettamente di carattere didattico.

...sulle competenze, [...] sono convinto che alcune cose saperle è nozionismo, ma non saperle è ignoranza, cioè sono anche convinto che anche alla fine della quinta elementare comunque un certo bagaglio legato alle nozioni debba esserci ecco (D1/4).

Penso che comunque insegnare i contenuti sia importante e poi non possiamo permetterci di... di non insegnare i contenuti,... una scuola non è semplicemente un... non ha solo aspetti educativi così in generale (P4/30).

Un dirigente sottolinea la necessità di dare maggior spazio alle nuove tecnologie.

...l'importanza [...] delle nuove tecnologie che sta prendendo sempre più piede, soprattutto al di fuori della scuola e quindi nella vita privata dei bambini, e delle famiglie, ehm... secondo me non è stata ancora presa a debito conto anche nella formazione (D4/16).

Osservare l'ambiente che ci circonda sembra preoccupare maggiormente i politici.

L'ambiente che ci sta attorno se un bambino riesce ad osservare quello che c'è nella natura, riesce poi a capire tutto il resto,... perché vede che ci sono dei legami, vede che c'è la vita, vede che ci sono delle cose che ci sono inorganiche, che vede tantissime cose e cerca di chiedersi il perché e di capire perché stanno così, quindi sicuramente una di quelle materie la chiamerei osservazione dell'ambiente che ci sta attorno, questa è irrinunciabile. Tutte le altre sono derivate da questa. (P3/4).

A questo proposito nella sua ultima pubblicazione, D. Goleman afferma: *“Capire come funzionano gli oggetti e la natura significa riconoscere e comprendere gli innumerevoli modi in cui i sistemi creati dall'uomo interagiscono con quelli naturali, ovvero implica quella che io chiamo intelligenza ecologica. Solo questo genere di sensibilità omnicomprensiva può mostrarci le interconnessioni tra le nostre azioni e i loro impatti nascosti sul pianeta, la nostra salute e i nostri sistemi sociali. Se l'intelligenza sociale e emotiva si basano sull'abilità nell'assumere il punto di vista di altre persone e nel mostrare il nostro interesse per loro, l'intelligenza ecologica estende questa capacità a tutti i sistemi naturali”* (Goleman, 2009, pp.55/56).

L'educazione artistica è ancora tra le discipline più nominate dai politici, come pure dai dirigenti scolastici. Questo dato ci mostra un punto di vista diverso da quello espresso dagli stessi docenti e dai genitori che non menzionano questa disciplina.

Nella nostra scuola che viene sviluppato troppo poco l'aspetto artistico, l'aspetto della musica per esempio, del teatro, dell'espressione corporea, che a mio avviso invece dovrebbe trovare più spazio nella scuola di oggi perché escono dei bambini delle volte che non sono disinibiti questo è veramente un peccato e in più lo spazio per esempio che non ho mai capito,... di non dare spazio all'insegnamento della musica che oggi è un lusso ... introdurre per esempio in un curriculum formativo la musica e quindi anche il docente deve essere sensibile a questo e trovo un peccato che magari su questi tipo di sviluppo e... si dia troppo poca attenzione perché poi lo vediamo anche nel continuare nella formazione anche quando uno arriva a livello e... universitario non sono necessariamente gli allievi che hanno avuto le note migliori nelle materie molto dove devi fare nozioni che poi hanno un successo, ma sono piuttosto quei ragazzi che hanno sviluppato un modo di interloquire con gli altri e di sviluppare la propria intelligenza anche in modo diversificato e questo diversificato,... è di non essere unilaterali (P3/24).

Herbert Read, parafrasando Platone, afferma che: *“l'arte può essere la base dell'educazione”*[...] *“un'educazione estetica è la sola che dia grazia al corpo e nobiltà allo spirito [...] dobbiamo porre l'arte a base dell'educazione perché essa opera nell'infanzia durante il sonno della ragione; e quando sopravverrà la ragione, l'arte le avrà preparato la strada e rimarrà per lo spirito come un'amica le cui fattezze siano state per molto tempo familiari”* (1973, p.329).

“...lo sviluppo della creatività e questo lo si può fare con la musica, lo si può fare con il disegno, lo si può fare stando insieme e giocando insieme perché si imparano le regole della società”. (P2/10).

La dimensione educativa

La seconda categoria che abbiamo evidenziato dall'analisi dei dati raccolti è quella che nomina delle competenze più vicine al nostro ambito di ricerca, quello dell'educazione emotiva. Facciamo qui riferimento a quelle competenze come il socializzare, il saper vivere assieme, tipici dell'educazione socio-emotiva e richiamati anche dal CISCo (2007)⁷.

Penso che uno degli aspetti fondamentali di tutto il percorso obbligatorio eh, perlomeno fino alla fine SE sia legato a una capacità di socializzazione, di riconoscimento delle regole, di vivere in comune (D5/2).

E' importante il rispetto, i valori, e i sentimenti (P2/6).

Sovente viene inoltre sottolineata l'importanza delle capacità relazionali, degli aspetti emotivi dell'apprendimento.

...se l'obiettivo fondamentale è quello di creare un approccio all'apprendimento... ehm... corretto eh, corretto e comunque positivo, è chiaro che uno degli elementi che entra in gioco è lo stare bene, l'imparare ad apprendere in modo non solo faticoso ma anche piacevole (D5/8).

“...è necessario essere in contatto emotivo con l'interlocutore se si vuole che questo cresca e apprenda, ...” (Blandino, 2002, p.32) e inoltre: *“...ciò che determina la qualità della formazione non è dunque dipendente dal contenuto che viene trasmesso, ma dalla modalità di relazione che viene privilegiata e promossa”* (Blandino, 2002, p. 35).

Un dirigente scolastico insiste sull'importanza di mantener viva la curiosità del bambino.

Se riusciamo a non atrofizzare la curiosità che il bambino porta quando arriva a scuola è un grande successo... ecco io credo che quello sia fondamentale perché è trasversale a poi a tutto il curriculum scolastico. Mantenere la... non dico aumentarla, mantenere! La curiosità che c'è, ecco, e quindi questo è una matrice fondamentale, dopo sulle discipline (D1/4).

Sempre Blandino (2002, p. 27) ci dice che *“essere presenti nella relazione (...) implica saper mantenere viva la curiosità di fronte all’oggetto col quale entriamo in relazione e avere pazienza, saper aspettare e tollerare l’incertezza e il non sapere”*.

All’interno della categoria “dimensione educativa” i dati, soprattutto quelli raccolti dalle interviste con i politici, hanno permesso di evidenziare altri contenuti come:

Il trovare soluzioni.

Lascerei da parte tutte quelle materie che hanno troppo nozioni invece metterei di più quelle che cercano di trovare delle soluzioni, spingono il bambino a ragionare e a rendersi conto dei problemi e quando si rende conto dei problemi e già naturalmente cerca la soluzioni (P3/6).

Saper risolvere situazioni problematiche, secondo me più fondamentale di tutto il resto (D5/12).

La capacità di selezionare le informazioni utili.

Oggi non è più il problema anche di... di ricevere o di trovare l’informazione e... il problema è quello ... perché ce n’è troppa e... dalla televisione a tutti gli altri media che ci sono, no? Per trasmettere informazioni ma anche formazione, no? E... ecco e quindi la questione è come in fondo sapersi muovere all’interno forse di quello che è un eccesso di formazione o di informazione (P1/12).

5.1.3.2 IL RAPPORTO CON GLI STATI AFFETTIVI

Possiamo subito vedere che, come abbiamo già potuto constatare per insegnanti e genitori, due sono le dimensioni che la grande maggioranza dei nostri intervistati riconosce come generatrici del proprio benessere.

⁷ Nel documento al punto 6, si afferma che l’insegnante deve creare un clima di accoglienza e fiducia, favorevole all’apprendimento; inoltre, si ricorda che occorre creare in classe condizioni che favoriscono la collaborazione.

Stato interiore

Fanno parte di questo ambito la capacità di confrontarsi, riconoscere e gestire il proprio stato emotivo. I politici e i dirigenti del mondo della scuola sono concordi nel dare molta importanza a queste dimensioni perché permettono agli individui di “star bene” e auspicano – come vedremo più in dettaglio nella parte dedicata all’educazione all’affettività – che queste abilità vengano insegnate ai bambini.

Sicuramente un buon equilibrio... sì della... un buon equilibrio delle sue, dei suoi aspetti più interiori (P1/20).

Fa star bene una persona il fatto di essere accettato dagli altri... perché uno si sente non accettato dagli altri, non riesce ad accettare se stesso... e poi di sentirsi a suo agio e di essere accettato così com’è, quindi io sono contraria a una scuola che ci vuole fare diventare tutti uguali per questo e... ognuno deve essere valorizzato per quello che è, ognuno ha dei valori delle volte sono dei valori diversi, ma sono tutti valori (P3/28).

Ambiente e relazioni sociali

La seconda dimensione che è garante dello star bene l’abbiamo definita “Ambiente” (alcuni dei nostri intervistati l’hanno pure definita un ambiente positivo, accogliente, la possibilità di mettersi in contatto con la dimensione emotiva di un’altra persona).

Penso il fatto di avere delle relazioni sociali piacevoli sia sul posto di lavoro, sia in famiglia (P4/40).

Fa star bene non tanto il lavoro che faccio, ma il fatto che arrivo in un ambiente in cui... proponiamo in modo abbastanza aperto e libero, poi viene poi viene accettato non viene accettato, però si lavora in un modo pacif... cioè una situazione di relazione piacevole (D5/7).

Fa star bene una persona vuol dire vivere in un ambiente accogliente in grado di... di... di accettare e far fronte alle tue.. ai tuoi bisogni ma anche ai tuoi momenti difficili (D4/22).

Spaltro (2002) parla della sua idea di “bella scuola”, regolata da una mentalità di carattere estetico, in opposizione alla “scuola buona” regolata unicamente da una mentalità di carattere etico.

L'armonia che sta attorno a questa persona, quindi il sentirsi bene, con se stessi e con gli altri perché è importante, la serenità, quindi un certo modo di affrontare i problemi, i problemi ci sono e non si possono lasciare dietro le spalle (P2/18).

Infine, un politico ha affermato che per lui sono importanti la salute e la libertà.

Prima penso alla salute no? Salute fisica, salute psichica [...] la libertà, il fatto di godere della libertà è fondamentale (P4/40).

Gestione delle emozioni

Come già visto sopra per docenti e genitori una delle strategie più diffuse per la gestione delle emozioni è quella di prendersi del tempo.

Se... sono...di malumore e... cerco di o rinviare la... la decisione o di ecco... farmi rendere conto, no? ... che forse non è il modo giusto di rispondere perché... ecco bisogna andare al di là delle emozioni più dirette e così via... cioè mi pare che questo è... è qualche cosa che ho cercato sempre di esercitare magari ecco fare la decisione e poi dopo e... rileggerla il giorno dopo per evitare di essere ecco troppo... troppo troppo rigido nella risposta (P1/24).

Cerco di aspettare o di rinviare di quel tanto affinché non corra dei rischi di... prendere decisioni avventate (D4/28).

Quello che io cerco di fare, è fare certe cose in calma standomene a casa, lavorando a casa (...) la tranquillità, la riflessione, ecco se devo pensare a delle cose, programmarle cerco di farle ricavando degli spazi di tranquillità, penso che sia importante questo (P4/46).

Da segnalare anche l'autocontrollo.

Parto dicendo sono molto arrabbiata, lasciamo perdere oppure questa cosa non lo dico io la faccio fare a qualcun altro cose del genere, quindi mi è più facile..., mi è più facile, non è più facile, ma mi controllo di più nelle situazioni di relazione con le persone (D5/31).

Prendere distanza dal luogo di lavoro e dalle emozioni svolgendo un'attività fisica.

Lo sport non solo e... fortifica i muscoli, ma anche il cervello perché è un momento nel quale non puoi fare qualcosa d'altro e devi pensare e vedi le fotografie magari della giornata di quello che è,

quindi tante volte vedo che sono arrabbiata, che c'è qualcosa che non va, sono depressa, vado a fare una corsetta o vado a fare un giro in montagna e poi dopo vedo le cose diverse, quando rientro dopo due tre ore (P3/36).

Alcuni dei nostri intervistati hanno anche dichiarato di gestire delle emozioni forti dissimulando.

La rabbia cerco di... di non esprimerla più di quel tanto, quindi mi rifugio nel mio ufficio (D4/30).

In alcuni istituti scolastici del Cantone viene messo a disposizione dei docenti che ne fanno richiesta un servizio esterno di supervisione con dei professionisti (psicologi e psicoterapeuti).

Abbiamo deciso adesso di creare una sorta di supervisione perché ci sentiamo a volte davvero soffocati da queste emozioni che non riusciamo probabilmente sempre a gestire adeguatamente (D1/25).

I soggetti più anziani da noi intervistati ci hanno dato un'informazione a noi sconosciuta, affermando che la gestione delle emozioni cambia con l'età.

Devo dire che invecchiando un po' più difficile gestirle, no? Soprattutto certi aspetti, no? Perché... sì... sì... controlla forse un po' meno l'emozione, no? Adesso questo lo dico alla mia età, no? E... ci si commuove più facilmente, ecco (P1/26).

Tra i nostri intervistati c'è chi afferma che la gestione è influenzata dal ruolo privato vs. professionale.

Ma io penso che... per quello che è la mia vita professionale, devo prendere delle decisioni a livello professionale il mio stato... sicuramente avrà un influsso, ma non ha un influsso tale da dire perché oggi mi sono alzata con la luna di traverso, mi è andato qualcosa di traverso, decido in modo diverso da quello che avrei deciso l'altro giorno, quello penso proprio di no perché riesco ad avere un distacco. Diverso invece nella vita privata... (P3/34).

5.1.3.3 EDUCAZIONE ALL’AFFETTIVITÀ

Si tratta di un’area che ha suscitato un grande interesse soprattutto nei politici. Come già visto in precedenza con i docenti e con i genitori due sono le categorie che emergono.

Insegnamento trasversale

La gran parte dei nostri intervistati predilige quella che noi abbiamo definito la modalità di insegnamento “trasversale”, attribuendo così alla scuola uno dei compiti che è quello di educare emotivamente i bambini approfittando di ogni occasione per generalizzare i contenuti

Io credo che tra l’altro, lo dice anche Goleman cioè che non... cioè non ci deve essere l’ora delle emozioni, sarebbe un disastro, d’accordo? Ehm sì possiamo pensare a un percorso dove magari tu ti fermi e poi metti i nomi su certi aspetti, certe dimensioni, no? Sono dimensioni che sono trasversali, cioè quindi io posso fermarmi non so è capitato qualcosa e poi posso e... anche durante la lezione di matematica, piuttosto che quella di italiano, riflettere su certi aspetti (D3/50).

Insegnamento specifico

Tra i dirigenti scolastici qualcuno sembra invece prediligere – almeno inizialmente – delle modalità di insegnamento “specifico”.

Questo significa che all’inizio di un percorso di educazione emotiva si possono dedicare alla tematica dei momenti specifici - potremmo anche definirli dei momenti di alfabetizzazione emotiva dove i bambini imparano a nominare e riconoscere le emozioni - inseriti nell’orario settimanale. Questi interventi propedeutici saranno progressivamente accompagnati da momenti meno strutturati in cui sarà la vita di classe a offrire occasioni e spunti per riflettere, generalizzare, contestualizzare quanto appreso durante i momenti specifici (cfr. il programma PATHS - Greenberg & Kusché, 2002)⁸. Questa seconda metodologia, in coerenza con quella che è la nostra esperienza di la-

⁸ Per una descrizione ampia ed esaustiva del PATHS si veda Greenberg, M. & Kusché, C. *Emozioni per l’uso*, La Meridiana, Bari, 2009.

voro sul campo, sembra essere particolarmente adatta per quelle classi (oltre che per i docenti) alle prime esperienze con progetti di educazione emotiva.

Vedrei nella griglia oraria vedo bene un momento dove questo discorso sulle emozioni, questa attività sulle emozioni viene fatta, un po' in provetta, no? Poi e,... sono convinto che successivamente una volta che si crea questo ambiente protetto in cui il docente che sta svolgendo questa sua attività con gli allievi, è concentrato su questi aspetti, sugli aspetti emozionali, sugli aspetti relazioni con l'allievo, più tardi sono convinto che qualcosa dalla provetta scapperà fortunatamente e andrà sicuramente a prendere tutto quello che è,... sono le dinamiche, le relazioni che avvengono nella classe e poi penso anche fuori, perché se l'educazione che diamo ai nostri allievi nella nostra scuola ha un effetto questa educazione sarà portata fuori nella società, questo è lo scopo della scuola (D2/35).

Contenuti

Dare spazio alle emozioni in situazioni diverse, importanza di un'alfabetizzazione emotiva: ecco una richiesta che i dirigenti e i politici che abbiamo avvicinato fanno alla scuola e agli insegnanti.

L'idea potrebbe essere quella prima di tutto di farle uscire le emozioni, di dare un linguaggio alle emozioni, ecco parlavo prima che del fatto è essenziale lavorare nell'attività creativa, nell'educazione fisica, nei vari linguaggi proprio perché i linguaggi ci permettono di visualizzare, di dare una forma a queste emozioni e quindi successivamente quando queste non hanno forma, di vederle, se sono emozioni belle godiamone, se sono emozioni brutte come l'ansia e la paura cerchiamo di gestirle, cerchiamo di tenerle a bada o anche di annullarle (D2/33).

Alcuni dei nostri intervistati mettono l'accento sull'importanza di non nascondere le emozioni, nemmeno quelle che ci rendono tristi, insegnando a nominare le emozioni, accettando tutti gli stati emotivi, ma privilegiando quelli piacevoli.

Io lavorerei tanto su... sulla comprensione e l'accettazione dei propri stati d'animo, e una valutazione relazionale delle reazioni che possono avere le persone che stanno attorno ai bambini, e forse anche alle reazioni che hanno gli adulti, non solo i coetanei. In particolare nella scuola le azioni degli insegnanti, per cercare di evitare gli eccessi, anche se in alcuni casi non sono facilmente controllabili. E poi naturalmente cercare di favorire, forse questo è più facile da insegnare, le manifestazioni positive, le emozioni positive di condivisione, di sostegno all'altro, di empatia... (D4/44).

Una delle domande che abbiamo rivolto ai dirigenti e ai politici era: “A partire da che età iniziare con progetti di educazione emotiva”. Tutti i nostri intervistati sono stati concordi che questa debba essere iniziata

...a partire dalla scuola dell’infanzia” [...] ... adesso con Harnos,... emotivamente già il bambino dai tre ai quattro anni deve essere preparato ad entrare in un mondo che per lui è un obbligo,...quindi è importante secondo me proprio preparare il bambino,... Quello che era una volta un bambino di sei anni lo portavi a scuola con la manina per il primo giorno di scuola, adesso lo fai a quattro, quindi ci deve essere anche un cambio di mentalità dei genitori legate naturalmente al docente che riesca a integrare questo discorso (P2/40).

Il politico intervistato fa qui riferimento alla riforma scolastica a livello svizzero che prevede, per tutti i Cantoni che aderiscono al progetto Harnos⁹, la frequenza obbligatoria della scuola dell’infanzia a partire dai cinque anni di età.

Come formatori di una scuola che forma prepara futuri docenti, la parte dell’intervista riguardante la formazione degli insegnanti ci ha particolarmente incuriosito.

Ricordiamo qui che l’ordine di scuola considerato dalla nostra ricerca, e quindi anche esplicitato durante l’intervista, era quello della scuola dell’infanzia e della scuola elementare. Questo è stato probabilmente uno dei fattori che ha indotto politici e dirigenti scolastici a mostrarsi molto sensibili alla problematica della selezione attitudinale in entrata. Si evince quindi che - come per molte altre professioni, soprattutto quelle che fanno della relazione uno degli elementi professionali qualificanti - si impone una selezione che valuti soprattutto competenze relazionali, che non appartengono a tutti gli individui.

Per me l’insegnante è qualcuno che ha una predisposizione particolare nell’insegnare, in questo lasciare il segno e quindi anche nelle competenze di un insegnante a mio avviso oggi si dà troppo peso alle nozioni che uno sa, che deve sapere bene il francese, deve sapere bene la matematica, deve sapere

⁹ <http://www.edk.ch/dyn/11737.php> (visitato il 22 settembre 2009)

bene quello, e si guarda troppo poco la predisposizione della persona, quindi un esame attitudinale, a mio avviso sarebbe una cosa irrinunciabile per un docente specialmente della Scuola dell'infanzia e Scuola elementare (P3/8).

Qualcuno elenca delle competenze che sono anche quelle riconducibili a quanto proposto dal CASEL a livello di competenze per gli insegnanti (Social Emotional Skills): *“riuscire a stare calmo anche nei momenti di stress”, “comprendere sentimenti e pensieri delle altre persone sia attraverso segnali verbali che non verbali”,...*

Penso che l'ASP senza forse, dovrebbe selezionare di più gli allievi in entrata, più che durante la formazione perché oggi con gli strumenti che ci sono si può capire se una persona ha la sensibilità, la personalità alla struttura non solo a livello relazionale, ma anche a livello più profondo e... alla piega del maestro in poche parole e avere la piega del maestro vuol dire non solo essere una mente razionante ma avere anche un cuore, avere una capacità di comunicazione, sapere entrare in empatia e poi saper gestire tante cose che non sono solo mentali, ecco... secondo me un docente, soprattutto oggi deve avere una preparazione molto forte in questo senso (D2/10).

...”certo che non si può pretendere tutto nella vita, ma magari uno magari uno che può anche sembrare un matematico ma è meglio che faccia il contabile che l'insegnante ecco. Quindi è chiaro che bisogna avere comunque delle doti, una vocazione anche un po'... un piacere a fare certe cose, un interesse, (...) è inutile che facciamo perdere due anni a qualcuno che prettamente si sa già che non arriverà da nessuna parte ecco, quindi, cioè fai del bene a lui e fai del bene alla scuola, penso, ...” (P4/78).

I soggetti intervistati hanno poi sottolineato l'esigenza di una formazione specifica degli insegnanti al riconoscimento delle emozioni e al loro ruolo per l'apprendimento. Come afferma Blandino:

“...se l'obiettivo del lavoro dell'insegnante è l'apprendimento, cioè il realizzare e il fare realizzare all'allievo un apprendimento, la funzione docente evoca la funzione genitoriale di contenimento e mentalizzazione degli aspetti difficili dell'esperienza di apprendimento. Da questo punto di vista, la funzione docente, che deve promuovere la crescita culturale degli allievi, è una funzione di pensiero che non ha a che fare solo con le competenze disciplinari e didattiche dell'insegnante o con la quantità e la qualità dei contenuti trasmessi alla classe, bensì si sviluppa all'interno di uno spazio relazionale in cui è necessario cogliere e pensare soprattutto le emozioni, i vissuti e i sentimenti che sostan-

ziano le modalità di apprendimento di chi apprende. Se è ormai evidente per tutti che è necessario conoscere l'allievo per poter programmare e realizzare esperienze di apprendimento realmente interessanti e coinvolgenti, secondo la corrente psicoanalitica questa conoscenza non riguarda solo i dati esterni della vita dell'allievo (possesso di un determinato bagaglio esperienziale, genitori culturalmente deprivati, separati, disoccupati ecc.) ma i dati relativi al suo mondo interno quale l'insegnante può conoscerlo attraverso i sentimenti e le emozioni che egli stesso vive nella relazione con l'allievo. In altre parole, è richiesta all'insegnante una professionalità più completa, che non riguarda solo la preparazione per così dire tecnica, ma anche la competenza nell'osservare e gestire gli aspetti e le dinamiche relazionali veicolati dall'apprendimento" (1995, p.64).

Si rimarca qui l'importanza di una sensibilizzazione alla tematica, da svolgere in classe.

Io parto sempre dall'idea che bisogna sensibilizzare molto gli insegnanti, che nella scuola... ehm... ogni tanto lo dimenticano... perché a loro è stato chiesto di lasciar fuori i loro... Un vecchio modo di insegnare era quello di lasciar fuori i sentimenti... si può fare un lavoro con gli adulti, accompagnarli ad esprimere queste cose; e secondo me è importante, come è importante farlo con i bambini (D5/51).

Poi, di un coinvolgimento emotivo nel modo di essere insegnante.

Se loro stessi sono in grado di gestire le loro emozioni, vuol dire che si rendono anche conto che bisogna gestirle quindi lo possono trasmettere, magari delle volte si vedono anche dei docenti che non riescono così bene quindi doppiamente sarebbe necessario perché imparano loro stessi a gestire loro stessi che è importantissimo davanti ai bambini ... ho l'opinione che debba veramente essere integrato nella loro formazione di renderli consapevoli che c'è anche questa dimensione (P3/48).

Ancora, della necessità di formare alla relazione e alla comunicazione.

Prima di tutto facendo riflettere, facendoli riflettere (gli insegnanti ndr.) su loro stessi, cioè uno pensa sul... cosa succede sulla sua pelle e poi pensare che quello che succede sulla sua pelle, può succedere o succede senz'altro sulla pelle degli altri e in questo caso dei bambini e lì ecco penso che poi debba essere formati su come far venire fuori le emozioni dei bambini, farli emergere soprattutto su come ge-

stirle dopo, quindi con l'ascolto che è un ascolto, questo è molto difficile per il docente trovare, il saper ascoltare senza influenzare, cioè saper ascoltare in modo diciamo quasi neutrale, facendo in modo che il bambino dica esattamente quello che sente e non quello che pensa potrebbe piacere al maestro...(D2/39).

Credo che un docente che opera deve essere anche bravo su questo fronte perché per far passare i messaggi... cioè nel senso che va beh deve interagire con un allievo quindi penso che è fondamentale quali... sappia conoscere le corde del... dell'interlocutore, trovare gli strumenti giusti...(P4/74).

Come pur di far riflettere i docenti su quelle che sono le capacità relazionali.

Un grosso lavoro deve essere fatto ... sulla persona,...la preparazione migliore è la preparazione sulla persona stessa... il docente cioè la... insomma chi poi diventerà docente ...deve ...da qualche parte lavorare queste dimensioni su se stesso, no? E... capirle ecc. perché altrimenti e... mi riesce difficile pensare che se uno non ha minimamente accesso a queste dimensioni diciamo per quanto riguarda la sua persona, mi riesce difficile capire come poi le può leggere, no? è difficile e... e non è evidente se non c'è una sorta di come posso dire? Di lavoro su se stesso (D3/54).

Dalle interviste emerge sovente l'idea che gli insegnanti, grazie alla formazione ricevuta durante i tre anni di preparazione iniziale alla professione come pure durante la loro formazione continua, debbano essere in grado di tollerare le emozioni degli allievi senza aver paura che queste possano diventare distruttive per loro. Questo meccanismo è ben descritto da Salzberger-Wittenberg: *“la nostra esperienza quotidiana ci insegna quanto possiamo essere influenzati dagli umori degli altri, quanto possiamo sentirci gravati dalla depressione di una persona, o quanto possiamo essere contagiati dalla gaiezza di un gruppo. Le stesse parole che scegliamo, essere coinvolti, essere contagiati, suggeriscono che immaginiamo gli stati emotivi come se fossero concretamente trasferibili dentro di noi e quindi travolgerci”* (1993, p.104).

Come già scritto in precedenza, dirigenti scolastici e politici auspicano una formazione specifica degli insegnanti al riconoscimento delle emozioni e al loro ruolo per l'apprendimento, sottolineando la necessità di avere formatori dell'Alta Scuola Pedagogica (ora del Dipartimento delle Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI) qualificati per una preparazione emotiva adeguata dei futuri docenti.

I formatori devono essere formatori preparati a fare questa formazione e non qualsiasi formatore anche di scienze dell'educazione (D4/54).

Come già riferito in precedenza, alcuni dirigenti scolastici riconoscono – e quindi promuovono – l'esigenza di un accompagnamento degli insegnanti, con interventi di supervisione individuale o di gruppo gestiti da professionisti esterni all'Istituto scolastico.

Abbiamo deciso adesso di creare una sorta di supervisione perché ci sentiamo a volte davvero soffocati da queste emozioni che non riusciamo probabilmente sempre a gestire adeguatamente (D1/19).

In alcuni casi si sottolinea l'importanza di una formazione in collaborazione con la Scuola di teatro Dimitri approfittando del fatto che il nostro istituto, come la scuola Dimitri, sono ora dipartimenti che fanno parte della SUPSI.

5.1.3.4 COME SCEGLIERE E VALUTARE I PROGETTI

Essendo i politici e i dirigenti scolastici molto coinvolti nei processi di selezione delle varie proposte formative con le quali quotidianamente sono confrontati, a differenza dei genitori e dei docenti, abbiamo qui esplicitamente posto la domanda: Quali i criteri di scelta di programmi di educazione emotiva?

Criteri di scelta

Tutti gli intervistati affermano che in primo luogo farebbero e vorrebbero valutare l'output, il dove si vuole andare, gli obiettivi e i risultati.

Preferirei quel progetto che non ha un obiettivo fine a se stesso di dire arriviamo fino a lì ma che ha un obiettivo che va oltre a questo che potrebbe essere di una conoscenza, di un'interazione migliore con il bambini e quello dove permette di avere anche un contatto maggiore con il singolo, perché è giusta la classe, eh! Ci vuole anche quello ma credo che ci sono dei momenti dove ci vuole anche il rapporto uno a uno (P3/60).

...l'output, cioè se questi programmi riescono veramente a influenzare e... ecco il senso positivo per esempio l'insegnamento, no? Questo sicuramente! No, proprio quindi andrei a controllare, no? O preliminarmente o sicuramente li farei accompagnare da un controllo se veramente un programma di questo tipo rende in un certo senso qualcosa e questo mi pare importante (P1/60).

Alcuni dirigenti scolastici valuterebbero in che modo i bambini sanno adattarsi ai cambiamenti imposti dalla realtà scolastica.

...per dare una valutazione all'interno di una un metro che ho personalmente,... è quello di parlare con i bambini, cioè vedere come i bambini si pongono in relazione (D2/43).

Ci sembra inoltre interessante vedere che alcuni dirigenti intravedono l'utilità dei progetti SEL dopo parecchi anni, soprattutto per periodi "complessi" dello sviluppo dell'individuo come quello adolescenziale. Siamo qui anche in linea con l'idea di progetti di lunga durata (minimo tre anni) per garantire un impatto significativo sul singolo individuo e sul gruppo anche dopo parecchi anni dall'inizio del progetto.

Un segnale di efficacia potrebbe essere quello che... può essere dimostrato dal momento che i bambini cambiano classe, cambiano docente, come riescono ad adattarsi. A livello s... personale individuale a lunga scadenza... forse è più difficile, è più difficile immaginare l'efficacia, soprattutto poi quando entreranno nell'adolescenza dove tutto è rimesso in discussione, è auspicabile che il lavoro sia stato efficace. Forse è in quel momento si potrà verificare maggiormente, non se ha funzionato ma se sono state messe delle premesse tali che l'adolescente riesca a far fronte in modo positivo alle... alle proprie reazioni molto più importanti (D4/69).

Altri considerano una dimensione considerata fondamentale da programmi come il PATHS, quella di privilegiare i progetti che coinvolgono le famiglie.

Sceglierei...anche il pacchetto che permetta di... di coinvolgere ma su un altro piano anche le famiglie (D4/71).

Infine, ma non da ultimo, per valutare i progetti si suggerisce di valutare la professionalità di chi li propone. Di nuovo si insiste sulle competenze e sulla professionalità di chi propone questi percorsi. Ci sembra questo un messaggio chiaro; con le emozio-

ni non si scherza perché le conseguenze di errori dovuti alla non professionalità possono essere devastanti per i bambini.

Sceglierei anche in funzione della... della professionalità di chi me lo porta, anche perché nel momento di presentazione saranno fondamentali le persone che formano i docenti (D4/71).

5.1.4 QUANTO PESA L'EMOTIVITÀ SUL COMPORAMENTO?

Nella presentazione dei dati relativi ai quattro gruppi di soggetti intervistati, non abbiamo trattato la domanda sul peso, percentuale, che gli stati emotivi avrebbero sul comportamento delle persone. Mentre questo era l'unico dato numerico che avevamo a disposizione, la scelta di non descriverlo in precedenza non è attribuibile ad un diverso tipo di analisi quantitativa, in ragione della caratteristica del dato (i numeri sono comunque limitati), ma al fatto che tutte le risposte ottenute, tranne una, indicano percentuali uguali o superiori al 50% con un limite massimo di 90% e una moda dell'80%. Tutti i gruppi concordano sul peso notevole che gli stati emotivi hanno sul comportamento delle persone. Ci sembra quindi quasi superfluo commentare che, non occupandosi della vita emotiva, si perdono occasioni educative che potrebbero decisamente influire sul modo in cui le persone agiscono e sul funzionamento della nostra società.

5.2 Educazione socio-emotiva: codificare e sperimentare un percorso in lingua italiana

In linea con la metodologia di analisi a cui abbiamo fatto riferimento, descriveremo ora i dati raccolti evidenziando le idee forti che emergono dalla lettura comparata dei diari di ricerca. Accompagneremo la descrizione con alcuni estratti dai diari e dalle interviste che supportano la nostra interpretazione dei dati stessi.

5.2.1 COSA FUNZIONA DEL METODO PROPOSTO

Partiamo dall'aspetto principale della nostra ricerca, cioè verificando dai diari e dagli incontri con i docenti cosa appare funzionale al far apprendere agli allievi i contenuti proposti e che cosa sembra essere più importante trattare. Appare subito chiara l'importanza di proporre delle attività, dei temi, che permettano di inserirsi nella progettazione didattica portata avanti dalla classe. La nostra esperienza dimostra la necessità di avere un legame forte fra i vari momenti dedicati all'educazione socio-emotiva e la vita quotidiana della classe. Nel caso contrario, qualora ad esempio lo stimolo non venisse più ripreso, perde il suo senso. La possibilità di approfondire i temi trattati cercando di mantenere una regolarità delle attività permette ai docenti e ai bambini di dare continuità ai vari interventi e di generalizzare le tematiche affrontate.

*“Un'ulteriore strategia per l'obiettivo della generalizzazione è quello di essere pronti a richiamare quanto trattato insieme nelle situazioni di vita concrete”.*¹⁰

Le osservazioni delle ricercatrici evidenziano infatti come per i bambini sia stato più efficace – e quindi abbia permesso ai bambini una migliore comprensione delle tematiche affrontate – il fare esperienze di emozioni piuttosto che narrare le emozioni.

¹⁰ Tutte le citazioni di questo capitolo sono tratte dai diari di ricerca delle collaboratrici

...” in questo percorso non hanno avuto una maggiore importanza le specifiche attività, ma il tema affrontato. In altre parole, le attività proposte potevano anche essere differenti, ciò che è stato importante è l’aver trasmesso ai bambini il senso e l’importanza di parlare delle loro emozioni e di come affrontare i loro vissuti”.

Le ricercatrici riferiscono della buona capacità dimostrata dai bambini del secondo ciclo nel discriminare, nominare e affrontare i vissuti emotivi, in relazione a sé e nei confronti degli altri. D’altra parte, difficilmente riescono ad esprimersi come vorrebbero in merito al loro vissuto. Non appena hanno l’occasione i bambini raccontano degli episodi nei quali hanno vissuto l’emozione presentata.

Il fatto di riferirsi alla loro esperienza (per es. con il “bambino del giorno”, sperimentando emozioni piacevoli), il vivere le situazioni e la possibilità di tematizzarle è qualcosa di molto importante e consente un apprendimento più “in profondità” rispetto al limitarsi alla narrazione delle diverse emozioni.

“Prima dell’attività incentrata sull’emozione della felicità la collaboratrice di ricerca ha saputo che ad una bambina era nato un fratellino. Quando ha realizzato l’attività ha evidenziato questa situazione di felicità. È importante che anche la collaboratrice di ricerca colga le occasioni che le si presentano”.

L’esperienza dell’angolo delle emozioni, uno spazio creato in un luogo scelto all’interno delle classi o delle sezioni della scuola dell’infanzia dedicato al tema dell’educazione socio-emotiva, è pure risultata rilevante. La “generalizzazione dell’angolo” avviene quando i comportamenti appresi continuano a manifestarsi anche oltre il termine della lezione. Abbiamo quindi potuto osservare che i peluche, la coperta e altri elementi costitutivi dell’angolo vengono usati anche fuori dallo stesso, in contesti diversi, per gestire le emozioni.

5.2.2 QUALI PRATICHE FAVORISCONO PARTECIPAZIONE E APPRENDIMENTO

a) Le attività che hanno creato maggiore interesse sono state quelle ludiche, che permettevano ai bambini di “giocare con le emozioni”, e quella creativa (per esempio creare la faccia della rabbia). Soprattutto alla SI, sarebbe opportuno quindi privilegiare quelle forme di lavoro sulle emozioni che partono da stimoli come le marionette, il villaggio, il disegno e la drammatizzazione.

A proposito dell'utilizzo delle marionette le ricercatrici segnalano che:

«Le marionette non cambiano mai espressione, sono statiche. Si deve rendere i bambini attenti al fatto che nella vita le persone non provano sempre la stessa emozione ma le cambiano»

I disegni rilevano che le emozioni che i bambini ricordano – e scelgono di riprodurre graficamente - con maggiore frequenza sono: rabbia, tristezza, felicità. La scelta delle altre emozioni presentate è risultata più limitata. I diari evidenziano pure l'importanza di prendersi il tempo per domandare ad ogni bambino quale emozione, quale personaggio ha disegnato e perché, e mostrano inoltre la necessità di rendere attrattivo il materiale che proponiamo ai bambini (per esempio una storia raccontata ai bambini è stata scritta su una pergamena).

«L'utilizzo delle marionette aiuta i bambini, i quali ci giocano e fingono di essere dei personaggi immedesimandosi nelle emozioni trattate.»

b) Il mettere in gioco la corporeità, il mimare.

c) Tutte le attività legate al semaforo (in riferimento al controllo della propria rabbia ed al riconoscimento della propria emozione)

d) L'importanza di lasciare spazio alle proposte dei bambini;

e) L'esperienza diretta rispetto al vivere emozioni ha permesso un transfer ai bambini.

“La signora Sorpresa è stata introdotta con una situazione di sorpresa. Ritengo che questa scelta sia stata efficace in quanto i bambini sono stati messi in situazione ed hanno vissuto direttamente una situazione di sorpresa. In alcuni casi è difficile immaginare in astratto come ci si sente quando si prova un’emozione”

f) Alla scuola elementare è stato ben accolto il libro personale delle paure, che tra l’altro ha dato la possibilità alle docenti di tematizzare il tema del rispetto.

Ogni bambino, al proprio banco, accompagnato da un sottofondo musicale, doveva pensare alle proprie paure e poi disegnarle e/o scriverle. Le ricercatrici segnalano che prima di iniziare l’attività con il libro delle paure i bambini hanno avuto la necessità di verificare la comprensione delle consegne; inoltre facevano molte domande per essere sicuri della comprensione del compito che veniva loro assegnato. In un secondo tempo, i bambini hanno potuto esprimere alcune preoccupazioni riguardo all’utilizzo del libro delle paure. Riportiamo alcune delle domande formulate:

cosa fare se qualcuno guarda il mio libro delle paure e poi mi deride?

Come fare se un/a compagno/a guarda le paure disegnate sul libretto e poi mi scherza?

L’esperienza del libro delle paure ha dato l’opportunità ai bambini di discutere dell’importanza del rispetto e su cosa fare quando qualcuno fa qualcosa che noi non vorremmo ci venisse fatto. I bambini sono arrivati alla conclusione che non è giusto deridere i compagni perché tutti hanno delle paure. Inoltre “prendere in giro” può ferire, può far vergognare (“diventare tutto rosso”) e può far arrabbiare. Le ricercatrici consigliano quindi di portare loro ai bambini degli esempi che potrebbero essere tratti dal libro personale delle paure del/della docente per aiutare la comprensione delle consegne.

g) L’importanza di aiutare i bambini a riflettere sul loro sentire. Risulta utile, all’interno del piano di attività, aggiungere domande del tipo : “come avete fatto a capire che si trattava del signor Rabbia?” (tra le risposte possibili, per questo esempio ci potrebbero essere: per la sua voce, per la faccia, il viso, ...). I diari evidenziano che, in molto casi, risulta difficile per i bambini esprimere a parole cosa sentono quando sono

arrabbiati. Alcuni hanno detto che sentono qualcosa che parte dalla pancia e sale fino ad uscire come un grido. Altri affermano che il loro cuore batte forte forte.

Le ricercatrici sottolineano che la discussione a piccolo gruppo permette a tutti i bambini di esprimersi liberamente mentre nella discussione a grande gruppo i più timidi prendono difficilmente la parola.

Facendoli lavorare a gruppetti possiamo seguire maggiormente i bambini e approfondire o stimolare quanto espresso attraverso delle domande.

“...effettivamente questa modalità di conduzione ha permesso a tutti di esprimersi, anche a coloro che nel grande gruppo non lo facevano».

Dai diari possiamo pure dedurre che la discussione in gruppo può aiutare la comprensione delle attività, anche con i bambini della scuola dell'infanzia:

“... prima di svolgere il gioco in salone ho effettuato con i bambini una discussione e una dimostrazione pratica sulle caratteristiche del viso di una persona triste”.

h) L'importanza dello sfondo. Soprattutto alla SI, una storia che accompagna l'intero percorso svolge il ruolo di utile cornice per i contenuti proposti.

i) Il lavoro con i bambini alloglotti. L'esperienza svolta in una sezione di scuola dell'infanzia con la presenza di bambini che non conoscevano l'italiano ha dimostrato che essi sono in grado di esprimere le loro emozioni utilizzando canali diverso da quello linguistico, per esempio quello corporeo o mostrando le emozioni con la mimica facciale.

5.2.3 INDICAZIONI PER IL RUOLO DEI DOCENTI

Sovente l'insegnante piega, adatta il suo programma al progetto. E' dunque importante che gli insegnanti possano richiamare, in un certo senso di adattarsi al progetto e eventualmente rivedere il loro programma.

I dati raccolti evidenziano pure che per i docenti il percorso è stata l'occasione di ripensare le proprie pratiche; un luogo dove l'insegnante può rivedere, ripensare la propria pratica alla luce di un percorso educativo.

Come già visto in precedenza, emerge la necessità di una continuità tra le attività svolte durante i momenti dedicati ai loro interventi in classe/sezione e la vita scolastica.

Occorre cogliere e sfruttare adeguatamente i momenti più opportuni per rilanciare la tematiche trattate durante i momenti dedicati all'educazione socio-emotiva (ad esempio in occasione di un litigio tra bambini). In quei momenti i bambini vivono su di loro le emozioni e possono capirle maggiormente.

«La docente ha colto un'occasione che le si è presentata per richiamare quanto è stato fatto durante l'attività. Ritengo che per la riuscita del progetto sia molto utile che la docente richiami quanto fatto durante le attività in modo che i bambini ricordino e riflettano sulla tematica e su loro stessi»

Occorre inoltre prestare attenzione alla tempistica: con un'attività settimanale, importante è il lavoro di tessitura tra una settimana e l'altra fatto dai docenti.

I diari ci suggeriscono inoltre che occorre più di un incontro settimanale per sollecitare i bambini a riflettere e quindi per favorire il raggiungimento degli obiettivi e per poter osservare un aumento delle capacità dei bambini nel trasferire quanto hanno appreso in altre situazioni di vita.

I tempi di introduzione e presentazione delle diverse emozioni vanno rispettati; proporre due emozioni in una attività o in una settimana non permette ai bambini di comprenderle adeguatamente, tenendo conto alla loro età.

Risulta perciò opportuno presentarne al massimo un'emozione alla settimana e proporre ai bambini momenti diversi in cui si discutono, si riprendono le emozioni trattate.

In questo senso il fatto che – nel modello che stiamo sviluppando - siano gli insegnanti a proporre il percorso (o le attività) è di tutto vantaggio per l'impatto che la tematica può avere nelle diverse didattiche, per migliorare le capacità di apprendimento dei bambini e per migliorare le loro capacità di riconoscere e nominare il proprio stato emotivo e quello degli altri.

E' evidente che nella nostra ricerca la conduzione delle attività da parte delle collaboratrici non permetteva il coinvolgimento diretto degli insegnanti. Le osservazioni qui riportate sono dunque scaturite dagli incontri svolti durante la ricerca con i docenti titolari.

5.2.4 ELEMENTI DI CRITICITÀ

- Tenendo conto di quanto detto sopra quando abbiamo parlato di continuità tra i momenti formativi - dedicati al tema delle emozioni - e la vita di classe, possiamo ipotizzare che le attività che non sono andate bene - nel senso che non hanno soddisfatto le aspettative delle ricercatrici e degli insegnanti - potrebbero essere state troppo lontane dal contesto della classe in cui venivano proposte.
- Un elemento di difficoltà che emerge dai diari è che i bambini fanno fatica a capire che le emozioni non sono standard, ma possono assumere sfumature diverse.
- Aspetto interessante è la necessità di concretezza, che aumenta diminuendo l'età dei bambini. Un lavoro solo linguistico è distante dall'esperienza reale degli allievi, che tendono così a vedere più l'aspetto ludico dell'attività proposta, invece del suo contenuto.

- L'obiettivo di riconoscere le diverse sfumature e specificità delle emozioni è difficile da raggiungere nei tempi brevi come quelli che abbiamo avuto a disposizione per la nostra sperimentazione.
- Nelle prossime ricerche-intervento, particolare attenzione andrà posta al lavoro legato all'empatia. Nel gioco del re e della regina, una ricercatrice rileva che i bambini fanno fatica a fare i complimenti ai compagni ed è necessario l'intervento della docente per stimolare i bambini a osservare i compagni e trovare quindi un complimento da fare loro.
- Per quel che concerne la continuità tra il lavoro svolto in classe e la comunicazione con i genitori non tutto è andato bene; in alcuni casi i genitori si sono dimostrati scettici nei confronti del progetto. Quando è stato possibile le ricercatrici hanno presentato il progetto durante la riunione di inizio anno con i genitori. In questo caso la maggior parte ha ben accolto il progetto.
- E' dunque importante poter parlare con i genitori. Un'altra opportunità per spiegare, scambiare le opinioni e chiarire eventuali dubbi dei genitori potrebbe essere quella dell'entrata o dell'uscita dalla scuola dell'infanzia.
- *“Una docente ha realizzato con i bambini un quaderno in cui i genitori potevano vedere ciò che i loro figli hanno svolto alla scuola dell'infanzia. Nel quaderno la docente ha riportato delle attività svolte con i bambini sul tema delle emozioni”.*
- La relazione con le famiglie è anche molto importante per quanto riguarda la generalizzazione delle competenze socio-emotive. Presentare il progetto e comunicare quanto viene svolto in classe/sezione alle famiglie (affinché i genitori possano chiedere ai loro figli com'è andata l'attività, cosa è stato fatto e, se dovesse presentarsi un episodio particolare, riprendere quanto ascoltato dal bambino, ecc.) permette loro di ampliare il nostro intervento nell'ambiente familiare. Il lavoro sulle emozioni non ha senso se viene settorializzato dentro la classe!

- I diari ci rendono inoltre attenti all'orario, in particolare per quel che concerne la scuola dell'infanzia, in cui le emozioni vengono tematizzate. In alcuni casi, soprattutto al pomeriggio, i bambini erano più stanchi e meno concentrati.
- La sperimentazione ha evidenziato la necessità di presentare il tema non solo tenendo conto dell'età dei bambini, ma della "maturità emotiva" della classe. Alcune delle attività proposte, che in letteratura erano riportate adatte a bambini di otto anni, sono state invece ritenute troppo difficili dalla docente titolare, in quanto i bambini stessi mancavano degli strumenti cognitivi per coglierle. Da ciò deduciamo che la programmazione dei percorsi e le modalità di lavoro debbano essere ben ponderate dai docenti titolari.

5.2.5 ALCUNI ELEMENTI DI CRITICITÀ SPECIFICI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

- Il concetto emozione è difficile da spiegare e da capire per i bambini della scuola dell'infanzia.
- La raccolta delle concezioni dei bambini ci ha fornito informazioni preziose.
- *“Alla domanda “che cos'è per voi un'emozione” i bambini hanno risposto : “Quando nevica”. I bambini pensavano che un'emozione non è quello che si prova quando nevica ma la situazione. In seguito sono riusciti a fornire degli esempi affermando che un'emozione è quando si è felici. I bambini hanno la tendenza ad associare le emozioni alla felicità (situazioni positive e non negative). Ad esempio per loro la tristezza non è un'emozione».*
- Alcune emozioni richiedono più tempo di altre per essere comprese, ad esempio l'emozione della vergogna. A differenza di altre emozioni come rabbia e tristezza, i bambini hanno riscontrato delle difficoltà nel descrivere delle situazioni in cui ci si vergogna, perché dicono di non aver mai provato questa emozione.

- *«Si deve tener presente che non tutte le emozioni hanno lo stesso impatto sui bambini, alcune ad esempio sono meno vicine ai bambini in quanto le provano in modo inferiore rispetto ad altre (come in questo caso la vergogna). L'attività dovrebbe quindi essere pensata tenendo presente questo aspetto».*
- I bambini hanno inoltre avuto delle difficoltà nel discernere le emozioni: la sorpresa e la felicità. Infatti tendevano a confondere le due emozioni pur essendo diverse.
- A volte i bambini, soprattutto quelli più piccoli, hanno avuto difficoltà a ricordare i temi trattati nelle settimane precedenti

5.2.6 ALCUNI BISOGNI

- Si sottolinea sovente la necessità di sensibilizzare e coinvolgere anche il plesso scolastico, dai colleghi alla Direzione, al bidello, al personale responsabile delle mense.
- Ai/alle docenti titolari viene richiesta una sensibilità molto raffinata essendo loro la figura che dialoga costantemente con i bambini. Si sottolinea in questo caso l'importanza di un'adeguata formazione dei docenti al tema delle emozioni, come pure un'attenzione personale ad affrontare e gestire questo tema.
-

5.3 Analisi dei dati quantitativi raccolti

La nostra ricerca è stata principalmente di natura qualitativa, essendosi basata su interviste e diari per rispondere alla due principali domande di ricerca. Nel corso dell'anno di sperimentazione, realizzato con la formula 12+3 che prevedeva dodici incontri settimanali in classi e sezioni di circa un'ora, e altri tre incontri "di richiamo"

effettuati a distanza di qualche settimana dal termine del primo periodo¹¹, abbiamo comunque chiesto ai docenti che ci hanno accolto, oltre che alle nostre collaboratrici, di compilare alcuni strumenti valutativi che abbiamo originariamente tratto dal progetto PATHS o forniti dalla collega Celene Domitrovich, PhD, della Penn State University. E' importante dire che due dei tre strumenti utilizzati erano in lingua inglese, e ai fini di ricerca abbiamo provveduto a tradurli utilizzando le indicazioni della American Psychological Association (APA) per le ricerche cross culturali, oltre a riferirci a Penã (2007). La nostra analisi, per quanto riguarda le valutazioni svolte dagli insegnanti, si è focalizzata sui risultati raccolti complessivamente in otto delle classi/sezioni oggetto dell'intervento, in quanto alcune docenti, per varie ragioni, non hanno compilato (o hanno compilato solo parzialmente) le tabelle proposte, mentre in un caso le tabelle sono state compilate in modo errato. Non abbiamo inserito in questo rapporto l'analisi dei dati raccolti in ogni singola classe, ma solo un'analisi generale dell'andamento della sperimentazione. Questo in quanto non intendevano valutare quantitativamente gli andamenti di ogni singolo intervento (quindi il lavoro delle nostre collaboratrici o dei docenti), ma solo le caratteristiche che questo intervento avrebbe dovuto assumere e le sue ricadute in termini generali. Ogni singolo docente coinvolto nell'intervento ha comunque potuto fare riferimento alle tabelle autonomamente compilate per avere un riscontro oggettivo dei cambiamenti comportamentali a livello di gruppo e di singoli che si sono verificati nella sua classe/sezione durante il periodo di sperimentazione. Ulteriormente, come già ricordato in precedenza, abbiamo dato spazio a quanto dichiarato dagli insegnanti rispetto alla loro esperienza con i nostri percorsi, incontrandoli individualmente durante o dopo il periodo di lavoro nelle loro sezioni/classi. Altro dato da considerare rispetto alla scelta di non presentare i dati scorporati per sezione/classe, come spiegheremo sotto, è dovuto alla disomogeneità nella compilazione dello strumento, aspetto che ci ha spinto a prestare attenzione solo ai dati aggregati.

Illustreremo ora i risultati delle varie prove, partendo dai test effettuati alla SI dalle nostre collaboratrici di ricerca, a cui seguiranno i test effettuati alla SE. Per finire, illustreremo i dati raccolti tramite gli strumenti valutativi compilati dai docenti.

¹¹ In una sezioni di SI gli interventi sono stati invece 30

5.3.1 SCUOLA DELL'INFANZIA: RICONOSCIMENTO DELLE EMOZIONI

Per raccogliere questi dati abbiamo utilizzato lo strumento di riconoscimento delle emozioni proposto da Kusché, *Kusché Emotional Inventory* (1984)¹². Esso è composto da una serie di immagini, presentate a gruppi di quattro, rappresentanti soggetti in varie situazioni emotive, tipo imbarazzo o felicità. Al bambino veniva chiesto di riconoscere, tra le quattro immagini presentate, quale era rappresentativa di una certa emozione nominata dal ricercatore. Lo strumento proposto andava quindi a valutare l'aumentata capacità dei bambini di riconoscere le emozioni, in linea con quanto proposto durante le attività settimanali, anche se non necessariamente le emozioni trattate in settimana erano poi quelle oggetto di indagine tramite questo strumento.

I risultati raccolti da 84 bambini mostrano che 40 soggetti (47.7%) hanno sensibilmente migliorato la loro capacità di riconoscere le emozioni, individuandone in uscita correttamente un numero di due o più unità superiore rispetto alla somministrazione effettuata in entrata (passando per esempio da due risposte esatte a cinque, oppure da sei a otto); 18 soggetti (21.4%) hanno migliorato la loro performance di un'unità; 15 soggetti (17.8%) hanno ottenuto risultati uguali tra le due sperimentazioni; 11 soggetti (13.1%) hanno peggiorato i loro risultati (di questi, 3 in modo significativo, cioè peggiorando di due o più unità).

La semplice osservazione dei risultati dimostra che il percorso ha avuto un'influenza positiva su più dei due terzi dei soggetti rispetto alla loro capacità di riconoscere le emozioni.

5.3.2 SCUOLA ELEMENTARE: SITUAZIONI DI PROBLEM SOLVING

Nella scuola elementare, i dati sono raccolti dalle collaboratrici utilizzando lo strumento (allegato 2) fornitoci da Domitrovich, che analizza le risposte dei bambini messi di fronte a situazioni problematiche. Anche in questo caso, la somministrazione è stata effettuata in entrata e in uscita, confrontando poi i dati ottenuti dai soggetti testati, che sono stati 112. E' importante sottolineare come le attività proposte nelle

¹² Per motivi di copyright non è possibile riprodurre qui lo strumento

classi delle scuole elementari solo in pochi casi hanno riguardato le abilità sociali (social skills), essendo invece più centrate sulle abilità di riconoscimento delle emozioni. Il test in questione era invece più rivolto a valutare le abilità dei bambini ad affrontare situazioni problematiche prettamente sociali. La scelta di utilizzare questo strumento è stata fatta considerando come la teoria sostenga che un maggior riconoscimento delle emozioni, in sé e negli altri, permette anche una migliore gestione di sé e delle proprie reazioni (Goleman, 1996; Greenberg & Kuschè, 2009). Da qui lo spostamento di oggetto della valutazione rispetto alla scuola dell'infanzia, dove invece la scelta del tema di valutazione è stata più lineare rispetto a quanto proposto nei percorsi realizzati. La somministrazione prevedeva di presentare ai soggetti quattro situazioni in entrata e quattro in uscita, considerate omologhe dagli sperimentatori. Ad ogni situazione presentata seguivano due domande, relative alla percezione della situazione da parte del soggetto intervistato, e alla sua possibile reazione di fronte all'evento. Le risposte ottenute venivano in seguito catalogate dagli sperimentatori: la prima domanda di ogni situazione veniva classificata in termini di risposta ostile, risposta non ostile oppure risposta indifferente; la catalogazione della seconda risposta, sulla possibile azione che il soggetto avrebbe messo in atto di fronte alla situazione presentata, veniva effettuata considerando le seguenti categorie: non so, niente, chiedo perché, mi arrabbio, lo minaccio, mi vendico.

Rispetto alla percezione della situazione, le risposte ostili sono passate dalle 139 in entrata (31%) alle 91 in uscita (20%), mentre quelle non ostili passano dalle 286 in entrata (64%) alle 340 in uscita (76%). Quasi invariato il numero delle risposte indifferenti, 22 in entrata e 17 in uscita.

Rispetto ai comportamenti annunciati per fronteggiare la seconda situazione, le oscillazioni sono meno evidenti: il numero di risposte "mi arrabbio" si dimezza, passando da 28 a 15 (dal 6.2% al 3.3%), mentre si nota un incremento delle risposte "chiedo perché" che passano da 304 a 355 (dal 67.8% al 79.2%). Il lato più fortemente variabile è quello delle risposte "mi vendico", che passano da 33 a 8 (dal 7.3% al 1.8%). Soprattutto questo ultimo dato dimostra una sensibile riduzione nel dichiarare come attuabili di comportamenti socialmente inadeguati, aspetto che si muove nella linea delle potenzialità preventive degli intervenenti socio-emotivi dentro la scuola. La stessa

tendenza si riscontra nell'aumentata dichiarazione di attuabilità di comportamenti socialmente accettati.

5.3.3 DATI AGGREGATI SI + SE: LE RILEVAZIONI DEGLI INSEGNANTI

La parte maggiormente impegnativa, in termini di compilazione e analisi, della nostra valutazione quantitativa ha riguardato l'elaborazione e l'analisi dei dati forniti dallo strumento valutativo compilato dai docenti (allegato 3). Lo strumento, come detto in fase di introduzione, è una nostra traduzione in italiano di quello utilizzato dai docenti statunitensi e di diversi altri paesi del mondo per la valutazione di efficacia del progetto PATHS. Preliminarmente, ci sembra fondamentale specificare che tale questionario, nella sua versione italiana (non validata) ha comunque confermato la coerenza della sua struttura, già verificata negli USA. Le analisi preliminari relative alle correlazioni e alle covarianze tra gli item permettono di vedere la presenza di tre scale, cosa per altro confermata dalla analisi fattoriali delle componenti principali. Queste valutazioni, per altro incoraggianti, andranno comunque verificate con un campione di soggetti più numeroso.

Ulteriormente, vanno esplicitate altre due considerazioni preliminari: come già accennato in apertura di commento, si è verificata una discreta disomogeneità tra i dati raccolti nelle singole classi: questo potrebbe essere dovuto ai differenti gruppi classe e alla loro evoluzione nel corso del periodo di sperimentazione, o forse tale disomogeneità è da attribuire ai compilatori, in quanto la modalità di compilazione non è stata condivisa in modo approfondito. A nostro avviso, questa limitazione è stata comunque ovviata dalla varietà delle classi e delle sezioni analizzate, che ha fornito un corpo di dati sufficientemente omogeneo per il territorio in cui operiamo. Ancora, il nostro strumento è andato ad analizzare alcune aree, ad esempio gli aspetti di concentrazione/attenzione, non direttamente trattati nelle attività da noi proposte. In questo caso, la nostra scelta di mantenere tutti gli item previsti nel progetto PATHS (che è un intervento di almeno due anni effettuato dai docenti titolari delle sezioni/classi) è stata dovuta in primo luogo a mantenere la coerenza interna dello strumento, ma soprattutto a ottenere dati che potranno essere oggetto di riflessione per la nostra ricerca

attuale e per indirizzare le nostre proposte future, aspetto chiaramente evidenziato nelle informazioni aggiuntive che accompagnavano lo strumento¹³.

Passando all'analisi dei dati, è interessante evidenziare come non si siano riscontrate differenze statisticamente significative nei risultati ottenuti tra SI e SE, relativamente alle sei aree principali in cui lo strumento valutativo è organizzato: comportamenti aggressivi o inadeguati, concentrazione/attenzione e competenza sociale ed emotiva, aree a loro volta analizzate sia in termini di frequenza di comportamenti (parte prima), sia di modifica degli stessi (parte seconda). Nel dettaglio dell'analisi delle aree, si osserva come si verifichino miglioramenti in termini di diminuzione della frequenza nell'area comportamenti aggressivi o inadeguati, miglioramenti ancora più accentuati nell'area concentrazione/attenzione e soprattutto in quella competenza sociale ed emotiva. Tali dati fanno sempre riferimento alla frequenza osservabile di questi comportamenti (tabella 2). Ricordiamo che, per come era strutturato lo strumento osservativo, un valore negativo nella prima area corrisponde ad una diminuita frequenza di comportamenti aggressivi o inadeguati, mentre nelle altre due aree il valore positivo evidenzia una maggior frequenza percepita di comportamenti desiderabili

Tabella 2: medie dei cambiamenti riscontrati dagli insegnanti nei comportamenti degli allievi prima e dopo l'intervento.

	Minimo	Massimo	Media
	Statistica	Statistica	Statistica
Media prima area: Comportamenti aggressivi o inadeguati	-2.93	1.07	-.3807
Media seconda area: concentrazione/attenzione	-1.14	3.00	.6297
Media terza area: competenza sociale ed emotiva	-.38	2.88	.6488

¹³ Riportiamo alcuni stralci delle istruzioni fornite ai docenti:

Trattandosi di una sperimentazione, il gruppo di ricerca è interessato a valutare in quale modo il progetto "Chiamale emozioni" modifica effettivamente i comportamenti dei singoli allievi e il clima di classe. Questo strumento, unitamente agli altri strumenti di valutazione che utilizzeremo, permette di raccogliere alcuni dati significativi che ci aiuteranno sia a verificare l'adeguatezza di quanto proposto, sia ad apportare modifiche utili a definire con sempre maggior chiarezza in quale modo gli interventi in classe possono contribuire ad aumentare le competenze sociali ed emotive dei bambini e come il nostro intervento possa essere utili nel sostenere una positiva crescita degli allievi.

In accordo con queste rilevazioni, tutte le aree della seconda parte del questionario segnalano, in termini minimi o più accentuati, una modificazione in senso migliorativo del comportamento (tabella 3): ogni valore sopra il 3 segnala un cambiamento nella direzione auspicata.

Tabella 3: media dell'ampiezza del cambiamento di comportamento prima e dopo l'intervento.

	Media		Media
B1	3.28	B16	3.85
B2	3.14	B17	3.61
B3	3.04	B18	3.79
B4	3.32	B19	3.95
B5	3.20	B20	3.80
B6	3.07	B21	3.74
B7	3.25	B22	3.91
B8	3.09	B23	4.04
B9	3.02	B24	3.84
B10	3.12	B25	3.76
B11	3.03	B26	3.97
B12	3.10	B27	3.84
B13	3.26	B28	3.74
B14	3.11	B29	3.75
B15	3.15	B30	4.20

In queste aree, gli item che evidenziano i miglioramenti più significativi sono quelli n.23 e n.30, relativi alla comunicazione allievo-docente e all'abilità di riconoscimento delle emozioni.

5.3.4 COMMENTO AI DATI

Dai dati sopra esposti risulta evidente che i percorsi proposti in classe, seppur di breve durata, abbiano avuto un impatto significativo soprattutto sulla capacità di riconoscere e nominare le emozioni. E' chiaro come sia alla SI che alla SE questa competen-

za si è accresciuta, portando i bambini ad una maggior sensibilità nel riconoscimento delle emozioni altrui, anche di quelle non direttamente oggetto degli interventi effettuati nelle sezioni/classi. Questo è decisamente importante in quanto comprova l'idea di fondo di tutte le nostre sperimentazioni e proposte: è possibile educare le competenze emotive alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare. Sarebbe comunque inopportuno far derivare da questi dati anche un'accresciuta competenza sociale dei soggetti che sono stati esposti all'intervento, sia perché non sono stati raccolti dati per un periodo sufficientemente lungo, sia per l'oggettiva limitatezza dei contenuti proposti. D'altro canto, apparirebbe altrettanto ingiustificato, se si considera importante il tema dell'educazione socio-emotiva, negare che questo tipo di intervento possa raggiungere i risultati desiderati, unanimemente considerati in letteratura come una delle carenze educative della nostra società (Blandino & Granieri, 2002; Galimberti, 2007). Ci sembra evidente al termine di questa lavoro trarre spunti significativi che supportano la bontà di quanto proposto negli ultimi anni, seppur nella limitatezza di tempo, muovendosi all'interno degli spunti teorici e delle sperimentazioni più estese proposte dagli autori a cui facciamo riferimento. È nostra convinzione, sostenuti anche dai dati raccolti tramite le interviste, che il tema della vita emotiva debba entrare in qualche modo all'interno delle attenzioni educative della scuola.

6 CONCLUSIONI

6.1 Relazione tra risultati ed obiettivi

Quello che effettivamente ci interessava sapere, e da cui siamo partiti nel definire questo lavoro, era raccogliere informazioni su come il tema che ci è caro è conosciuto e percepito tra i vari attori, protagonisti e non, che popolano il mondo della scuola. Ulteriormente, volevano sapere quanto è importante per le persone la loro vita affettiva e se la capacità di riconoscere e gestire le emozioni, cioè l'intelligenza emotiva (Salovey & Mayer, 1990), fosse ritenuta un'abilità educabile, quindi un possibile oggetto di attenzioni pedagogiche, strutturate o no, dentro l'ambito scolastico. Per finire, ci interessava proporre un nostro modello di intervento, valutandone le ricadute effettive. Riteniamo che la discussione dei dati ci abbia fornito diverse delle risposte a cui miravamo, dandoci modo così di orientare il nostro futuro lavoro con più cognizione, maggiori elementi oggettivi, maggior convinzione e nuove motivazioni.

Nello specifico, abbiamo verificato che i desideri della scuola vanno maggiormente in una direzione di educazione socio-emotiva che abbia connessioni o sia magari inserita nei programmi scolastici. Ad ogni modo, abbiamo anche verificato la possibilità di inserire nei programmi momenti specifici dedicati al tema che, come riportato in fase di analisi, risultano per esempio molto utili per chi si avvicina per le prime volte alla tematica.

Abbiamo poi trovato molta attenzione rispetto al tema della formazione specifica degli insegnanti in questo settore: mentre era prevedibile che la risposta sul bisogno di formazione sarebbe stata affermativa, la suggerita collocazione all'interno dei percorsi formativi dell'ASP (SUPSI/DFA) di contenuti SEL ci rafforza nella nostra convinzione di poter/dover proporre la cosa alla Direzione.

Non abbiamo raccolto informazioni particolarmente nuove sul rapporto tra le persone e i loro stati emotivi, e neanche sulle strategie di gestione attuate nei momenti più emotivamente coinvolgenti. In questa area, è stato però sorprendente vedere il peso che le persone mediamente assegnano al ruolo delle emozioni nell'influenzare il com-

portamento. Visto l'importanza riconosciuta di questa influenza, e visto che le persone intervistate concordano nella scarsa attenzione che il tema riceve, per lo più esercitata individualmente da qualche insegnante, ci chiediamo: "Ha ancora senso non occuparsi dell'educazione socio-emotiva?"

Dati interessanti che escono dai percorsi in classe ci sembrano essere un'accresciuta certezza sull'educabilità delle abilità emotive, chiaramente evidenziata dai dati quantitativi raccolti con l'aiuto dei docenti titolari. Riscontri interessanti abbiamo anche avuto rispetto alle caratteristiche "tecniche" che i percorsi, o gli interventi di educazione socio-emotiva, dovrebbero assumere: legame con la quotidianità, concretezza, indicazioni specifiche su alcune attività, la possibilità di plasmare le attività a seconda delle esigenze della classe, la necessità di adattare le proposte operative ai bambini e l'utilità di cogliere gli stimoli da loro proposti, in modo da favorire la generalizzazione dei contenuti.

Ancora sui percorsi, i tempi di esposizione dei bambini ai contenuti sono un aspetto su cui sarà importante continuare a riflettere, in quanto sono state spesso segnalate le difficoltà ad affrontare il tema emozioni trattando solo saltuariamente qualche emozione o proponendo in maniera estemporanea attività prese da libri in commercio. In questi termini, si sottolinea l'importanza di coinvolgere il più possibile il personale di sede e le famiglie, utilizzando comunicazioni brevi, ma costanti nel tempo, che offrano l'occasione di coinvolgere nel tema gli adulti significativi nella vita del bambino.

Per finire, riteniamo assolutamente interessanti le informazioni ricevute rispetto al modo in cui il mondo della scuola sceglie i suoi progetti. Nell'avanzare in futuro programmi di lavoro alle scuole e ai dirigenti, sarà senz'altro necessario tenere conto dell'utilità percepita degli stessi e dei loro possibili risultati; della concordanza con i programmi già in atto: ce ne sono già molti, è opportuno far riconoscere le possibilità di integrazione con la vita scolastica e l'attività didattica piuttosto che far presagire una nuova cosa da fare ad una categoria, quella degli insegnanti, che si sente già molto sollecitata e sotto pressione. Analogamente, sarà importante puntare sull'interesse del tema, cosa che riteniamo intrinseca nel discorso intelligenza emotiva (cfr. percentuale di influenza della vita emotiva sul comportamento) e sulla nostra attendibilità e

reputazione come formatori, fattore che tra l'altro predispone il maggior coinvolgimento e partecipazione delle persone del mondo della scuola con cui ci relazioneremo.

6.2 Limiti del lavoro

Senza dubbio il rapporto qui presentato deve tener presente alcuni limiti, insiti in ogni lavoro di ricerca: li andiamo ad elencare senza pretesa di esaustività, ma con la convinzione che tali limiti abbiano comunque avuto un effetto relativo sull'attendibilità delle nostre conclusioni. Tale opinione è dovuta sia alla nostra conoscenza di ricerche simili e della letteratura specifica, che ci porta a ritrovare alcuni dei nostri dati anche in altre fonti, sia dal processo di analisi dei dati che abbiamo svolto, che ha tenuto conto dei suggerimenti ricevuti dai colleghi in fase di raccolta dati, analisi e conclusioni.

Il campione delle persone intervistate, per quanto riguarda genitori ed insegnanti, non è particolarmente numeroso, anche se ci siamo premurati di scegliere persone di vario sesso, età ed esperienza lavorativa. Non era possibile per queste categorie un campione più completo. Siamo invece soddisfatti dei gruppi politici e dirigenti scolastici: il Ticino è un Cantone di circa 330.000 abitanti¹⁴ e il ruolo occupato dalle persone intervistate è assolutamente di primo piano, i membri della commissione scuola del Gran Consiglio e alcuni ispettori che si occupano dei vari circondari scolastici.

Per la nostra ricerca, l'ambito territoriale è stato coperto nel modo in cui avevamo previsto. Non è comunque ipotizzabile una generalizzazione dei risultati ad altri contesti.

Venendo ai percorsi realizzati nelle sezioni/classi, è anche qui evidente la difficoltà di una generalizzazione dei dati. Riteniamo comunque che il numero complessivo di più di 200 bambini osservati dai loro insegnanti in modo sistematico, unitamente alle

¹⁴ Dati www.ti.ch/DFE/USTAT/DATI_CANTONE/default_3.asp?menu=01&key1=01&key2=02&key3=02, visitato in data 15 giugno 2010

prove svolte dalle collaboratrici, diano sufficiente evidenza ad alcuni dati raccolti, soprattutto per quanto riguarda l'educabilità delle competenze emotive.

Altro limite è sicuramente dato dagli strumenti di raccolta dati: a tutt'oggi non sono molti gli strumenti valutativi validati nell'ambito dell'educazione socio-emotiva. Riteniamo comunque che la supervisione di Mark Greenberg abbia ovviato al meglio tale limite.

Ancora, la durata dei percorsi (gestiti come risaputo non dai docenti, ma collaboratrici che entravano in aula una volta alla settimana, è stata senza dubbio di durata troppo breve, anche alla luce di quanto consigliato dalla letteratura di settore. Come abbiamo già spiegato in altre occasioni, le condizioni in cui si è mossa la nostra ricerca ci hanno obbligato a delle scelte, ed abbiamo privilegiato un numero superiore di classi rispetto al lavoro svolto con pochi bambini, ma in un tempo più ampio.

Per concludere, non è possibile tacere sul ruolo che abbiamo personalmente svolto, sia come intervistatori che come analisti dei dati forniti dai diari. Il fatto di influenzare l'intervistato con alcune nostre idee e alcuni nostri interventi durante l'intervista è stata una componente che abbiamo cercato di tenere sotto controllo. L'aver un canovaccio di intervista ha limitato questo aspetto soggettivo, ma non ci sentiamo di affermare di averlo annullato completamente.

6.3 Indicazioni operative e nuove piste di ricerca

Come abbiamo visto nel corso del lavoro, possiamo affermare che dirigenti scolastici, politici e docenti sono concordi sulla necessità di una formazione specifica alla conoscenza e gestione delle emozioni e all'educazione socio-emotiva. Tenendo conto di queste richieste provenienti dal territorio nel quale abbiamo svolto la nostra ricerca, riteniamo che il nostro istituto di formazione dovrebbe al più presto inserire nel piano di studi questi contenuti e poter diventare un polo di riferimento sulla tematica.

Parecchi dirigenti e politici affermano che tra i docenti con cui loro sono in contatto alcuni, anche senza veramente esserne consapevoli, dimostrano di essere già ben orientati a un'ottica di educazione emotiva e di essere in possesso di capacità relazionali significative. Saremmo molto interessati a conoscere e capire meglio cosa significa essere un docente come loro sono, intervistandoli e seguendoli per un certo periodo. Queste ricerche potrebbero dare importanti indicazioni su come preparare al meglio gli insegnanti, tenendo conto delle capacità emotive relazionali che potremo identificare accompagnando questi docenti. Come abbiamo visto durante questo lavoro, le competenze sociali ed emotiva, che garantiscono tra l'altro un clima di classe favorevole, sono molto importanti per garantire un apprendimento/insegnamento efficace.

Sarà pure nostra preoccupazione cercare di rispondere ad alcune richieste che ci sono già state formulate durante le interviste. Tra i possibili temi di ricerca segnaliamo:

- la realizzazione, l'implementazione di programmi e progetti SEL adeguati per la scuola media e per il settore delle scuole professionali;
- verificare se i programmi di intelligenza emotiva sono in grado di contenere fenomeni di burn-out tra gli insegnanti;
- verificare, grazie a studi longitudinali, i risultati ottenuti dai bambini a livello cognitivo, come pure la diminuzione di comportamenti di aggressività a violenza nelle classi che seguono i programmi di educazione emotiva.

L'aver inoltre ricevuto delle richieste di accompagnamento di progetti di educazione emotiva da parte di alcuni istituti scolastici ci lascia ben sperare per poter essere ulteriormente attivi sul territorio su tempi molto più lunghi.

Infine, ma non da ultimo, questa ricerca ci ha dato l'opportunità di lavorare assieme per molte ore; da questo lavorare assieme sono già scaturite parecchie cose, ed il finanziamento ottenuto dalla Fondazione Jacobs è un esempio di tutto ciò. Ulteriormente, questa nostra collaborazione ci sta facendo riflettere su come realizzare un servizio che possa rispondere alle esigenze interne della scuola, alle richieste dei no-

stri intervistati ma, soprattutto, che consenta di ampliare, attraverso i progetti di ricerca futuri, le nostre competenze e le relazioni con altre strutture accademiche.

Sarà oggetto delle prossime ricerche e della collaborazione con il nostro territorio il trovare un modus operandi che soddisfi le esigenze di tutti, muovendosi comunque nel solco esperienziale tracciato dai grandi autori che ci hanno preceduto ed accompagnato.

7 Bibliografia e sitografia

AA.VV. Star male a scuola. indicatori e correlati del disagio scolastico, in “*Età evolutiva*”, n. 71, pp. 53-105, 2002.

AA.VV. *21st Century Literacy: a Vital Component in Learning*. Report sponsored by the AOL Time Warner Foundation, 2003.

Albanese, O. & Molina, P. (a cura di). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua comprensione: la standardizzazione italiana del test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*, Milano: Unicopli, 2008.

Baldacci, M. *La dimensione emozionale del curriculum*, Milano: Franco Angeli, 2008

Bar-On, R., Maree, J.G., Elias, M.J. *Educating People to Be Emotionally Intelligent*, Westport, Ct: Praeger Publishers, 2007.

Bateson, G. *Verso un'ecologia della mente*, Roma: Adelphi, 1997.

Blandino G. & Granieri B. *La disponibilità ad apprendere*, Milano: Raffaello Cortina, 1995.

Cervi, M. & Bonesso, C. *Emozioni per crescere. Come educare l'emotività*, Roma: Armando, 2008.

Cicognani, E. *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Roma: Carocci, 2002.

Clifton F.C. & Ronald, C.F., *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*, Thousand Oaks, CA: SAGE, 2006.

Cohen, J. *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*, New York, NY: Teachers College Press, 1999.

Creswell, J.V., *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2004.

D'Alfonso, R., Garghentini, G., Parolini, L. *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*, Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2005.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE, 1994.

Ekman, P. *I volti della menzogna*, Firenze: Giunti, 1995.

- Eisner, M.P. *Comunicazione personale*, Zurigo, 21 agosto 2007.
- Elias, J.M. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Alexandria, Virginia: ASCD, 1997.
- Franco, M. & Tappatà, L. *L'intelligenza socio-emotiva*, Milano: Franco Angeli, 2007.
- Galimberti, U. *L'ospite inquieto. Il nichilismo e i giovani*, Milano: Feltrinelli, 2007
- Gobo G. *Descrivere il mondo: teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma: Carocci, 2001.
- Goleman, D. *Intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli, 1996.
- Goleman, D. *Intelligenza ecologica*, Milano: Rizzoli, 2009.
- Goleman, D. & Gyatso Tenzin (Dalai Lama) *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori, 2004.
- Gordon, T. *Insegnanti efficaci*, Firenze: Giunti, 1991.
- Greenberg, M. T., & Kuschè, C. A. *Promoting alternative thinking strategies: Blueprint for violence prevention* (Book 10), 2nd ed., University of Colorado: Institute of Behavioral Sciences, 2002.
- Greenberg, M. *Comunicazione personale*, Boston, 21 novembre 2008.
- Greenberg, M. & Kusché, K. *Emozioni per l'uso*, Bari: La Meridiana, 2009
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58, 466-474, 2003.
- Kanisza, S. *Il lavoro educativo*, Milano: Bruno Mondadori, 2007.
- Ianes, D. *Educare all'affettività*, Trento: Erickson, 2007.
- Le Doux, J. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano: Baldini Castoldi Dalai, 2003.
- Liverta Sempio, O. & Cavalli, G. *Lo sguardo consapevole. L'osservazione psicologica in ambito educativo*, Milano: Unicopli, 2005.

Lo Sito, B. & Pozzo, G. *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma: Carocci Faber, 2005.

Lyubomirsky, S. *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press, 2008.

Mariani, U. & Schiralli, R. *Costruire il benessere personale in classe*, Trento: Erickson, 2003.

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C. & Zannini, M. *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento: Erickson, 2004.

Mayer, J. Future challenges in Emotional Intelligence investigation and its training, *II° Congresso Internacional de Inteligencia Emocional*, Santander, 16-18 settembre 2009.

Mortari, L. *Cultura della ricerca e pedagogia, Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci, 2007.

Mortari, L. *Lezioni all'interno del Master Metodologia della ricerca in educazione*, Università di Trento, 2009

Peña, E.D. Lost in Translation: Methodological Considerations in Cross-Cultural Research, *Child Development*, 78, 4, pp. 1255-1264, 2007

Perkins, D. *Smart Schools, Better Thinking and Learning for Every Children*, Free Press, 1992.

Piatti, L. & Terzi, A., *Emozioni in gioco*, Bari: La Meridiana, 2008.

Read, H. *Educare con l'arte*, Milano: Edizioni di Comunità, 1973.

Salovey, P. & Mayer, J. *Emotional Intelligence* – in Imagination, Cognition and Personality, vol 9(3) 185-211, 1989-90.

Salovey, P. & Sluyter, D. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York, NY: Basic Books, 1997.

Salzberger-Wittenberg, I., Williams Polacco G. & Osborne E. *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e apprendimento*, Napoli: Liguori, 1993.

Sciaroni, L. Le competenze socio emotive degli insegnanti. Corso di aggiornamento *Chiamale Emozioni*, Locarno: ASP, 25 agosto 2009.

Selman, R. *The promotion of Social Awareness*, New York: Russel Sage Foundation, 2003.

Serino, C. Il ruolo del confronto se/altro nel processo di costruzione di una rappresentazione sociale, *Rassegna di Psicologia*, 3, 1990.

Spaltro, E. *Tgroup*, seminario residenziale, Airolo/Svizzera, febbraio 2002.

Sternberg, R. Practical Intelligence for School: Modifiability of the Individual and the Context, comunicazione alla *Conference on Application of Cognitive Psychology to Education*, Madrid, November 21-23, 1991.

Tarozzi, M. Pensare qualitativo, Master *Metodologia della ricerca in educazione*, Trento, Rovereto & Locarno, 2009.

Tarozzi, M. *La ricerca della differenza. Un approccio fenomenologico alla ricerca in ambito interculturale*. Tratto da <http://web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm>, visitato in data 1 luglio 2009, 2009b.

Trincherò, R. *I metodi della ricerca educativa*, Bari: Laterza, 2004.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, J.W. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning (SEL): What Does the Research Say?* New York: Teachers College, 2004.

Wimpenny, P. & Gass, J. Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing*, volume 31(6), pp. 1485-1492, giugno 2000.

Siti web

CISCO – Ufficio delle scuole comunali, Profilo professionale di riferimento per i docenti delle scuole comunali, DECS, 2007.

Visitato www.e-sco.ch/Download/profilo_docente.pdf in data 13 giugno 2010

8 ALLEGATI

ALLEGATO 1.

DOMANDA DI RICERCA

- Codificare e sperimentare un percorso in lingua italiana, attingendo dal materiale presente in letteratura e dalle esperienze precedentemente attuate, valutandone la ricaduta nelle classi in cui viene effettuata

POSSIBILI INTERROGATIVI PER IL DIARIO DI RICERCA

COSA FUNZIONA, COSA NON FUNZIONA: PERCHE' ? (come spesso detto, il funziona non è sinonimo di “piace ai bambini”, “le maestre sono contente”, oppure “mi sono divertita”, ma viene espresso in base al raggiungimento degli obiettivi (es. aumentata capacità dei bambini nel nominare le emozioni, oppure capacità dei bambini di trasferire quello che hanno imparato dalle nostre attività in altre situazioni di vita. Dati rispetto a questa seconda possibilità possono essere raccolti sia dai bambini che da quanto dichiarato da insegnanti e, se fosse il caso, dai genitori).

COSA E' UTILE PER GENERALIZZARE I MESSAGGI DEL NOSTRO PERCORSO (quali attività, quali strategie, quali rapporti con insegnanti e famiglie si rivelano più utili per far meglio circolare le informazioni e i contenuti relativi al nostro progetto?)

DI COSA E' PIU' IMPORTANTE PARLARE? (es. alcuni percorsi trattano il tema dell'autostima, altri si soffermano di più sulle emozioni primarie, altri ancora mettono l'accento sulla capacità di trasferire gli apprendimenti,... Da quello che percepiamo, quali sono gli aspetti più importanti, gli irrinunciabili che un percorso come il nostro dovrebbe necessariamente toccare?)

QUANTO TEMPO CI VUOLE PER FAR APPRENDERE ALCUNI DETERMINATI CONTENUTI ALLA MAGGIORANZA DEI BAMBINI DELLA CLASSE? (motivare la propria risposta) Approfondimento: la tempistica, la scadenza degli interventi in classe che abbiamo adottato è “ideale”, ottimale (oppure bisognerebbe – in futuro – rivederla?). Il contributo degli insegnanti – tra un intervento e l'altro - quanto influenza la qualità degli interventi.

ALLEGATO 2

Verifica in entrata/uscita SE

A.

Immagina di essere al parco giochi e di giocare a palla con un/una bambino/a Luca/Francesca. Tiri la palla a Luca/Francesca e il bambino/la bambina la prende al volo. Ti giri per un attimo e ti accorgi che lui/lei ti ha tirato la palla e ti ha colpito sulla schiena. La palla ti ha colpito molto forte e ti ha fatto male.

1. Perché pensi che Luca/Francesca ti abbia colpito?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

2. Che cosa faresti a Luca/Francesca dopo che ti ha colpito?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perché	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

B.

Stai camminando verso la tua scuola e indossi delle scarpe nuove. Ti piacciono molto e questo è il primo giorno che le indossi. Improvvisamente vieni spinto dal dietro da un bambino/una bambina di nome Mattia/Sofia. Finisci in una pozzanghera e le scarpe nuove si sporcano di fango.

3. Per quale motivo Mattia/Sofia ti ha spinto?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

4. Che cosa faresti dopo che ti ha spinto?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perché	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

C.

Vedi alcuni bambini che giocano al parco. Vorresti veramente giocare con loro e chiedi a uno di loro di nome Davide/Lucia se puoi giocare anche tu. Davide/Lucia dicono di no!

5. Perché pensi che Davide/Lucia ti abbia detto di no?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

6. Che cosa faresti dopo che Davide/Lucia ti ha detto di no?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perché	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

D.

Immagina di essere al tuo primo giorno in una nuova scuola e di voler conoscere nuovi amici. Durante il pranzo, in mensa, vedi alcuni bambini a tavola e vorresti sederti con loro. Chiedi dunque ai bambini se ti puoi sedere e un bambino/una bambina di nome Fabio/Serena ti dice di no.

7. Per quale motivo pensi che Fabio/Serena ti abbia detto di no?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

8. Che cosa faresti a Fabio/Serena dopo che ti hanno detto di no?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perché	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

E.

Stai camminando per il corridoio della scuola. Porti i tuoi libri sotto il braccio e parli con un amico. Improvvisamente un bambino/una bambina di nome Marco/Silvia ti viene addosso. Inciampi e cadi e i tuoi libri volano sul pavimento. Gli altri bambini del corridoio iniziano a ridere.

9. Per quale motivo Marco/Silvia ti è venuto addosso?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

10. Che cosa faresti dopo che Marco/Silvia ti è venuto addosso?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perchè	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

F.

Immagina di andare con la tua classe in passeggiata. Ti fermi a comperare una bibita. Improvvisamente un bambino/una bambina di nome Roberto/Anna ti dà un colpo e la tua bibita si rovescia sulla tua maglietta. La bibita è fredda e la tua maglietta è bagnata e sporca.

11. Per quale motivo Roberto/Anna ti ha dato un colpo?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

12. Che cosa faresti dopo che Roberto/Anna ti ha dato un colpo?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perchè	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

G.

Per la prima volta vai all'allenamento di calcio/alla lezione di danza e vuoi veramente far parte di questo gruppo. Vorresti diventare amico degli altri bambini. Ti avvicini a loro e li saluti, ma nessuno ti risponde.

13. Per quale motivo gli altri bambini non ti hanno risposto?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

14. Che cosa faresti dopo che gli altri bambini non ti hanno risposto?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perchè	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

H.

Sei in aula, devi iniziare un compito e ti accorgi di aver dimenticato la matita a casa. Ti guardi in giro e chiedi ai tuoi compagni di prestartene una. Nessuno te la vuole prestare.

15. Per quale motivo i tuoi compagni non ti prestano la matita?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

16. Che cosa faresti dopo che nessuno ti presta la matita?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perchè	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

I.

Stai camminando per la strada gustando un grande gelato. Dei bambini vicino a te stanno giocando a palla. Uno di loro calcia violentemente il pallone che ti colpisce. Il gelato ti finisce sulla maglietta pulita.

17. Perché pensi che i bambini ti abbiano colpito?

.....
.....

1. Risposta ostile	2. Risposta non ostile	3. Risposta indifferente
--------------------	------------------------	--------------------------

18. Che cosa faresti dopo che il pallone ha colpito il tuo gelato?

.....
.....

1. Non lo so	2. Niente	3. Chiedo perché	4. Mi arrabbio	5. Lo/la minaccio	6. Mi vendico
--------------	-----------	------------------	----------------	-------------------	---------------

Osservazioni

PROGETTO DI RICERCA

CHIAMALE EMOZIONI



STRUMENTO DI VALUTAZIONE PER INSEGNANTI*

Prof. Davide Antognazza (davide.antognazza@supsi.ch)
Prof. Luca Sciaroni (luca.sciaroni@supsi.ch)

*Tradotto e adattato da Carol A. Kusché & Mark Greenberg,
PATHS Evaluation Kit

A. Allievo	
B. Maestro/a	
C. Scuola	
D. Classe/ Sezione	
E. Sesso dell'allievo	
F. Anno Scolastico	
G. Mese della prima compilazione	
H. Mese della seconda compilazione	
J. Mese di compilazione	

PRIMA PARTE.

Utilizzare questa scala all'inizio e alla fine dell'intervento, per valutare con quale frequenza gli allievi attuano il comportamento in oggetto, rispetto ad allievi della stessa classe/sezione e dello stesso sesso.

Utilizzare i seguenti valori. 0=mai o quasi mai; 1=raramente; 2=qualche volta; 3=spesso; 4=molto spesso; 5=quasi sempre.

A. Comportamenti aggressivi o inadeguati	All'inizio dell'anno	Alla fine dell'anno	Cambiamento
1. Prende senza chiedere oggetti da altri compagni			
2. Alza la voce (urla) con i compagni in caso di litigio			
3. Litiga			
4. E' testardo/a			
5. Perde il controllo in caso di discussioni/problemi			
6. Dice bugie			
7. Non rispetta le regole			
8. Prende in giro i compagni/e			
9. Fa del male ai compagni/e			
10. Si arrabbia facilmente quando non riesce a svolgere un compito/consegna			
11. Non è accettato dai compagni/e			
12. Rifiuta i limiti proposti dagli adulti			
13. E' eccitato/a o agitato/a			
14. Gestisce i contrasti in modo negativo			
15. Si arrabbia se gli altri lo/la provocano			
	Media	Media	Media dei cambiamenti

B. Concentrazione/attenzione	All'inizio dell'anno	Alla fine dell'anno	Cambiamento
16. Si impegna			
17. Evita le distrazioni			
18. Si concentra			
19. Porta a termine il lavoro iniziato			
20. Presta attenzione a quanto viene detto			
21. Resta concentrato/a			
22. Ha un rendimento adeguato			
	Media	Media	Media dei cambiamenti

C. Competenza sociale ed emotiva	All'inizio dell'anno	Alla fine dell'anno	Cambiamento
23. Parla facilmente con l'insegnante			
24. Mostra empatia e comprensione nei confronti degli altri			
25. Piace ai compagni/e			
26. Agisce cooperativamente con gli altri, aiutandoli e prestando il suo materiale			
27. Rispetta i turni, gioca rispettando le regole			
28. Ascolta attentamente gli altri			
29. E' il primo/la prima a relazionarsi con gli altri/le altre in modo positivo			
30. Riconosce e definisce correttamente le proprie e le altrui emozioni			
	Media	Media	Media dei cambiamenti

SECONDA PARTE.

Utilizzare questa scala al termine del percorso effettuato nella vostra classe per comprendere meglio se e come i comportamenti degli allievi si sono modificati rispetto all'inizio del percorso. Utilizzare questa scala:
0=molto peggio; 1=un po' peggio; 2=leggermente peggio; 3= nessun cambiamento; 4=leggermente meglio;
5=un po' meglio; 6=molto meglio.

A. Comportamenti aggressivi o inadeguati		Annotazioni
1. Prende senza chiedere oggetti da altri compagni		
2. Alza la voce (urla) con i/le compagni/e in caso di litigio		
3. Litiga		
4. E' testardo/a		
5. Perde il controllo in caso di discussioni/problemi		
6. Dice bugie		
7. Non rispetta le regole		
8. Prende in giro i compagni/e		
9. Fa del male ai/alle compagni/e		
10. Si arrabbia facilmente quando non riesce a svolgere un compito/consegna		
11. Non è accettato/a dai compagni/e		
12. Rifiuta i limiti proposti dagli adulti		
13. E' eccitato/a o agitato/a		
14. Gestisce i contrasti in modo negativo		
15. Si arrabbia se gli altri lo/la provocano		
	Media	

B. Concentrazione/attenzione		Annotazioni
16. Si impegna		
17. Evita le distrazioni		
18. Si concentra		
19. Porta a termine il lavoro iniziato		
20. Presta attenzione a quanto viene detto		
21. Resta concentrato/a		
22. Ha un rendimento adeguato		
	Media	

C. Competenza sociale ed emotiva		Annotazioni
23. Parla facilmente con l'insegnante		
24. Mostra empatia e comprensione nei confronti degli altri		
25. Piace ai compagni/e		
26. Agisce cooperativamente con gli altri, aiutandoli e prestando il suo materiale		
27. Rispetta i turni, gioca rispettando le regole		
28. Ascolta attentamente gli altri		
29. E' il primo/la prima a relazionarsi con gli altri/le altre in modo positivo		
30. Riconosce e definisce correttamente le proprie e le altrui emozioni		
	Media	

CHIAMALE EMOZIONI, valutazioni degli allievi.

Informazioni aggiuntive.

PRIMA PARTE

Occorrono alcune settimane per valutare accuratamente il comportamento di un allievo all'inizio di un nuovo anno scolastico. Ad ogni valutazione effettuata, è importante che consideriate il comportamento dell'allievo/a in quel periodo dell'anno. Effettuando questa valutazione all'inizio ed alla fine del periodo di sperimentazione nella vostra classe/sezione, è possibile raccogliere buoni dati sulla modifica del comportamento di un/una certo/a allievo/a. La scala numerica permette anche di valutare più chiaramente il grado di questo cambiamento. Se volete anche compiere un confronto tra i vari allievi, è importante che utilizzate il presente strumento nello stesso periodo di tempo. Descriveremo sotto come è possibile comparare i comportamenti dei vari allievi, ma chiediamo fin d'ora di non utilizzare il presente strumento per fini diversi da quello della ricerca che stiamo svolgendo. Potete dunque trattenere copia delle vostre valutazioni, in modo da approfondire la conoscenza della vostra classe, ma sconsigliamo di utilizzare lo strumento per ogni altra ragione.

SECONDA PARTE

In questa parte, è possibile descrivere quanto ritenete si sia modificato il comportamento di un/una allievo/a durante il periodo di sperimentazione. Utilizzando la scala da 0 a 6, scrivete semplicemente il valore che secondo voi meglio esprime quanto il comportamento si è modificato nelle tre aree principali. È meglio compilare questa parte dopo aver completato la prima, perché le informazioni dalla prima parte vi permetteranno di fare una stima più attendibile dei cambiamenti a livello comportamentale.

INTERPRETARE I RISULTATI

Comprendere la valutazione

Questo strumento permette agli sperimentatori di raccogliere dei dati sull'incidenza delle attività proposte durante il progetto di ricerca "Chiamale emozioni", e ai docenti di definire un ritratto della maturità dei loro allievi. Al termine della sperimentazione, dovrebbe essere possibile verificare alcuni cambiamenti nei comportamenti. Non aspettatevi modifiche uniformi per tutti gli allievi: alcuni cambiano modo di fare più velocemente, mentre altri potrebbero mostrare comportamenti che resistono al cambiamento. È anche importante tenere presente che non ci interessa ottenere comportamenti "perfetti" da parte di nessuno: quello che cerchiamo è un miglioramento nei singoli allievi e, in media, nella classe/sezione.

Valutare

In entrambe le parti del nostro strumento, ci sono 3 sezioni rappresentanti le aree chiave: A, comportamenti aggressivi o inadeguati; B, concentrazione/attenzione; C, competenza sociale ed emotiva. Nella PRIMA PARTE, viene utilizzata una scala numerica da 0 a 5. Nella sezione A un punteggio più basso indica dei miglioramenti, nelle sezioni B e C il miglioramento è invece indicato da un punteggio più alto. Nella SECONDA PARTE, a punteggio più alto corrisponde miglioramento.

Valutare gli allievi/e

Sono diversi i modi in cui riportare i miglioramenti dei singoli.

1. È possibile riportare quantitativamente il cambiamento nei singoli comportamenti avvenuto durante la sperimentazione.

Utilizzando i risultati della PRIMA PARTE, semplicemente sottrarre i valori attribuiti ai vari items all'inizio della sperimentazione dai valori attribuiti al termine. Per esempio, nella sezione A un allievo che "qualche volta" (2) non rispetta le regole all'inizio della sperimentazione e raramente (1) non rispetta le regole al termine della sperimentazione otterrà un punteggio -1. Un risultato negativo nella sezione A significa cambiamento positivo. Viceversa, risultati positivi nelle sezioni B e C significano cambiamenti positivi.

I punteggi per i comportamenti individuali della SECONDA PARTE danno una descrizione di quanto si è modificato il comportamento, e possono essere usati per rinforzare/confermare i punteggi della PRIMA PARTE.

2. E' possibile calcolare i miglioramenti generali a livello comportamentale durante la sperimentazione.

Nella PRIMA PARTE, calcolare innanzitutto il punteggio medio di ogni sezione. Sommare i vari punteggi delle tre aree e dividere per il numero di items presenti in ogni area. Ripetere la stessa operazione sia all'inizio che alla fine della sperimentazione, e verificare il cambiamento medio ottenuto in ogni area e a livello generale.

Nella SECONDA PARTE, è possibile verificare *quanto* cambiamento è occorso nelle tre aree principali. Semplicemente, sommare i valori delle tre aree e dividere per il numero di items. Per interpretare le medie, confrontarle con i valori numerici assegnati alla modificazione della frequenza dei comportamenti. Per esempio, se un allievo ha media di 4.2 nella sezione A, questo significa che il suo comportamento è "leggermente migliorato". Per una stima generale, sommare le medie delle tre aree e dividere per 3. Per esempio, se un allievo ha rispettivamente media 4, 2.5 e 0.5, la media generale sarà 2.33, che corrisponde a "leggermente peggio" o "nessun cambiamento".

3. E' possibile analizzare in quanti comportamenti ci sono stati dei miglioramenti.

Semplicemente, verificare quanti comportamenti mostrano un miglioramento, quanti rimangono immutati e quanti invece fanno riscontrare un peggioramento.

Valutare la classe

E' possibile verificare i cambiamenti della classe in tre modi differenti:

1. Utilizzando la PRIMA PARTE, calcolare i valori medi di tutti gli allievi/e nelle tre aree principali, sommarli e verificare i mutamenti tra l'inizio e la fine della sperimentazione
2. Utilizzando la PRIMA e la SECONDA PARTE, calcolare il numero di allievi/e che hanno variazioni positive delle medie. E' anche interessante verificare quanti allievi mostrano cambiamenti medi superiori ad un punto.
3. Utilizzando la PRIMA PARTE, è infine possibile calcolare il cambiamento medio di un allievo/a della vostra classe per ogni area principale. Semplicemente, sommare i valori medi ottenuti da ogni allievo/a e dividere per il numero degli allievi. Ad esempio, nell'area B la media di cambiamento di cinque allievi potrebbe essere 0.1, 0.5, 1.0, 1.0 e 2.0. La somma di questi valori è 4.6, diviso per i cinque allievi otteniamo un cambiamento medio di 0.92. Questo valore rappresenta appunto il cambiamento medio della classe. Questa procedura è particolarmente utile per confrontare i risultati ottenuti in varie classi, mentre è meno utile per identificare difficoltà specifiche o per individuare quali allievi avrebbero bisogno di interventi più specifici.

PERCHE' VALUTARE I PERCORSI?

Trattandosi di una sperimentazione, il gruppo di ricerca è interessato a valutare in quale modo il progetto "Chiamale emozioni" modifica effettivamente i comportamenti dei singoli allievi e il clima di classe. Questo strumento, unitamente agli altri strumenti di valutazione che utilizzeremo, permette di raccogliere alcuni dati significativi che ci aiuteranno sia a verificare l'adeguatezza di quanto proposto, sia ad apportare modifiche utili a definire con sempre maggior chiarezza in quale modo gli interventi in classe possono contribuire ad aumentare le competenze sociali ed emotive dei bambini e come il nostro intervento possa essere utile nel sostenere una positiva crescita degli allievi.

DOVE E CON CHI UTILIZZARE LO STRUMENTO

Il presente strumento valutativo è adatto a tutte le classi della scuola elementare. Per la scuola dell'infanzia, l'utilizzo più appropriato riguarda gli allievi del terzo livello, mentre è in via di verifica l'adeguatezza per soggetti del primo o secondo livello.