

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI
IULIA VASSALLI PIACENZA

MASTER OF ARTS SUPSI IN EDUCAZIONE NELLA SCUOLA MEDIA
ANNO ACCADEMICO 2011/2012

LE COMPETENZE SOCIO EMOTIVE E LE LORO IMPLICAZIONI EDUCATIVE

RELATORI
LUCA SCIARONI E ALBERTO CRESCENTINI

*La prima speranza di una nazione è riposta nella
corretta educazione della sua gioventù
(Erasmus)*

Ringraziamenti

Grazie a tutti i ricercatori e gli autori di programmi educativi SEL per la loro dedizione e per essere stati preziosa fonte di ispirazione ed esempio.

Grazie ai miei relatori Luca Sciaroni e Alberto Crescentini per la collaborazione e la professionalità.

Grazie alla gentile collega Cristiana per avermi indirizzato nella giusta direzione.

Grazie alla mia cara classe 2A della Scuola Media di Biasca per l'impegno, la partecipazione e la curiosità.

Grazie ai miei genitori Alessandra e Fabio per avermi trasmesso il valore del lavoro serio e responsabile.

Grazie a Wanda, mia mamma adottiva, per avermi amorevolmente guidato verso la consapevolezza.

Grazie a mio marito Paolo e ai miei suoceri Maria e Maurizio per la loro immancabile presenza e il loro impagabile sostegno.

Grazie ai miei preziosi figli Alessandro e Giorgia per aver pazientemente sopportato la mia assenza: a voi dedico questo lavoro nella speranza di sapervi offrire l'educazione che meritate.

Di cuore. Iulia.

Sommario

1. Introduzione	1
1.1. Definizione dell'ambito di ricerca: il problema dell'analfabetismo emotivo	1
1.2. Motivazione della scelta del tema di ricerca: la necessità di sviluppare competenze socioemotive	2
2. Quadro teorico	3
2.1. L'intelligenza emotiva	3
2.2. Il ruolo delle emozioni per il successo e l'apprendimento	5
2.3. La mente emozionale	6
2.4. La condotta prosociale	8
2.5. L'alfabetizzazione e l'educazione socioemotiva	9
3. Domande di ricerca e ipotesi	12
4. Metodologia	13
4.1. Tipologia di ricerca e approccio	13
4.2. Campione di riferimento	13
4.3. Fasi della ricerca	14
5. Risultati	16
5.1. Analisi dei dati emersi dal questionario a scelta multipla	16
5.2. Bilancio dei risultati emersi dall'applicazione dell'itinerario	19
6. Conclusione	25
6.1. Valutazione dei risultati raggiunti	25
6.2. Apprendimenti e nuovi scenari di indagine	26

7. Bibliografia	27
8. Allegati	29
8.1. Strumenti raccolta dati: questionario a scelta multipla e scheda di riscontro personale	29
8.2. Dati raccolti: grafici <i>items</i> di interesse	44
8.3. Prerequisiti: un primo percorso di educazione socio emotiva con “I ragazzi della Via Pàl” di F. Molnar	48
8.4. Itinerario didattico	52
8.4.1. Schema generale	53
8.4.2. Lezione 1: “I pensieri che determinano le nostre emozioni”	55
8.4.3. Lezione 2: “I pensieri che creano problemi”	73
8.4.4. Lezione 3: “Trasformare i pensieri”	86
8.4.5. Lezione 4: “Empatia”	101
8.4.6. Lezione 5: “Gestire i bulli”	109
8.4.7. Lezione 6: “Le strategie della comunicazione efficace”	129
8.4.8. Lezione 7: “Le regole”	146
8.4.9. Lezione 8: “Gli stereotipi e le etichette”	162
8.4.10. Lezione 9: “I bisogni”	178
8.4.11. Lezione 10: “Io sono”	189
9. Sintesi	196
10. Abstract	200

1. Introduzione

1.1. Definizione dell'ambito di ricerca: il problema dell'analfabetismo emotivo

Numerose e frequenti sono le problematicità e le carenze che gli adolescenti manifestano ogni giorno sia in famiglia che a scuola come anche nel loro tempo libero: ansietà, depressione e isolamento, scarsa capacità di attenzione e di concentrazione, insufficiente propensione alla riflessione e all'approfondimento, difficoltà nella gestione delle emozioni e delle reazioni, inadeguatezza nella conduzione delle relazioni interpersonali, incompetenza nella valutazione e consapevolezza delle ragioni e conseguenze delle proprie scelte, carenza del senso di responsabilità, e tendenza all'impulsività e alla prepotenza (D'Alessio, 2005). "Le difficoltà relazionali e nella gestione dei sentimenti, [...] generano problemi nel riconoscere e nominare le proprie emozioni e i propri stati d'animo, sintomi di quello che [Ianes (2007) identifica come] *analfabetismo emotivo*" (Antognazza & Sciaroni, 2009, p. 4). Si tratta di un vero e proprio "malessere emozionale, [...] un nuovo tipo di tossicità che si infiltra e avvelena l'esperienza stessa dell'infanzia e dell'adolescenza [e che rivela] impressionanti lacune di competenza emozionale." (Goleman, 1995, p. 273). Ragazzi che sono incompetenti nel gestire in modo adeguato le proprie emozioni e sono incapaci di concentrarsi su degli obiettivi costruttivi e concreti, hanno maggiori probabilità di assumere dei comportamenti ad alto rischio che possono avere serie e, a volte, irreversibili conseguenze per la salute o la vita. Molti giovani sviluppano delle aspettative pessimistiche per il futuro e si preoccupano quindi molto meno dei pericoli e delle conseguenze delle loro scelte (Brackett, Maurer & Plain, 2004). La maggioranza dei giovani in difficoltà fanno fronte ai fatti normali della vita quotidiana con immaturità, aggressività o eccessiva remissività. E anche quando questi atteggiamenti si manifestano saltuariamente, essi finiscono comunque per interferire con il benessere personale e con lo sviluppo di soddisfacenti interazioni sociali (McGinnis, Goldstein, Sprafkin, & Gershaw, 1984).

Il costo di una vita emozionale gestita male è evidente quando si considera quanta afflizione c'è nel mondo, quante sofferenze e abusi si verificano in molte relazioni, e quante malattie psicosomatiche e disturbi collegati allo stress sono presenti oggi (Sunderland, 1997). Quando non si riescono a esprimere, oppure non si riconoscono i propri sentimenti, spesso si preferisce reprimere le emozioni, assumendo così un atteggiamento che provoca un deleterio stato di costante disagio. Altre volte, invece, si esternano i sentimenti in modi che possono essere altamente dannosi e nocivi, proprio perché non si possiedono strumenti adeguati per gestire le emozioni in modo positivo e costruttivo (*ibidem*).

1.2. Motivazione della scelta del tema di ricerca: la necessità di sviluppare le competenze socio emotive

Come spiegano Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini (2004) - citati da Antognazza & Sciaroni, 2009 - l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha, fin dal 1993, incluso tra le basilari abilità di vita (*Life Skills*) necessarie per “governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la [quotidianità]” anche l’ “essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento”, [così] da “riuscire a gestirlo in modo appropriato” (p. 4). L’emotività è una parte essenziale di ogni essere umano, che può e deve essere governata in modo ottimale grazie all’acquisizione di competenze specifiche: “l’attitudine emozionale può essere considerata come una meta-abilità, poiché determina quanto bene riusciamo a servirci di tutte le nostre molteplici capacità. Le persone competenti sul piano emozionale, quelle cioè che sanno controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente, si trovano avvantaggiate in tutti i campi della vita, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole che portano al successo” (Collacchioni, 2006, p. 51-52). Come sottolinea Filliozat (2002), “per avere successo nella vita il quoziente intellettivo non è sufficiente. [...]. Ciò che ci permette di fare la differenza non sono solo le [nozioni e le abilità tecniche], ma anche e soprattutto la capacità di gestire le emozioni e comunicare” (citato in Collacchioni, 2006, p.47).

Questo lavoro di diploma si prefigge dunque di indagare le competenze socio emotive degli allievi di scuola media e di procedere con interventi educativi specifici che possano accrescerle: l’intenzione è quella di contribuire ad arginare il problema dell’analfabetismo emotivo fornendo ai giovani degli strumenti che permettano loro di gestire meglio la vita emozionale e i rapporti con il prossimo. Le abilità emozionali fondamentali che è opportuno sviluppare sono le seguenti: la fiducia in se stessi, un ottimismo persistente anche di fronte al fallimento e alla frustrazione, la capacità di riprendersi in fretta dai dispiaceri, la forza di frenare gli impulsi e rimandare la gratificazione, l’abilità di controllare la tensione e l’ansia, e la capacità di comunicare e socializzare in maniera vincente e soddisfacente (Goleman, 1995).

2. Quadro teorico

2.1. L'intelligenza emotiva

Il concetto di intelligenza emotiva – un termine apparentemente antitetico che sembra voler conciliare la tradizionale dicotomia fra razionale e irrazionale – è stato introdotto poco più di vent'anni fa da due psicologi statunitensi, Salovey e Mayer (1990), e viene da loro definito come “la capacità di monitorare e dominare le emozioni proprie e altrui, servendosi per guidare il pensiero e l'azione” (citati in Antognazza & Sciaroni, 2009, p.7). Si tratta di un modo di concepire l'intelligenza, che va oltre quello consueto di capacità di raziocinio e di logica esprimibili con un QI, e che contempla l'abilità di gestire in maniera ottimale e produttiva la propria persona e le proprie relazioni con il prossimo.

Goleman (1995) identifica le seguenti competenze socioemotive come parte integrante dell'intelligenza emotiva:

1. L'autoconsapevolezza: cioè l' “[...] essere in grado di valutare accuratamente i propri stati emotivi, interessi, valori, e le proprie forze, [così da poter] mantenere una ragionevole confidenza in se stessi” (Antognazza & Sciaroni, 2009, p.9). Saper monitorare i propri sentimenti è basilare per la comprensione interiore di se stessi: “solo quando le persone imparano a comprendere come funzionano le proprie emozioni e i processi che esse seguono [...] sono in grado di sviluppare un maggiore controllo su di sé” (Freedman, 2009, p. 46). Diversamente, l'incapacità di osservarsi e sentirsi lascia alla mercé delle proprie emozioni: “la mancanza di consapevolezza sui sentimenti può anch'essa rivelarsi disastrosa, soprattutto quando si devono soppesare decisioni dalle quali dipende in larga misura il nostro destino [...]”. Queste decisioni non possono essere prese servendosi della sola razionalità nuda e cruda; esse richiedono anche il contributo che ci viene dai sentimenti viscerali e quella saggezza emozionale che scaturisce dalle esperienze del passato” (Goleman, 1995, p. 76).
2. L'autogestione: ossia “[...] regolare le proprie emozioni per gestire lo stress, controllare gli impulsi, perseverare di fronte agli ostacoli; programmare e monitorare i propri progressi a scuola, [nel lavoro], e nella vita personale; esprimere le proprie emozioni in modo adeguato” (Antognazza & Sciaroni, 2009, p.9). Autogestirsi significa sforzarsi di vivere in maniera

intenzionale, offrendo a se stessi l'opportunità di scegliere come reagire alle situazioni, riducendo l'impulsività e valutando costi e benefici dei propri stati emotivi e delle correlate decisioni (Freedman, 2009). “Una buona padronanza di sé – ossia la capacità di resistere alle tempeste emotive causate dalla sorte avversa senza essere “schiavi delle passioni” – è una virtù elogiata fin dai tempi di Platone. [...]. Il saper controllare le proprie emozioni penose è la chiave del benessere psicologico: i sentimenti estremi – emozioni che diventano troppo intense o durano troppo nel tempo – minano la nostra stabilità” (Goleman, 1995, p. 79).

3. L'empatia: ovvero “essere capaci [...] 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” (Antognazza & Sciaroni, 2009, p.9). Essere empatici significa essere in grado di sintonizzarsi con l'altro accogliendo ed accettando gli stati d'animo altrui: “la chiave per comprendere i sentimenti [degli altri] sta nella capacità di leggere i messaggi che viaggiano su canali di comunicazione non verbale: il tono di voce, i gesti, l'espressione del volto e simili” (Goleman, 1995, p. 125). Non c'è empatia senza autoconsapevolezza: “quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo anche a leggere i sentimenti altrui” (*ibidem*, p. 124).
4. L'abilità interpersonale: cioè il saper “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” (Antognazza & Sciaroni, 2009, p.9). Un'abilità fondamentale nell'arte di trattare le relazioni interpersonali è l'essere in grado di gestire le emozioni altrui, conoscere i sentimenti dell'altro e agire in modo da modificarli: “riuscire a controllare le emozioni di qualcun altro [...] richiede la maturità di altre due capacità emozionali, l'autocontrollo e l'empatia. [...]. Queste abilità sociali consentono all'individuo di plasmare un'interazione, di trovarsi bene nelle relazioni intime, di mobilitare, ispirare, persuadere e influenzare gli altri, mettendoli nel contempo a proprio agio” (Goleman, 1995, p. 142). L'abilità interpersonale si distingue in quattro competenze distinte: la capacità di organizzare i gruppi coordinando gli sforzi di una rete di individui, di negoziare soluzioni prevenendo conflitti e risolvendo quelli già in atto, di stabilire legami personali entrando in connessione con gli altri, e di analizzare la situazione sociale riconoscendo e comprendendo i sentimenti, le motivazioni e le preoccupazioni altrui (*ibidem*).

2.2. Il ruolo delle emozioni per il successo e l'apprendimento

La gestione delle emozioni sembra rivestire un ruolo centrale per l'automotivazione e la realizzazione personale di ogni individuo: “nella misura in cui le emozioni intralciano o potenziano le nostre capacità di pensare, di fare progetti, di risolvere problemi, [di impegnarci] in vista di un obiettivo lontano, esse non fanno che definire i limiti della nostra capacità di usare abilità mentali innate, e pertanto determinano il nostro successo [...]” (*ibidem*, pp.106-7).

In particolare, Goleman (1995) individua cinque “atteggiamenti emotivi” che possono influenzare le probabilità di riuscita nella vita:

1. l'ansia, che confonde e inganna l'intelletto e lo priva della lucidità e della memoria necessarie per svolgere bene i compiti assegnati. “Le risorse mentali impiegate in un'attività cognitiva – la preoccupazione ansiosa – vengono sottratte dalle risorse disponibili per elaborare altre informazioni. [...]. Le nostre preoccupazioni non solo predicono il disastro [...], ma ci spingono verso di esso” (p. 111).
2. la speranza, che fornisce “la sensazione di avere le risorse necessarie per raggiungere i propri obiettivi, l'abilità di rassicurare se stessi nei momenti difficili [...], e una flessibilità sufficiente a escogitare modi diversi per raggiungere gli obiettivi prefissati [...]” (p. 114).
3. l'ottimismo, che permette di affrontare le difficoltà e gli insuccessi reagendo attivamente, escogitando piani d'azione o cercando un sostegno esterno. “Gli ottimisti attribuiscono il fallimento a dettagli che possono essere modificati in modo da garantirsi buoni risultati nei futuri tentativi” (p. 115) e “considerano l'insuccesso qualcosa alla quale si può rimediare” (p. 116).
4. l'autoefficacia, ossia il convincimento di poter esercitare un certo controllo sugli eventi della propria vita e di poter accogliere le sfide nel momento in cui esse si presentano. “Chi è dotato di [autoefficacia] [...] si [accosta] alle situazioni pensando a come fare a gestirle, senza preoccuparsi di ciò che potrebbe eventualmente andare storto (p. 117).
5. il flusso, e cioè la capacità di concentrarsi profondamente su ciò che si sta facendo senza preoccuparsi di null'altro. “[...] è uno stato in cui l'individuo si disinteressa di sé, [...], mostra un controllo magistrale su ciò che sta facendo, [...] non è mai preoccupato di far bene, non

indugia a pensare al successo e al fallimento: il puro e semplice piacere dell'atto in se stesso basta a motivarlo" (p. 119).

Per quanto riguarda l'autorealizzazione e il successo nel contesto dell'apprendimento, sembra innegabile che la relazione emotiva che si instaura con l'insegnante e con il sapere condizioni in modo decisivo il proprio atteggiamento interiore: "il nostro apprendimento, durante l'infanzia e per un periodo considerevole, ha luogo nel contesto di un rapporto di dipendenza da un altro essere umano, rapporto la cui qualità influenzerà profondamente la capacità di provare curiosità e l'apertura verso nuove esperienze. [...]. Gli aspetti affettivi e cognitivi dell'apprendimento sono quindi strettamente interconnessi e interdipendenti" (Salzberger-Wittenberg, Polacco & Osborne, 1993, p. 13). Durante il processo di apprendimento, gli studenti si trovano di fronte ai propri limiti e sono dunque in una situazione di disagio interiore: "l'angoscia è data dal sentimento di incertezza e timore di scontrarsi con la propria inadeguatezza [...], nonché dalla necessità di rimettere in discussione le proprie conoscenze. Il confronto col nuovo, che un processo autentico di conoscenza implica, comporta emozioni contrastanti: la paura, l'ansia [...], accanto alla curiosità, alla sorpresa e alla possibilità di sperimentare le proprie risorse" (Kanisza, 2007, p. 31). Quando forze emotive negative sono presenti nei giovani, non è sorprendente che quest'ultimi sperimentino difficoltà di concentrazione ed attenzione e che la loro capacità di portare avanti gli impegni scolastici sia notevolmente compromessa (Gordon, 1991): "gli insegnanti sanno bene quanto i turbamenti emotivi interferiscano con la vita mentale. Quando sono ansiosi, adirati o depressi gli studenti non imparano; chi si trova in questi stati d'animo non assorbe informazioni né è in grado di applicarle proficuamente" (Goleman, 1995, p. 104). Il compito degli educatori consiste dunque nel contenere le tensioni e le difficoltà sperimentate dai discenti così da creare le condizioni che favoriscano lo sviluppo della capacità di tollerare le incertezze e le frustrazioni connaturate al processo di crescita e di apprendimento (Salzberger-Wittenberg, Polacco & Osborne, 1993).

2.3. La mente emozionale

Le caratteristiche principali della mente emozionale sono la velocità e l'automatismo della reazione. La mente emozionale è molto più rapida di quella razionale, perché passa all'azione basandosi sulle prime impressioni senza sostare a riflettere sul da farsi o ad analizzare la situazione: nel processo evolutivo questa rapidità è molto probabilmente connessa alla necessità di prendere in una frazione di secondo decisioni che potrebbero fare la differenza fra la vita e la morte (Goleman, 1995). I comportamenti che ne derivano sono accompagnati da una sensazione di grande sicurezza, che

scaturisce da un modo di percepire le cose semplificato ed immediato: lo svantaggio è che questi giudizi intuitivi, avvenendo in pochi istanti, possono essere errati o maldestri. La mente emozionale, inoltre, procede per associazioni: ciò significa che essa collega elementi e fatti in modo indiscriminato semplicemente in base ad aspetti superficialmente simili. In particolare, quando un evento del presente ne ricorda uno del passato, essa riattiva i sentimenti che si accompagnano alla rievocazione: “per la mente emozionale [...] ciò che conta è come vengono percepite le situazioni [...]. Quel che una cosa ci fa ricordare può essere molto più importante di quel che essa è” (*ibidem*, p. 340). Non da ultimo, la mente emozionale si caratterizza come tendenzialmente puerile, poiché sembra prediligere il pensiero categorico (che vede tutto o bianco o nero) e il pensiero personalizzato (che riconduce tutto a se stessi): “questo modo infantile è autoconvalidante, perché sopprime o ignora ricordi o fatti che ne scardinerebbero le convinzioni e si aggrappa a quelli che lo confermano. [...] La mente emozionale [...] considera le proprie convinzioni assolutamente vere e però sottovaluta ogni prova contraria. Per questo è così difficile ragionare con chi è emotivamente turbato” (*ibidem*).

Una teoria psicologica che ha stimolato lo studio del funzionamento e dei meccanismi della mente emotiva è la *Terapia Razionale-Emotiva* (nota con l’acronimo RET, dall’inglese *Rational Emotive Therapy*). Si tratta di una teoria (e di una pratica psicoterapeutica) concepita dallo psicologo statunitense Albert Ellis verso la fine degli anni Cinquanta. “L’accostamento dei termini “razionale” ed “emotiva” sta ad indicare la possibilità di raggiungere un certo benessere emotivo utilizzando la propria capacità di pensare in modo razionale e costruttivo” (Di Pietro, 1999, p. II). La tesi di base è che le emozioni non sono causate tanto da ciò che avviene e dalle situazioni stesse, ma piuttosto dall’interpretazione e dalla rappresentazione che si ha dei fatti che accadono. “Questo assunto viene sintetizzato nel *modello A-B-C* con cui Ellis rappresenta l’episodio emotivo. Il punto A sta ad indicare un qualsiasi evento possa verificarsi. Se al punto B prevalgono pensieri realistici e oggettivi riguardo all’evento attivante, la reazione emotiva risulterà adeguata. Se invece prevalgono distorsioni della realtà o valutazioni esagerate e assolutistiche, ne deriverà, al punto C, una reazione emotiva disturbata” (Di Pietro, 2001, p. 14). Il nostro *dialogo interiore* – ovvero il meccanismo attraverso il quale elaboriamo e commentiamo mentalmente gli eventi della nostra vita – può presentare sia dei pensieri razionali che comportano una visione realistica e che ridimensionano l’impatto emotivo di certe circostanze, sia dei pensieri irrazionali – assolutistici, catastrofici, intolleranti, di indispensabilità e di generalizzazione – che invece ci spingono ad avere reazioni emotive esageratamente negative in rapporto ad una determinata situazione e che ci ostacolano nel perseguimento dei nostri obiettivi (Di Pietro, 1999). Un modo efficace per tenere sotto controllo

queste derive della mente emozionale è quello di attaccare e mettere in discussione queste convinzioni irrazionali sostituendole con pensieri più costruttivi in modo da attuare quella che Di Pietro (2001) definisce come una *ristrutturazione cognitiva*. “Attaccare i pensieri irrazionali e negativi significa indebolirne la forza, in modo da introdurre nella nostra mente un dubbio sulla loro veridicità” (Di Pietro, 1999, p. IV-V). “Dal momento che le nostre reazioni emotive sono in gran parte determinate dal nostro modo di pensare, ne deriva che cambiando modo di pensare riusciremo anche a cambiare il modo in cui ci sentiremo” (Di Pietro, 2001, p. 15).

2.4. La condotta prosociale

Il comportamento prosociale è un’insieme di azioni e di scelte che mirano a beneficiare il prossimo: essere socialmente competenti significa soprattutto “stare in rapporto costruttivo e reciprocamente gratificante con l’altro” (McGinnis, Goldstein, Sprafkin, & Gershaw, 1984, p. 7). I fondamenti della prosocialità sono: la dignità e il valore della persona (la stima per se stessi e gli altri), la valutazione positiva del comportamento altrui (l’accettazione e l’apprezzamento), la creatività e l’iniziativa (la ricerca di soluzioni e innovazioni), la capacità comunicativa e interpersonale (la rivelazione e la condivisione del mondo interiore), l’empatia e l’assertività (la volontà di capire e intervenire) (Roche Olivar, 1999). La competenza specifica di *problem solving* interpersonale è centrale nella condotta prosociale e include la capacità di identificare e definire un problema, generare soluzioni alternative, anticipare e valutare le conseguenze, fare una scelta e giungere ad una decisione, rendersi operanti e verificarne i risultati (Ricci, Diadori & Pompei, 2003).

L’intelligenza prosociale, oltre che venir innanzitutto promossa nell’ambito familiare, può essere sviluppata in quella “piccola società” che è il gruppo di apprendimento: quest’ultimo non è tanto composto da persone isolate e separate, quanto piuttosto un sistema formato da reciproche relazioni di simpatia, antipatia, aspettative e timori, da legami affettivi e cognitivi che bisogna far affiorare e contribuire a coltivare attraverso un processo di valorizzazione reciproca. Il gruppo costituisce una preziosa risorsa – ricca di percorsi e punti di vista diversi e di differenti profondità di pensiero – dove ognuno può attingere l’energia e il sostegno per dedicarsi alla propria autorealizzazione: è un luogo in cui è possibile costruire con gli altri la propria mappa cognitiva e la propria personalità (Polito, 2000). Coltivando il benessere, l’accoglienza, la solidarietà e la responsabilità, si rende più piacevole ed efficace il processo di formazione (*ibidem*). I componenti di un gruppo che possiede una buona consapevolezza formativa sono in grado di: esercitare l’ascolto reciproco, esprimere disaccordi e accettare le divergenze senza timori, negoziare e mediare, condividere curiosità, timori

e bisogni, sostenere le reciproche idee e progetti, rispettare la riservatezza, incoraggiarsi ed entusiasinarsi vicendevolmente, essere orgogliosi del successo degli altri, ed essere propositivi e ricchi di iniziative (*ibidem*). Perché un gruppo possa essere davvero accogliente e cooperativo, è importante che in esso si coltivino e pratichino le abilità della comunicazione autentica, quali la riformulazione del messaggio dell'altro, la valorizzazione del linguaggio del corpo, e l'espressione di un *feedback* di risonanza emotiva (*ibidem*). Nel gruppo d'apprendimento avviene “una spola continua tra Sé e gli altri, tra il processo di individuazione (per essere se stesso in modo originale) e il processo di condivisione (per costruire insieme conoscenze, valori, progetti). [...]. Ognuno deve saper suonare bene il proprio strumento per fare emergere un'orchestra in grado di diffondere un'armonia con la partecipazione sinergica di voci e melodie differenti” (*ibidem*, p. 92).

2.5. L'alfabetizzazione e l'educazione socio emotiva

Tradizionalmente, la scuola provvede ad un'istruzione dell'ambiente esterno, della vita e cultura di altre persone in altre epoche o luoghi, mentre sembra non concentrarsi abbastanza sulla realtà interna degli alunni, sul loro mondo di sentimenti e pensieri (Sunderland, 1997). C'è ancora un'insufficiente preparazione da parte della società nei confronti della comprensione e comunicazione dell'esperienza emotiva (*ibidem*): “la formazione occidentale dei sistemi di educazione e di istruzione generalmente non si preoccupa, anzi semmai evita, di farsi carico dei saperi emozionali, seguendo un'antica e pregiudizievole idea secondo la quale le emozioni devono essere ignorate perché considerate foriere di false conoscenze, se non addirittura dannose o pericolose” (Collacchioni, 2006, p.46). Privi di un'educazione adeguata sulle emozioni, i giovani devono affrontare la vita sprovvisti delle abilità necessarie per gestire efficacemente difficili situazioni emotive e interpersonali (Sunderland, 1997). Non sorprende dunque che la scuola – che ha tendenzialmente privilegiato l'aspetto cognitivo a spese di quello emotivo e sociale – si trovi sempre più spesso nelle condizioni di dover far fronte a dei problemi comportamentali e relazionali che condizionano negativamente il clima di classe, l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento: è ora inevitabile affrontare la grande sfida dell'alfabetizzazione e dell'educazione socio emotiva dei discenti “al fine di rendere le persone più consapevoli dei propri vissuti emotivi e più in grado di assumere comportamenti adeguati in situazioni sociali [...]” (Antognazza & Sciaroni, 2009, p. 9).

Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, et al. (2003) insistono sull'importanza dell'integrazione dei programmi SEL (*Social and Emotional Learning: Self-Management, Self-*

Awareness, Social Awareness, Responsible Decision Making, Relationship Skills) nel curriculum scolastico quotidiano ed evidenziano la necessità che questi vengano realizzati con continuità e a lungo termine. Lo scrittore Daniel Goleman e la filantropa ed educatrice Eileen Rockefeller Growald, fondatori nel 1994 del gruppo CASEL (*Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*), promuovono una visione dell'educazione in cui la comunità, la scuola e la famiglia collaborano al fine di aiutare i giovani a diventare futuri cittadini – competenti, responsabili e impegnati nel sociale – che sono in grado di gestire se stessi, le loro relazioni e il loro lavoro in modo efficace ed etico. Nella loro visione, le lezioni apprese nel corso di interventi educativi specifici condotti da psicologi con lo scopo di aiutare ragazzi aggressivi o depressi a superare le loro difficoltà dovrebbero essere raccolte e generalizzate come misura preventiva per l'intera popolazione scolastica ed impartite dagli insegnanti ordinari (Goleman, 1995). Inoltre, essi raccomandano che si approfitti di ogni opportunità fuori e dentro la classe per aiutare i giovani a tramutare momenti di crisi personale in insegnamenti di competenza emozionale (*ibidem*).

Alcuni fra i più significativi programmi di educazione socio emotiva sperimentati negli ultimi decenni sono:

Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS)

Negli anni Settanta, Shure e Spivack hanno ideato questo programma educativo di prevenzione studiato per aiutare i bambini a sviluppare abilità che permettano di risolvere nel migliore dei modi i problemi che sorgono quotidianamente nella relazione con le altre persone (Ricci, Diadori & Pompei, 2003). È un progetto che si propone di insegnare a rispondere in modo soddisfacente alle sollecitazioni dell'ambiente e della società, evitando di scegliere comportamenti aggressivi o di inibizione: ciò avviene sviluppando le abilità di pensiero consequenziale (che permette di prevedere le possibili conseguenze di un'azione), di pensiero divergente (che aiuta a generare potenziali soluzioni) e di pensiero “mezzi-fini” (che sostiene nel pianificare i passi verso un obiettivo e ad identificare gli eventuali ostacoli) (*ibidem*).

The Social Competence Promotion Program for Young Adolescents

Progettato negli anni Ottanta dal professor Weissberg dell'Università di Chicago e sperimentato in particolare con adolescenti Afro-Americani, mira ad insegnare l'autocontrollo, la gestione dello stress, la risoluzione dei problemi interpersonali e le abilità comunicative, ed incoraggia i giovani ad applicare queste competenze nelle loro situazioni quotidiane così da prevenire l'abuso di droghe

e i comportamenti sessuali ad alto rischio. Viene insegnata una serie concreta di passi da eseguire per affrontare in maniera più razionale momenti carichi di tensione: (1.) fermarsi, calmarsi e pensare prima di agire; (2.) esporre ad alta voce il problema e come quest'ultimo fa sentire; (3.) fissare uno scopo positivo; (4.) pensare a soluzioni diverse; (5.) anticipare le conseguenze; (6.) procedere attuando la tattica migliore (Goleman, 1995).

Resolving Conflicts Creatively Program (RCCP)

Operativo dal 1985 ed ideato dalla newyorchese Linda Lantieri, l'RCCP si basa sull'assunto che la conflittualità e la competizione non devono essere soppressi, negati o eliminati, ma bensì gestiti in modo pacifico grazie all'utilizzo di competenze quali l'analisi dei costi e dei benefici, la capacità di valutare e negoziare, e la disponibilità ad abbracciare la prospettiva dell'altro. Questo programma si prefigge di cambiare la mentalità aggressiva e reattiva dei giovani e di sostituire la tendenza a "restituire" con quella a "risolvere". Molto interessante è il fatto che alcuni studenti sono addestrati a fare da mediatori ai quali ci si può rivolgere quando la tensione è incontenibile.

La didattica prosociale

La didattica prosociale – promossa negli anni Novanta da Robert Roche Olivar – parte dal presupposto costruttivista che le persone imparano l'una dall'altra grazie ad un processo interattivo e di scambio reciproco: si tratta di una pedagogia che intende lo sviluppo individuale come imprescindibile dal contesto sociale, dall'azione collettiva e dalla reciprocità. La promozione della prosocialità a scuola appare sempre più necessaria proprio in vista dell'esigenza moderna di riuscire a consolidare un tessuto sociale positivo che permetta la convivenza armoniosa tra persone, gruppi, culture e paesi diversi, preservandone l'identità e il benessere (Roche Olivar, 1999).

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)

È un programma di alfabetismo emotivo – sviluppato da Greenberg e Kusché (2009) alla Washington University di Seattle (Washington) e sperimentato con successo nella scuola materna e nelle scuole elementari negli Stati Uniti – che si propone di aiutare i bambini a calmarsi, aumentare la consapevolezza degli stati emotivi altrui, discutere apertamente delle proprie emozioni per appianare le incomprensioni, prevedere le conseguenze e gli effetti del proprio comportamento. In particolare, si promuove la tecnica dell'autoconversazione (o autocontrollo verbale), vale a dire il "parlare con se stessi usando il linguaggio come sostituto di un comportamento attivo o di una manifestazione esagerata delle emozioni [...]" (Goleman & Gyatso Tenzin, 2004, p. 323).

The Ruler Group

Fondato nel 2005 da Marc Brackett, ricercatore scientifico presso il Dipartimento di Psicologia della Yale University (New Haven), propone e implementa programmi per la *leadership* e il *management*, per la gestione familiare, nonché per educatori e studenti. Di particolare interesse è il libro *Emotional Literacy in the Middle School* (Brackett & Maurer, 2004) che propone un curriculum per insegnare ai giovani a riconoscere, valutare e paragonare i propri e gli altrui pensieri, sentimenti ed azioni, e ad esprimersi in modo accurato e appropriato a proposito delle proprie esperienze sociali, scolastiche e personali: questo approccio didattico educativo vuole esplorare e rappresentare il linguaggio delle emozioni, riconoscendo ed esplicitando i nessi fra quest'ultimo e il mondo della quotidianità privata e sociale.

3. Domande di ricerca e ipotesi

Questo lavoro di diploma si articola intorno a due domande di ricerca che riguardano la relazione che intercorre fra le competenze e l'educazione socioemotiva:

1. In che modo il docente può utilizzare la conoscenza delle competenze socioemotive degli allievi nella riflessione e nella progettazione a livello didattico e pedagogico?
2. Quali interventi educativi consentono di guidare efficacemente gli studenti verso una maggiore consapevolezza e una migliore gestione delle situazioni e delle emozioni?

Le ipotesi formulate sono le seguenti:

- a. Conoscere approfonditamente i giovani che si vuole educare e con i quali si auspica di lavorare è fondamentale per costruire un rapporto di fiducia che apra le porte all'apprendimento e alla collaborazione: non ci si può assolutamente accontentare di fugaci impressioni o, peggio, di preconcetti. La progettazione degli interventi didattici e pedagogici che si intende applicare deve basarsi innanzitutto sull'attenta osservazione e il costante ascolto dei discenti con i quali si desidera interagire e può certamente essere sostenuta e approfondita grazie alla rilevazione di dati e di informazioni provenienti dagli allievi stessi.

- b. Per ideare e progettare interventi educativi adeguati ed incisivi è opportuno affidarsi alla comprovata esperienza e all'autorità di chi si è già cimentato con successo e professionalità nel difficile mondo dell'educazione socio emotiva. I concetti chiave, i contenuti, le metodologie e le fasi di validi programmi di *Social Emotional Learning* vengono studiati e ragionevolmente adattati alle esigenze e alle contingenze che si presentano nel contesto specifico in cui ci si trova ad agire. L'efficacia di tali interventi può essere rimarcata nel (variare del) comportamento dei discenti stessi oltre che rilevata dalle impressioni dell'insegnante ed evidenziata dalle voci e dalle riflessioni raccolte dagli alunni.

4. Metodologia

4.1. Tipologia di ricerca e approccio

Questo progetto si configura come una ricerca con intervento. In particolare, poiché “una volta individuato il problema, [si prevede] l'introduzione di un cambiamento [...] per risolvere, attraverso l'intervento, la situazione problematica” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 22), si può affermare che si tratta di una ricerca-azione. Viene utilizzato un approccio misto, in quanto i primi dati – raccolti attraverso un questionario a scelta multipla – sono di tipo quantitativo, mentre i secondi dati – ottenuti dal diario dell'insegnante e tratti da un questionario a risposta aperta – sono di tipo qualitativo. Per ricavare informazioni ci si serve dunque di strumenti di rilevazione diversi.

4.2. Campione di riferimento

Per ciò che concerne la popolazione di ricerca, il questionario investigativo a scelta multipla viene sottoposto ad un insieme totale di 654 allievi di prima e seconda media delle seguenti sedi: Acquarossa, Biasca, Cevio, Giubiasco, Gravesano, Locarno 1 e 2, Lodrino, Losone, Mendrisio, Mesocco e Minusio. Riguardo il campione di riferimento specifico su cui si attuano gli interventi didattico pedagogici all'interno delle lezioni di italiano e al quale viene sottoposto il questionario a risposta aperta, si tratta della classe 2A della Scuola Media di Biasca, composta da diciotto allievi (nove maschi e nove femmine) tra i dodici e i tredici anni. Sono ragazzi molto vivaci, e

tendenzialmente interessati e partecipativi, che devono però essere spesso contenuti e guidati nei comportamenti. È un gruppo che presenta al suo interno gradi di maturità emotiva ed intellettuale estremamente diversi e che mostra un grande divario a livello di motivazione e costanza nell'applicazione.

4.3. Fasi della ricerca

La ricerca si articola nelle seguenti cinque fasi:

FASE 1 - Questionario a scelta multipla e prima raccolta dati

Innanzitutto – nel periodo tra settembre e ottobre 2011 – ai discenti viene somministrato un questionario anonimo intitolato “Capire le nostre vite”, destinato agli studenti del primo biennio della scuola media, per il cui svolgimento si necessita di un’ora lezione e dell’assistenza dell’insegnante: è diviso in cinque parti che affrontano i temi dello sviluppo socioemotivo, della relazione con gli adulti, delle esperienze a scuola, della salute e benessere e del tempo libero (cfr. Allegato 8.1., p. 29). Questo questionario è tradotto e adattato dal corrispettivo in lingua inglese *Understanding our lives – The Middle Years Development Instrument* (MDI), uno strumento di ricerca e di investigazione del benessere psicofisico e delle competenze socio-emotive dei pre-adolescenti sviluppato nel 2010 dalla professoressa Kimberly Schonert-Reichl dell’Università di Vancouver in collaborazione con studiosi dell’Università del British Columbia in Canada: si tratta di un sondaggio autoreferenziale destinato a ragazzi fra i nove e i dodici anni di età, che si trovano in quella fase della vita – denominata *Middle Childhood* – in cui i giovani sono sottoposti ad importanti cambiamenti e sviluppi sia cognitivi che sociali ed emotivi (Schonert-Reichl, Oberle & Zumbo, 2010) e nella quale i ragazzi, che si avventurano alla ricerca di autonomia e di una propria identità, hanno più che mai bisogno del sostegno dell’ambiente circostante a cui devono poter sentire di appartenere per sviluppare un sentimento di fiducia, autoefficacia e competenza (Schonert-Reichl, Oberle & Thomson, 2010). In particolare, l’MDI si propone di dare spazio alle testimonianze dei giovani offrendo loro la possibilità di condividere pensieri, desideri e bisogni; contemporaneamente, vuole creare un’occasione di riflessione per gli adolescenti a proposito di se stessi, la loro vita, gli amici e la scuola (Schonert-Reichl, Guhn, Hymel, Hertzman, Swiess, Gadermann *et al.*, 2010).

FASE 2 - Analisi dei dati ed identificazione di aree problematiche

In un secondo tempo – nel corso del mese di ottobre 2011 – si analizzano i dati emersi dai questionari grazie all’aiuto di supporti informatici e, sulla base delle informazioni raccolte, si individuano quelle aree di competenza rivelatesi problematiche o lacunose. Questa fase costituisce un primo basilare momento di osservazione in funzione delle domande di ricerca: si tratta di una congiuntura indispensabile per lo sviluppo della conoscenza e della comprensione necessarie per procedere con la delineazione del progetto e degli interventi pedagogici.

FASE 3 - Progettazione dell'intervento

Successivamente – tra novembre e dicembre 2011 – viene progettato un itinerario didattico (cfr. Allegato 8.4., p. 52) che va a trattare e ad intervenire proprio sulle aree problematiche precedentemente evidenziate e che si propone sia di sviluppare competenze di educazione socio emotiva sia di perseguire obiettivi di formazione linguistica. Si cerca di lavorare soprattutto sulla base di testi di qualità, di sviluppare le quattro competenze linguistiche (lettura, ascolto, scrittura e parlato), di potenziare l’abilità argomentativa e la conoscenza lessicale, e di dare ampio spazio a vari tipi di intelligenze, all’espressione della creatività e della collaborazione. L’ampiezza, la complessità, i contenuti specifici e i tempi dell’itinerario, oltre che l’esplicitazione degli obiettivi specifici didattici e pedagogici, vengono definiti man mano che si procede. Le lezioni sono create sia sulla base dei dati raccolti ed analizzati nelle fasi precedenti sia sulla rilevazione di bisogni socio emotivi osservati durante il regolare contatto settimanale con i discenti.

FASE 4 - Attuazione dell'intervento e seconda raccolta dati

Durante la realizzazione dell’itinerario viene seguito il progetto sviluppato nella FASE 3: l’itinerario contempla circa una decina di unità didattiche che vengono eseguite nel periodo tra gennaio e marzo 2012. Durante lo svolgimento dell’itinerario, viene redatto dall’insegnante un diario nel quale si annota un resoconto di ogni intervento e le impressioni personali in un’ottica soprattutto comportamentale e pedagogica. Inoltre, al termine di ogni lezione, viene sottoposto ai discenti un questionario a risposta aperta con il quale si intende valutare gli apprendimenti da un punto di vista socioemotivo, relazionale e di consapevolezza (cfr. Allegato 8.1., p. 43). L’applicazione dell’intervento e l’osservazione del suo impatto costituiscono il secondo oggetto di indagine in funzione delle domande di ricerca.

FASE 5 – Analisi dei dati e valutazione dell'intervento

Nel mese di aprile 2012, i dati raccolti vengono incrociati e ne viene proposta un'interpretazione: in particolar modo, si concentra l'attenzione sulle corrispondenze e le incongruenze fra i dati emersi dal diario dell'insegnante (che costituisce un punto di vista sì esterno, ma maggiormente competente e consapevole) e quelli che traspaiono dai questionari a risposta aperta compilati dagli allievi stessi (che rappresentano un punto di vista interno, ma meno cosciente e preparato).

5. Risultati

5.1. Analisi dei dati emersi dal questionario a scelta multipla

La classe considerata è una seconda media che risulta dal rimescolamento di tre prime: si tratta di un gruppo che ha dimostrato nei primi mesi di scuola poca compattezza e una povertà di affiatamento, esprimendo questo disagio soprattutto con lo schernire i più bravi, l'umiliare i più deboli e il gestire i conflitti interpersonali in modo inadeguato attraverso tentativi di prevaricazione, mancanza di ascolto e difficoltà nella ricerca di un compromesso. Sono stati selezionati, ai fini di questa prima analisi, quegli *items* del questionario (cfr. Allegato 8.1., pp. 33, 35, 36) che permettessero di verificare la veridicità delle impressioni raccolte e di appurare la mancanza di coesione interna osservata. L'investigazione si è dunque concentrata sui seguenti tre temi di interesse:

A. rapporto problematico con i pari

item 13. “Mi preoccupa di quello che gli altri potrebbero dire di me”

item 14. “Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri”

item 15. “Ho paura di essere preso in giro”

B. integrazione scolastica

item 47. “Nella mia scuola le persone si interessano agli altri”

item 48. “Nella mia scuola gli allievi si aiutano tra di loro anche se non sono amici”

item 49. “Mi sento ben integrato nella mia scuola”

C. percezione di bullismo

item 53. “Durante l’anno scolastico ti è successo di essere maltrattato fisicamente?”

item 54. “Durante l’anno scolastico ti è successo di essere maltrattato verbalmente?”

item 55. “Durante l’anno scolastico ti è successo di essere maltrattato socialmente?”

Osservando i grafici acclusi che riguardano il primo tema di interesse (cfr. Allegato 8.2., p. 45), si può notare come i ragazzi della 2A di Biasca intrattengano un rapporto piuttosto problematico con i pari. Ben il 44.44% dice di essere “molto preoccupato” di ciò che gli altri potrebbero dire di loro (e il 22.22% di esserlo “un po’ ”). Inoltre, il 50% afferma di avere “un po’ di timore” (e il 27.78% di essere “molto preoccupato”) di non piacere agli altri. Non da ultimo, il 55.56% sostiene di avere “un po’ di paura” di essere preso in giro (e il 22.22% di averne “molta”). Se confrontiamo questi riscontri con i risultati emersi dall’insieme della popolazione di ricerca, si può rilevare come in quest’ultimo le apprensioni appaiano meno marcate: in particolare, il 24.66% asserisce di “non essere per niente preoccupato” dei pettegolezzi altrui (e il 18.11% di “non esserlo tanto”), contro l’11.11% (e il 5.56 % rispettivamente) della classe di Biasca; oltre a ciò, il 23.35% dell’insieme totale non mostra “nessuna preoccupazione” di non piacere agli altri, contrariamente all’11.11% della 2A; infine, ben il 30.55% dichiara di non avere “nessun timore” di essere preso in giro, in opposizione al’11.11 % di Biasca.

Per quanto concerne il secondo tema di interesse, i grafici (cfr. Allegato 8.2., p. 46) mostrano come gli allievi di Biasca non sembrano particolarmente ben inseriti nella propria realtà scolastica: spicca un 27.78% di allievi che non si sentono tanto integrati (in contrasto con il 4.43% dell’insieme totale), e si nota che solamente il 22.22% si ritiene molto bene adattato (contro un significativo 54.28% dell’intero campione). Inoltre, anche se è vero che il 50% della 2A dice che “ci si interessa un po’ ” agli altri, è opportuno notare come solamente l’11.11% identifichi un “marcato interesse” reciproco a scuola (in opposizione invece al 18.92% dell’intero campione) e come il 22.22% individui “uno scarso vicendevole interessamento” e l’11.11% non percepisca “nessun interesse per gli altri” (contrariamente al 10% e 4.31%, rispettivamente, dell’insieme totale). Oltre a ciò, il campione di Biasca rivela un secco 33.33% che non individua “nessuna tendenza all’aiuto reciproco” (diversamente dal 16.62% dell’insieme) e manifesta una significativa totale mancanza di percezione di un “buon livello di disponibilità all’aiuto” (contro il 12.50% dell’intero campione).

Per ciò che riguarda i grafici concernenti il terzo tema di interesse (cfr. Allegato 8.2., p. 47), pare che la percezione di bullismo da parte della classe di Biasca sia tutto sommato significativa e tendenzialmente superiore a quella dell'intero campione. Innanzitutto, il 55.56% degli alunni della 2A dichiara di essere stato maltrattato fisicamente una o due volte durante l'anno scolastico (contro il 35.37% dell'intero campione), mentre l'11.11% dice di aver mensilmente subito violenze fisiche (diversamente dal 3.96% dell'insieme): solamente il 33.33% dei ragazzi di Biasca afferma di non aver mai patito soprusi, in contrasto con il 53.59% dell'intero campione. In secondo luogo, soltanto il 22.22% degli allievi di Biasca asserisce di non aver mai subito violenze verbali (in contrasto con il 42.86% dell'insieme), mentre il 16.67% della classe biaschese dichiara di essere stato aggredito verbalmente più volte a settimana (diversamente dal 6.99% dell'insieme). Inoltre, il gruppo di Biasca mostra un 38.89% di allievi che dicono di non aver mai affrontato maltrattamenti sociali (una cifra inferiore al 49.39% dell'intero campione) e rivela un significativo 16.67% di discenti che confessano di essere stati sottoposti a questo genere di soprusi circa ogni mese (in contrasto con il 6.10% dell'intero campione).

Le differenze riscontrate fra la classe 2A e l'intero campione ticinese sono probabilmente dovute alla scarsa coesione inizialmente riscontrata nella classe in questione e all'importante fattore multiculturale che caratterizza la sede di Biasca. Alla luce dei risultati sopra descritti, gli interventi didattici vengono progettati con l'obiettivo di sviluppare le seguenti competenze socio emotive: capacità di autogestione delle emozioni e pensieri, facoltà di empatia e accettazione dell'altro, abilità interpersonale, comunicativa e di gestione dei conflitti, capacità di accoglienza, di superamento dei pregiudizi e di coesione (cfr. Schema generale dell'itinerario didattico, Allegato 8.4.1., p. 53). Attraverso il consolidamento del gruppo classe e il potenziamento dell'integrazione scolastica, ci si prospetta di mitigare le paure e le preoccupazioni legate al rapporto con i pari e di attenuare la percezione di bullismo. L'applicazione dell'itinerario didattico parte dalle preconoscenze dei discenti e dal presupposto che quest'ultimi hanno già svolto un precedente percorso educativo che li ha portati a sviluppare le loro competenze di autoconsapevolezza e di riconoscimento delle proprie emozioni (cfr. Prerequisiti, Allegato 8.3., p. 48).

5.2. Bilancio dei risultati emersi dall'applicazione dell'itinerario

Per ognuna delle dieci lezioni dell'intervento viene svolta una sovrapposizione e un confronto fra le considerazioni presenti nei diari della docente e le informazioni evidenziate dai riscontri degli allievi: viene quindi elaborato un resoconto basato sull'esposizione e l'interpretazione delle corrispondenze e delle incongruenze emerse.

Lezione 1: “I pensieri determinano le emozioni” (cfr. Allegato 8.4.2., p. 55)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la consapevolezza della vastità e della varietà dell'universo delle emozioni 2. la realizzazione della necessità di acquisire degli strumenti idonei per l'espressione del proprio mondo interiore e la comprensione di quello altrui 3. la cognizione della concreta possibilità di gestire e ottimizzare le proprie emozioni attraverso il cosciente controllo dei propri pensieri 4. la disponibilità alla tolleranza e all'accoglienza di pensieri, sentimenti e atteggiamenti diversi dai propri e la volontà di conoscere meglio se stessi attraverso il confronto con gli altri
Incongruenze	<p>Mancano nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. la coscienza delle nuove e importanti responsabilità derivanti dal “poter manipolare i propri pensieri e condizionare le proprie emozioni” b. la consapevolezza di non potersi più convenientemente nascondere dietro ad atteggiamenti vittimistici e rinunciatari quali: “non è colpa mia se provo queste emozioni: non posso farci niente!”
	<p>Ipotesi interpretativa:</p> <p>i ragazzi sono probabilmente “abbagliati” dalla sorprendente novità, e non ne hanno ancora ben soppesato tutte le implicazioni, trascurandone così i risvolti più faticosi</p>

Lezione 2: “I pensieri che creano problemi” (cfr. Allegato 8.4.3., p. 73)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la consapevolezza dell’esistenza di diverse tipologie e qualità di pensiero 2. la coscienza delle conseguenze dei pensieri dannosi sulle proprie emozioni 3. la disponibilità ad esaminare e considerare gli effetti che i propri pensieri e le proprie emozioni hanno sugli altri 4. la sensibilità di voler comprendere le difficoltà psicologiche degli altri e di non volerli più giudicare senza prima aver tentato di capirli 5. la volontà di sforzarsi di intervenire su se stessi con lo scopo di migliorare la propria qualità di vita 6. il desiderio di imparare gli uni dagli altri e di sostenersi vicendevolmente nell’apprendimento di atteggiamenti mentali più efficaci e appropriati 7. il timore di non sapersi liberare dai propri pensieri dannosi e di venire contagiati dagli atteggiamenti mentali negativi altrui.
Incongruenze	<p>Manca nei discenti:</p> <p>la consapevolezza di quanto i pensieri virus possano concretamente ostacolare il raggiungimento dei propri obiettivi</p>
	<p>Ipotesi interpretativa:</p> <p>gli studenti non hanno ancora pienamente realizzato il nesso che intercorre fra la gestione appropriata delle emozioni e la propria autorealizzazione e il successo personale</p>

Lezione 3: “Trasformare i pensieri” (cfr. Allegato 8.4.4., p. 86)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la consapevolezza di quanto i pensieri determinino gli esiti delle vicende 2. la coscienza di poter ribaltare le situazioni attraverso l’adeguata gestione del proprio atteggiamento mentale 3. la sensazione di poter avere una migliore padronanza della propria vita 4. la consapevolezza delle proprie responsabilità nell’attenzione al benessere altrui e nella cura della qualità delle relazioni interpersonali
Non sono state rilevate incongruenze significative	

Lezione 4: “Empatia” (cfr. Allegato 8.4.5., p. 101)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la consapevolezza dell’importanza di sviluppare e affinare la propria capacità empatica (di osservazione attenta e di ascolto autentico) 2. la disponibilità a considerare le situazioni da punti di vista diversi dai propri 3. la coscienza della necessità di essere prudenti quando ci si avvicina all’universo altrui e cauti nei giudizi
Incongruenze	<p>Manca nei discenti:</p> <p>la chiara consapevolezza delle dolorose conseguenze della mancanza di empatia, quali le difficoltà comunicative, i malintesi e i conflitti, le incomprensioni, il senso di solitudine, l’allontanamento, ecc.</p>
	<p>Ipotesi interpretativa:</p> <p>gli studenti, proprio per la loro giovane età, sono poco esperti delle relazioni interpersonali e ignari della fragilità di quest’ultime che devono essere invece coltivate con chiara coscienza di intenti</p>

Lezione 5: “Gestire i bulli” (cfr. Allegato 8.4.6., p. 109)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la consapevolezza del proprio diritto a opporsi e difendersi 2. la speranza di essere in grado di reagire nel modo più idoneo 3. la coscienza di non essere colpevoli delle azioni altrui 4. il discernimento fra vigliaccheria e coraggio, e la comprensione delle seguenti simmetrie: vigliaccheria-usare violenza-“essere un perdente”, coraggio-portare rispetto-“essere un vincente”
Incongruenze	<p>Manca nei discenti:</p> <p>la chiara consapevolezza del meccanismo di involontaria ma deleteria complicità che intercorre fra il bullo, la sua vittima e gli spettatori</p>
	<p>Ipotesi interpretativa:</p> <p>credo sia difficile scardinare e rovesciare la mentalità che da sempre considera “la vittima” come debole e passiva e quindi priva di qualsiasi potere. Ammettere che “la vittima” possa essere indirettamente complice la responsabilizza forse troppo?</p>

Lezione 6: “Le strategie della comunicazione efficace” (cfr. Allegato 8.4.7., p. 129)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la volontà di impegnarsi a prendere il controllo della situazione comunicativa 2. la consapevolezza della necessità di curare il rapporto interpersonale utilizzando cautamente le proprie parole ed abbandonando atteggiamenti di critica e svalutazione dell’altro 3. la coscienza della propria responsabilità per l’esito della conversazione 4. il discernimento fra saper parlare e saper comunicare
Incongruenze	<p>Manca nei discenti:</p> <p>un’approfondita considerazione dell’importante influenza del linguaggio non verbale sulla comunicazione umana</p>
	<p>Ipotesi interpretativa:</p> <p>è possibile che i ragazzi tendano a sottovalutare le “sottigliezze comunicative” perché abituati a considerare esclusivamente tutto ciò che è palese e chiassoso</p>

Lezione 7: “Le regole” (cfr. Allegato 8.4.8., p. 146)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la consapevolezza della necessità del rispetto delle regole per la preservazione di un mondo sicuro e civile, in cui sia garantita la libertà di ognuno 2. la comprensione del significato delle regole come sostegno, punto di riferimento e garanzia di protezione, e non più unicamente come impedimento e restrizione 3. la visione del rispetto delle regole come segno di forza interiore e la considerazione dell’infrazione delle regole come segno di immaturità 4. l’inevitabilità delle ripercussioni legate all’infrazione delle regole e la necessità del rispetto di quest’ultime per la costruzione di proficui rapporti interpersonali 5. la coscienza dell’esistenza di una grande varietà di regole e della necessità dello sviluppo di una capacità di adeguamento e di accettazione

Incongruenze	Manca nei discenti: la chiara consapevolezza dell'importanza dell'educazione scolastica come prezioso mezzo di formazione per un'appropriata gestione delle regole del mondo, e del valore dell'istruzione e della conoscenza come forma di libertà
	Ipotesi interpretativa: non sorprende che dei ragazzi preadolescenti, che vivono la scuola come un fastidioso obbligo, facciano fatica a concepire la formazione come privilegio e dello studio come opportunità

Lezione 8: “Gli stereotipi e le etichette” (cfr. Allegato 8.4.9., p. 162)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la coscienza della necessità di conoscere ed indagare le situazioni e le persone prima di emettere qualunque giudizio 2. la consapevolezza della complessità delle persone e dell'ingiusta e pericolosa riduttività delle etichette 3. la comprensione degli errori di pensiero sottostanti lo stereotipo: una scorretta visione parziale e svalutativa dell'altro unita ad una deleteria tendenza alla generalizzazione 4. la consapevolezza dell'umana propensione alla critica (piuttosto che alla lode) legata al timore del confronto e alla paura dell'inferiorità
Non sono state rilevate incongruenze significative.	

Lezione 9: “I bisogni” (cfr. Allegato 8.4.10., p. 178)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la percezione del bisogno come un diritto facente parte della natura umana e non come un segno di debolezza 2. la comprensione della gerarchia e della classificazione dei bisogni 3. il superamento della concezione del bisogno come ostacolo alla propria libertà e alla propria indipendenza 4. la consapevolezza della reciproca dipendenza e responsabilità per la soddisfazione dei bisogni 5. la coscienza della necessità di rispettare bisogni diversi dai propri 6. la cognizione delle variabili nella percezione dei bisogni, quali: età, situazione, ruolo, abitudini, cultura, moda, epoca, ecc.

Incongruenze	<p>Manca nei discenti:</p> <p>la chiara consapevolezza dell'opportunità che le proprie necessità non interferiscano con quelle degli altri, e che la soddisfazione delle nostre esigenze non sia di intralcio al prossimo</p>
	<p>Ipotesi interpretativa:</p> <p>il naturale egocentrismo che caratterizza l'età dell'adolescenza rende probabilmente difficile rendersi pienamente conto dell'adeguatezza delle azioni intraprese per soddisfare i propri bisogni e dei giusti limiti delle reciproche libertà</p>

Lezione 10: “Io sono” (cfr. Allegato 8.4.11., p. 189)	
Corrispondenze	<p>Sono presenti nei discenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la percezione del comune bisogno di accettazione ed accoglienza e del dolore causato dalle critiche distruttive e inopportune sulla propria persona e i propri sentimenti 2. la consapevolezza dell'esistenza della maschera sociale, della sua funzione protettiva e del rischio di eccessiva copertura e allontanamento dagli altri 3. il riconoscimento del coraggio e della fiducia necessari per esporsi e rivelarsi con onestà 4. la consapevolezza dell'utilità dell'introspezione come mezzo per valorizzarsi, migliorare se stessi e superare i propri limiti 5. la comprensione dell'importanza dell'ascolto e della conoscenza dell'altro allo scopo di evitare pericolosi pregiudizi e per sapere come comportarsi e comunicare in modo idoneo
Incongruenze	<p>Manca nei discenti:</p> <p>la chiara consapevolezza che attraverso la conoscenza dell'altro e del diverso si può imparare a comprendere meglio se stessi e che anche le differenze (e non solo le somiglianze) possono avvicinarci</p>
	<p>Ipotesi interpretativa:</p> <p>il diffuso pregiudizio che l'amicizia e l'affetto si sviluppino solamente tra persone simili e che ciò che è disuguale rappresenta una minaccia ha probabilmente condizionato il pensiero dei discenti</p>

6. Conclusione

6.1. Valutazione dei risultati raggiunti

Questo lavoro si è prefisso di indagare, attraverso la somministrazione di un questionario a scelta multipla e l'osservazione diretta, le conoscenze socioemotive dei preadolescenti di Scuola Media e ha voluto successivamente cercare di accrescerle attraverso interventi didattici e pedagogici mirati che operassero sulle lacune e difficoltà identificate.

L'analisi dei dati emersi dal questionario, confrontati con le ipotesi precedentemente formulate sulla base della conoscenza della classe, ha evidenziato come i ragazzi della 2A di Biasca intrattengano delle relazioni piuttosto incerte con i pari, non si sentano particolarmente ben integrati nella propria realtà scolastica, e abbiano una significativa percezione di bullismo (cfr. 5.1., p. 16). Gli esiti riscontrati hanno permesso di rispondere alla prima domanda di ricerca e di verificare la correlata ipotesi di lavoro (cfr. 3. p. 12): essi confermano l'opportunità dell'approfondimento delle competenze socioemotive dei discenti con il fine di identificare e convalidare la sussistenza di determinati bisogni educativi e di sostenere nella riflessione e progettazione in vista di un insegnamento più adeguato ed efficace e di un apprendimento maggiormente appagante. Questa esigenza è corroborata dai significativi riscontri emersi dall'applicazione dell'MDI a Vancouver (cfr. 4.3. p. 14), dalle cui conclusioni risulta che *"[...] there is a clear and urgent need for increased attention to the social and emotion well-being [...] of children during the middle childhood years [...] a time of increased opportunity for prevention/intervention efforts [in order to] optimize health and promote development"* (Schonert-Reichl, Guhn, Hymel, Hertzman, Swiess, Gadermann *et al.*, 2010, p. 31).

L'esame dei risultati ottenuti dall'applicazione dell'itinerario didattico, emersi attraverso la sovrapposizione dei diari della docente con i riscontri degli allievi (cfr. 5.2., p. 19), ha permesso di dare risposta alla seconda domanda di ricerca e di appurare la connessa ipotesi di lavoro (cfr. 3. pp. 12, 13): i raffronti effettuati evidenziano che la ripetuta attuazione di interventi educativi specifici può portare ad un'accresciuta consapevolezza dei meccanismi psicologici e sociali, ad una migliore comprensione del complesso funzionamento e dei delicati risvolti delle relazioni interpersonali e ad un'aumentata disponibilità e sensibilità reciproca. Questo progetto condivide e persegue gli stessi obiettivi educativi promossi dal gruppo CASEL e da altri programmi SEL descritti in questa sede

(cfr. 2.5., p. 9), con lo scopo di sviluppare una migliore gestione emotiva e consapevolezza di sé (cfr. 2.1., p. 3) ed incoraggiare una condotta prosociale più adeguata (cfr. 2.4., p. 8) così da favorire il successo nell'apprendimento e nella realizzazione personale (cfr. 2.2., p. 5). Gli esiti delle 37 ore-lezione investite sembrano confermare, pur nella limitatezza del microcosmo della classe considerata, l'opportunità di sostenere una formazione socioemotiva per le giovani generazioni (cfr. 1.2., p. 2): *"in addition to producing [young people] who are culturally literate, intellectually reflective, and committed to lifelong learning, high-quality education should teach [adolescents] to interact in socially skilled and respectful ways [...] [thus] enhancing [their] social-emotional competence, character, health, and civic engagement"* (Greenberg et al., 2003, pp. 446-467).

6.2. Apprendimenti e nuovi scenari di indagine

Dal punto di vista conoscitivo, questo progetto offre al docente un approfondimento delle competenze nell'ambito dello sviluppo adolescenziale e del benessere socioemotivo: la ricerca bibliografica, la progettazione, l'attuazione, i bilanci, l'osservazione, l'ascolto, e la raccolta e l'interpretazione delle informazioni avviano un processo di riflessione sull'argomento e consentono la costruzione di competenze interpersonali più consapevoli e produttive. Per quel che concerne i risultati applicativi, questa ricerca conduce alla creazione di una ricca documentazione didattica pedagogica che mira a migliorare se stessa e a rinnovarsi per ripartire nuovamente.

Riguardo alle prospettive di ricerca, questo lavoro di diploma avvia un processo di investigazione che può condurre ad ulteriori sperimentazioni, e fungere da stimolo per lo sviluppo di successive pratiche formative, sia a livello di classe che di sede scolastica, sia concependole come un percorso educativo a se stante sia implementandole all'interno delle materie stesse. Si può inoltre prospettare una stimolante collaborazione con altri professionisti presenti a scuola, come i colleghi di sostegno pedagogico, il docente di classe, o insegnanti di diverse materie che ben si prestano all'educazione socioemotiva, quali ad esempio storia, arte oppure musica. Sarebbe interessante, oltre che ripetere l'attuazione degli interventi con altri gruppi di seconda media applicando i dovuti perfezionamenti e approfondimenti, anche avere l'occasione di sperimentarli con classi di terza media per verificarne l'idoneità e paragonarne gli esiti alla luce di una diversa età.

61981 caratteri (spazi inclusi)

7. Bibliografia

- Antognazza, D., & Sciaroni, L. (2009). *Progetto di ricerca Chiamale Emozioni - Rapporto finale*. Locarno: SUPSI-DFA.
- Anzi, M. & Fossati, P. (2009). *Il paese dei lettori*. Bergamo: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Brackett, M., Maurer, M., & Plain, F. (2004). *Emotional literacy in the middle school: a 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude Publishing.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Crocci Editore.
- Collacchioni, L. (2006). *Insegnare emozionando, emozionare insegnando*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- D'Alessio, C. (2005). *L'identità nel labirinto*. Disponibile in: <http://www.rivistadidattica.com/fondamenti/fondamenti1.htm> [13 giugno 2011].
- Di Pietro, M. (1999). *L'ABC delle emozioni*. Torino: Edizioni Erickson.
- Di Pietro, M. (2001). *L'educazione razionale-emotiva : per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*. Torino: Edizioni Erickson.
- Di Pietro, M., & Dacomo, M. (2006). *Giochi e attività sulle emozioni : nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*. Torino: Edizioni Erickson.
- Freedman, J. (2009). *Intelligenza emotiva al cuore della performance*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D., & Gyatso Tenzin (Dalai Lama). (2004). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Roma: Giunti Editore.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003, June-July). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2009). *Emozioni per l'uso: una proposta per educare i bambini*. Molfetta (Bari): La Meridiana.

Kanizsa, S. (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.

McGinnis, E. , Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. & Gershaw, N. J. (1984). *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*. Torino: Edizioni Erickson.

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Torino: Edizioni Erickson.

Ricci, C., Diadori, E. & Pompei, M. (2003). *Promuovere l'intelligenza interpersonale*. Torino: Edizioni Erickson.

Roche Olivar, R. (1999). *L'intelligenza pro sociale*. Torino: Edizioni Erickson.

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

Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., & Zumbo, B.D. (2010). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, Nov 2. [Epub ahead of print]

Schonert-Reichl, K., Guhn, M., Hymel, S., Hertzman, C., Swiess, L., Gadermann, A. et al. (2010). Our children's voices. *The Middle Years Development Instrument. Measuring the developmental Health and well-being of children in middle childhood*. Vancouver, MDI.

Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., & Thomson, K.C. (2010). Understanding the Link Between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330–1342.

Sunderland, M. (1997). *Disegnare le emozioni*. Torino: Edizioni Erickson.

Vopel, K. (1996), *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*, (volume 2).Torino: Editrice Elle Di Ci.

8. Allegati

Allegato 8.1.

**Strumenti raccolta dati:
questionario a scelta
multipla e scheda di
riscontro personale**

SUPSI

CAPIRE LE NOSTRE VITE



STRUMENTO DI SVILUPPO PER I
PREADOLESCENTI

Sondaggio destinato agli
studenti di 1a e 2a media

Ci piacerebbe saperne di più sulla vita dei ragazzi delle scuole medie in Ticino. Per poterlo fare vorremmo porti alcune domande sui tuoi pensieri e sentimenti, sulla tua vita e le cose che ti piace fare.

Questo **non è un esame!** **Non ci sono risposte giuste o sbagliate!** Non tutti pensiamo e proviamo le stesse cose; noi vogliamo sapere quello che pensi e provi **tu**. Le tue risposte sono MOLTO IMPORTANTI e ci permetteranno di migliorare il programma scolastico per i bambini della tua età.

Puoi scegliere se rispondere o meno alle domande. Se decidi di non partecipare prima, durante o dopo aver completato il formulario, sei libero di farlo.

Le informazioni che ci darai saranno **confidenziali (private)** e **non** verranno assolutamente condivise con il tuo insegnante, con il direttore, con i genitori o con i tuoi compagni.

Per favore rispondi alle domande con la massima sincerità.

Grazie del tuo aiuto!



Qualche informazione su di te

Sei un maschio o una femmina? *(Cerchiare la risposta)* Maschio Femmina

1. Quando sei nato?

Giorno

Mese

Anno

2. Con quali dei seguenti adulti vivi la maggior parte del tempo? *(Metti una crocetta accanto a tutte le persone con cui vivi.)*

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Mamma | <input type="checkbox"/> Nonna | <input type="checkbox"/> A tempo parziale con entrambi i genitori |
| <input type="checkbox"/> Papà | <input type="checkbox"/> Nonno | <input type="checkbox"/> Tutore o famiglia ospite |
| <input type="checkbox"/> Patrigno | <input type="checkbox"/> Seconda madre | |
| <input type="checkbox"/> Matrigna | <input type="checkbox"/> Secondo padre | |
| <input type="checkbox"/> Altri adulti (scrivi nello <u>spazio sottostante</u> , ad esempio: zio, zia, l'amico della mamma, l'amica del papà, ecc.): | | |

3. Quanti fratelli e sorelle hai?

- ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 o più

4. Qual è la prima lingua imparata a casa? *(Puoi scegliere più di una risposta se necessario.)*

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Italiano | <input type="checkbox"/> Francese |
| <input type="checkbox"/> Inglese | <input type="checkbox"/> Spagnolo |
| <input type="checkbox"/> Tedesco | <input type="checkbox"/> Portoghese |
| <input type="checkbox"/> Serbo Croato | <input type="checkbox"/> Altro _____ |

5. Quale lingua parli a casa? *(Puoi scegliere più di una risposta se necessario.)*

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Italiano | <input type="checkbox"/> Francese |
| <input type="checkbox"/> Inglese | <input type="checkbox"/> Spagnolo |
| <input type="checkbox"/> Tedesco | <input type="checkbox"/> Portoghese |
| <input type="checkbox"/> Serbo Croato | <input type="checkbox"/> Altro _____ |

6. Quanto è difficile per te leggere in italiano?

- ☐ Molto difficile ☐ Difficile ☐ Facile ☐ Molto facile

ISTRUZIONI

- Ogni domanda sarà letta **ad alta voce**.
- Se non capisci una domanda, per favore, alza la mano e **chiedi aiuto**.
- Accertati di aver capito la **domanda** e il **metodo di risposta** prima di rispondere.
- Metti **una sola** crocetta per ogni domanda.

Ecco due esempi con fare pratica:

	Per niente	Non tanto	Non so	Un po'	Molto
Mi piace mangiare la pizza.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Mi piace mangiare le carote.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Cominciamo! Ricorda: non esistono risposte giuste o sbagliate!

	Per niente	Non tanto	Non so	Un po'	Molto
1. Mi dispiace quando gli altri bambini non hanno le stesse cose che ho io.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2. Mi dispiace quando vedo qualcuno che viene trattato male.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3. Sono una persona a cui interessa come stanno gli altri.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
4. Ho più momenti belli che momenti brutti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
5. Credo che mi succederanno più cose positive che negative.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
6. La maggior parte delle volte mi sveglio pensando che passerò una buona giornata.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
7. In generale mi piace essere come sono.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8. In generale ci sono molte cose di cui vado fiero.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
9. Ci sono molte cose positive che mi riguardano.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	Per niente	Non tanto	Non so	Un po'	Tanto
10. Mi sento spesso infelice.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11. Ci sono delle cose che mi turbano.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
12. Spesso mi sembra di fare male le cose.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
13. Mi preoccupo di quello che gli altri bambini potrebbero dire di me.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
14. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15. Ho paura di essere preso in giro.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
16. Per molti aspetti la mia vita è come vorrei che fosse.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
17. La mia vita è eccellente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
18. Sono contento della mia vita.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
19. Fino ad ora ho ottenuto tutte le cose importanti che desideravo dalla vita.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20. Se potessi rivivere la mia vita la vorrei esattamente com'è stata finora.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Dall'inizio dell'anno scolastico, quante volte hai fatto le seguenti cose?	Per niente quest'anno	Poche volte	Ogni mese circa	Ogni settimana circa	Più volte a settimana
21. Ho consolato qualcuno che era triste.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
22. Ho aiutato qualcuno che era stato deriso.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
23. Ho aiutato qualcuno che era ferito.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

24. Ci sono degli adulti che sono **importanti** per te **a scuola**?

☐ No ☐ Sì

Se hai risposto di sì fai la lista degli adulti che sono **importanti** per te **a scuola**. Puoi anche scrivere solo le iniziali, ad esempio, M.R. per Mario Rossi. Non sei obbligato a riempire tutti e sei gli spazi.

- | | | |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 3. _____ | 5. _____ |
| 2. _____ | 4. _____ | 6. _____ |

Quanto corrispondono alla verità le seguenti frasi?

Nella mia scuola c'è un insegnante o un altro adulto che...

Per niente

Un po'

Abbastanza

Molto

25. ... si preoccupa davvero per me.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
26. ... crede che ce la farò.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
27. ... mi ascolta quando ho qualcosa da dire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Le quattro domande seguenti riguardano i tuoi genitori o altri adulti che vivono con te.

I genitori possono essere biologici, adottivi, patrigno o matrigna, genitori dello stesso sesso o tutori.

A casa mia c'è un genitore o un altro adulto...

Per niente

Un po'

Abbastanza

Molto

28. ...che crede che ce la farò.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
29. ...che mi ascolta quando ho qualcosa da dire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
30. ...a cui posso parlare dei miei problemi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31. Quello che pensano i miei genitori (o tutori) mi sta a cuore.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tra le persone che frequento c'è un adulto...

Per niente

Un po'

Abbastanza

Molto

32. ... che si preoccupa davvero per me.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33. ... che crede che ce la farò.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34. ... che mi ascolta quando ho qualcosa da dire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

35.	Nel luogo dove vivi ci sono programmi per ragazzi della tua età che propongono attività come sport (per esempio nuoto, calcio, hockey) o altro (danza, arte, ecc.)?	No	Si	Non so
36.	Nel luogo dove vivi ci sono posti sicuri dove ti piace passare del tempo con gli amici; ad esempio: campi sportivi, parchi o club?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Per favore rispondi a queste domande su di te, i tuoi amici e la tua scuola.

	Per niente	Non tanto	Non so	Un po'	Molto
37. Mi sento parte di un gruppo di amici che fanno delle cose insieme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
38. Di solito sono a mio agio con gli altri ragazzi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
39. Quando sono con altri ragazzi mi sento integrato.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
40. Ho almeno un buon amico con cui parlare quando c'è qualcosa che mi preoccupa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
41. Ho un amico a cui posso raccontare tutto.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
42. C'è qualcuno della mia età che davvero mi capisce.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
43. Sono certo che riuscirò a imparare quello che ci insegneranno a scuola quest'anno.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
44. Se ho abbastanza tempo posso riuscire a fare bene tutti i compiti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
45. Anche se il lavoro a scuola è duro, ce la farò.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
46. Nella mia scuola gli insegnanti e gli studenti si rispettano.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
47. Nella mia scuola le persone si interessano agli altri.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
48. Nella mia scuola gli allievi si aiutano tra loro anche se non sono amici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
49. Mi sento ben integrato nella mia scuola.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
50. Mi sento importante per questa scuola.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
51. Ho progetti e sogni per quando sarò grande.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

52. A scuola, quanto importante è per te:

Per niente

Non
tanto

Un po'

Molto

a) farsi degli amici?

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄

b) a vere dei buoni voti?

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄

c) imparare cose nuove?

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄

Definizione importante: Bullo – Ci sono molti modi per essere prepotente, ma in generale un bullo è qualcuno che ha un vantaggio (è più forte, più ammirato, ecc.), vuole fare del male (cioè non lo fa per sbaglio), e lo fa in modo ripetuto e sleale. Alle volte può anche trattarsi di un gruppo di studenti.

Le prossime quattro domande potrebbero farti sentire a disagio ma queste informazioni sono molto importanti. Ti preghiamo di rispondere sinceramente.

Durante l'anno scolastico ti è successo di essere maltrattato in uno o più dei seguenti modi?

Mai

Una o
due
volte

Circa
ogni
mese

Circa
ogni
settimana

Più volte a
settimana

53. Fisicamente (Qualcuno ti ha, per esempio: colpito, spintonato, picchiato, tirato un calcio, sputato addosso, danneggiato o preso le tue cose senza permesso).

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄
☐₅

54. Verbalmente (Qualcuno ti ha, per esempio: insultato, preso in giro, messo in imbarazzo, minacciato o fatto fare cose che non volevi fare).

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄
☐₅

55. Socialmente (Qualcuno, per esempio: ti ha escluso, emarginato, ha spettegolato su di te o ti ha fatto sembrare stupido).

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄
☐₅

56. Virtualmente (Qualcuno ha, per esempio, usato il computer o il telefonino per escluderti, minacciarti, metterti in imbarazzo o ferire i tuoi sentimenti).

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄
☐₅

Scarso

Mediocre

Buono

Eccellente

57. In generale come descriveresti il tuo stato di salute?

☐₁
☐₂
☐₃
☐₄

58. Un problema fisico o di salute ti impedisce di fare quello che fanno gli altri bambini della tua età? (Ad esempio; attività scolastiche, sport o semplicemente stare con gli amici.)

- ☐ No
- ☐ Sì, un'invalidità fisica (ad esempio; sordità, paralisi cerebrale, sedia a rotelle o altro.)
- ☐ Sì, una malattia cronica (ad esempio; diabete, asma o altro.)
- ☐ Sì, obesità.
- ☐ Sì, altro (per favore specifica.)

	Molto sottopeso	Un po' sottopeso	Giusta	Un po' sovrappeso	Molto sovrappeso
59. Come valuti la tua massa corporea?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	Mai	Quasi mai	Ogni tanto	Spesso	Sempre
60. Ti piace il tuo aspetto fisico?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	Mai	1 volta	2 volte	3 volte	4 volte	5 volte	6 volte	Ogni giorno
61. Quante volte a settimana fai colazione?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈
62. Quante volte a settimana i tuoi genitori (o altri membri adulti della famiglia) mangiano con te?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈
63. Quante volte a settimana mangi dolci, patatine o cose del genere?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈
64. Quante volte a settimana dormi bene?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈

	Prima delle 21	Tra le 21 e le 22	Tra le 22 e le 23	Tra le 23 e mezzanotte	Dopo mezzanotte
65. Di solito a che ora vai a letto durante la settimana?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

IL DOPOSCUOLA

66. Durante la settimana, con chi passi il tuo tempo nel pomeriggio (dopo la scuola fino a cena)?
(Per favore indica **tutte** le persone con cui ti trovi.)

- ☐ Da solo. ☐ Fratelli/sorelle più giovani.
- ☐ Con amici della mia età. ☐ Fratelli /sorelle più vecchi-e.
- ☐ Con la mamma (o matrigna, o tutrice). ☐ Con il papà (o patrigno, o tutore).
- ☐ Altri adulti (ad esempio: nonni, zii, allenatore, babysitter).
- ☐ Altro (specifica) _____

67. Quante volte a settimana ti rechi nei
seguenti posti dopo la scuola?

	Mai	Una	Due	Tre	Quattro	Cinque
a) Vado a casa.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Sto a scuola per partecipare ad attività extra scolastiche (per esempio: sport, club, studio).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) Partecipo a un programma di doposcuola (a scuola o altrove).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) Vado a casa di amici.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) Vado in un parco, un parco giochi o un centro giovanile.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
f) Vado al centro commerciale o per negozi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
g) Vado altrove (ad esempio a casa di un membro della mia famiglia o altro).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

Le prossime domande riguardano attività organizzate, cioè che sono pianificate e sorvegliate da un insegnante, un educatore, un allenatore, un volontario o un altro adulto.

Ci piacerebbe sapere cosa hai fatto dopo la scuola durante **l'ultima settimana**.

68. Nell'ultima settimana, dopo la scuola

quante volte hai preso parte a:

	Mai	Una volta	Due volte	Tre volte	Quattro volte	Cinque volte
a) lezioni o attività educative (ad esempio: studio assistito, mate, tedesco o altro)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Lezioni di arte o di musica (p.es: pittura, uno strumento musicale o altro)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) organizzazioni giovanili (p.es: scout o altro)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) sport individuali con un allenatore (p.es. nuoto, danza, ginnastica, tennis o altro)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) sport di gruppo con allenatore (p.es: calcio, hockey, pallavolo o altro)?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆



Le seguenti domande riguardano altre attività che fai dopo la scuola, cioè attività che non sono sorvegliate da un insegnante, un istruttore, un allenatore, un volontario o un altro adulto.

Ecco un esempio:

per favore indica il **numero di giorni** e la **quantità di ore** che hai dedicato alle seguenti attività.

Nell'ultima settimana, dopo la scuola
quante volte hai ...

Per quanto tempo?

	Mai	Una volta	Due volte	Tre volte	Quattro volte	5 volte (ogni giorno)	Meno di 30 minuti	Da 30 minuti a 1 ora	1-2 ore	2 o più ore
... fatto un sonnellino?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
... parlato con un amico al telefono?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

69. Nell'ultima settimana, dopo la scuola
quante volte hai...

Per quanto tempo?

	Mai	Una volta	Due volte	Tre volte	Quattro volte	5 volte (ogni giorno)	Meno di 30 minuti	Da 30 minuti a 1 ora	1-2 ore	2 o più ore
a) ... praticato uno sport (p.es: nuoto, ballo, yoga o altro)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) ... fatto i compiti?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) ... guardato la televisione (incluso video e dvd)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	Per quanto tempo?									
	Mai	Una volta	Due volte	Tre volte	Quattro volte	Cinque volte (ogni giorno)	Meno di 30 minuti	Da 30 minuti a 1 ora	1-2 ore	2 o più ore
d) ... giocato a videogiochi (p.es.: Game Boy, Play Station, Xbox, giochi on-line)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) ... usato internet, Facebook, e-mail...?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) ... letto un libro per piacere?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) ... fatto lavori domestici (p.es.: mettere a posto la camera, lavare i piatti, dare da mangiare al gatto o altro)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) ... fatto esercizi di musica (p.es.: batteria, chitarra, violino o altro)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) ... fatto lavoretti (p.es.: disegno, pittura o altro)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j) ... passato del tempo con gli amici?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6 →	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

- 70.** A volte le persone fanno alcune cose ma esse non corrispondono esattamente a quello che in realtà vorrebbero fare! Pensa a quello che ti piacerebbe fare **dopo la scuola**.

Hai già la possibilità di prendere parte all'attività che desideri?

☐ **No**

Per favore indica **un'**attività che vorresti fare:

Dove vorresti che fosse?

- ☐ A scuola
☐ A casa
☐ Al parco o parco giochi
☐ Centro per giovani
☐ Altro (specifica) _____

☐ **Si**

Per favore indica **un'**attività che già stai facendo e ti piace fare:

Dove pratichi quest'attività?

- ☐ A scuola
☐ A casa
☐ Al parco o parco giochi
☐ Centro per giovani
☐ Altro (specifica) _____

- 71.** Cosa ti impedisce di partecipare alle attività a cui vorresti prendere parte?

(Indica tutte le cose che non te lo permettono.)

- ☐ ₁ Dopo la scuola devo andare direttamente a casa.
☐ ₂ È troppo lontano/difficile da raggiungere.
☐ ₃ L'attività che mi piace non è offerta.
☐ ₄ Gli orari dell'attività non mi permettono di seguirla.
☐ ₅ Non posso andarci per questioni di sicurezza.
☐ ₆ Ho troppi compiti.
☐ ₇ I miei genitori non sono d'accordo.
☐ ₈ È troppo caro.
☐ ₉ Devo occuparmi dei miei fratelli o sorelle o fare altro a casa.
☐ ₁₀ Ho paura di non essere all'altezza.
☐ ₁₁ Sono troppo occupato/a.
☐ ₁₂ Non conosco le attività a disposizione.
☐ ₁₃ Nessuno dei miei amici è interessato o vuole andarci.
☐ ₁₄ Altro, specifica _____

Bravo/a, hai finito il questionario!

**Prima di consegnarlo, per favore
gira la pagina e leggi le istruzioni.**

Grazie del tuo aiuto!

Riscontro personale

Lezione del _____ (data) sul tema _____ (argomento)

Rifletti, per favore, sull'esperienza vissuta durante la lezione e rispondi alle seguenti domande.

1. Cosa hai imparato di nuovo in questa lezione?

2. Cosa hai imparato di nuovo che può esserti utile nella tua vita?

3. Cosa hai scoperto di nuovo su di te?

4. Cosa hai scoperto di nuovo sugli altri?

5. In che modo può averti aiutato a stare meglio con te stesso/a?

6. In che modo può averti aiutato a stare meglio con gli altri?

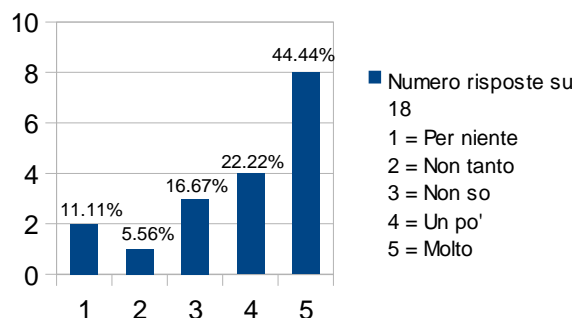
Allegato 8.2.

**Dati raccolti:
grafici *items* di interesse**

Tema di interesse A: rapporto problematico con i pari

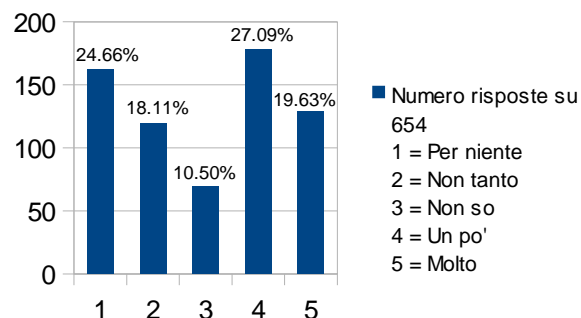
2A Biasca - Domanda 13

Mi preoccupo di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire di me.



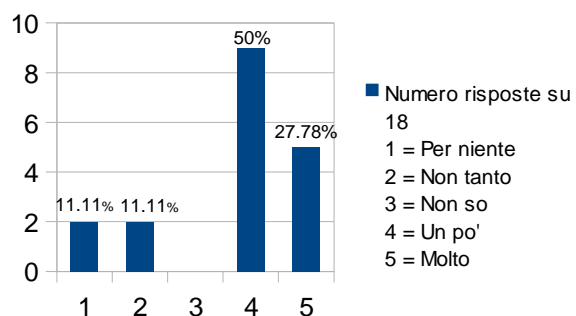
Insieme - Domanda 13

Mi preoccupo di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire di me.



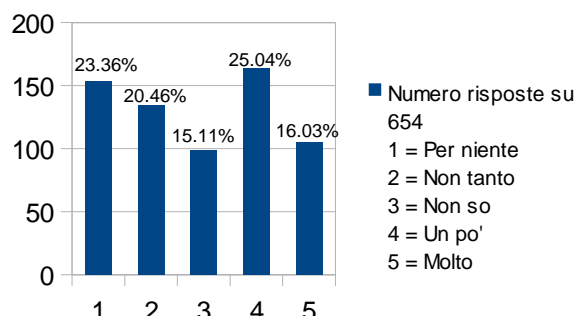
2A Biasca - Domanda 14

Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri.



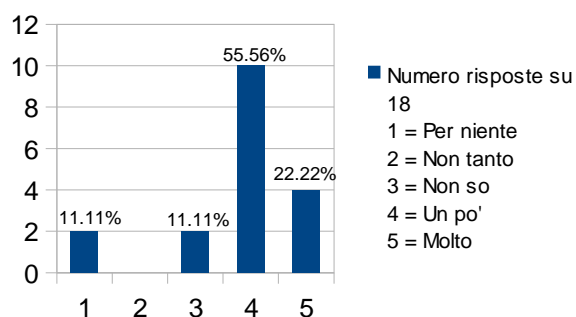
Insieme - Domanda 14

Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri.



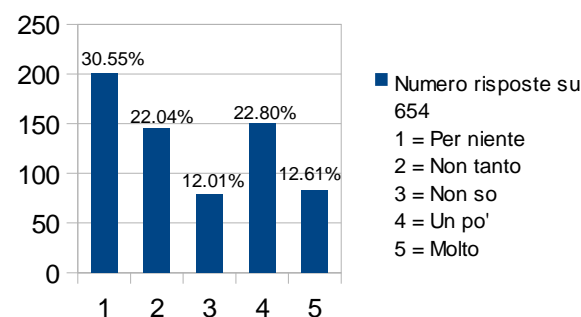
2A Biasca - Domanda 15

Ho paura di essere preso in giro



Insieme - Domanda 15

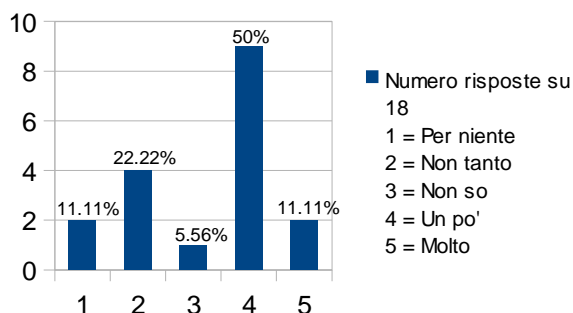
Ho paura di essere preso in giro



Tema di interesse B: integrazione scolastica

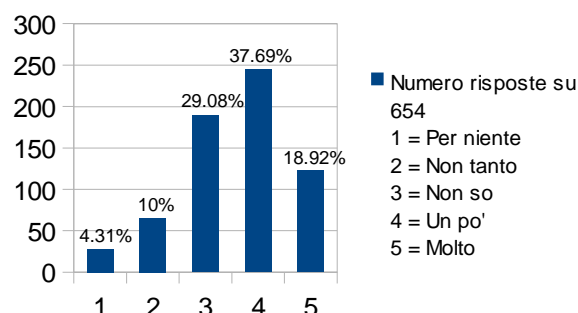
2A Biasca - Domanda 47

Nella mia scuola le persone si interessano agli altri.



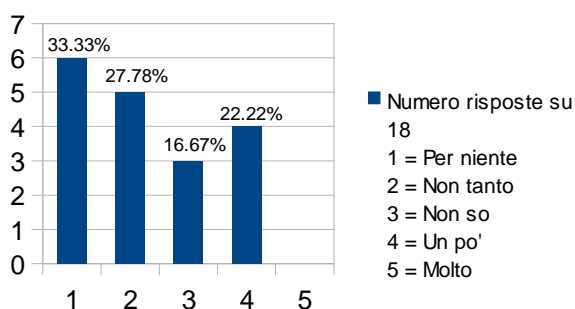
Insieme - Domanda 47

Nella mia scuola le persone si interessano agli altri.



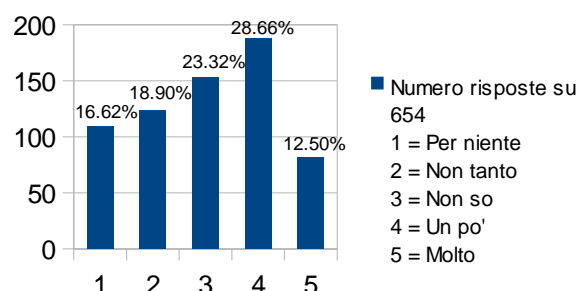
2A Biasca - Domanda 48

Nella mia scuola gli allievi si aiutano fra di loro anche se non sono amici.



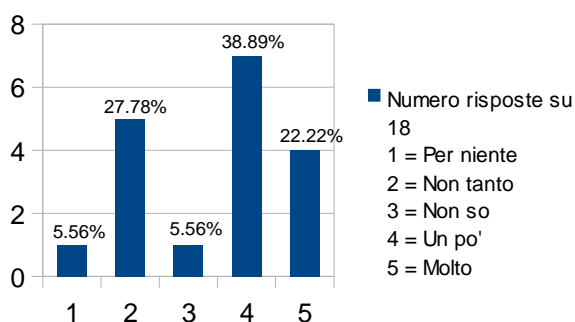
Insieme - Domanda 48

Nella mia scuola gli allievi si aiutano fra di loro anche se non sono amici.



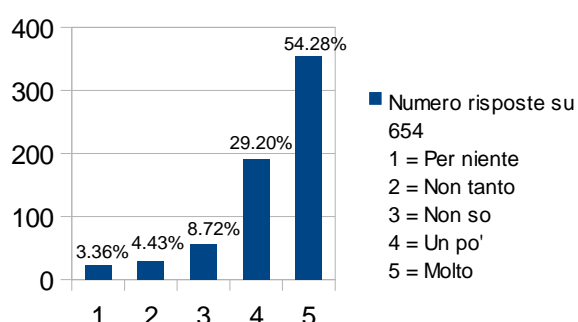
2A Biasca - Domanda 49

Mi sento bene integrato nella mia scuola.



Insieme - Domanda 49

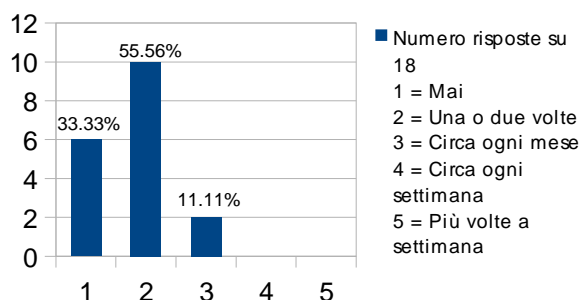
Mi sento bene integrato nella mia scuola.



Tema di interesse C: percezione di bullismo

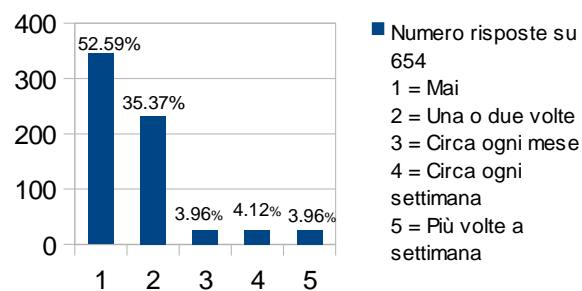
2A Biasca - Domanda 53

Durante l'anno scolastico ti è successo di essere maltrattato fisicamente?



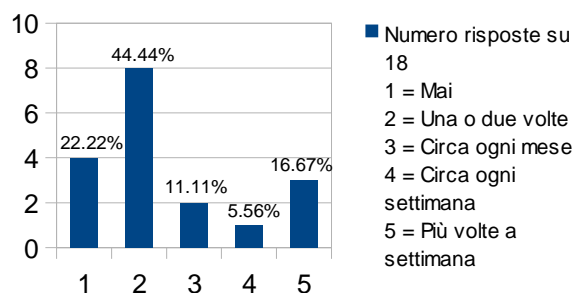
Insieme - Domanda 53

Durante l'anno scolastico ti è successo di essere maltrattato fisicamente?



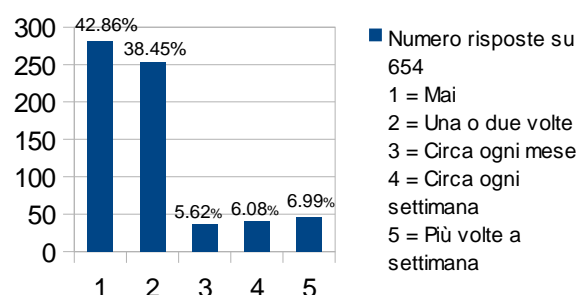
2A Biasca - Domanda 54

Durante l'anno scolastico ti è mai capitato di essere maltrattato verbalmente?



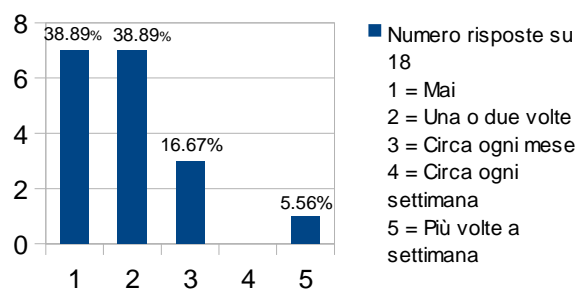
Insieme - Domanda 54

Durante l'anno scolastico ti è mai capitato di essere maltrattato verbalmente?



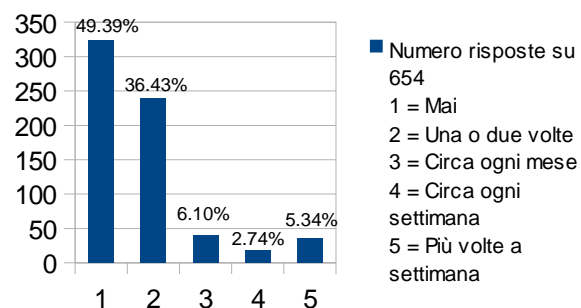
2A Biasca - Domanda 55

Durante l'anno scolastico ti è mai capitato di essere maltrattato socialmente?



Insieme - Domanda 55

Durante l'anno scolastico ti è mai capitato di essere maltrattato socialmente?



Allegato 8.3

Prerequisiti:

**un primo percorso di educazione
socio emotiva con “I ragazzi della Via
Pàl” di F. Molnar
(settembre – dicembre 2011)**

La lettura continuata de I ragazzi della Via Pàl è stata accompagnata da un percorso didattico che stimolasse la riconduzione della propria vita, problemi, interrogativi ed emozioni ai contenuti e ai personaggi del libro. Riconoscere se stessi nella narrazione è ciò che dà senso e gioia alla lettura. Saper esplicitare, elaborare ed argomentare questa identificazione è parte integrante della formazione scolastica, sociale ed umana. Il senso degli apprendimenti – e cioè la possibilità di ricondurre i contenuti disciplinari alla realtà della nostra vita e di riconoscerne quindi l'opportunità e la validità – stimola senza dubbio la motivazione intrinseca ad apprendere. Ciò che ci muove interiormente e ci spinge ad impegnarci, ad essere creativi e a metterci in gioco è capire lo scopo e gli obiettivi per cui agiamo, comprendere il contesto e le condizioni in cui operiamo e realizzare l'utilità e la trasferibilità dei contenuti che elaboriamo. È quindi imprescindibile compito del docente progettare e proporre argomenti e attività che abbiano significato per gli studenti e che gli permettano di esprimere, metabolizzare e valutare i loro vissuti intra- ed inter- personali, così da stimolarli ad una crescita interiore e ad una migliore consapevolezza delle proprie motivazioni, aspirazioni e limiti.

Capitolo primo

Attività	Obiettivi
Ponderazione dei tratti caratteriali dei personaggi del libro.	Introspezione e riflessione sulle relazioni interpersonali: identificare nessi fra i personaggi del libro e le persone reali della vita degli allievi allo scopo di conoscere più approfonditamente se stessi e le persone attorno a noi e capire meglio la natura delle relazioni.

Capitolo secondo

Attività	Obiettivi
Excursus sulla paura: riflessione, sviluppo lessicale e lavoro su testo espositivo.	Introspezione e gestione delle emozioni: valutare il ruolo di questa emozione nel racconto e nella propria vita. Conoscere le origini, i meccanismi e le manifestazioni della paura.
Excursus su “mentire”: riflessione e sviluppo lessicale su “onestà” e “disonestà”.	Introspezione e riflessione sulle relazioni interpersonali: considerare motivazioni, conseguenze ed effetti delle bugie. Riflettere sul proprio mondo interiore e sulle proprie scelte.
Excursus su “piangere”: riflessione e sviluppo lessicale su “dolore”.	Introspezione di un meccanismo mentale e sociale: ragionare sui rischi e sui benefici sociali dell'espressione adeguata (o inadeguata) delle proprie emozioni.

Capitolo terzo

Attività	Obiettivi
Excursus su “dire le parolacce”: riflessione e discussione sulla base di quesiti e la lettura di un testo	Approfondimento di un meccanismo linguistico e sociale: sviluppare la consapevolezza della funzione e delle conseguenze della parolaccia, e del suo ruolo psicologico e sociale.
Approfondimento sul tema “sbagliare, commettere errori”: riflessione sulla base di quesiti e citazioni.	Introspezione e approfondimento di un meccanismo sociale: ponderare la percezione individuale e lo statuto sociale dell'errore. Prendere in considerazione le diverse visioni di quest'ultimo e i relativi atteggiamenti. Esaminare l'errore nel contesto scolastico e i suoi effetti psicologici, emotivi e comportamentali.
Excursus su tradimento e rabbia: riflessione e sviluppo lessicale.	Relazioni interpersonali e autoconsapevolezza: considerare una situazione e un comportamento da varie prospettive. Comprendere motivazioni e conseguenze. Investigare il mondo delle emozioni e delle reazioni connesse alla dolorosa esperienza del tradimento.

Capitolo quarto

Attività	Obiettivi
Excursus su invidia e gelosia: riflessione, sviluppo lessicale e lavoro su brevi testi e definizioni.	Introspezione, gestione delle emozioni e delle relazioni: distinguere ed utilizzare correttamente i due termini lessicali. Riflettere sulle cause e gli effetti delle due emozioni sia su se stessi sia sugli altri.
Approfondimento sul tema della violenza sui bambini: riflessione basata sulla lettura e l'analisi di due articoli di giornale.	Approfondimento di una tematica sociale: valutare e discutere le implicazioni e l'efficacia di un metodo educativo ancora largamente diffuso benché ampiamente ed aspramente criticato.
Excursus sui temi "ingiusta accusa" e "pettegolezzo": riflessione basata sulla lettura e l'interpretazione di una breve narrazione simbolica e approfondita grazie a riferimenti alla cronaca attuale.	Indagine di un meccanismo psicologico e sociale: considerare e ponderare i rischi e le responsabilità, gli inevitabili danni e gli incontrollabili sviluppi degli atteggiamenti descritti. Riconoscere il potere distruttivo delle parole.

Capitolo quinto

Attività	Obiettivi
Excursus sul tema della guerra: riflessione basata su dei quesiti e i contenuti di un testo-opinione.	Indagine di un meccanismo psicologico, sociale e storico: riflettere sulle componenti costitutive della natura umana e sul valore dell'educazione come strumento di civiltà e pace.
Approfondimento del tema coraggio: riflessione e sviluppo lessicale.	Introspezione e conoscenza di sé: comprendere ed accettare il legame imprescindibile fra il coraggio, la crescita interiore e il rispetto di sé e della vita.
Approfondimento del tema rispetto: riflessione basata su dei quesiti e i contenuti di un testo-poesia.	Introspezione e gestione dei rapporti interpersonali: essere consapevoli della necessità e del valore sociale del rispetto, e realizzare da dove quest'ultimo scaturisce e come conquistarlo e mantenerlo.

Capitolo sesto

Attività	Obiettivi
Excursus su "amore" e "odio": riflessione e sviluppo lessicale.	Introspezione e gestione dei rapporti interpersonali: prendere consapevolezza di come e quanto queste due emozioni siano interdipendenti, del modo in cui esse vengono comunicate, e dell'influenza che esercitano sulla qualità di vita.
Approfondimento sul tema "sogni e paure per il futuro": riflessione basata sulla lettura e di un racconto di Daniel Pennac.	Riflessione sulla propria vita: indagare le proprie emozioni e aspettative riguardo all'avvenire. Identificare le responsabilità proprie e altrui nella costruzione del futuro.

Capitolo settimo

Attività	Obiettivi
Excursus su pentimento e perdono: riflessione e sviluppo lessicale.	Introspezione, gestione delle emozioni e delle relazioni: valutare il valore del pentimento, i benefici del perdono e i danni della vendetta. Approfondire le implicazioni dei propri atteggiamenti in vista di una crescita interiore.

Capitolo ottavo

Attività	Obiettivi
Excursus su ammirazione e disprezzo: riflessione e sviluppo lessicale	Introspezione, gestione delle emozioni e delle relazioni: approfondire il significato di questi atteggiamenti e valutare le ripercussioni sulla vita interiore e interpersonale. Considerare motivazioni e strategie di comunicazione.

Capitolo decimo

Attività	Obiettivi
Analisi e ricostruzione di alcune situazioni della narrazione.	Indagine di un meccanismo psicologico ed emotivo: sviluppo della capacità empatica e riflessione sulle motivazioni che spingono le persone ad agire e ad esprimersi in un certo modo.
Excursus sulla morte: una lezione basata sull'esplicitazione di raffigurazioni, metafore e aforismi.	Tematica spirituale : esplicitare ed esorcizzare una realtà che incute timore e riflettere sulle rappresentazioni, le interpretazioni e le percezioni della morte nell'immaginario collettivo e individuale

Conclusione e bilancio dell'esperienza

Dare senso agli apprendimenti soddisfa i seguenti bisogni formativi dei discenti:

1. incoraggia a dare un significato personale alla conoscenza e alla cultura attraverso il ragionamento e l'argomentazione;
2. promuove lo sviluppo di una sana capacità critica e autocritica e incrementa il coraggio di mettere in discussione se stessi e le proprie idee;
3. offre l'opportunità di approfondire la conoscenza di sé e la consapevolezza della condizione umana sotto il profilo psicologico e sociale;
4. stimola ad agire secondo una scelta libera e cosciente di valori che sostenga una sana autostima ed evoluzione dei propri limiti;
5. educa all'accettazione e alla valorizzazione dell'altro e di realtà, punti di vista, sensibilità ed esperienze diverse per favorire un attivo e propositivo inserimento nell'ambiente sociale.

Un percorso educativo e didattico come quello sopra descritto si prefigge di "contribuire allo sviluppo della persona nei suoi tratti intellettuali, personali e sociali, in modo originale e coerente e nella relazione consapevole e motivata con la realtà" (DECS, 2004, p. 12), di utilizzare la lettura con lo "scopo primario di conoscere e interpretare il mondo, di riflettere, di accostarsi a temi significativi" (ibidem, p. 26) e di impiegare la formazione linguistica "[come] strumento essenziale di costruzione del sé attraverso la conoscenza di opere significative sul piano dei valori, che affrontano i problemi della condizione umana e giovanile, la realtà attuale e gli interrogativi della vita" (ibidem). L'opportunità e l'utilità di un percorso simile è ulteriormente confermata dal DECS nel Piano di Formazione della Scuola Media (2004) quando descrive e spiega la complessità della formazione dei discenti, la quale deve comprendere – oltre ad una "formazione culturale [concepita come] accesso al patrimonio culturale e a un sapere attivo, aperto e partecipativo" – anche una "formazione umana [intesa come] un avvio alla riflessione sulla realtà e sulla conoscenza e alla costruzione di un'identità personale positiva" ed una "formazione sociale [vista come] un approccio per un inserimento consapevole in una società aperta, complessa e partecipativa" (p. 10).



Questa pubblicazione, *Le competenze socio emotive e le loro implicazioni educative*, scritta da Iulia Vassalli Piacenza, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License