



Social and Emotional Education
Building inclusive schools
and ownership of values

ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Social and Emotional Education

Building inclusive schools and ownership of values

Attività di apprendimento

2021



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Il progetto internazionale "Social and emotional education - building inclusive schools and ownership of values" (SEEVAL) è realizzato con il sostegno finanziario della Commissione Europea nell'ambito del programma Erasmus+ (rif. n. 612219-EPP-1-2019-1-BG-EPPKA3-IP1-SOC-IN). Il contenuto del presente manuale riflette solo le opinioni dei suoi autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in esso contenute.

Coordinatore della ricerca

Prof. Carmel Cefai, University of Malta
Davina Schembri, University of Malta

Editore

Reni Dimova, Center of Creative Training Association

Autori

Austria

Maria Rottensteiner, World University Service
Nataša Tadić, World University Service
Louise Sperl, World University Service

Bulgaria

Reni Dimova, Center of Creative Training Association
Associate prof. Veneta Uzunova, Phd, Department of Information and In-Service Teacher Training, Trakia University
Asst. prof. Vera Todorova, Department of Information and In-service Teacher Training, Trakia University

Grecia

Kostas Diamantis Balaskas, Action Synergy

Italia

Paula de Waal Almeida Santos, University Ca' Foscari Venezia
Prof. Fiorino Tessaro, University Ca' Foscari Venezia

Malta

Prof. Carmel Cefai, University of Malta
Davina Schembri, University of Malta

Romania

Speranța Lavinia Țibu, senior researcher II, PhD. Department of Psycho-social Research in Education, Unit of Research in Education, National Center for Education Policy and Evaluation, Bucharest
Petre Botnariuc, senior researcher I PhD, Department of Psycho-social Research in Education, Unit of Research in Education, National Center for Education Policy and Evaluation, Bucharest
Alina Crăciunescu, researcher, Unit for Education Research, National Center for Education Policy and Evaluation, Bucharest
Aurora Adina Colomeischi, associate professor, PhD, Faculty of Education Sciences- University Ștefan cel Mare of Suceava
Cosmina Mironov, associate professor, PhD, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Bucharest
Marcela Claudia Călineci, school counsellors, Municipal Center and Educational Resources and Assistance of Bucharest

INDICE

Background	2
Educazione Sociale ed Emotiva	3
Le attività di apprendimento di SEEVAL	5
COMPETENZE PERSONALI.....	16
1. comprendere l'adolescenza.....	16
2. Identifying and Expressing Emotions	20
3. Identificare i punti di forza / autoefficacia	31
4. Sviluppare una mentalità di crescita (GROWTH MINDSET)	40
5. Autoregolazione (Gestione dello stress e della rabbia)	51
6. Affrontare le emozioni negative.....	60
7. Resilienza	67
8. Benessere	74
COMPETENZE SOCIALI.....	79
9. Sviluppare l'empatia.....	79
10. Apprezzare la diversità	87
11. Costruire relazioni sane	94
12. Collaborazione	99
13. Risoluzione dei conflitti.....	109
14. Comportamenti e decisioni etici e responsabili	115
15. Affrontare le relazioni negative.....	125

PARTE 1

INTRODUZIONE



Background

I giovani devono avere un insieme equilibrato di competenze cognitive, sociali ed emotive che li aiutino a navigare con successo le sfide situazionali e le transizioni che sono pronti ad affrontare nel loro percorso verso l'età adulta. Devono essere in grado di conoscere sé stessi e i loro punti di forza, regolare le loro emozioni, affrontare la perdita, il cambiamento e le avversità, risolvere i problemi in modo efficace e prendere decisioni responsabili. Hanno bisogno di credere di poter apportare cambiamenti nelle loro vite, rimanere determinati e concentrati di fronte alle sfide, costruire e mantenere relazioni sane, essere comprensivi ed empatici e lavorare in collaborazione con gli altri. I giovani devono anche risolvere i conflitti in modo costruttivo, apprezzare e rispettare la differenza e la diversità e prendersi cura di sé stessi, degli altri e del loro ambiente (Cefai et al., 2021).

Queste competenze sono necessarie ai giovani per navigare con successo, affrontando i rapidi cambiamenti globali, sociali, economici e tecnologici che si verificano oggi nel mondo. Circa il 20% dei bambini in età scolare ha problemi di salute mentale durante gli anni scolastici, e la metà dei problemi di salute mentale si sviluppano prima dei 14 anni (OMS, 2018). Il 35% dei bambini europei di 13 anni e il 40% dei bambini europei di 15 anni hanno riferito di sentirsi spossati, nervosi e hanno manifestato sintomi psicosomatici più di una volta alla settimana (OMS, 2020). Un rapporto appena pubblicato dall'UNICEF e dall'Unione Europea (2021) su oltre 10.000 bambini di età compresa tra 11 e 17 anni, ha rilevato che uno su cinque ha riferito di crescere infelice e ansioso per il futuro a causa del bullismo, nonché delle sfide nell'affrontare l'impegno scolastico e la solitudine. Sebbene la maggior parte degli studenti nei paesi dell'OCSE abbia riferito di sentirsi socialmente connessa nella propria scuola, circa uno su quattro non è d'accordo sul fatto che sia facile fare amicizia a scuola e circa uno su cinque si sente un estraneo a scuola (OCSE, 2020). Allo stesso modo, lo studio HBSC mostra che molti bambini in età scolare riferiscono di non ricevere supporto, specialmente quando invecchiano (Inchley et al., 2020). A questi studenti mancano i benefici accademici, sociali ed emotivi che l'attaccamento alla scuola può portare, quando le scuole promuovono un ambiente di apprendimento più positivo e una relazioni di fiducia e cura dei giovani adolescenti.

Educazione Sociale ed Emotiva

L'educazione sociale ed emotiva (SEE) è il processo attraverso il quale bambini e adulti acquisiscono e applicano efficacemente le conoscenze, gli atteggiamenti e le abilità necessarie per comprendere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive, costruire resilienza e prendere decisioni responsabili (CASEL, 2021). Il Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) presenta cinque domini di competenze sociali ed emotive, vale a dire autoconsapevolezza, consapevolezza sociale, autogestione, processo decisionale responsabile e relazioni interpersonali. La consapevolezza di sé è la capacità di identificare e comprendere le proprie emozioni, pensieri e valori personali e il loro impatto sul comportamento. Include la capacità di riconoscere i propri punti di forza e di debolezza, la fiducia in sé stessi e l'autoefficacia. L'autogestione comprende il gruppo di abilità legate alla gestione delle emozioni, dei pensieri e del comportamento in diverse situazioni e contesti per raggiungere con successo gli obiettivi stabiliti. La consapevolezza sociale si riferisce alla capacità di riconoscere le emozioni e i punti di forza degli altri, mostrando empatia e compassione. Le abilità relazionali consistono nella capacità di formare e mantenere relazioni positive e di supporto con varie persone e gruppi. Questi implicano comunicare chiaramente, ascoltare attivamente, collaborare, lavorare in team per risolvere problemi, negoziare conflitti, cercare e offrire aiuto e difendere i diritti degli altri. Il processo decisionale responsabile si riferisce al prendere decisioni etiche, sicure e socialmente accettabili sul comportamento personale e sulle relazioni sociali, effettuando una valutazione realistica delle ripercussioni dei loro comportamenti e curando il benessere proprio e altrui (CASEL, 2021).

Le competenze esistenziali dell'UE nella prospettiva dell'apprendimento permanente, si organizzano in tre dimensioni: competenza personale (sviluppare consapevolezza di sé e capacità di autogestione per raggiungere i propri obiettivi, adottare uno stile di vita sano e sostenibile e raggiungere la salute fisica e mentale); competenza sociale (utilizzare la consapevolezza sociale e le abilità interpersonali per stabilire e mantenere relazioni sane e collaborative che abbraccino la diversità umana) e imparare ad apprendere (perseguire e persistere nell'apprendimento e organizzare il proprio apprendimento, compresa una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia individualmente che in gruppo) (Consiglio dell'UE, 2018).

L'educazione sociale ed emotiva aiuta a migliorare le competenze sociali ed emotive, gli

atteggiamenti positivi, il comportamento prosociale e il rendimento scolastico e a ridurre le difficoltà di salute mentale come ansia, depressione, abuso di sostanze e comportamenti antisociali (Cefai et al., 2018; Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011). È particolarmente utile per aiutare gli studenti delle scuole secondarie a superare le sfide personali, sociali e accademiche che devono affrontare nei loro anni dell'adolescenza. Durante questo periodo gli adolescenti imparano a gestire le nuove esigenze nella scuola secondaria e nella loro vita sociale mentre contemporaneamente sperimentano nuove e intense emozioni (sia negative che positive). Si scontrano anche con questa sensazione che dovrebbero fare tutto questo senza la guida di un adulto. La SEE aiuta gli adolescenti ad affrontare le loro difficoltà in modo più efficace migliorando le loro capacità e modelli mentali. L'adolescenza è caratterizzata dall'inizio della pubertà che è associata a cambiamenti nell'attività ormonale e nella struttura del cervello che possono rendere anche piccole difficoltà sociali come il rifiuto dei pari molto dolorose e difficili da affrontare. I cambiamenti biologici che gli adolescenti sperimentano si possono manifestare anche come una sensazione euforica nell'impegnarsi in comportamenti a rischio, specialmente se i comportamenti conquistano l'ammirazione dei loro coetanei. La SEE può aiutare a prevenire esiti come l'abbandono scolastico, gravidanze indesiderate e crimini violenti. Può anche promuovere il senso di prosperità, la salute, l'amore per l'apprendimento e meno stress. Fa sentire gli adolescenti rispettati sia dai coetanei che dagli adulti e offre loro l'opportunità di ottenere ammirazione dagli individui di cui apprezzano le opinioni. Per quanto riguarda i risultati accademici, ci sono prove che il rendimento scolastico è collegato alla capacità degli studenti di identificare, utilizzare e gestire le proprie emozioni (APA, 2019). Ciò evidenzia la necessità di promuovere la competenza sociale ed emotiva degli studenti e includere SEE nel curriculum scolastico in quanto ciò li aiuterà a sviluppare la loro competenza sociale ed emotiva e successivamente contribuirà al loro successo accademico.

Cos'è l'adolescenza?

L'adolescenza è la fase dello sviluppo che è segnata da enormi cambiamenti che si verificano a livello psicosociale e fisico dei ragazzi. Questi cambiamenti influenzano gli studenti, la loro autostima, il loro comportamento e le loro relazioni con la famiglia, i compagni e gli insegnanti (Erwin, 2014).

Perché è importante promuovere la comprensione dello sviluppo adolescenziale degli studenti?

Sebbene le esperienze adolescenziali varino in tutto il mondo, è utile comprendere le somiglianze tra i giovani di diversi paesi mentre compiono la transizione tra l'infanzia e l'età

adulta (APA, 2002; Brown, Larson, & Saraswathi, 2002). Il periodo dell'adolescenza è riconosciuto per il rapido tasso di crescita e maturità rispetto agli altri stadi di sviluppo (esclusa l'infanzia) (McNeely & Blanchard, 2010). Lo sviluppo adolescenziale non è sempre prevedibile e può essere incoerente. Ciò si traduce in una grande variabilità tra i giovani della stessa età e persino all'interno degli individui stessi. Di conseguenza, gli adulti spesso trovano difficile comprendere queste caratteristiche imprevedibili e spesso conflittuali degli adolescenti. È importante promuovere la comprensione dello sviluppo dell'adolescenza perché, riconoscendo che queste differenze sono tipiche, le scuole saranno in grado di pianificare una guida e un supporto appropriati mentre gli studenti affrontano questi cambiamenti incoerenti (Sackman & Terway, 2016).

Le attività di apprendimento di SEEVAL

Il progetto SEEVAL è un progetto Erasmus+ co-finanziato dalla Commissione Europea che mira a sviluppare un programma di formazione in servizio per sviluppare le competenze dei docenti per l'implementazione di un approccio globale all'educazione sociale ed emotiva (SEE) nelle scuole secondarie. I partner del progetto hanno lavorato insieme per produrre un programma di attività incentrate sullo sviluppo delle competenze sociali ed emotive negli studenti delle scuole secondarie attraverso l'approccio globale. Il progetto è particolarmente focalizzato su come gli insegnanti delle scuole secondarie possono promuovere le competenze sociali ed emotive degli studenti attraverso il loro insegnamento e il loro rapporto con gli studenti. Il programma di attività è stato sviluppato sulla base dei seguenti principi:

- Nell'approccio globale, tutti i docenti sono responsabili dell'insegnamento, della facilitazione e del miglioramento delle competenze sociali ed emotive degli studenti;
- I docenti possono promuovere lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive degli studenti nell'insegnamento disciplinare, a livello curricolare e interdisciplinare, ad esempio infondendo l'educazione sociale ed emotiva nelle loro discipline;
- Le competenze sociali ed emotive si apprendono al meglio attraverso un approccio esperienziale, collaborativo e basato sulle competenze, in cui gli studenti hanno l'opportunità di apprendere e praticare le abilità insieme. In questo senso l'apprendimento diventa più centrato sugli studenti;
- Nella scuola secondaria, il clima positivo della classe è particolarmente efficace nel promuovere la competenza sociale ed emotiva degli studenti. I docenti possono contribuire a creare un tale clima prestando attenzione ai propri atteggiamenti, comportamenti e relazioni, nel loro insegnamento e nella gestione della classe. Un

clima di classe favorevole allo sviluppo della competenza sociale ed emotiva è caratterizzato da strategie didattiche come feedback positivi e costruttivi, che promuovono aspettative elevate e facilitano il pensiero critico e l'apprendimento significativo, e compiti stimolanti e pertinenti; supporto socio-emotivo come attenzione al singolo, sicurezza, connessione e reazioni proattive del docente; organizzazione e gestione della classe come regole di classe eque e coerenti, stimolo ad atteggiamenti positivi e strategie di gestione didattica e preventiva. Questi processi aiutano a creare un ambiente di classe ottimale in cui gli studenti hanno l'opportunità di impegnarsi in varie attività di apprendimento e interazioni positive con insegnanti e colleghi e di praticare le loro competenze sociali ed emotive. (Cefai et al., 2021);

- Tutti i docenti della classe devono sviluppare le proprie competenze sociali ed emotive al fine di praticare e modellare queste competenze nel loro insegnamento e nella gestione della classe.;
- Nella scuola secondaria, gli studenti hanno maggiori probabilità di impegnarsi in attività di educazione sociale ed emotiva quando essi stessi sono attivamente coinvolti nella progettazione di materiali e attività in quanto questi hanno maggiori probabilità di essere significativi e rilevanti per loro.

SOCIAL AND EMOTIONAL EDUCATION – Building inclusive schools and ownership of values

(SEEVAL)¹ è un progetto Erasmus+ (2020-2023) co-finanziato dalla Commissione Europea che mira a sviluppare un programma di formazione in servizio per sviluppare le competenze degli educatori per l'implementazione di un approccio scolastico globale all'Educazione Sociale ed Emotiva (SEE) nelle scuole superiori. Il progetto è composto da sette partner: Dipartimento di informazione e formazione degli insegnanti in servizio presso l'Università di Trakia, Bulgaria; Center of Creative Training Association (CCTA), Bulgaria; Centro per la resilienza e la salute socio-emotiva, Università di Malta, Malta; World University Service – Österreichischer Komitee Verein, Austria; Action Synergy SA, Grecia; Università Ca' Foscari Venezia, Italia e Centro Nazionale per la Politica e la Valutazione dell'Educazione (NCPEE), Romania. A seguito di un'analisi delle esigenze e della formazione dei formatori, i partner hanno sviluppato percorsi SEE per la scuola secondaria che sono stati attuati in scuole in quattro paesi partner. Durante il periodo di attuazione i ricercatori, i docenti e gli studenti hanno collaborato allo sviluppo di una serie di attività SEL che possono essere implementate nelle classi delle scuole secondarie.

Sviluppo delle attività

Prima dello sviluppo delle attività incluse in questo programma, il team del progetto ha effettuato un'analisi dei bisogni per stabilire quali competenze sociali ed emotive sarebbero state più utili e rilevanti per gli studenti nei rispettivi contesti in cui le attività dovevano essere implementate. Un questionario online è stato completato da circa 1000 insegnanti di classe e oltre 4700 studenti delle scuole secondarie provenienti da Bulgaria, Grecia, Italia e Romania. Questa indagine ha raccolto informazioni sulle competenze sociali ed emotive che insegnanti e studenti raccomanderebbero per il loro curriculum di scuola secondaria. Le informazioni sono state raccolte anche attraverso una serie di tavole rotonde con le parti interessate in Austria, Italia, Malta e Romania, con circa 20 partecipanti provenienti da ciascun paese. L'analisi dei dati provenienti da studenti, insegnanti e stakeholder ha portato all'individuazione di un insieme di competenze sociali ed emotive che dovevano essere incluse nel *programma di attività*. La tabella seguente mostra l'elenco delle *quattordici* competenze individuate attraverso queste attività di ricerca, sette relative alle competenze *personali ed emotive* e sette alle competenze *sociali e interpersonali*.

Tabella 1: Elenco delle competenze individuate

PERSONALE	SOCIALE
<ul style="list-style-type: none"> • Identificare ed esprimere le emozioni • Identificare i punti di forza/autoefficacia • Mentalità di crescita • Autoregolazione • Affrontare le emozioni negative • Flessibilità/resilienza • Benessere 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Apprezzare la diversità • Costruzione di relazioni • Collaborazione • Risoluzione dei conflitti • Comportamenti e decisioni etici e responsabili • Affrontare relazioni negative come il bullismo

Ogni competenza a sua volta è stata suddivisa in due sotto-competenze correlate:

COMPETENZE PERSONALI

- Identificare ed esprimere le emozioni:
 - identificare le emozioni
 - esprimere emozioni
- Identificare i punti di forza / autoefficacia:
 - identificare punti di forza
 - sviluppare l'autoefficacia
- Sviluppare una mentalità di crescita:
 - Pensare in modo positivo
 - ottimismo
- Autoregolazione:
 - gestione dello stress
 - gestione della rabbia
- Affrontare le emozioni negative:
 - ansia
 - depressione/ideazione suicidaria
- Flessibilità/resilienza:
 - resilienza
 - risoluzione di problemi
- Benessere:
 - adottare uno stile di vita sano e sostenibile
 - evitare comportamenti a rischio come l'uso di sostanze, la delinquenza

COMPETENZE SOCIALI

- Empatia:
 - sviluppare la presa di prospettiva
 - sviluppare l'empatia
- Apprezzare la diversità:
 - rispetto per gli altri
 - abbracciare la diversità
- Costruire relazioni sane:
 - sviluppare e mantenere relazioni sane
 - affrontare la pressione dei pari
- Collaborazione:
 - lavorare in team
 - social engagement
- Risoluzione dei conflitti:

- gestione dei conflitti
- negoziazione/risoluzione dei conflitti
- Comportamenti e decisioni etici e responsabili:
 - comportamento prosociale
 - processo decisionale responsabile
- Affrontare le relazioni negative
 - bullismo
 - sicurezza online e cyberbullismo

Le attività di apprendimento

Sono state sviluppate due serie di attività per ciascuna delle 14 competenze sociali ed emotive, la prima attività comprendente linee guida su ciò che gli insegnanti della scuola secondaria possono fare per promuovere le competenze sociali ed emotive degli studenti, e la seconda una serie di piani di lezione sviluppati dagli insegnanti attuatori insieme ai loro studenti. Questi sono descritti più dettagliatamente di seguito.

1. Linee guida per gli insegnanti

Forniscono agli insegnanti informazioni pratiche su come possono promuovere specifiche competenze sociali ed emotive nella loro classe attraverso l'insegnamento integrato e il clima della classe. Ciascuna delle 14 attività si basa su una delle competenze personali o sociali identificate in questo progetto e si compone di quattro componenti:

- **Motivazione:** perché è importante promuovere e facilitare questa competenza per gli studenti delle scuole secondarie.
- **Clima in classe:** strategie pratiche su come il docente può promuovere la competenza specifica nella sua classe attraverso il proprio atteggiamento, comportamento, relazioni, gestione della classe e didattica. Questa sezione include anche casi di studio che illustrano come il docente può mettere in pratica o rafforzare le due sotto competenze (ad esempio gestione della rabbia e gestione dello stress) all'interno della competenza specifica (ad esempio autoregolazione) nella sua pratica, come la gestione della classe, l'adozione dell'apprendimento collaborativo, il supporto agli studenti in difficoltà e la risoluzione di un conflitto.
- **Infusione:** questa sezione fornisce strategie specifiche di come i docenti della scuola secondaria può infondere la competenza specifica nell'insegnamento delle materie disciplinari, fornendo esempi per diverse materie disciplinari come *lingue*, *matematica*, *scienze*, *studi sociali* e *arti*. Questi sono solo alcuni esempi e il docente può improvvisare e aggiungere le proprie strategie.

- **Esempi di attività SEE:** una serie di attività SEE che il docente può adottare nella sua classe; queste attività sono focalizzate sulla formazione degli studenti per sviluppare la competenza specifica. Le attività sono destinate a un lavoro esperienziale e collaborativo che utilizza strategie come giochi di *ruolo*, *lavoro in piccoli gruppi*, *discussioni*, *giochi* e attività pratiche.

Le 14 attività possono essere organizzate in periodi di due o tre settimane ciascuna, con particolare attenzione all'infusione con le specificità della disciplina) e nel clima della classe (didattica, apprendimento collaborativo e lavoro di gruppo, gestione della classe, relazioni con gli studenti, relazioni tra pari). Dove necessario, organizzare un'attività correlata alla competenza specifica (ad esempio una strategia su come gestire la rabbia). Durante questo periodo, il docente deve prestare particolare attenzione ai suoi comportamenti come modello di ruolo, anche cogliendo la risoluzione di incidenti critici come momenti di apprendimento (ad esempio conflitti, incidenti di bullismo, gestione dello stress). Deve inoltre fornire opportunità in cui gli studenti possano applicare la competenza SEL nel loro apprendimento e comportamento in classe, e premiare gli studenti di conseguenza.

Indicatori di clima positivo in classe (adattato da Cefai et al, 2021)

Senso di sicurezza: ci si concentra sul rispetto reciproco, sulla comprensione e sul sostegno, e gli insegnanti evitano la comunicazione basata sulla paura e sulla rabbia. Sono previste procedure chiare per affrontare episodi di violenza e bullismo in classe.

Gestione positiva della classe: gli studenti sono incoraggiati ad assumersi maggiori responsabilità per il loro comportamento, avere un input diretto nelle regole della classe e avere il diritto di replica in caso di conflitti.

Relazioni premurose insegnante-studente: i docenti si impegnano a conoscere bene gli studenti, a soddisfare i loro bisogni di apprendimento e sociali ed emotivi, a riconoscere i loro punti di forza, a fornire loro frequenti opportunità di esprimere i loro sentimenti e preoccupazioni e ad affrontare i conflitti attraverso la comprensione e il rispetto.

Relazioni di supporto tra pari: gli studenti dimostrano cura e preoccupazione l'uno per l'altro, si sostengono a vicenda contro il bullismo e la violenza, risolvono i conflitti tra loro in modo costruttivo e includono tutti i ragazzi nel loro lavoro e gioco.

Collaborazione: ci sono frequenti e regolari consultazioni e discussioni docente-studente durante le attività di apprendimento; gli studenti lavorano in modo collaborativo in piccoli

gruppi, compresa la valutazione collaborativa, l'autovalutazione e la valutazione tra pari; gli studenti apprezzano i punti di forza e i risultati reciproci.

Inclusione: il curriculum è adattato e accessibile a tutti gli studenti, con didattica, risorse e valutazione che corrispondono alla diversità dei punti di forza e delle esigenze degli studenti. Gli studenti con esigenze educative individuali e disabilità sono attivamente impegnati nelle attività di apprendimento e sociali della classe e i docenti si impegnano a rimuovere le barriere linguistiche, culturali, sociali e tutte le altre barriere all'apprendimento.

Coinvolgimento attivo degli studenti: gli studenti sono attivamente impegnati in attività di apprendimento interattive e significative che rispondono alle loro esigenze e interessi. C'è un focus sui processi di apprendimento e l'impegno piuttosto che solo sul rendimento accademico, e la valutazione è formativa, inclusiva e collaborativa.

Avere aspettative elevate per tutti gli studenti: i docenti hanno aspettative elevate ma realistiche per tutti gli studenti, compresi quelli con esigenze educative individuali. Gli studenti sono incoraggiati a credere in sé stessi e nella loro capacità di apprendere e sono supportati nell'identificare e utilizzare i loro punti di forza. La competizione, i confronti e le classifiche sono scoraggiati nei processi di apprendimento.

Voce degli studenti: c'è un impegno esplicito per un ambiente di apprendimento relazionale e democratico, con gli studenti supportati nel diventare più autonomi nel loro apprendimento, esprimere le loro opinioni e suggerimenti, essere attivamente coinvolti nella costruzione di senso sul loro apprendimento e partecipare attivamente alla valutazione del loro lavoro.

2. Attività SEL sviluppate dai docenti in collaborazione con gli studenti

I docenti formati hanno creato (o selezionato da varie fonti) insieme ai loro studenti attività di apprendimento adatte allo sviluppo delle sotto-competenze di questa raccolta. Ogni attività include la descrizione dei risultati di apprendimento (ciò che gli studenti impareranno da questa attività), le risorse da utilizzare durante l'implementazione e indicazioni per lo sviluppo di una competenza specifica. Le attività impiegano metodi come giochi di ruolo, giochi, lavoro di gruppo collaborativo, teatro, disegno / collage, movimenti fisici, discussioni, ecc. Ogni attività include una sessione di riflessione alla fine in cui il docente guida gli studenti per aiutarli a riflettere sul loro apprendimento e interiorizzare quella competenza nel loro repertorio comportamentale. Le attività si basano sull'apprendimento esperienziale, con gli studenti attivamente impegnati nel processo di apprendimento attraverso attività pratiche, collaborative (lavorare e imparare insieme e

l'uno dall'altro) e *motivanti* (significative, divertenti), con obiettivi di apprendimento specifici. Lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive avviene in contesti di apprendimento relazionale ed emotivo. La valutazione è formativa al fine di supportare gli studenti nel loro apprendimento e coinvolgere gli studenti stessi nell'autovalutazione e nella valutazione tra pari (come dare feedback reciproco).

Le schede delle attività sono disponibili per il download: <https://seeval-project.eu/>

Figura 1. *Lundy's Voice Model - partecipazione dei bambini*¹ (adattato dalla strategia nazionale irlandese sulla partecipazione dei bambini e dei giovani al processo decisionale 2015-2020)

<p>SPAZIO</p> <p><i>Come: fornire uno spazio sicuro e inclusivo in cui i bambini possano esprimere le loro opinioni</i></p> <p>Le opinioni dei bambini sono state richieste attivamente? C'era uno spazio sicuro in cui i bambini potessero esprimersi liberamente? Sono state prese misure per garantire che tutti i bambini partecipino?</p>	<p>VOCE</p> <p><i>Come: fornire informazioni appropriate e facilitare l'espressione delle opinioni dei bambini</i></p> <p>Sono state fornite le informazioni di cui hanno bisogno i bambini per formarsi un'opinione? I bambini sanno che non sono obbligati a partecipare? I bambini hanno ricevuto una serie di opzioni su come potrebbero scegliere di esprimersi?</p>
<p>PUBBLICO</p> <p><i>Come: assicurarsi che le opinioni dei bambini siano comunicate a qualcuno che abbia la responsabilità di ascoltare</i></p> <p>Esiste un processo per comunicare le opinioni dei bambini? I bambini sanno a chi vengono comunicate le loro opinioni? Quella persona / gruppo ha il potere di prendere decisioni?</p>	<p>INFLUENZA</p> <p><i>Come: assicurarsi che le opinioni dei bambini siano prese in considerazione seriamente e agite, se necessario.</i></p> <p>Le opinioni dei bambini sono state prese in considerazione da coloro che hanno il potere di effettuare il cambiamento? Esistono procedure che garantiscono che le opinioni dei bambini siano state prese sul serio? Sono stati forniti di feedback ai bambini che spiegano le ragioni delle decisioni prese?</p>

¹La Prof.ssa Laura Lundy è un'esperta internazionale sui diritti dei bambini e sulla partecipazione dei bambini e dei giovani. È co-direttrice del *Centre for Children's Rights, School of Social Sciences, Education and Social Work (SSESW)* presso la Queen's University di Belfast (Irlanda del Nord).

Bibliografia

APA. (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals*. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from <https://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>

American Psychological Association. (2019, December 12). *Students do better in school when they can understand, manage emotions* [Press release]. <http://www.apa.org/news/press/releases/2019/12/students-manage-emotions>

Brown, B. B., Larson, R. W., & Saraswathi, T. S. (2002). *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe*. London: Cambridge University Press.

CASEL (2021). SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?

Cefai, C. Bartolo, P., Cavioni, V. and Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a key curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Cefai, C., Downes, P. and Cavioni, V. (2021). A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of Social and Emotional Education in the EU. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021) 'A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU' NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Erwin, R. (2014). Adolescent Development. In *Desktop Guide to Quality Practice for Working with Youth in Confinement*. National Partnership for Juvenile Services and Office of Juvenile Justice and Delinquency

EU Council (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. et al. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data. WHO Regional Office for Europe.

Ireland Department of Children and Youth Affairs (2015) National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making 2015-2020

McNeely, C., & Blanchard, J. (2010). *The teen years explained: A guide to healthy adolescent development*: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Center for Adolescent Health. Retrieved from [http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/center-for-adolescenthealth/_includes/_pre-redesign/Interactive Guide.pdf](http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/center-for-adolescenthealth/_includes/_pre-redesign/Interactive%20Guide.pdf).

OECD (2020). PISA 2018 Results. Volumes 1-III

Sackman, R., & Terway, A. (2016). Looking through the Lens of Adolescent Development to Strengthen Secondary Education: Post-Primary Education and Youth Initiative. *FH1360 The Science of Improving Lives*.

UNICEF and the European Union (2021) Our Europe, Our Rights, Our Future. Children's and young people's contribution to the new EU Strategy on the Rights of the Child and the Child Guarantee

Weare, K. and Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl_1), i29–i69.

WHO Regional Office for Europe (2018). Adolescent mental health in the European Region.

WHO Regional Office for Europe (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada International report. Vol. 2. key data.

PARTE 2

ATTIVITÀ



COMPETENZE PERSONALI

1. COMPRENDERE L'ADOLESCENZA

Come i docenti possono promuovere la consapevolezza sullo sviluppo nell'adolescenza attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Uno dei modi in cui i docenti possono promuovere la consapevolezza sullo sviluppo nell'adolescenza è far conoscere le specificità dell'adolescenza. I docenti dovrebbero anche fornire una struttura di regole chiare e rispettose che fungano da cornice per consentire agli studenti di fare la propria scelta e successivamente sopportare le conseguenze delle loro scelte. Ciò manterrà l'attenzione sull'azione e non sull'autore (separare i due consente agli studenti di imparare dai loro errori e di scegliere in modo diverso) invece di etichettare gli studenti (ad esempio come "intelligente", "pigro" ecc.). Gli insegnanti devono trovare un modo per incoraggiare gli studenti e promuovere lo sviluppo di competenze per cooperare e prendersi cura degli altri.

Ad esempio, uno studente è sempre in ritardo a scuola e gli viene costantemente detto che sarà contrassegnato come assente la prossima volta che sarà in ritardo. In questo caso, invece di dire questo allo studente di fronte ai suoi coetanei, un modo più appropriato per affrontare una situazione del genere è avere regole chiare e rispettose e conseguenze chiare. Se la regola è che essere in ritardo due volte porta ad essere contrassegnato come assente per la classe, allora l'insegnante fa esattamente questo. Il docente può anche chiedere allo studente come possono aiutarli a pianificare meglio il loro tempo e discutere le possibili soluzioni a questo problema. Se questo non risolve il problema, allora l'insegnante deve considerare un'altra conseguenza, ad esempio indirizzando lo studente al *counselor* (figura che si occupa di counseling e orientamento a scuola) per esplorare ulteriormente la questione. Gli studenti che si comportano bene si sentono bene, e se uno studente non si sta comportando bene, sicuramente non si sentono bene. Pertanto, è consigliabile la predisposizione di un sistema di supporto ben sviluppato che fornisca diversi modi per aiutare gli studenti a sentirsi meglio e fare meglio.

Esempi di attività:

Lavoro di gruppo. Metodo: Gioco di ruolo di discussione (per insegnanti)

L'introduzione all'argomento, un rompicchiaccio e la coesione del gruppo sono realizzati attraverso metodi interattivi. Sono condivise regole comuni da osservare durante tutte le riunioni. Vengono identificati i problemi comuni nell'interazione dei docenti con gli

adolescenti. I partecipanti visualizzano le loro opinioni sull'idea dell'adolescente attuale, del docente efficace, delle differenze nelle generazioni, delle caratteristiche della realtà circostante. Dopo aver condiviso le loro idee, il facilitatore presenta una sintesi delineando le principali aree problematiche, e fa una spiegazione sui cambiamenti psicosociali e fisiologici che si verificano con la fase dell'adolescenza. Questo focalizza l'attenzione degli insegnanti sugli elementi chiave della crescita. Al termine dell'incontro il facilitatore divide gli insegnanti in gruppi e imposta il compito: "Il mondo attraverso gli occhi dei miei studenti", invitandoli a mettersi nei panni dei ragazzi e in seguito, con *visualizzazione, gioco di ruolo* o a voce, rappresentare la vita dell'adolescente e il mondo che lo circonda. I prodotti del lavoro di gruppo deriveranno dalla necessità di approcci di partnership, emotivamente saturi e positivi nell'interazione con gli adolescenti.

Studio di Caso: Adolescenza

Se vai alla scuola "Raina Knyaginya", sentirai sicuramente parlare di Ivan. Gli insegnanti ti diranno che è impossibile. È intelligente, ma ultimamente i suoi voti sono stati scarsi. Non obbedisce, si comporta in modo scortese e arrogante in classe, si rifiuta di partecipare alla lezione. Non passa giorno senza che uno studente si lamenti che Ivan lo ha bullizzato / chiesto soldi / umiliato. La polizia è stata chiamata a scuola due volte. Ogni settimana il preside parla con lui e trascorre del tempo in una stanza tranquilla, ma nulla aiuta. Fino all'anno scorso, Ivan era un bravo studente, ma non aveva molti amici. I suoi compagni di classe non gli prestavano molta attenzione e a volte lo prendevano in giro perché indossava l'apparecchio. Gli insegnanti non lo lodavano spesso, ma nemmeno si lamentavano di lui. Ora tutti si chiedono cosa sia successo a Ivan perché il suo comportamento sia cambiato così tanto. Ivan compirà 13 anni domani e il suo comportamento non sembra migliorare.

Si prega di fornire alcune soluzioni adeguate a questo caso, tenendo presente ciò che già si sa sugli adolescenti dalla propria esperienza pedagogica e dalle informazioni condivise nell'attività. (Nota: non ci sono modi sbagliati o giusti per gestire questo caso. Ogni scuola, aula si avvicinerà in modo diverso, condividere l'esperienza con i colleghi potrebbe fornire più spunti).

Ecco alcuni esempi per guidarti attraverso il processo:

1. Nei gruppi, gli insegnanti discutono le ragioni per cui sono sorti i problemi con Ivan, le possibilità di reazione, prevenzione, correzione;
2. Scrivere la storia di Ivan attraverso i suoi occhi, cioè "mettersi nei panni di Ivan" e raccontare la storia al suo posto;

Come i docenti possono la consapevolezza sullo sviluppo nell'adolescenza nell'insegnamento delle materie disciplinari?

A prescindere dall'argomento dell'insegnamento, la conoscenza delle specificità della fase di sviluppo collegata all'età degli studenti è un principio pedagogico fondamentale. Questa è una garanzia per il loro successo accademico, ma anche per il loro pieno sviluppo psico-sociale. Nel contesto dell'apprendimento socio-emotivo, questa conoscenza contribuisce a stabilire relazioni positive, costruttive e basate sulla fiducia tra insegnanti e studenti.

Lingue:

- Sviluppare la cultura comunicativa degli adolescenti con un'enfasi sull'importanza di esprimere le loro emozioni nelle loro varie sfumature.
- Il docente può fornire loro una serie di strategie e tecniche per una comunicazione efficace in aree specifiche - famiglia, amici, compagni di classe, insegnanti, adulti in generale.

Storia:

- Il docente può fornire esempi provenienti da diverse realtà storiche, nonché di concentrarsi su quelli positivi. Questa età è l'età delle cause, dell'intenzione di cambiare il mondo e la storia offre contenuti vicini a questa caratteristica specifica dell'età - esempi, conseguenze logiche, modelli, strategie, scelte, opportunità, processo decisionale, prospettive.

Studi sociali/Cittadinanza:

- In quest'area disciplinare, le tematiche SEL colgono l'opportunità di svilupparsi attraverso casi di studio, giochi di ruolo, attività di volontariato. Responsabilità e diritti; i principi dell'umanesimo, della tolleranza e della democrazia; I meccanismi di funzionamento della società moderna sono strettamente correlati all'apprendimento delle competenze socio-emotive.

Matematica e Scienze:

- Considerando le caratteristiche specifiche degli studenti, nel campo della matematica e delle scienze il coinvolgimento nell'apprendimento può essere migliorato fornendo opportunità agli studenti di lavorare in gruppo; l'approccio STEAM è estremamente appropriato.

Arte:

- L'arte offre ampie opportunità per l'espressione di sé, che è estremamente importante a questa età. Inoltre, disegnare esempi, collegare i classici con la modernità, la capacità del docente di rispondere agli interessi degli studenti e rispettarli, orientarsi nelle loro preferenze - tutto ciò costruirebbe più fiducia e rispetto tra lui e gli studenti.

Altro: (es. ICT, Attività Motoria, ...):

In ogni disciplina c'è uno spazio in cui l'insegnante può creare opportunità per lavorare insieme, risolvere problemi / compiti, creare progetti / oggetti / idee, creare, esprimersi, imparare la tolleranza, la gestione dei conflitti, di esprimere adeguatamente le proprie emozioni e comprendere le emozioni degli altri.

- Implementare strategie per incoraggiare e dare feedback costruttivi agli studenti. A questa età, sono particolarmente sensibili alle opinioni degli altri e a come appaiono / si presentano agli occhi dei loro compagni di classe.
- Costruire la fiducia. L'insegnante deve conoscere non solo l'età, ma anche le qualità personali, i tratti caratteriali, gli interessi e le aspirazioni dei suoi studenti. Per sapere cosa li motiva, cosa li delude, cosa li spaventa o li ispira.
- Gli scienziati chiamano il periodo di crescita gli "anni di tempesta e di stress". Come passeranno questi anni per gli studenti, cosa rimarrà nei ricordi, nel carattere, nel loro sistema di valori - per questo il comportamento e l'atteggiamento dei docenti sono cruciali. *Significato, partecipazione e appartenenza* sono i tre punti di riferimento su cui le lezioni e le attività possono essere costruite in ogni materia in modo che gli studenti si sentano pieni e incoraggiati, in grado di acquisire e aggiornare le competenze sociali ed emotive. Trovare significato e scopo in ciò che fanno / imparano, contribuire al processo e al risultato finale, sentirsi parte di una comunità - in modo che abbiano le basi su cui costruire la loro motivazione interiore e consapevole, la loro responsabilità e impegno, nonché le loro capacità di interagire in modo costruttivo e completo con gli altri.

Bibliografia

Wes Windgett, PhD, Training course: Encouragement- creating a community in family, schools., 2021.

2. IDENTIFYING AND EXPRESSING EMOTIONS

Cos'è l'identificazione e l'espressione delle emozioni?

Le emozioni sono considerate determinanti di quanto bene funzioniamo nella nostra vita quotidiana e possono essere descritte come il modo in cui gli individui affrontano le situazioni che sperimentano, influenzando il loro comportamento o la loro salute. Pertanto, è importante essere consapevoli delle nostre emozioni e di come possono influenzarci.

Ci sono sei emozioni di base che sono: *tristezza, gioia, paura, rabbia, sorpresa, disgusto* (Stagnor & Walinda, 2014). Ogni emozione ha *tre componenti*: una soggettiva, una viscerale e una comportamentale. Ciò significa che possiamo identificare le emozioni attraverso l'analisi del nostro stato soggettivo interiore (piacevole o spiacevole), delle nostre reazioni viscerali (tense o rilassate), delle nostre reazioni comportamentali (tendenza all'azione o apatia) (UWA, 2019).

Identificare le emozioni è la prima abilità di competenza emotiva - fornisce informazioni utili per l'adattamento e il buon funzionamento dell'individuo. Dobbiamo identificare correttamente non solo le nostre emozioni, ma anche le emozioni degli altri per vivere in modo efficiente all'interno delle comunità, sia piccole che grandi. Identificare le emozioni è la capacità di riconoscere e nominare lo stato emotivo che ogni persona sente in un momento in ogni contesto. Si tratta di distinguere correttamente tra diversi stati di energia e piacere che caratterizzano le emozioni specifiche (Papadogiannis et al., 2009).

Si possono identificare le proprie emozioni analizzando il livello di energia e il livello di piacevolezza che stiamo vivendo. Questo può aiutarci a nominare e capire lo stato emotivo. Uno strumento che può essere utilizzato per aiutare a identificare le emozioni è il Mood Meter (Brackett, 2019). Il Mood Meter è costituito da un quadrante (vedi sotto) che può essere utilizzato per valutare la combinazione di energia e piacevolezza che una persona sta provando nel suo attuale stato emotivo. Il Mood Meter comprende quattro tipi di stati emotivi che sono rappresentati dai colori: la zona gialla è per la felicità, la gioia, l'entusiasmo (alti livelli di energia e piacevolezza), la zona rossa è per la rabbia, la paura, l'ansia (alto livello ed energia, basso livello di piacevolezza), la zona verde è per la tranquillità, la calma, la contentezza (alto livello di piacevolezza, basso livello di energia), e la zona blu è per la tristezza, la rassegnazione (basso livello di energia e piacevolezza).

Figura 2: Mood Meter – prima versione in inglese del set di emozioni adottato (Brackett, 2019). La versione aggiornata, con la revisione delle emozioni e il loro riposizionamento è disponibile (anche come app) nel seguente indirizzo: <https://www.marcbrocket.com/about/mood-meter-app/>

Livido	In panico	Frustrato	Scioccato	Stordito	Eccitato	Infervorato	Estatico	Euforico	Esaltato
Infuriato	Atterrito	Irritato	Preoccupato	Infastidito	Positivo	Connesso	Gioioso	Entusiasta	Esultante
Irato	Spaventato	Angry	Nervoso	Interessato	Allegro	Inspirato	Felice	Motivato	Eccitato
Furioso	Ansioso	Agitato	Incerto	Eccitato	Divertito	Focalizzato	Animato	Fiero	Sorpreso
Disgustato	Scontroso	Travagliato	Irrequieto	Inquieto	Soddisfatto	Contento	Speranzoso	Ottimistico	Vivace
Apprensivo	Vergognoso	Colpevole	Sgonfiato	Compiacente	Accomodate	Sicuro	Ristorato	Stimato	Beato
Scontroso	Cupo	Affranto	Scoraggiato	Annoiato	Rilassato	Certo	Contento	Grato	Soddisfatto
Esausto	Affaticato	Triste	Miserabile	Pessimistico	Pensieroso	Composto	Calmo	Riconoscente	Tranquillo
Alienato	Depresso	Deluso	Stanco	Confuso	Affabile	Pacifico	Bilanciato	Riposato	Imperturbabile
Disperato	Inconsolabile	Angosciato	Senza speranza	Solo	Apatico	Assonnato	Riposato	Comodo	Sereno

Decidere come esprimere le emozioni può essere difficile perché c'è la necessità di essere autentici e onesti, tuttavia la conseguenza dell'espressione emotiva deve essere presa in considerazione. Brackett (2019) descrive l'espressione delle emozioni come una transazione tra esseri umani. La capacità di esprimere emozioni sostiene un bisogno fondamentale, quello della sicurezza emotiva, esprimendo correttamente le emozioni che si è in grado di comunicare: "Guarda cosa sento e perché. Guarda cosa voglio che accada adesso. Guarda di cosa ho bisogno da te in questo momento" (Brackett, 2019). Esprimere emozioni significa che si è in grado di usare le parole giuste e scegliere il comportamento giusto per esprimere accuratamente il proprio stato emotivo interiore in modo che gli altri possano connettersi e capire.

Perché è importante stimolare l'identificazione e l'espressione delle emozioni?

Le emozioni delle persone possono avere un impatto su molti campi della nostra vita quotidiana, dalla comunicazione con gli altri alle prestazioni individuali. Aiutare gli studenti fin dalla tenera età a identificare ed essere consapevoli delle proprie emozioni e delle

emozioni degli altri è il modo migliore per fornire l'ambiente appropriato per la stabilità emotiva dei futuri adulti.

La vita emotiva potrebbe essere travolgente per i preadolescenti e gli adolescenti che hanno bisogno di appartenere e di essere riconosciuti dai propri coetanei, di conseguenza, devono essere in grado di relazionarsi bene tra loro, al fine di costruire relazioni tra pari efficienti. Questa parte della loro vita sociale è governata dalla loro vita emotiva, che hanno bisogno di regolare e integrare. Per avere il controllo, prima devono avere una profonda comprensione e conoscenza della propria vita emotiva interiore, e questo significa che hanno bisogno della capacità di identificare ed esprimere con precisione le loro emozioni.

Identificare le emozioni implica categorizzare, utilizzare un vocabolario emotivo corretto e anche valutare il livello di energia e piacevolezza che ogni emozione suscita. Esprimere emozioni significa rimanere autentici mentre ci si adatta alla cultura del gruppo. Sia l'identificazione che l'espressione delle emozioni contribuiscono alle abilità di regolazione emotiva.

È importante insegnare gli studenti a identificare ed esprimere correttamente le loro emozioni in modo che possano vivere una vita sana. Questo perché gli studi hanno indicato che esiste una relazione tra una maggiore intelligenza emotiva e una migliore salute fisica e psicologica (Martins et al., 2010). La capacità di identificare correttamente le emozioni potrebbe aiutare ad aumentare la consapevolezza emotiva che sostiene uno stile di vita sano, perché la persona è interessata a scoprire cosa c'è oltre un'emozione specifica, cosa scatena quell'emozione specifica. Ad esempio, un bambino potrebbe identificare ciò che sta vivendo quando si trova all'interno di un particolare gruppo - se queste emozioni sono negative, quell'informazione suggerisce che il gruppo non è buono per lui. Di conseguenza, ha bisogno di scegliere amici diversi. Identificare ed esprimere le emozioni sono anche abilità che potrebbero prevenire difficoltà sociali e bullismo. Identificare le emozioni consente agli studenti di riflettere sui propri sentimenti, in modo che siano più consapevoli del loro stato emotivo e sappiano come agire al fine di mantenere relazioni sane e proteggere la propria salute mentale.

Quando i bambini riconoscono correttamente le proprie emozioni, sono in grado di sviluppare modi sani per controllare e regolare le emozioni. La corretta espressione delle emozioni funge anche da strumento utile quando abbiamo bisogno di chiedere aiuto. Identificare ed esprimere le emozioni sono abilità che supportano la capacità di sviluppare amicizie e relazioni sane. Essendo consapevoli delle proprie esperienze emotive, i bambini saranno in grado di distinguere tra relazioni tossiche e sane. Queste abilità possono anche aiutare i bambini a essere migliori amici, migliori compagni di squadra, essere più in grado

di cooperare, comunicare ed entrare in empatia l'uno con l'altro. Queste abilità consentiranno ai bambini di essere cittadini migliori in un mondo globale.

In che modo i docenti possono stimolare l'identificazione e l'espressione delle emozioni attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Al fine di supportare gli studenti a identificare ed esprimere le emozioni nel processo educativo, è necessario considerare tre ambiti d'azione:

1. Docenti / counsellors/ dirigenti identificano le proprie emozioni
2. Docenti / counsellors/ dirigenti identificano le emozioni degli studenti
3. Studenti identificano le proprie emozioni

I docenti possono promuovere l'identificazione e l'espressione delle emozioni in classe attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica:

- Promuovendo l'autenticità e l'onestà nel proprio atteggiamento verso sé stessi, la classe e il mondo in generale (questo significa saper nominare la propria emozione, riconoscere il proprio stato emotivo e le implicazioni di ciò, esprimere genuinamente e regolare il proprio stato emotivo interiore)
- Incoraggiando la comunicazione delle emozioni e dei sentimenti dei bambini, usando il vocabolario emotivo, cercando di essere il più specifico possibile
- Prestando attenzione all'umore generale della classe e allo stato d'animo specifico di ogni studente
- Riconoscendo e rappresentando i bambini con le proprie emozioni, anche se queste emozioni sono negative
- Preparandosi a parlare e ad affrontare le emozioni negative degli altri
- Creando un clima emotivo sicuro all'interno della classe
- Creando spazio e tempo per la condivisione emotiva, in modo che gli studenti possano parlare dei propri stati emotivi
- Iniziando ogni lezione con la misurazione della temperatura emotiva della classe e mostrando interesse per gli stati emotivi degli studenti
- Cercando di costruire la connessione emotiva con la classe e stabilire relazioni di fiducia con gli studenti prima di insegnare qualsiasi compito
- Mostrando un atteggiamento positivo e un'accettazione incondizionata di tutti gli studenti in classe
- Mostrando empatia e comprensione degli stati emotivi degli studenti

- Trattando qualsiasi emozione come normale, nonostante l'intensità
- Costruendo la consapevolezza emotiva insegnando agli studenti che ogni emozione è importante (positiva o negativa) e accettabile

Studio di Caso: Emozioni

John è un ragazzo di 13 anni che vive con il fratello minore e la madre in un quartiere pericoloso. Da quando il padre di John è morto quando aveva sette anni, la madre di John ha dovuto lavorare molte ore per poter provvedere alla famiglia. John aiuta sua madre prendendosi cura di suo fratello minore e aiutando in casa mentre lei è fuori a lavorare tutto il giorno. Per questo motivo John non ha abbastanza tempo per incontrare i suoi amici. Anche sua madre non vuole che vada in giro per il quartiere perché vivono in una zona pericolosa.

Nessuno a scuola conosce la situazione familiare di John. A scuola John è piuttosto isolato, rimane solo in fondo alla classe e non vuole comunicare con gli altri. Alcuni dei suoi coetanei fanno battute su di lui e ridono di lui. Dal momento che non ha molto tempo libero a casa, sta trovando difficile la scuola in quanto non ha tempo per studiare, specialmente matematica. Molto spesso si sente senza speranza, confuso e solo e desidera scomparire. Nessuno sa cosa gli stia succedendo.

Come gli insegnanti possono infondere l'identificazione e l'espressione di emozioni nell'insegnamento delle discipline?

Lingue:

- Analizzando i personaggi della letteratura, cercando segni di espressione emotiva e attribuendo i nomi ai sentimenti
- Discutendo i benefici della consapevolezza emotiva (identificare ed esprimere correttamente le emozioni) facendo riferimento a storie diverse tra loro

Storia:

- Analizzando la vita dei diversi leader nella storia, tenendo conto delle loro capacità emotive
- Analizzando gli eventi storici dal punto di vista emotivo

Studi sociali/Cittadinanza:

- Progettando attività per lo sviluppo delle competenze personali
- Insegnando argomenti sulle competenze socio-emotive.

- Identificando le peculiarità delle diverse culture presenti nella comunità
- Analizzando le emozioni di una persona che fa parte di una minoranza locale nella comunità di gruppo

Matematica e Scienze:

- Aiutando gli studenti ad esprimere correttamente le emozioni di frustrazione o rabbia riguardo a progetti / attività di matematica e scienze
- Chiedendo informazioni sullo stato emotivo dopo che gli studenti hanno ottenuto i risultati corretti su esercizi e problemi scientifici

Arte:

- Analizzando opere d'arte conosciute dal punto di vista delle emozioni
- Identificando l'emozione che ogni studente ha di fronte a una specifica opera d'arte (pittura, scultura, danza, balletto, musica)
- Disegnando la musica
- Scrivendo una poesia esprimendo emozioni derivate dall'ascolto di un brano musicale
- Identificando le emozioni al di là della musica o della pittura
- Esprimendo emozioni attraverso diversi colori o movimenti

Educazione fisica

- Incoraggiando gli studenti a parlare delle loro emozioni dopo ogni successo o fallimento
- Cercando di imparare a respirare usando esercizi di respirazione addominale
- Riconoscere dall'espressione emotiva la gioia della vittoria e la delusione della perdita

Recitazione e teatro – come attività extracurricolare oppure opzionale

- Identificando le emozioni di un determinato personaggio in un'opera teatrale
- Esprimendo emozioni identificate in un personaggio specifico di un'opera teatrale (di fronte a un pubblico)

Attività che il docente può utilizzare per promuovere l'identificazione e l'espressione delle emozioni in classe

Termometro delle emozioni

Il docente discute l'importanza di identificare correttamente le emozioni e anche la loro intensità. L'uso di un termometro delle emozioni può aumentare la consapevolezza dei bambini in relazione al loro stato emotivo. L'insegnante può dare le seguenti istruzioni:

Cerca di riconoscere la tua emozione in questo momento.

- Cosa ti senti?
- Cosa dice il tuo corpo?
- Come intendi reagire?

Usa il termometro (dall'immagine, twistynoodle.com) per mostrare il livello di intensità della tua emozione (da 0 a 10 dove 0-1 è molto basso e 9-10 è molto alto).

- Ti senti gioioso? Pieno di energia? Quale livello?
- Ti senti triste? Quale livello?
- Ti senti arrabbiato? Quale livello?
- Ti senti spaventato? Quale livello?

Gli studenti sono incoraggiati a pensare alle diverse emozioni che possono provare in diverse situazioni e a parlare di come le hanno riconosciute. Quali erano i segni di quelle emozioni? Gli studenti possono registrare sul proprio termometro più di uno stato emotivo.

Vocabolario delle emozioni

Il docente presenta elenchi di emozioni (vedi riquadro sotto) in modo che gli studenti possano conoscere diversi tipi di stati emotivi (alcuni dei quali descrivono sentimenti simili, con intensità diverse) che comprendono costellazioni emotive.

Figura 3: 3 modi per capire meglio le tue emozioni (David, 2016)

Una lista di emozioni

Vai oltre l'ovvio per identificare esattamente ciò che senti.

Arrabbiato	Triste	Ansioso	Ferito	Imbarazzato	Felice
Scontroso	Deluso	Impaurito	Geloso	Isolato	Grato
Frustrato	Luttuoso	Stressato	Tradito	Timido	Fiducioso
Infastidito	Spiacente	Vulnerabile	Isolato	Solo	A mio agio
Difensivo	Depresso	Confuso	Scioccato	Inferiore	Soddisfatto
Dispettoso	Paralizzato	Perplesso	Sfavorito	Colpevole	Eccitato
Impaziente	Pessimistico	Scettico	Vittimizzato	Vergognato	Rilassato
Disgustato	Piagnucoloso	Preoccupato	Leso	Ripugnante	Sollevato
Offeso	Costernato	Cauto	Tormentato	Patetico	Euforico
Irritato	Disilluso	Nervoso	Abbandonato	Confuso	Sicuro

Gli studenti sono incoraggiati a leggere ogni colonna di emozioni e discutere con i loro coetanei i momenti della loro vita in cui hanno provato quelle emozioni specifiche. Sono anche incoraggiati a esprimere ogni emozione usando espressioni facciali, postura e movimenti del corpo.

Come attività alternativa: agli studenti viene chiesto di esprimere una delle emozioni attraverso l'arte (pittura, canzoni, poesie).

Colorare il viso con le emozioni

Agli studenti viene chiesto di formare coppie. Usando i colori si dipingono a vicenda il viso cercando di esprimere un'emozione specifica. Dopodiché ogni coppia presenterà le proprie emozioni a tutta la classe. L'insegnante coordinerà una discussione su ogni emozione.

- Come potresti riconoscere quell'emozione specifica?
- Quali sono i segni specifici?
- Cosa comunica quell'emozione alle persone stesse o agli altri?
- A cosa serve?

Giochi di ruolo

Ad ogni studente viene dato un monologo o un ruolo in un'opera teatrale, selezionato dall'insegnante. Gli studenti sono incoraggiati a identificare le emozioni espresse dal personaggio nella scena specifica, leggere testi aggiuntivi sul personaggio riferito e riflettere sulle emozioni identificate. Il docente può discutere con gli studenti le emozioni riferite da ciascun personaggio, come reagirebbero gli studenti in contesti simili al fine di comprendere le emozioni umane ed esprimerle in modo autentico.

Il gioco e i monologhi possono essere presentati agli altri studenti, ai loro genitori, insegnanti, ecc. Il gioco può anche essere registrato e quindi essere utilizzato in discussioni future. Dopo lo spettacolo, l'insegnante può incontrare gli studenti e discutere tutti gli aspetti emotivi relativi a questa attività.

Arte ed Emozioni

Il docente presenta su base settimanale o mensile, un dipinto specifico, insieme alla vita e ad altre opere dello stesso pittore. Gli studenti sono invitati a individuare le emozioni espresse e i segni che li portano a quelle emozioni. Agli studenti viene chiesto di creare mappe concettuali riguardanti un'opera d'arte o un pittore e le emozioni identificate e di conservarle in un portfolio. Il docente può presentare pittori appartenenti allo stesso periodo artistico e chiedere agli studenti di confrontare il loro lavoro partendo dalle emozioni individuate.

Il mio diario delle emozioni

Dopo aver amministrato un'attività, l'insegnante può invitare gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- Quali sono state le tue emozioni durante l'esperimento/attività?
- Perché pensi di aver provato quelle emozioni?
- Durante quali attività hai provato la stessa emozione?

Gli studenti scrivono le risposte in un diario ogni volta che il docente chiede loro di farlo e sono incoraggiati a riflettere sulle loro emozioni precedenti e completare le risposte se necessario. Su base mensile, ad esempio, il docente può organizzare incontri individuali con ogni studente per discutere le proprie emozioni, il contesto e i cambiamenti.

Bibliografia:

Brackett, M. (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books

David, S. (2016), 3 Ways to better Understand your Emotions, Harvard Business Review

Eckman, P. (2003). *Emotions Revealed. Understanding faces and feelings*. Bucharest: Editura Trei.

Feldman Barrett, L. (2017). *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt

Martins, A., Ramalho, N., and Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Pers. Individ. Dif.* 49, 554–564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029

Papadogiannis, P. K., Logan, D., & Sitarenios, G. (2009). An ability model of emotional intelligence: A rationale, description, and application of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In *Assessing emotional intelligence* (pp. 43-65). Springer, Boston, MA.

Posted June 27, 2019 by U. W. A. | P. and C. N. (2020, June 22). *The science of emotion: Exploring the basics of emotional psychology*. UWA Online. Retrieved December 22, 2021, from

<https://online.uwa.edu/news/emotional-psychology/>

3. IDENTIFICARE I PUNTI DI FORZA / AUTOEFFICACIA

Cos'è l'autoefficacia?

Quando parliamo di punti di forza, pensiamo alle abilità e alle competenze di una persona che aiutano a raggiungere risultati desiderabili e ad avere successo nelle azioni quotidiane. *L'approccio basato sui punti di forza* enfatizza i punti di forza individuali (compresi i punti di forza personali e le reti sociali) e vede le persone come intraprendenti, con una varietà di interessi, esperienze, aspirazioni, talenti, conoscenze, competenze, possibilità, visioni, speranze e connessioni interpersonali. L'attenzione non è focalizzata sui deficit, le debolezze, i fallimenti, le carenze, i problemi o i bisogni che potrebbero essere percepiti dalla persona stessa o da altre persone.

La psicologia positiva afferma che concentrarsi sui nostri punti di forza ogni giorno contribuisce a "una buona vita", cioè una vita felice e impegnata. Seligman e Peterson (2004) hanno identificato nel loro manuale - *Character Strengths and Virtues* - 6 virtù, comprendenti 24 punti di forza misurabili, definiti come "tratti fondamentali della personalità che definiscono la tua identità unica e ti fanno sentire autentico, vivo e impegnato nella vita" (<https://www.viacharacter.org/>).

Dal punto di vista di altre teorie, come la teoria sociale cognitiva, una delle competenze più importanti per un individuo è **l'autoefficacia**. Questo si riferisce alla percezione, alla convinzione e alla fiducia di una persona nelle proprie capacità di svolgere compiti specifici con successo e di ottenere un risultato positivo in una situazione specifica. Il concetto si concentra sulla valutazione di ciò che gli individui possono fare, qualunque siano le reali abilità che possiedono (Bandura, 1986). Non è un tratto della personalità, ma una caratteristica che può essere influenzata e che dipende dalle situazioni e dai compiti.

L'autoefficacia è influenzata dai risultati delle prestazioni (Bandura, 1977). Ciò significa che l'esperienza del successo nella pratica diretta può migliorare l'autoefficacia, mentre il fallimento la diminuirà, specialmente quando il fallimento avviene all'inizio del processo di apprendimento. La persuasione verbale può contribuire alla percezione di autoefficacia. Questo accade quando una persona con competenza o prestigio cerca di convincere un'altra persona che può riuscire in un compito difficile, dando istruzioni, suggerimenti o consigli. Le informazioni sulla situazione fisiologica ed emotiva possono contribuire alla valutazione delle capacità. Ad esempio, l'ansia o l'affaticamento possono essere interpretati come segni di bassa efficacia nei rispettivi compiti.

L'autoefficacia è un ingrediente importante nel processo di sviluppo personale, ovvero il processo di prosperare e realizzare il proprio potenziale (Sala, Punie, Garkov & Cabrera, 2020). Insieme all'autoregolazione, l'autoefficacia è una componente chiave dell'imprenditorialità, ovvero la capacità di creare valore culturale, sociale o economico (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016).

Perché è importante promuovere i punti di forza e l'autoefficacia tra gli studenti delle scuole secondarie?

Concentrandosi sui propri punti di forza, risorse e risultati, e non tanto su debolezze, deficit o fallimenti, gli studenti delle scuole secondarie possono sviluppare una visione positiva di sé stessi e di ciò di cui sono capaci, sviluppare le proprie capacità, coltivare il proprio valore, migliorare la resilienza e l'ottimismo e sviluppare una mentalità di crescita. Una volta che gli studenti sono consapevoli dei punti di forza positivi, questi possono essere ulteriormente utilizzati nella loro vita accademica e sociale, così come nel futuro percorso professionale.

Il concetto di autoefficacia può avere un'alta rilevanza per il contesto accademico, dove possiamo parlare di autoefficacia accademica. Questo si riferisce alla convinzione di avere la capacità di svolgere compiti accademici con diversi livelli di autoefficacia per diverse materie - ad esempio si può pensare a sé stessi come in grado di eseguire compiti artistici complessi, ma non essere in grado di risolvere problemi matematici di media difficoltà (Schunk & Ertmer, 2000). È importante che gli studenti capiscano che credendo nelle proprie capacità di ottenere determinati risultati in diverse materie attraverso le proprie azioni, hanno più possibilità di perseverare di fronte alle difficoltà e ottenere il successo. Ciò aumenterà il livello di benessere psicologico e autostima. I docenti dovrebbero quindi aiutare i gli studenti ad essere consapevoli del fatto che, con il proprio lavoro e sforzo, possono raggiungere i loro obiettivi e possono superare gli ostacoli.

Un altro argomento per promuovere l'autoefficacia tra gli studenti delle scuole secondarie è legato al fatto che l'autoefficacia è un predittore altamente efficace della motivazione, dell'apprendimento e delle prestazioni accademiche degli studenti (Pintrich, 2003). Questo significa che gli studenti con un basso senso di autoefficacia avranno pensieri negativi e penseranno alle richieste del compito come minacciose, non come impegnative, e quindi fisseranno obiettivi bassi per sé stessi (Schunk & Ertmer, 2000). Quando dotati del senso di alta autoefficacia, gli studenti agiranno con perseveranza, cercando di avere successo, mentre un basso livello di autoefficacia sarà comunemente seguito dal disimpegno. Un'elevata autoefficacia può anche portare a livelli più bassi di attivazione emotiva mentre si affronta una sfida, e a livelli più alti di incertezza professionale.

Come i docenti possono promuovere i punti di forza e l'autoefficacia attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

- Organizzare diverse attività per rispondere alla domanda: "Chi sono io?" in modo che possano capire chi sono, quali sono i loro punti di forza, capire come passato e presente fanno parte di ciò che sono e identificare i loro sogni per il futuro. Disegni, dipinti, tecniche di collage, palloncini, mappe mentali possono supportare le attività di auto-scoperta.
- Identificare e discutere i propri punti di forza, come docenti - compresi i sogni e gli hobby, e i limiti (possono introdurre questi ultimi attraverso l'autoironia e l'umorismo). I docenti possono usare affermazioni riferite a sé stessi come: "Posso risolvere / fare ...", "Sono / non sono in grado di ...", "So / non so come ..." e "Posso superare l'ostacolo...", "Ho raggiunto il mio obiettivo...".
- Celebrare lo sforzo e la perseveranza quando i compiti sono portati a termine e lodare ciò che ha funzionato bene nel rispettivo compito. Riconoscere ciò che sta già funzionando. Il riconoscimento di questi punti di forza aumenta l'autostima e, a sua volta, aiuta gli studenti ad andare avanti.
- Sottolineare i progressi di ogni studente. Parlare solo di risultati osservabili. Non dare agli studenti un falso senso di competenza (feedback positivo quando non meritato).
- Offrire feedback positivi e incoraggiare gli studenti a scoprire aspetti positivi nel lavoro svolto dai coetanei in vari ambiti.
- Chiedere e utilizzare il feedback ricevuto dagli studenti in merito alle attività svolte insieme.
- Fare domande aperte in modo che gli studenti abbiano l'opportunità di raccontare la loro storia, a modo loro.
- Trovare soluzioni alle battute d'arresto, rimanendo positivi.
- Affrontare i propri errori e spiegare come possono essere sistemati: "Mi dispiace, ero così di fretta che ho dimenticato di ringraziarti! E lo sto facendo ora, grazie, Maria, per...!" Oppure "Ben fatto! Congratulazioni per il vostro successo! Se hai qualche momento alla fine dell'attività, non vedo l'ora che tu mi racconti com'è hai fatto per risolvere quel problema/compito?"

- Osservare intenzionalmente come le proprie emozioni, atteggiamenti, comportamenti, relazioni, influenzano gli studenti e discutere con loro questi aspetti.
- Chiedere aiuto agli studenti quando appropriato.
- Affrontare sfide nuove e inaspettate come opportunità di apprendimento.
- Usare la parola "sfida" invece di "problema" perché quest'ultimo può essere percepito dagli studenti come qualcosa di molto difficile da avvicinare e che non andrà mai via.
- Incoraggiare gli studenti a condividere le loro idee su possibili soluzioni, proposte che possono aiutare in situazioni difficili.
- Stimolare l'autonomia degli studenti, ad esempio, nel lavoro di gruppo, dando a ogni studente un ruolo o compiti individuali differenzianti.
- Offrire contesti pertinenti per discussioni e riflessioni dopo ogni attività in cui gli studenti possono affrontare liberamente le loro preoccupazioni e riflettere su ciò che hanno imparato.
- Esporre i risultati del lavoro svolto dagli studenti e incoraggiarli a offrire feedback e a riflettere sulle risorse che ciascuno di loro ha portato e scoperto durante la rispettiva attività.

Studio di Caso:

Rosie e i suoi genitori si sono recentemente trasferiti in una nuova città e Rosie ha dovuto cambiare scuola. Ora è in una nuova classe e ha paura di parlare di fronte ai suoi colleghi perché pensa che siano molto brillanti e che possano ridere di lei e pensare che le sue risposte siano stupide. Inoltre, nota che sono amici intimi e si sente lontana da loro. Durante la lezione di pittura, l'insegnante ha osservato che sta usando i colori in un modo molto carino. Al termine dell'attività è stata organizzata una mostra con tutti i dipinti realizzati dai ragazzi. Tutti notarono i bei colori usati da Rosie e si avvicinarono a lei chiedendole come facesse quel bellissimo lavoro. Sorrise e spiegò che aveva frequentato alcune lezioni d'arte nella sua vecchia scuola dove aveva imparato a usare i colori nei dipinti. Alcuni ragazzi le hanno chiesto se poteva aiutarli a capire la sua tecnica e l'hanno invitata a casa loro per giocare insieme. Rosie sentiva che stava iniziando a connettersi

con i suoi colleghi.

Come i docenti possono infondere un approccio basato sui punti di forza e l'autoefficacia nell'insegnamento delle discipline?

- Concentrarsi non solo sulla conoscenza accademica, ma anche sui bambini e sulla loro immagine di sé e autostima, al fine di identificare quelli con autostima negativa e associata al fallimento o alla mancanza di valore, che può portare a comportamenti come rifiuto, opposizione, blocco, dipendenza o mancanza di iniziativa.
- Utilizzare pratiche pedagogiche che porteranno al consolidamento di un'autostima positiva e dell'autoefficacia, come ad esempio: feedback di processo, non solo feedback del prodotto; convalida dello sforzo e del coinvolgimento; dialogo con ogni studente sulle dinamiche del progresso personale.

Lingue:

- Analizzare i personaggi che hanno usato forza e fiducia in sé stessi (o meno) e le conseguenze delle loro azioni.
- Analizzare il modo in cui i personaggi offrono feedback positivi (o meno) e gli effetti su coloro che li hanno ricevuti.

Storia:

- Discutere i personaggi storici e la loro visione positiva di sé stessi e dei loro punti di forza.
- Analizzare gli eventi di successo (o non riusciti) e il coinvolgimento dei diversi personaggi.

Studi sociali/Cittadinanza:

- Quando si parla di cittadinanza e diversità, riconoscere che le persone sono uniche e ognuna ha qualcosa di buono da mostrare e da contribuire al mondo.
- Chiedere agli studenti di scrivere un tema su ciò in cui sono bravi e su cosa vogliono diventare nella vita per portare benefici al mondo in cui vivono.

Matematica e Scienze:

- Quando si introducono nuovi concetti, incoraggiare gli studenti a presentare prima il proprio punto di vista, facendo collegamenti tra ciò che hanno detto e il nuovo contenuto.
- Discutere la storia di alcuni concetti e teorie e quanto sia stato difficile all'inizio per gli scienziati / matematici dimostrare che avevano ragione, prima di avere successo.
- Incoraggiare il supporto tra pari e l'apprendimento reciproco.
- Offrire un feedback positivo per valorizzare i progressi (anche se piccoli).

Arte:

- Esporre i risultati del lavoro svolto.
- Incoraggiare sessioni di feedback come il "Tour della galleria" in cui gli studenti lasciano un post-it con un apprezzamento positivo per il lavoro di un altro collega.
- Mostrare agli studenti che sono capaci in diversi tipi di prestazioni o azioni.

Educazione fisica:

- Cercare su Internet la vita personale di un atleta per capire il ruolo che l'impegno e la perseveranza hanno avuto sul loro successo.
- Trovare frasi motivazionali dette da sportivi famosi che illustrano l'importanza di avere un sogno e credere nelle proprie forze per riuscire a realizzarlo.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere l'approccio basato sui punti di forza e l'autoefficacia in classe

Conosci i tuoi punti di forza

Character Strengths Survey è un questionario online gratuito. La somministrazione richiede 15 minuti e i risultati sono offerti sotto forma di Profilo dei punti di forza - 24 punti di forza (i tuoi punti di forza distintivi, i tuoi punti di forza medi, i tuoi punti di forza minori).

Collegamento al sito: <https://www.viacharacter.org/survey/account/register>

Il mio specchio magico

Durante questa attività, il docente darà le seguenti istruzioni:

1. Disegna un bel specchio su carta. Può essere un cerchio o un quadrato, può avere una cornice o una maniglia, può essere grande o piccolo, come piace a te.
2. Scrivi al centro il tuo nome.
3. Scrivi con colori diversi un simbolo o un motto che meglio ti rappresenta.
4. Quindi scrivi in diverse parti dello specchio completando le seguenti affermazioni:
 - Un mio punto di forza che inizia con la prima lettera del mio nome...
 - Quello che mi piace fare di più è...
 - Quello in cui sono bravo è...
 - Quello che vorrei imparare è...
 - Il posto dove mi piace essere di più è...
 - Una data importante del calendario per me è...
 - Uno dei miei obiettivi per quest'anno scolastico è...
5. Discuti gli specchi in copia e scrivi una qualità che ha lo specchio dell'altro studente.

Il mio dolce successo

Durante questa attività, il docente darà le seguenti istruzioni:

Pensa all'ultimo successo che hai avuto in questa settimana. Per favore, non pensare al successo come qualcosa di eccezionale come essere i primi uomini a mettere piede sulla Luna, poiché tutti possiamo avere successi quotidiani nella vita personale o scolastica su scala ridotta, come scrivere un saggio eccellente, riconciliarsi con il tuo migliore amico, convincere i tuoi genitori a lasciarti andare da solo in una gita al mare. Scrivi una frase o disegna un simbolo che esprima al meglio il raggiungimento di quel successo specifico.

Quindi rispondi alle seguenti domande:

- Quali punti di forza hai impiegato in quelle azioni specifiche?
- Come ti sei sentito riguardo al tuo risultato?
- Cosa hai ritenuto facile da fare?
- Cosa hai fatto per superare gli ostacoli?
- Chi/Cosa ti ha aiutato?
- Che feedback hai ricevuto? Da chi?

Le mie parole sul successo

Durante questa attività, il docente darà le seguenti istruzioni:

- 1- Pensa alla tua settimana precedente a scuola. Scegli una sfida specifica che hai avuto durante il processo di apprendimento

- 2- Individua quali frasi della tabella seguente ti descrivono meglio in relazione diretta a quella sfida.

Linee guida per i docenti:

Leggi la seguente tabella per capire meglio il ritratto di una persona con alta o bassa autoefficacia.

Tabella 2: Autoefficacia

	Alta autoefficacia	Bassa autoefficacia
Ci sono riuscito perché	Sono capace e ho fatto tutto quello che potevo.	Sono stato fortunato, è quello che è successo.
Non ci sono riuscito perché	Non ho fatto abbastanza.	Non sono stato in grado di fare di più.

Il docente può riprendere o rispecchiare in diverse circostanze *quattro fonti principali* che contribuiscono allo sviluppo e al consolidamento dell'autoefficacia, incoraggiando gli studenti a utilizzarle quotidianamente:

1. **Esperienza e prestazioni precedenti:** "Se ci sono riuscito l'ultima volta, ci riuscirò anche ora!"
2. **Modellizzazione sociale o esperienze indirette:** "Se lui/lei può, posso farlo anch'io!"
3. **Convinzioni personali o persuasione verbale:** "Se il mio mentore / insegnante è un professionista in questo campo e sta dando istruzioni, suggerimenti o consigli, sono fiducioso di poter riuscire in questo difficile compito!"
4. **Fattori fisiologici ed emotivi:** "Se sono ansioso e stanco, sarò inefficiente in questo compito! ". Oppure: "Se sono riposato e calmo o soddisfatto di ciò che mi sta accadendo, sarò efficiente in questo compito, ci riuscirò!"

Bibliografia

Bacigalupo, M., Kampylis P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. EUR 27939 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological review*, 84, 191-215. Retrieved from: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986). [Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory](#). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- McCashen, W. (2017). *The Strength Approach: 2nd Edition*. Bendigo, Victoria, Australia: Saint Luke's Innovative Resources.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667
- Peterson C., & Seligman M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. American Psychology Association: Oxford University Press. Retrieved from: http://www.ldysinger.com/@books1/Peterson_Character_Strengths/character-strengths-and-virtues.pdf
- Sala, A., Punie, Y., Garcov V. & Cabrera M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.

4. SVILUPPARE UNA MENTALITÀ DI CRESCITA (GROWTH MINDSET)

Cos'è la Mentalità di Crescita?

L'idea che gli individui siano in grado di essere educati, cioè in grado di cambiare il loro comportamento di risposta a una certa situazione come conseguenza di un'esperienza di apprendimento, è molto antica. Il modo in cui l'istruzione era vista e soprattutto il modo in cui gli individui pensavano alle proprie capacità cambiava notevolmente. Generalmente, si ritiene che il bambino sia più malleabile, rispetto all'adulto che ha una struttura mentale piuttosto fissa. Le funzioni di vari organi in movimento (cuore, polmoni, ecc.) erano correttamente identificate nell'antichità, tuttavia con la limitata capacità dei sensi umani, il ruolo del cervello rimaneva sconosciuto ed era persino considerato un'appendice inutile (da Aristotele).

Con le neuroscienze e la tecnologia di oggi (cioè la risonanza magnetica - MRI), che consente il monitoraggio dell'attività neuronale, il cervello si è rivelato come un organo molto complesso, attivo, connesso e dinamico, con un'attività neuronale tremenda e costante, modellando e rimodellando la propria struttura come conseguenza dell'esperienza vissuta. Ha un sistema molto complesso di centri neuronali specializzati, con miliardi di collegamenti tra loro, che si attivano ogni volta che l'individuo è coinvolto in qualsiasi tipo di attività. Recenti ricerche mostrano che nel corso della nostra vita ci sono cambiamenti significativi nella struttura del cervello, poiché si trasforma facilmente in qualsiasi forma (Pickersgill & Cunningham-Burley, 2015).

Contrariamente all'opinione generale secondo cui il talento è innato, la ricerca indica che tutti gli studenti (e in realtà tutti gli individui indipendentemente dalla loro età) possiedono la capacità di apprendere e cambiare, ristrutturando il loro cervello (Walton, 2021).

Il concetto di mentalità della crescita è stato coniato da Carol Dweck, nota per il libro "Mindset: The New Technology of Success" (Dweck, 2007). Carol Dweck ha esplorato le implicazioni della mentalità di crescita per l'istruzione, definendola come la convinzione che l'intelligenza e i talenti degli individui possano essere migliorati attraverso lo sforzo e la pratica (Dweck, 2007).

Il LifeComp EU,² estende il concetto includendo " curiosità e apertura e nuove esperienze

1. ² LifeComp: il quadro europeo per l'apprendimento personale, sociale e di apprendimento
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

di apprendimento, supportate dalla convinzione nel proprio potenziale di migliorare con dedizione e lavoro" (Sala, Pune, Garkov e Cabrera Giraldez, 2020).

La mentalità di crescita si riferisce a una nuova prospettiva su come funziona il cervello, chiamata **neuroplasticità**, ovvero il processo di ristrutturazione del cervello formando nuove connessioni e indebolendo quelle vecchie in base al coinvolgimento dell'individuo in attività specifiche. Pertanto, un individuo può imparare qualsiasi cosa purché lavori abbastanza duramente, facendo uso delle risorse disponibili pertinenti (sociali, metacognitive, strategiche) (Walton, 2021). Questi risultati hanno convalidato l'idea che l'intelligenza è acquisita e in certi limiti mutevole, piuttosto che innata e fissa. Se agiamo, sentiamo e pensiamo in modo diverso, allora il cervello sarà ristrutturato per supportare i rispettivi compiti. Se facciamo uno sforzo per imparare un nuovo modo di fare le cose, diventerà più facile quanto più lo facciamo. Questo perché **il cervello è malleabile** e può diventare più forte e più intelligente se gli studenti sono coinvolti in **un lavoro impegnativo**. Per modellare il cervello e padroneggiare una nuova abilità, uno studente deve non solo provare a fare cose nuove, ma impostare sfide più elevate e provare di più.

La convinzione nella possibilità di migliorare l'intelligenza porta ad **un nuovo atteggiamento** nei confronti di diversi aspetti dell'apprendimento, cioè una mentalità di crescita. Secondo Dweck (2007), gli studenti sentono che gli errori sono solo opportunità per un'ulteriore crescita e parti intrinseche del processo di apprendimento, si sentono autorizzati a raggiungere gli obiettivi, sono disposti ad abbracciare sfide e rischi, nonché possibili fallimenti, come battute d'arresto temporanee, sentendosi fiduciosi e persistenti nel raggiungimento degli obiettivi e ispirandosi al successo degli altri.

Il pensiero positivo e un ottimismo pratico e realistico sono abilità cruciali di una mentalità di crescita e sostengono lo sviluppo personale, accademico e di carriera. Gli studenti dovrebbero quindi essere facilitati a passare da pensieri negativi sulla loro capacità di avere successo nella loro vita, scuola e carriera a una percezione realistica del massimo risultato possibile per loro, date le opportunità presenti o future di studio e lavoro. Il pensiero positivo è annoverato tra le strategie che aumentano le emozioni positive e migliorano il benessere. Tsutsui & Fujiwara hanno identificato quattro diversi aspetti del pensiero positivo che possono essere sfruttati nel processo educativo con varie tecniche pratiche:

1. Auto-incoraggiamento - pensieri sull'essere la propria cheerleader;
2. Auto-assertività - pensieri su come fare bene agli altri;
3. Pensiero auto-istruttivo e di controllo - pensieri che guidano le prestazioni;
4. Pensiero auto-affermativo - che coinvolge pensieri fiduciosi (Davis, 2021).

Perché è importante promuovere una mentalità di crescita tra gli studenti delle scuole secondarie?

L'interpretazione degli studenti sulle loro esperienze di apprendimento deriva dalle loro convinzioni sull'intelligenza, come "minacciosa e indicativa di un deficit di abilità (mentalità fissa), o eccitante e indicativa di un potenziale di sviluppo (mentalità di crescita)" (Jacovidis, Anderson, Beach e Chadwick, 2020). Un individuo con una mentalità di crescita abbraccerà quindi le sfide, persevererà nonostante gli ostacoli, considererà lo sforzo come necessario per raggiungere la padronanza, imparare dalle critiche e trarre ispirazione dal successo degli altri. D'altra parte, gli studenti con una mentalità fissa di solito finiscono in fallimento, assenteismo e abbandono scolastico precoce a causa della loro sensazione di non essere abbastanza intelligenti. I risultati della ricerca mostrano che tutti gli studenti hanno la capacità di apprendere e cambiare ristrutturando le loro connessioni neuronali. Le persone con una mentalità fissa in genere credono che il loro livello di abilità sia innato e che "hanno una certa quantità di intelligenza e basta, e quindi il loro obiettivo diventa quello di sembrare intelligenti tutto il tempo e non sembrare mai stupidi" (Dweck, 2007). D'altra parte, le persone con una mentalità di crescita capiscono che non sapere qualcosa è uno stato temporaneo, e di conseguenza "non si vergognano o cercano di dimostrare di essere più intelligenti di quanto non siano attualmente, mentre gli studenti capiscono che i loro talenti e abilità possono essere sviluppati attraverso lo sforzo, il buon insegnamento e la persistenza" (Dweck, 2007).

Una mentalità di crescita ha un contributo positivo a vari aspetti psicologici ed educativi tra cui: grinta, motivazione, apprendimento, resilienza e rendimento scolastico (voti più alti in scienze, matematica, lingue e media dei voti - GPA, meno problemi comportamentali). È anche associato alla riduzione del burnout, diminuzione dei problemi psicologici (depressione e ansia) negli insegnanti. Gli studenti con una mentalità di crescita sono discenti naturali per tutta la vita, spendono più sforzi nell'apprendimento per acquisire padronanza, vedono il feedback come una fonte di informazioni e un'opportunità per imparare.

Quando si tratta di apprendimento, è stato dimostrato che la quantità porta alla qualità. Pertanto, gli studenti coinvolti costantemente nell'apprendimento di molte attività, per quanto ordinarie possano essere, ottengono risultati invariabilmente più elevati, rispetto a quelli focalizzati su un'alta qualità di un piccolo numero di compiti di apprendimento. Coltivando una mentalità di crescita, gli studenti capiscono perché devono cercare di impegnarsi pienamente nelle opportunità di apprendimento, accettare di commettere errori e imparare da loro e vedere il loro ruolo in un apprendimento più efficace.

Come i docenti possono promuovere la mentalità di crescita

Al fine di sfruttare i benefici della mentalità di crescita i docenti devono ottenere una corretta rappresentazione del funzionamento del cervello. Come un sentiero selvaggio che diventa più ampio e più facile da percorrere man mano che più turisti lo usano, allo stesso modo con il cervello, i processi più frequenti si rafforzano nel tempo e quindi diventano più facili da verificare. Al contrario, se alcuni processi non vengono più ripetuti, le vecchie strutture neuronali vengono indebolite e le loro risorse dirottate per le nuove attività. Iniziando una nuova attività, che è difficile all'inizio, con un'attenzione ripetuta e diretta verso il cambiamento desiderato, il cervello ottiene nuove connessioni neuronali. Dato che la nuova attività viene ripetuta, quelle connessioni diventano più forti e quindi più facili da connettersi.

Coltivare una mentalità di crescita negli studenti è uno sforzo molto impegnativo per un insegnante. La pedagogia classica mette in guardia sull'effetto Pigmalione, che si riferisce agli insegnanti che ottengono ciò che si aspettavano. Questo può essere sia positivo che negativo. Se un insegnante ha aspettative positive su uno studente, fornirà loro maggiori opportunità di apprendimento, feedback più dettagliati, più incoraggiamento, ecc. Tuttavia, se gli insegnanti hanno aspettative negative nei confronti di uno studente, il loro comportamento nei confronti dello studente influenzerà negativamente le prestazioni dello studente (Chang, 2011).

Strategie che gli insegnanti possono utilizzare per promuovere una mentalità di crescita (Walton, 2021):

- **Includi compiti che coinvolgono lo sforzo e la crescita**, promuovi una mentalità di crescita insegnando agli studenti le prove delle neuroscienze, dimostrando che il cervello è costruito per crescere e imparare, che è malleabile e migliora attraverso lo sforzo. Includendo compiti di apprendimento impegnativi, gli studenti formeranno e rafforzeranno le connessioni neurali, che li renderanno più intelligenti.
- Diagnostica e **affronta i fattori** che influenzano la mentalità dello studente (**genitori, coetanei, immagine di sé, comunicazione didattica**). Presenta loro una **spiegazione chiara** su come funziona il cervello e su come diventerà più forte e più intelligente con il nuovo apprendimento, i motivi per cui devono impegnarsi e investire molto sforzo, includendo attività pratiche per lo sviluppo di specifiche capacità di mentalità di crescita.
- Modella costantemente la mentalità di crescita consentendo agli studenti di **monitorare la loro voce interiore, valutarla** rispetto a una lista di controllo della

mentalità di crescita, e **rimuovere i pensieri negativi**. Gli studenti devono passare da una mentalità fissa (es. "Non sono in grado di svolgere questo compito"), a pensieri allineati a una mentalità di crescita ("Se continuo a praticare, posso anche padroneggiare questa abilità").

- Incoraggiare gli studenti a **trarre ispirazione da altri** che hanno avuto successo nella rispettiva area e a fissare obiettivi a **medio / lungo** termine, nonché metterli in relazione con obiettivi a breve termine, e **impegnarsi con perseveranza e impegno** per raggiungerli. Impegnarsi nelle attività di apprendimento è una condizione per raggiungere i loro obiettivi. Gli studenti hanno bisogno di aiuto per analizzare le loro strategie di apprendimento e adattarle.
- Contrasta le rappresentazioni sbagliate comuni in studenti, insegnanti, genitori e altri rilevanti, in particolare per quanto riguarda il ruolo del talento, del QI o dell'intelligenza sociale nel successo, e **concentrati sui fattori più importanti come la perseveranza**.
- Facendo sì che gli studenti si concentrino su obiettivi a lungo termine, gli insegnanti devono cooperare e coordinarsi in un **approccio unitario a livello scolastico**. Coltivare un ethos di apprendimento in cui gli studenti "si avvicinano allo studio piuttosto come una maratona, che come uno sprint" (Duckworth, 2016). Le differenze tra gli studenti ad alto e basso rendimento non sono spiegate da questi fattori, ma dalla capacità dello studente di seguire i propri obiettivi, ossia, perseveranza. Ciò include la passione e la perseveranza per obiettivi a lungo termine, avere resilienza, rimanere fedeli al proprio futuro e lavorare duramente per rendere quel futuro una realtà (idem). Inoltre, la ricerca di Duckworth mostra non solo che il talento non rende gli studenti grintosi, ma in realtà non è correlato o inversamente correlato al talento. Coltivare una mentalità di crescita negli studenti li rende più propensi a perseverare quando falliscono.
- Promuovere un atteggiamento aperto all'assunzione di rischi e un'atmosfera amichevole in cui gli studenti non si vergognano di commettere errori, ma sono disposti ad accettarli e adottare nuovi approcci stimolanti. Modella un nuovo ethos in cui è molto importante cercare di fare cose nuove per raggiungere un apprendimento più profondo ed efficace.
- Promuovere la quantità (molte situazioni / attività di apprendimento, nuove e anche ludiche) come chiave per raggiungere una migliore qualità dell'apprendimento. Ciò richiede di coinvolgere gli studenti in vari tipi di attività di apprendimento,

comprendendo che il cervello ottiene reti neuronali più forti che portano a una maggiore capacità di risolvere i problemi. In questo senso, l'insegnante dovrebbe incoraggiare gli studenti a seguire i loro interessi e hobby senza aver paura di fallire. La ricerca ha dimostrato che gli studenti imparano più a fondo quando ci sono le sfide, rispetto ai processi di apprendimento facili.

- **Lodate il processo, non la persona.** Gli studenti spesso si trovano persi nel loro percorso di apprendimento o confusi su come potrebbero avere successo e la mentalità degli studenti è influenzata dal tipo di feedback di apprendimento fornito dagli insegnanti. Mentre fornire feedback costruttivi e valutazioni per l'apprendimento può incoraggiare una mentalità di crescita, una valutazione sommativa fa sì che gli studenti si concentrino piuttosto sulle prestazioni. **Le valutazioni formative** e il feedback costruttivo con elementi descrittivi che identificano i punti di forza, le sfide e i passi successivi sono fondamentali per l'apprendimento, al fine di rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi, delle lacune e dei modi per colmare le lacune. Promuovere la partecipazione attiva, anche chiedendo apprendimento tra pari. I voti devono essere integrati dalla valutazione formativa, poiché l'approccio sommativo puro demolisce spesso l'immagine di sé.

Studio di Caso

Mihai è un ragazzo di una famiglia che proviene da una zona svantaggiata, pressata dalla povertà, con genitori disoccupati. È uno studente di terza media in una normale scuola rurale, che, purtroppo, non offre opportunità di sviluppo. A volte riceve i seguenti messaggi da casa e da alcuni insegnanti:

- Ti sforzi invano nello studio, non avrai successo.
- Smetti di impegnarti troppo, un futuro luminoso non fa per te.
- Guarda, il ragazzo del vicino studio e cosa ha fatto nella vita?
- Troppi libri troppo studio non fanno bene a nessuno, piuttosto ti ingannano.

Ma, anche se spesso si sentiva solo, aveva un sogno, non si arrendeva, era ottimista sul futuro, sulla possibilità di fare qualcosa con la sua vita e allo stesso tempo per la sua famiglia. Attratto dalle bellezze della vita e della conoscenza, gli piaceva imparare da solo, andare in chiesa ed essere incoraggiato dall'insegnante tutore. Ripeteva spesso a sé stesso: andrà tutto bene. Se lavoro abbastanza duramente avrò successo come altri studenti grintosi, crederò sempre nelle mie forze e manterrò la speranza, cambierò il mio destino e aiuterò la mia famiglia.

Domande per riflettere sulla situazione di Mihai

- Mihai è ottimista?
- Pensi che alla fine sia riuscito?
- Come lo vedi tra 10, 20 anni?

Come i docenti possono infondere, sviluppare e rafforzare la mentalità di crescita nell'insegnamento delle discipline?**Lingue:**

- Riscrivere le storie e le poesie da prospettive ottimistiche, diverse da quelle classiche
- Trovare i personaggi che mostrano attitudini derivate da una mentalità di crescita (flessibilità, adattabilità, creatività, fiducia nelle proprie capacità)
- Utilizzare le griglie di analisi per evidenziare comportamenti ottimistici
- Completare le frasi con obiettivi di vita o di apprendimento, in cui l'ottimismo è importante per il nostro sviluppo personale
- Trasformare storie tristi o pessimistiche in divertenti storie comiche basate sul senso dell'umorismo
- Chiedere agli studenti di sviluppare sketch comici o di parlare in pubblico su diversi argomenti correlati

Storia:

- Analizzare personaggi storici di successo, capi di stato, manager di aziende famose, creatori di marchi, che hanno avuto un approccio ottimista sui problemi che hanno affrontato
- Creare poster con i profili di leader eccezionali (maschi e femmine), includere esempi di ottimismo e pensiero positivo nella storia
- Disegnare la tua linea di vita con momenti significativi di ottimismo, la storia personale con parole chiave e grafica, gli eventi positivi
- Analizzare i ritratti / storie di vita di persone di diverse epoche della storia: Rinascimento, Medioevo, Comunismo, Capitalismo, ecc. Discutere su come i loro successi sono collegati alle loro convinzioni su sé stessi

Studi sociali/Cittadinanza:

- Raccogliere storie e buone pratiche a livello di comunità sullo stile di gestione incentrato sull'ottimismo realistico e pragmatico
- Discutere le famiglie che promuovono uno stile di vita basato sull'ottimismo

- Scrivere una poesia / storia / saggio sull'ottimismo nella nostra vita
- Proporre un quiz per valutare le conoscenze e gli atteggiamenti sull'ottimismo e il pensiero positivo
- Risolvere incidenti critici che coinvolgono persone in contesti difficili (fallimento, depressione, comportamenti dirompenti o indesiderabili, aggressivi o violenti, disturbi emotivi, bassa autostima, ansia, ecc.)
- Implementare un programma educativo / progetto per lo sviluppo della mentalità di crescita che può essere a livello di classe o come attività extracurricolare

Matematica e Scienze:

- Sviluppare esperimenti sociali e progetti di ricerca per sottolineare l'importanza dell'ottimismo nella vita di tutti i giorni
- Completare le frasi, le equazioni o il teorema dell'ottimismo e del pensiero positivo
- Presentare davanti alla classe o davanti ad un pubblico il concetto di ottimismo, basato su dati scientifici e risultati di studi rilevanti, fatti, evoluzione delle idee
- Indagare le radici dell'ottimismo nella tua vita personale e nella tua famiglia
- Determinare i fattori che indicano che la cultura della tua classe è ottimista
- Preparare una ricetta metaforica con gli ingredienti essenziali per un approccio ottimistico della vita con il rispettivo mix di sostanze chimiche, in modo immaginario, come un vero mago

Arte:

- Creare un collage con materiali diversi per illustrare una visione ottimistica di un evento impegnativo
- Disegnare dipinti astratti che esprimono sentimenti legati all'ottimismo e al pensiero positivo
- Creare un contesto ottimistico per diverse attività di apprendimento ascoltando musica specifica o guardando film insieme
- Creare un album con foto personali (individuali, di squadra) che illustrino eventi di successo della vita degli studenti
- Utilizzare la tecnologia educativa per trasmettere diverse emozioni legate all'ottimismo e agli approcci di pensiero positivo
- Preparare un gioco di ruolo con personaggi che riflettono convinzioni positive sui risultati di eventi o esperienze

Educazione fisica:

- Creare un elenco di linee guida che gli studenti devono seguire quando incontrano errori

- Presentare alcuni estratti della vita di sportivi che sono riusciti ad affrontare situazioni difficili, attraverso l'ottimismo e il pensiero positivo
- Praticare esercizi fisici complessi citando la missione o la convinzione dell'atleta preferito che ha mostrato una mentalità di crescita

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere il pensiero positivo in classe (Walton, 2021)

Esempi di pratiche di self-talk sulla mentalità di crescita

Esercita con gli studenti alcuni modi per capovolgere i pensieri negativi e la mentalità fissa a quelli che indicano una mentalità di crescita: Mentalità fissa - "Non sono fatto per capire queste formule di chimica" cambiato in mentalità di crescita - "Non capisco la maggior parte di ciò che l'insegnante dice in questa nuova materia, ma sono sicuro che se inizio passo dopo passo arriverò a capirli e con pazienza padroneggerò questo argomento interessante". Trova altri esempi al seguente link: mindsethealth.com

Pensiero laterale positivo

Quando uno studente è sopraffatto dalla pressione per completare i compiti a casa ed è inghiottito da pensieri negativi sulla sua capacità di far fronte alle richieste scolastiche, può essere guidato a identificare diversi pensieri positivi su sé stesso che cambieranno il suo umore, lo motiveranno a provare di più, gli daranno più controllo su come si sente e in generale miglioreranno il senso di benessere. Questi possono essere sia pensieri del passato, del presente su cose per cui è grato, o su aspetti positivi del futuro.

Cose buone

Identificare e pensare per un po' a tre cose buone ogni mattina è empiricamente dimostrato che contribuisce ad aumentare la felicità a breve e lungo termine. Questo compensa il fatto che con il tempo le persone iniziano a perdere l'apprezzamento per le cose buone, sviluppano un filtro, e si lamentano del lato negativo della realtà.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere l'ottimismo in classe

Io al sole

Descrivi brevemente le tue 10 migliori caratteristiche. Includi aspetti "solari" positivi che ti definiscono. Allo stesso tempo, evoca l'evento più meraviglioso della tua vita che ti ha riempito di felicità, ottimismo e pensiero positivo.

Entrambi i compiti devono essere presentati di fronte alla classe. Successivamente, gli studenti rifletteranno sui seguenti aspetti:

- In che modo pensi che la percezione personale positiva possa influenzare l'ottimismo?
- Credi che un atteggiamento ottimista possa essere utile per una vita felice?
- Cosa è stato facile negli esercizi precedenti? Cosa è stato difficile?
- Come ti sei sentito?
- Cosa stai facendo per diventare più ottimista?

Riflettere sulla seguente affermazione: **gli ottimisti sanno che insieme siamo più forti.**

La mia ricerca sull'ottimismo

Crea una mappa concettuale (mentale) riguardante l'approccio ottimista. Lavorare individualmente, in coppia o in piccoli gruppi (di 4-5 partecipanti). Prendi in considerazione che un ottimista:

- è fiducioso di sé e fiducioso sul futuro;
- genera esperienze positive e risultati favorevoli;
- è in uno stato attivo, non passivo;
- in genere si aspetta che accadano cose buone a seconda della sua partecipazione attiva;
- lavora attivamente per generare benessere per sé stessi (e spesso per i loro amici e colleghi);
- ha sentimenti positivi sulle sue possibilità.

The optimists' newspaper è un giornale online a cui tutti i partecipanti contribuiscono con notizie positive, storie, foto, raccomandazioni, film, musica, ultime ricerche, ecc.

Leggi e commenta: "Le prospettive ottimistiche sono predittive di risultati positivi per la salute, resilienza e soddisfazione delle relazioni. L'ottimismo può essere innato, o può essere appreso. L'ottimismo appreso è stato introdotto dallo psicologo Martin Seligman, che è considerato il padre del movimento di psicologia positiva. Secondo Seligman (1990), il processo di imparare ad essere ottimisti è un modo importante per aiutare le persone a massimizzare la loro salute mentale e vivere una vita migliore. Link al sito: (<https://www.leadershipiq.com/blogs/leadershipiq/optimism>)

Il mio bellissimo sogno

Fai un disegno sul tuo sogno impossibile! Scrivi alcune frasi che esprimano l'essenza del tuo sogno. Tutti gli studenti creano una mostra con i loro rispettivi sogni! Guarda video motivanti su i personaggi famosi e rispondi alle seguenti domande metacognitive:

- Cosa hai provato o pensato durante gli esercizi?
- Cosa hai imparato su di te scrivendo del tuo sogno?
- In che modo i film ti hanno ispirato?

Il club degli ottimisti: organizza dei workshop con studenti, genitori, insegnanti sui seguenti argomenti:

- L'ottimismo fa bene alla salute;
- L'ottimismo può portare alla resilienza;
- L'ottimismo aiuta a mantenere le relazioni.

Prima di terminare le attività, valuta il tuo livello di ottimismo:

- ottimismo basso;
- ottimismo moderato;
- ottimismo alto.

Ricordate! Le persone altamente ottimiste sono più ispirate a dare il massimo sforzo per imparare / lavorare. L'ottimismo è associato a un'ampia varietà di risultati positivi, tra cui una migliore salute mentale e fisica, motivazione, prestazioni e relazioni personali. Gli ottimisti rispondono meglio alle situazioni deludenti rispetto ai pessimisti, con più resilienza, fiducia e meno stress (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010).

Bibliografia

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>

Chang, J. (2011). A Case Study of the "Pygmalion Effect": Teacher Expectations and Student Achievement. *International education studies*, 4(1), 198-201.

Davis, T. (2021). *What Is Positive Thinking in Psychology? 9 Thought-Provoking Findings*. Retrieved from Positive Psychology: <https://positivepsychology.com/positive-thinking/>

Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Scribner/Simon & Schuster.

Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

Growth mindset Lesson Plan by Stanford University's applied research centre on academic motivation, Khan Academy and PERTS https://www.mindsetkit.org/static/files/YCLA_LessonPlan_v10.pdf

Jacovidis, J. N., Anderson, R. C., Beach, P. T., & Chadwick, K. L. (2020). *Growth Mindset Thinking and Beliefs in Teaching and Learning*. Hague: The International Baccalaureate.

Pickersgill, M., Martin, P., & Cunningham-Burley, S. (2015). The changing brain: Neuroscience and the enduring import of everyday experience. *Public understanding of science (Bristol, England)*, 24(7), 878–892. <https://doi.org/10.1177/0963662514521550>

Sala, A., Pune, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Walton, K. J. (2021, 10 01). Retrieved from Growth Mindset: growthmindset.org

5. AUTOREGOLAZIONE (GESTIONE DELLO STRESS E DELLA RABBIA)

Cos'è l'autoregolazione?

L'autoregolazione si riferisce alle abilità che consentono a un individuo di controllare i propri comportamenti, pensieri ed emozioni per sostenere il proprio benessere e il perseguimento di obiettivi a lungo termine. In particolare, incapsula la gestione di emozioni e comportamenti che possono essere dirompenti e portare a risultati negativi. Due esempi di questo sarebbero la gestione dello stress e la gestione della rabbia (Cuncic, 2021).

La gestione dello stress consiste nell'utilizzare strategie, tecniche o programmi specifici (ad esempio allenamento al rilassamento, tecniche di respirazione, anticipazione delle reazioni di stress) per affrontare situazioni che inducono stress e lo stato di stress (American Psychological Association). Allo stesso modo, la gestione della rabbia implica il riconoscimento dei trigger che istigano la rabbia e metodi di apprendimento per rimanere calmi e gestire le situazioni in modo non dirompente (Gupta, 2021).

La gestione dello stress e della rabbia consente a un individuo di applicare pratiche quotidiane per mitigare gli effetti negativi dello stress e della rabbia per migliorare l'umore, la motivazione e il funzionamento quotidiano. Lo stress potrebbe verificarsi in diversi aspetti della vita, come pressioni accademiche a scuola o circostanze avverse a casa. Tutti sperimentano un certo grado di stress che trarrebbe beneficio da una gestione positiva, e più grave è lo stress sperimentato, più imperativo è essere gestito in modo efficace. Lo stress può avere un impatto diretto anche sulla gestione della rabbia (Scott, 2020).

L'autoregolazione può comportare interventi pratici che aiutano a limitare la pressione di un individuo come tecniche organizzative, esercizi e diario per cercare di gestire eventuali pensieri intrusivi. Può anche riguardare tecniche di rilassamento per mediare l'impatto dello stress e della rabbia sulla mente e sul corpo (Cuncic, 2021).

Perché è importante promuovere le capacità di autoregolazione tra gli studenti delle scuole secondarie?

Come accennato in precedenza, la ricerca ha dimostrato che i principali cambiamenti nell'architettura del cervello avvengono durante l'adolescenza. Per quanto riguarda l'autoregolazione, durante la prima e la metà dell'adolescenza (cioè 11-15 anni), i sistemi cerebrali che cercano ricompense ed elaborano le emozioni sono più sviluppati rispetto ai sistemi di controllo cognitivo che sono responsabili di un buon processo decisionale e della pianificazione futura. Di conseguenza, le capacità di autoregolazione sono evolutivamente "fuori equilibrio" a questa età. È importante che le capacità di autoregolazione siano promosse durante questa fase dello sviluppo poiché le decisioni sbagliate prese dagli studenti delle scuole secondarie possono avere conseguenze negative a lungo termine (Murray & Rosanbalm, 2017).

Sentimenti di stress e rabbia che non sono adeguatamente gestiti o affrontati, potrebbero portare all'esperienza di problemi di salute mentale e successivi problemi di relazione. Se uno studente sta lottando per far fronte a queste emozioni, ciò potrebbe avere impatti negativi sul loro apprendimento e sulle relazioni con i coetanei, che a loro volta aggraveranno ulteriormente il problema. In circostanze più estreme, l'impatto potrebbe avere implicazioni significative a lungo termine e aumentare il rischio di abbandono scolastico.

La capacità di utilizzare tecniche auto-calmanti è importante non solo per la salute mentale, ma anche per la salute fisica. Lo stress ha molte implicazioni fisiologiche che possono contribuire a complicazioni di salute se non gestite, come l'aumento della pressione sanguigna, mal di testa e problemi gastrointestinali. Può anche causare interruzioni del sonno che possono contribuire a ulteriori complicazioni di salute e influire sulla capacità di uno studente di concentrarsi a scuola (American Psychological Association).

Gli studenti a cui non vengono insegnati meccanismi di coping adattivi per la gestione dello stress e della rabbia possono sviluppare comportamenti disadattivi come l'autolesionismo e l'auto-medicazione. Ad esempio, possono assumere comportamenti rischiosi o violenti e utilizzare sostanze come droghe e alcol. Ciò può portare a maggiori problemi sociali e complicazioni di salute, e può essere più difficile cambiare questi comportamenti di coping malsani se sono persistenti. Pertanto, è fondamentale insegnare i giovani ad adottare tecniche di coping positive.

Come i docenti possono promuovere l'autoregolazione attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

L'autoregolazione è una competenza fondamentale tanto per gli insegnanti quanto per gli studenti. L'impiego di metodi positivi di autoregolazione e la gestione dello stress e della rabbia aiuteranno a mitigare gli aspetti impegnativi della professione e aiuteranno a proteggere i docenti dal burnout, dallo stress secondario e dai traumi. I docenti possono utilizzare le tecniche di autoregolazione per sé stessi e stimolare lo sviluppo di queste abilità nei loro studenti utilizzando alcuni dei seguenti modi:

- Essere organizzati e metodici nell'approccio al proprio lavoro e dimostrare come essere preparati possa rendere più facile gestire le richieste di lavoro in termini di scadenze, disposizione del lavoro, ecc.
- Facilitare le conversazioni sullo stress per incoraggiare a parlare di problemi e normalizzare lo stress utilizzando strategie di auto-rivelazione e di coping.
- Iniziare la mattina con un esercizio di grounding o mindfulness per entrare in contatto con il momento presente in modo da incoraggiare la calma sia a livello individuale che in classe.
- Incoraggiare la cura di sé regolare sia dentro che fuori la scuola.
- Essere reattivi ed empatici alle manifestazioni di stress e rabbia degli studenti e dei colleghi.
- Lavorare sulle tecniche organizzative con gli studenti che stanno rimanendo indietro o si presentano come stressati e disorganizzati.
- Fornire agli studenti il tempo necessario a scrivere nelle loro agende e organizzare i compiti scolastici.
- Trovare un mentore o un amico con cui confidarti ed evitare di portare stress e rabbia in classe.
- Non comparare studenti o gruppi di studenti tra loro e riconoscere i loro punti di forza e le loro esigenze individuali.
- Fornire spazi sicuri per comunicare la rabbia in modo sano.
- Cercare di incorporare punti positivi in feedback e valutazioni.
- Utilizzare le opportunità di insegnamento nelle rispettive materie per sottolineare la gestione dello stress (vedi sezione successiva).

Studio di Caso 1- Gestione dello Stress:

L'insegnante ha notato che Katie sembra essere molto stressata durante la lezione. Sta

lottando con il suo lavoro e non si sta impegnando con i suoi amici come farebbe di solito. Il suo linguaggio del corpo e la sua espressione mostrano che è stressata e ansiosa. Anche il resto della classe sembra piuttosto instabile con molta energia tesa. L'insegnante chiede alla classe di interrompere il lavoro per cinque minuti, di sedersi comodamente e in silenzio e fare insieme un esercizio di respirazione calmante. Chiede loro di sedersi in una posizione comoda con una mano sullo stomaco e di fare un respiro lento e profondo, in modo che la loro mano sia spinta fuori. Viene loro chiesto di tenerlo premuto per tre secondi prima di espirare lentamente di nuovo. Lo ripetono più volte. In seguito, l'insegnante chiede alla classe come si sentono e perché pensano che abbia chiesto loro di fare questo esercizio. Dà una breve spiegazione del perché l'esercizio di respirazione può essere utile quando ci si sente stressati, e che a volte la cosa migliore da fare quando si è alle prese con il lavoro, è fermarsi per qualche minuto e far sentire il corpo calmo e radicato.

Studio di Caso 2- Gestione della Rabbia:

Mentre supervisionava l'intervallo, un insegnante notò Mark che iniziava a gridare contro Joe e poi lo spingeva. L'insegnante separò i ragazzi e poi prese Mark da parte per parlargli. Quando lei gli chiese cosa fosse successo, Mark iniziò a gridare che Joe lo aveva preso in giro tutta la mattina e che ne aveva avuto abbastanza. L'insegnante ha etichettato l'emozione di Mark dicendogli che sembrava davvero arrabbiato, fermandosi per alcuni secondi per dargli il tempo di elaborare ciò che ha appena detto. Dopo pochi istanti, Mark si calmò e disse al suo insegnante che era arrabbiato perché Joe lo prendeva costantemente in giro. L'insegnante si è messo nei panni di Mark e disse che i suoi sentimenti di rabbia erano comprensibili. Ha poi spiegato che ci sono modi più accettabili in cui può affrontare la sua frustrazione, perché la violenza porterà solo conseguenze negative. Mark e il suo insegnante hanno poi discusso dei modi migliori in cui avrebbe potuto gestire la situazione invece di spingere Joe, come ignorare e andarsene, praticare un esercizio calmante, unirsi ad altri amici, parlare con gli insegnanti, ecc.

Come i docenti possono infondere l'autoregolazione nell'insegnamento delle discipline?

Lingue:

- Leggere la letteratura in cui i personaggi sperimentano eventi stressanti e facilitare le discussioni in classe su come potrebbero affrontare efficacemente il loro stress e quali potrebbero essere i risultati.
- Creare in modo collaborativo una ruota delle emozioni che fornisca un vocabolario per le diverse emozioni vissute ed esplorare le emozioni che possono essere correlate allo stress.
- Identificare le manifestazioni di rabbia da parte dei personaggi nella letteratura e facilitare le discussioni su come l'emozione potrebbe essere gestita in modo più efficace.

Storia

- Esplorare eventi stressanti se chiedere agli studenti di produrre un diario come persona che sta vivendo quell'evento, incluso un piano su come potrebbero affrontare la situazione.
- Ricercare come i leader storici hanno affrontato efficacemente situazioni stressanti e analizzare le loro strategie.

Studi sociali/Cittadinanza:

- Organizzare discussioni di gruppo su come riconoscere i segni di stress in noi stessi e negli altri e su come potremmo chiedere aiuto / fornire supporto agli altri in tali situazioni.
- Creare una bacheca delle Emozioni della classe per condividere suggerimenti per la cura di sé.
- Predisporre indicazioni su come tenere un diario su come si sentono riguardo a determinate situazioni e come potrebbero affrontare situazioni difficili o frustranti.
- Creare dei suggerimenti diari sulla gratitudine per incoraggiare a concentrarsi sugli aspetti positivi della vita.
- Educare sulla mancanza di realtà dei social media e fare un brainstorming sulle attività alternative per limitare il tempo sui social media.

Matematica e Scienza

- Discutere l'importanza di prendersi cura della salute, cioè: mangiare sano, quantità appropriata di sonno, esercizio fisico, e brainstorming sul perché queste abitudini sono importanti per il benessere generale.

- Considerare lo "stress" in altri organismi, ad esempio le piante, e ciò che li aiuta a diventare più sani.
- Tracciare i dati sui livelli di stress tra gli adolescenti e creare grafici per rilevare come i livelli di stress diminuiscono dopo determinati interventi.

Arte:

- Chiedere agli studenti di produrre opere d'arte che rappresentano diversi stati mentali - eccitati, stressati, arrabbiati – e quindi chiedere loro di discutere le differenze tra i prodotti e ciò che rappresentano.
- Chiedi agli studenti di scegliere un brano musicale che li aiuti quando si sentono stressati o arrabbiati e condividere 20 secondi di questo brano con la classe.
- Chiedere agli studenti di disegnare un personaggio popolare (ad esempio i Simpson), colorarlo in base a come si sentono fisicamente e mentalmente, e fornire una chiave di interpretazione del colore.

Altro (es. ICT, Educazione Fisica):

- Lo sport e l'esercizio fisico possono essere efficaci nel ridurre lo stress. Pianifica attività divertenti ed energiche, come il dodgeball, seguiti da una discussione sul perché questo può aiutare a ridurre lo stress e la rabbia.
- Usare i computer per generare illustrazioni di come si sentono quando sono stressati e cosa fanno per sentirsi meglio.
- Giocare a ballare seguendo la musica e congelarsi quando la musica si ferma.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere la gestione dello stress in classe***Mindfulness Body Scan***

Utilizza uno spazio tranquillo e confortevole dove gli studenti possono sedersi e impegnarsi in un'attività di mindfulness di 15/20 minuti. Guida gli studenti a impegnarsi in una respirazione calma e lenta. Riconosci le distrazioni e guida delicatamente gli studenti a concentrarsi sul loro respiro e sul loro corpo.

Guida delicatamente gli studenti attraverso una scansione di tutto il corpo mentre si impegnano in una respirazione profonda e lenta. Incoraggiali a riposizionarsi in posizioni più comode quando necessario e ad allungare / spostare parti del loro corpo quando osservano particolare tensione e stress. Alla fine della scansione incoraggiali ad aprire lentamente gli occhi e tornare a impegnarsi con gli altri, e a bere un po' d'acqua se necessario.

Questa attività aiuta gli studenti a prendere coscienza della tensione nel loro corpo e a riconoscere la relazione tra stress psicologico e fisico. L'incoraggiamento a impegnarsi regolarmente in questa attività può aiutare a ridurre l'impatto dello stress e promuovere l'attività cerebrale e una migliore attenzione. Puoi registrare le tue istruzioni con musica di sottofondo.

Esempio di script: <https://www.mindfulschools.org/wp/wp-content/uploads/2019/02/Practice-Script-for-Teens-Body-Scan.pdf>

Esercizi di assaporamento

Chiedi agli studenti di riflettere sulle attività che amano fare quando non sono a scuola o quando sono in vacanza. Chiedi loro di scrivere brevi passaggi su queste attività e sul perché gli piacciono. Possono disegnare immagini o diagrammi per accompagnare i loro passaggi. Chiedi loro di presentarli alla classe per condividere idee di attività rilassanti e divertenti. Incoraggiali a trovare il tempo per queste attività regolarmente, quando appropriato, e riflettere sull'importanza della cura di sé. Incoraggia le capacità di ascolto mentre gli studenti condividono con la classe.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per la gestione della rabbia in classe³

Log della rabbia

Dopo un episodio di rabbia, chiedi allo studente di dedicare qualche minuto per scrivere la sua esperienza. Questa pratica li aiuterà a identificare pattern, segnali di allarme e trigger, aiutandoli anche a organizzare i loro pensieri e lavorare sui problemi. Chiedi loro di pensare e rispondere alle seguenti domande nel loro registro:

- Cosa stava succedendo prima dell'episodio di rabbia? Come ti sentivi, cosa avevi in mente? Eri affamato, stanco o stressato?
- Descrivi ciò che è accaduto. Cosa ha scatenato la tua rabbia? Come hai reagito? La tua reazione è cambiata mentre l'evento continuava a svolgersi?
- Quali sono stati i tuoi sentimenti e pensieri durante l'episodio di rabbia? Ora che ti sei calmato, vedi qualcosa di diverso rispetto a quando eri in quel momento.?

Il termometro della rabbia

³ Attività adattate da www.therapistaid.com

Questa attività è simile all'attività del "Termometro Emozionale" menzionata in uno dei capitoli precedenti. Sebbene un termometro emotivo venga utilizzato per misurare una serie di emozioni al fine di valutare ciò che gli studenti provano, questa attività si concentra specificamente sulla rabbia. I docenti disegnano un grande termometro partendo da zero fino a 100 e chiedono agli studenti di fare lo stesso. Il docente istruisce gli studenti (e fa un esempio) a colorare il termometro partendo dal verde, al giallo, arancione e rosso a 100. Ad ogni intervallo di 10 punti aggiungi nuovi stati affettivi legati alla rabbia, ad esempio 0 = totalmente rilassato, 10 = sensazione di tensione, 20 = rabbia minima, e così via a 100 = livelli più alti di rabbia mai sperimentati. L'insegnante istruisce quindi gli studenti a seguire i passaggi seguenti:

- Identifica nel termometro i tipi di eventi/situazioni in cui ricordi di aver vissuto
- Mappa con verde, giallo e rosso i punti della tua giornata tipo al lavoro / scuola
- Scegli una "esperienza gialla" recente e pensa ai tuoi pensieri e comportamenti correlati a questo evento.
- Condividi e discuti come classe potenziali strategie di coping per regolare la rabbia verso un "giallo" per evitare che ci sia una escalation e finisca in "rosso".

Questa attività aiuta a incoraggiare l'automonitoraggio, l'autoregolazione e la riflessione su pensieri, sentimenti, comportamenti e strategie di coping relative a eventi che provocano rabbia. Può anche essere usato come strumento di gestione dello stress per aiutare gli studenti a identificare i loro sintomi di stress e segnali di allarme, e come questi cambiano quando lo stress e l'ansia si intensificano.

Sito web: <https://www.therapistaid.com/therapy-guide/anger-thermometer-guide>

Bibliografia

American Psychological Association. (n.d.). *Apa Dictionary of Psychology*. American Psychological Association. Retrieved January 3, 2022, from <https://dictionary.apa.org/stress-management>

American Psychological Association. (n.d.). *How to help children and teens manage their stress*. American Psychological Association. Retrieved January 3, 2022, from <https://www.apa.org/topics/child-development/stress>

Cuncic, A. (2021, October 4). *How to develop and use self-regulation in your life*. Verywell Mind. Retrieved January 3, 2022, from <https://www.verywellmind.com/how-you-can-practice-self-regulation-4163536>

Gupta, S. (2021, July 29). *What is anger management therapy?* Verywell Mind. Retrieved January 3, 2022, from <https://www.verywellmind.com/anger-management-therapy-definition-techniques-and-efficacy-5192566>

Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults: A Practice Brief. OPRE Report 2015-82. *Office of Planning, Research and Evaluation*.

Scott, E. (2020, August 3). *How is stress affecting my health?* Verywell Mind. Retrieved January 3, 2022, from <https://www.verywellmind.com/stress-and-health-3145086>

6. AFFRONTARE LE EMOZIONI NEGATIVE

I sentimenti preparano il corpo ad affrontare una situazione con una risposta specifica.

Alfred Adler

Cosa sono le emozioni?

Quando si pensa alle emozioni, vengono in mente emozioni positive e negative. Secondo il Dr. Paul Rasmussen tutte le emozioni sono positive (Matei, 2016) in quanto ci forniscono energia per agire a causa di questa emozione. Rudolf Dreikurs chiama le emozioni "il vapore nei motori" che ci muovono nella direzione in cui dobbiamo adattarci.

Invece di guardare alle emozioni come qualcosa che vorremmo avere (quando ci sentiamo bene) o che non ci piace avere (quando la sensazione non è così buona), un modo molto più sicuro di vederle, utile e significativo sarebbe considerare le emozioni come il carburante per la nostra azione / mancanza di azioni. Pertanto, una migliore comprensione delle emozioni potrebbe portare a far fronte alle situazioni in un modo più efficace.

Le caratteristiche comuni a tutte le emozioni:

1. Le persone tendono a valutare le loro vite a seconda del loro attuale stato di emozioni: le emozioni ci forniscono l'informazione su "come va la vita per me?". Ogni emozione ha il suo scopo adattivo: la tristezza ci ricorda la perdita; la rabbia, il malcontento che emerge di fronte al diritto (vogliamo rimuovere qualcosa che è la nostra strada verso qualcosa a cui sentiamo di avere diritto); la depressione: punta verso il bisogno di "ritirarci".
2. Le emozioni forniscono un modo di comunicare non verbalmente i nostri bisogni e stati d'animo agli altri, per esempio, con l'affetto mostriamo eccitazione quando parliamo con qualcuno che ci piace.
3. Sono il "carburante" per la nostra azione.

Soprattutto, il feedback che riceviamo dall'esprimere / comunicare le nostre emozioni è ciò che prendiamo in considerazione. Qual è lo scopo di:

- Ansia – quando percepiamo una minaccia psicologica alla nostra integrità (spesso non c'è una minaccia reale e definita quando si sviluppa l'ansia).

- Paura - quando vediamo qualcosa che è una minaccia alla nostra integrità fisiologica, e ci porta a proteggerci da questa minaccia definita.
- Senso di colpa - quando violiamo una regola di relazione, e come risultato di ciò ci sentiamo in colpa per giustificare la nostra azione (non sono una persona "cattiva").
- Imbarazzo - quando facciamo qualcosa che viola una regola sociale (dicendo una brutta battuta, nessuno ride). Molto spesso, le persone si riprendono dall'imbarazzo. Spesso le persone potrebbero sviluppare l'evitamento dalle relazioni a causa della paura e dell'ansia che hanno dall'essere imbarazzati (Non mi piace l'imbarazzo – quindi non esco).
- La vergogna - pensi che ci sia qualcosa in te su cui altre persone avranno obiezioni (penserà a me come a una persona inferiore e mi rifiuterà). Crediamo che ci sia qualcosa di intrinsecamente sbagliato in noi e se la gente dovesse scoprirlo ci renderebbe inaccettabili. Tenere nascosta la vergogna si traduce in molta ansia.

"Tutte le persone entrano nella vita con un certo livello di inferiorità e ognuno ha qualcosa con cui combatte. A volte le persone si concentrano troppo sulla loro vergogna e permettono che limiti il loro rapporto con il resto del mondo. Questo è quando la vergogna diventa tristezza" (P. Rasmussen).

Perché è importante promuovere il coraggio tra gli studenti delle scuole secondarie?

La maggior parte delle emozioni che sono viste come negative sono abbastanza normali per ogni persona. Sentirsi meno degli altri è un punto di partenza che porta al desiderio di svilupparsi e adattarsi, o stabilizza l'incapacità di farlo. Normalizzare l'esperienza di tali emozioni è fondamentale. Uno dei modi per farlo è padroneggiare l'abilità di modellare gli errori e recuperarli. Per farlo è necessario coraggio. Senza coraggio, non si potrebbero affrontare i compiti e le sfide della vita. Ci muoviamo nella vita non per mancanza di paura, ma per coraggio. Le persone possono essere felici e avere successo, nonostante la paura, l'ansia, il senso di colpa, l'imbarazzo o la vergogna. Tenendo presente la grande misura in cui essere accettati e far parte del gruppo è importante per gli adolescenti, è importante promuovere il coraggio di essere imperfetti e il coraggio di commettere errori.

Come i docenti possono promuovere il coraggio attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Una delle dimensioni più importanti nell'insegnare gli studenti a gestire le proprie emozioni è agire come buon esempio. Si raccomanda vivamente che chiunque lavori con gli studenti guardi prima alle proprie esigenze e abilità personali per modellare il comportamento che vorrebbe essere "insegnato" agli studenti. L'obiettivo principale è mostrare agli studenti che non ci sono emozioni buone o cattive, ma c'è un modo appropriato / inappropriato di esprimerle. Ogni studente / insegnante dovrebbe sentirsi sicuro di esprimere le proprie emozioni in modo accettabile. Ciò potrebbe o meno portare a un cambiamento nella situazione, ma permette alle persone di sentirsi ascoltati e compresi.

Uno dei modi per insegnare agli studenti come esprimere le loro emozioni in modo accettabile in modo graduale è:

- Prima individuare e nominare l'emozione (Vedo che sei arrabbiato).
- Convalidare l'emozione (Hai il diritto di sentirti pazzo; non giudichiamo l'emozione - buona o cattiva, è quello che è).
- Fare un suggerimento su "come gestire" l'emozione (Quale potrebbe essere un modo appropriato per affrontare il problema e di cosa hai bisogno agire in questa direzione?).

Quando si lavora con gli adolescenti è importante aiutarli a passare dalla dicotomia "bianco e nero" - dall'aver ragione o torto, dal reagire o non reagire alla possibilità di "mezzo". Si può usare, per esempio frasi di questo tipo: "So che devo reagire a questo, ma sono davvero arrabbiato in questo momento e avrò bisogno di un po' di tempo per tornare da te". Essere in grado di nominare, convalidare ed esprimere le emozioni in modo accettabile è una delle abilità più importanti che apre la strada a una comunicazione personale e interpersonale più efficiente e di successo.

Un altro modo per promuovere il coraggio è attraverso il *rapporto 80/20* (Schafer, 2019). Quando viene chiesto alle persone quale percentuale della loro giornata deve andare bene per essere considerata una "buona giornata", la maggior parte delle persone sceglierebbe numeri alti. Sorprendentemente, invece, fino all'80% della nostra giornata potrebbe andare "male" e avremo ancora l'esperienza di una "buona giornata". In media solo il 20% dei momenti vissuti sono periodi di gioia in ogni giorno ed è sufficiente per sentire che la giornata sta andando bene. L'80% delle volte abbiamo a che fare con emozioni che non ci piacciono - rabbia, vergogna, imbarazzo, paura, depressione. Questo è normale, questo è

essere un essere umano – e questo non dovrebbe impedirci di sperimentare la vita. Quelle emozioni che sperimentiamo l'80% delle volte sono ciò che ci spinge ad adattarci e ad affrontare lo stress.

Inoltre, non aiuta il fatto che l'80% delle "cose sbagliate" di solito si svolga a pezzi, ad esempio: perdere un'attività divertente; genitori che dicono "no" a qualcosa che hai già deciso di fare; qualcuno nella tua classe ha fatto un commento negativo sul tuo nuovo taglio di capelli; hai scoperto che il ragazzo che ti piace ha una ragazza. L'altro 20% della gioia e della felicità arriva più spesso in singoli frammenti. Essere consapevoli dei momenti che fanno la differenza nella nostra giornata ci permette di affrontare le sfide e adattarci.

Studio di Caso:

Sarah è una studentessa di 12 anni che non si è sentita bene nell'ultima settimana. Non ha dormito bene, ha mangiato a malapena e ha difficoltà a respirare. Di solito è una studentessa molto brava e responsabile. Sarah non ha molti amici ma ha almeno un buon amico.

L'insegnante di Sarah nota che Sarah non è sé stessa. Esprime la sua preoccupazione e ascolta attentamente ciò che Sarah le dice. Durante la loro conversazione, l'insegnante di Sarah scopre che la situazione di Sarah a casa non è molto buona al momento. Sarah condivide che si sente criticata dai suoi genitori, è come se "non esistesse".

L'insegnante si sforza di scoprire le passioni e i sogni di Sarah (andando oltre i sintomi e i problemi). Poi incontra gli insegnanti che insegnano le materie a cui Sarah è interessata. Insieme fanno un piano su come coinvolgere maggiormente Sarah in modo che si senta vista, ascoltata, capace e in grado di contribuire nelle lezioni. L'insegnante si assicura anche di salutare Sarah ogni giorno quando arriva e parlare (brevemente) di un argomento di suo interesse.

Gli insegnanti non possono sempre cambiare la situazione familiare, i fattori esterni nella vita di uno studente. Ma essere un proattivo per lo sviluppo della resilienza è qualcosa che ogni insegnante è pienamente in grado di fare.

Come i docenti possono infondere il coraggio di essere imperfetti, e come affrontare le emozioni negative nell'insegnamento delle discipline?

I docenti possono infondere il coraggio di essere imperfetti modellando il "commettere errori e imparare da essi". Questo può essere applicato nell'insegnamento di diverse

discipline. È anche importante che il docente abbia aspettative chiare su lezioni, voti, comportamenti e si attenga ad esse.

Lingue:

- Consenti agli studenti di avere attività correlate ai loro interessi e collegali alla lingua che imparano. Se uno studente ama la musica ma non è molto bravo nella lingua, consenti loro di presentare informazioni sulla loro musica / artisti / stile preferiti, sulla carriera degli artisti.
- Consentire agli studenti di essere e lavorare con i "tutor" (apprendimento tra pari).

Studi sociali/Cittadinanza:

- Quando introduci gli argomenti, metti l'accento sul modo in cui determinate azioni possono influenzare i sentimenti e le capacità di coping delle persone. Ad esempio, quando si impara a conoscere la procedura di voto in un determinato paese, facilitare una discussione su come le persone si sentono riguardo al voto e perché alcune persone potrebbero rifiutarsi di votare e altre lo vogliono, ma non lo possono fare. Quali sono le sfide che i sistemi potrebbero aver creato che fanno sentire le persone come se il loro voto non avesse importanza? Cosa si potrebbe fare al riguardo?

Matematica e Scienza

- Queste sono materie difficili per molti studenti ed è importante tenere d'occhio la "temperatura" generale dell'umore mentre si insegnano materie più astratte. Usa un "termometro dell'umore" per verificare se gli studenti sono ok, confusi, frustrati quando presentano una certa teoria / idea. In ogni caso, se la maggior parte degli studenti risulterà frustrata, ciò non significa che dovrai smettere di insegnare la materia, ma fornirà loro un modo per essere ascoltati e ti darà l'opportunità di smettere di riconnetterti con il gruppo e riprovare. Gli studenti imparano solo quando si sentono sicuri e capaci.

Arte e musica:

- Quando si presenta un'opera d'arte / musica, consentire agli studenti di conoscere i sentimenti che l'autore stava provando durante la creazione dell'opera (alcune delle più grandi opere d'arte vengono create durante i tempi più bui che i loro autori stavano attraversando); discuti l'impatto che il lavoro ha sulle emozioni degli studenti e cosa significa per loro.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere il coraggio e l'affrontare le emozioni in classe

Modi di mostrare rispetto

Agli studenti viene chiesto di scrivere 2-4 modi in cui mostrano rispetto (verso i loro insegnanti / compagni) prima della lezione, durante la lezione e dopo la lezione. Dopo alcuni minuti di lavoro individuale, gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi e viene chiesto di combinare le loro risposte in un unico elenco. Ogni gruppo condividerà quindi la propria lista con tutta la classe e tutte le idee saranno messe insieme. Gli studenti possono in seguito (o in un'altra occasione) fare lo stesso esercizio, questa volta discutendo di come l'insegnante può mostrare rispetto verso lo studente, prima, durante e dopo la lezione.

Nota: questa attività può essere svolta anche con i docenti nell'ambito di un corso di formazione in servizio sul rispetto verso gli studenti.

Andare oltre il problema

Uno dei modi importanti per incoraggiare i giovani ad assumersi la responsabilità della capacità di gestire i sentimenti è imparare di più su di loro in un approccio olistico e incoraggiare i loro punti di forza:

Chiedi agli studenti di trovare 3, 4 o 5 parole che li descrivono biologicamente, socialmente, psicologicamente, spiritualmente (i loro valori, le cose che sono importanti per loro). Andare oltre il problema che si presenta offre al bambino l'opportunità di guardare avanti per essere in grado di gestire la situazione attuale.

Crea biglietti o regali

Usa piccoli biglietti di carta, che includono un dialogo interiore positivo per lo studente "Sei più forte di quanto pensi", "Grazie per essere un cantante così grande", ecc. Lo studente può portare le carte nel loro libro, tasca posteriore ecc. (a volte quelle potrebbero essere le uniche parole positive che sentono nei loro giorni).

Trova i modi per connettersi con lo studente

Crea occasioni di interagire con gli studenti fuori dalla classe, per esempio: nel corridoio, nel salutare alla porta all'ingresso. Parla di cose che sono importanti per lo studente. Un modo per farlo è parlare con i docenti della materia che lo studente sta trovando

impegnativa - lo studente ha bisogno di sentirsi visto, ascoltato, curato senza essere messo sotto i riflettori (Wingett, 2021).

Bibliografia

Adler, A. (1931/1992, p. 42). Adler, A. (1992). *What life could mean to you*. Oxford, England: One World Publications. (Original work published 1931)

Dragos Iulian Matei. (2016, April). Paul Rasmussen talking about emotions [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=5aiuVqkOvzY>

Rasmussen, Paul R. (2003). *The Adaptive Purpose of Emotional Expression: A Lifestyle Elaboration*. *Journal of Individual Psychology*. Winter 2003, Vol. 59 Issue 4, p388-409. 22p. University of Texas Press.

Rasmussen, Paul R. (2010). *The quest to feel good*. Routledge/Taylor & Francis Group. New York, NY, US.

Rasmussen, Paul R. (2021). *Adaptive Reorientation Therapy: An Adlerian-Based Model of Psychological Treatment*. *The Journal of Individual Psychology*, Volume 77, Number 1, Spring 2021, pp. 73-95. University of Texas Press.

Schafer, A. (Host) (2020, December, 21). Guest Interview with Dr Paul Rasmussen, author of "The Quest To Feel Good" discussing the Adlerian perspective on mental health and emotions, including; depression, anger and anxiety. (No. 033). [Audio podcast episode]. In *Parenting the Adlerian way*. H2O Digital.
<https://podcasts.apple.com/ca/podcast/parenting-the-adlerian-way/id1508655119>

Wingett, W. (2019, November). *Encouragement Strategies for Educators: An Adlerian Approach*. Online short-term in-service teacher training, Department for Information and in-service Teacher Training, Trakia University, Bulgaria.

Wingett, W. (2021, September). *Case consultation for teachers and school councilors*. Online group work. Department for Information and in-service Teacher Training, Trakia University, Bulgaria.

7. RESILIENZA

Cos'è la resilienza?

La resilienza si riferisce alla capacità di una persona di superare le avversità e riprendersi dalle difficoltà incontrate continuando a crescere e prosperare. È una parte importante del benessere di una persona e fondamentale per essere in grado di adattarsi alle sfide della vita. Essere resilienti non significa semplicemente evitare situazioni di stress o sofferenza, ma significa che un individuo ha gli strumenti psicologici e il supporto contestuale per affrontare sfide e battute d'arresto. La resilienza è un processo dinamico che cambia nel tempo e in diverse situazioni, a seconda del contesto nella vita della persona (American Psychological Association). La resilienza non è un tratto caratteriale scolpito nella pietra, è una qualità che dovrebbe essere coltivata, come la forza o la gentilezza.

Il livello di resilienza in un individuo dipende in gran parte dal rischio e dai fattori protettivi. I fattori di rischio sono eventi di vita stressanti, come l'esperienza di violenza, povertà, malattia, disgregazione familiare, perdita o altri fattori che potrebbero aumentare la probabilità di insorgenza di un problema o mantenere il problema. I fattori protettivi, d'altra parte, aiutano i giovani a resistere o a bilanciare i rischi a cui sono esposti. Perseveranza, autoefficacia, consapevolezza di sé e coerenza sono alcuni fattori protettivi interni legati alla resilienza. I fattori protettivi esterni includono interazioni di qualità con la famiglia, l'insegnante e il supporto scolastico e buone relazioni interpersonali (Dias & Cadime, 2017).

Nel complesso, la teoria della resilienza si concentra su un approccio basato sui punti di forza per lo sviluppo di interventi preventivi perché l'enfasi è sul miglioramento dei fattori protettivi rispetto alla riduzione dell'esposizione al rischio o al miglioramento dei deficit nei giovani (Zimmerman, 2013).

Perché è importante promuovere le capacità di resilienza tra gli studenti delle scuole secondarie?

Le scuole hanno un ruolo molto importante nella vita degli studenti in quanto sono un contesto importante per lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo. È importante promuovere la resilienza tra gli studenti delle scuole secondarie perché sperimentano notevoli cambiamenti che causano varie sfide durante questo periodo di transizione. La resilienza degli studenti e fattori come il concetto di sé, la flessibilità, il sostegno tra pari, il sostegno degli adulti, influenzeranno il modo in cui reagiranno a queste sfide (ad esempio: bullismo, problemi sui social media, pressione dei pari e stress accademico).

L'uso di strategie di coping positive che promuovono il benessere in periodi di stress, rischio e avversità è la chiave per promuovere la resilienza. Le strategie di coping includono un ampio insieme di risposte e abilità per gestire le richieste esterne viste come impegnative o le condizioni percepite come avverse. Pertanto, insegnando agli studenti come fare scelte produttive e salutari e mostrando loro diversi metodi di coping e incoraggiandoli a usarli può avere risultati positivi sulla loro salute e benessere. La resilienza si sviluppa anche all'interno di relazioni che promuovono sentimenti di autoefficacia, sicurezza e speranza. Ciò richiede classi con relazioni di cura, compiti significativi e alte aspettative per l'apprendimento, dove le risposte degli studenti sono viste come importanti e dove gli studenti partecipano alla definizione degli obiettivi e alla gestione del loro apprendimento. Quando gli studenti sviluppano un senso di agency, diventano più sicuri delle loro idee, della loro comprensione delle sfide e di come affrontare tali sfide (The education hub, n.d.)

Come i docenti possono promuovere la resilienza attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e pedagogia didattica?

La resilienza è una competenza importante nel ruolo di un docente, in quanto affrontano varie sfide nella professione e potrebbero dover supportare i loro studenti nel superare le proprie sfide. I docenti possono utilizzare queste abilità nel proprio lavoro e possono dimostrare queste abilità nelle loro interazioni con gli studenti utilizzando alcuni dei seguenti esempi:

- Identificare i punti di forza degli studenti e attingere a questi ogni volta che è rilevante durante le loro interazioni.
- Incoraggiare la voce e l'autonomia degli studenti coinvolgendoli nella pianificazione e nello sviluppo delle regole della classe.
- Fornire un ambiente sicuro e inclusivo in cui gli studenti sono incoraggiati a esprimersi ed essere ascoltati.
- Promuovere relazioni di lavoro positive in classe utilizzando il lavoro di coppia e di gruppo.
- Stabilire relazioni positive e premurose con gli studenti
- Avere relazioni di supporto e collegiali con i colleghi.

- Stabilire obiettivi raggiungibili con gli studenti, sia individualmente che come classe, e riconoscere / premiare gli studenti quando questi obiettivi vengono raggiunti.
- Presentare un atteggiamento positivo nei confronti del cambiamento ed evidenziare gli aspetti positivi dei cambiamenti e delle transizioni della vita.
- Incoraggiare una visione positiva di sé sulle sfide che gli studenti hanno precedentemente superato e sulle loro capacità.
- Nominare diversi studenti ogni giorno per aiutare con le attività di classe, ad esempio distribuendo fogli, raccogliendo libri.
- Iniziare o terminare le sessioni chiedendo agli studenti di dirti qualcosa per cui sono grati in quel particolare giorno o settimana.
- Utilizzare le opportunità di insegnamento nelle rispettive materie per sottolineare la resilienza (vedi sezione successiva).

Studio di Caso 1 - Promuovere l'autoefficacia:

Simon è molto scoraggiato dopo aver ricevuto un voto basso su un incarico. Dice all'insegnante che semplicemente non è in grado di fare questo compito e non ha senso che rifaccia il compito perché fallirà. L'insegnante parla con Simon di altri argomenti che ha trovato difficili in passato, ma in cui è riuscito a migliorare. Poi chiede a Simon di dare esempi di volte in cui è riuscito a migliorare in una materia. Incoraggia Simon a riflettere su come è riuscito a migliorare i suoi voti in alcuni argomenti difficili e quali punti di forza Simon ha mostrato che lo hanno reso possibile. Simon riflette sui suoi attributi positivi e sui suoi punti di forza e su come potrebbe essere in grado di migliorare abbastanza in questo argomento per superare la consegna. Con uno stato d'animo più positivo, Simon e il suo insegnante delineano insieme un chiaro piano di studio per aiutare Simon a comprendere l'argomento e riprendere il compito. Il piano è chiaro e gli obiettivi sono raggiungibili, di conseguenza Simon si sente più sicuro di prima. Lo scambio ha anche contribuito a rafforzare il rapporto tra Simon e il suo insegnante.

Studio di Caso 2 - Problem Solving:

Sarah non ha inviato gli ultimi tre compiti a casa per la sua classe di inglese. Alla fine della lezione, la sua insegnante le chiese di rimanere indietro per parlare con lei.

L'insegnante di Sarah le disse che aveva notato che non aveva inviato i compiti e le chiese cosa stesse causando questo problema. Sarah ha spiegato che ha dovuto prendersi cura dei suoi fratelli più piccoli ogni volta che sua madre è tornata al lavoro. Quando sua madre tornava dal lavoro, Sarah era troppo stanca per fare i compiti. Insieme Sarah e la sua insegnante hanno discusso dei modi in cui Sarah potrebbe affrontare questo problema. All'inizio, hanno discusso una serie di soluzioni, comprese quelle divertenti. Alla fine, Sarah e il suo insegnante avevano circa tre o quattro possibili soluzioni. Hanno discusso i potenziali pro e contro dell'implementazione di ciascuna soluzione. Sarah ha quindi valutato le soluzioni da 0 (non buono) a 10 (molto buono), prima di concentrarsi su una soluzione (ad esempio ottenere un'estensione dei compiti in modo da poter lavorare sui compiti durante il fine settimana). Una volta concordata una soluzione, Sarah e il suo insegnante hanno discusso e pianificato come avrebbe potuto eseguire la soluzione. Sarah ha scritto il piano e poi ha concordato una data per discutere se la soluzione stava funzionando.

Come i docenti possono infondere la resilienza e il problem solving nell'insegnamento delle discipline?

Lingue:

1. Leggi testi di letteratura in cui i personaggi hanno superato le avversità e valuta le strategie che hanno usato per affrontare circostanze difficili.
2. Sviluppa un "vocabolario positivo" chiedendo agli studenti di trovare sinonimi per descrittori o qualità positivi
 - Leggi una storia e chiedi agli studenti di scrivere tre punti di forza su ciascuno dei personaggi, anche quelli meno simpatici.

Storia

- Progetti di gruppo su comunità / gruppi / religioni che hanno sperimentato avversità, esaminando come sono progrediti da quel momento.
- Produci poster in coppia sul tema del cambiamento ed evidenzia come il cambiamento può essere positivo e ha nel corso della storia beneficiato le persone.
- Crea bacheche delle emozioni o rapporti su "bulli" storici ed "eroi" storici e discuti delle loro azioni e di come gli eroi hanno raggiunto grandi cose.

- Se i tuoi studenti stanno imparando a conoscere un evento storico che non è andato bene, chiedi loro di riflettere sui modi in cui l'evento avrebbe potuto portare a un risultato diverso e più positivo.

Studi sociali/Cittadinanza:

- Chiedi agli studenti di lavorare in coppie e presentare alla classe un punto di forza che riconoscono nel loro partner.
- Creare presentazioni sulle questioni sociali attuali e quali punti di forza aiuteranno questi gruppi a prosperare.
- Fai un esercizio mirato: poni domande come: "Chi sei?" e "Chi aiuti?"; "Quando ti senti meglio?", e incoraggia la riflessione sulle risposte.

Matematica e Scienza

- Usa personaggi e storie immaginari, sottolinea la loro resilienza e traccia i risultati in un grafico.
- Chiedi agli studenti di condividere un problema di matematica che stanno trovando difficile in un test e chiedi alla classe di aiutare a risolverlo e spiegarlo, tutti insieme.
- Studiare gli impatti fisiologici dello stress sul corpo e gli effetti fisiologici utili di alcuni meccanismi di coping, ad esempio la mindfulness.

Arte:

- Crea un collage di foto che rappresentano i tuoi punti di forza, la tua crescita e i tuoi successi.
- Procura delle maschere e chiedi agli studenti di dipingerle in un modo che rappresenti l'essere forti e coraggiosi. Discuti in seguito su un'area in cui desiderano essere più forti, più coraggiosi.
- Nei piccoli gruppi, ogni studente disegna un ghirigoro colorato su un pezzo di carta, poi lo studente successivo lo completa in modo collaborativo fino a quando il foglio è pieno.
- Crea uno striscione di carta (incollando vari pezzi di carta) e chiedi a ogni studente di scrivere su di esso: come si sentono su sé stessi / la loro più grande forza / di cosa sono orgogliosi, ecc.

Altro (es. ICT, Educazione Fisica, ...):

- Fai alcune attività di forza e bilanciamento di base che richiedono resilienza fisica;
- Gioca a giochi generati dal computer che richiedono concentrazione e persistenza, ad esempio: gioco di memoria, trovare il percorso corretto in un labirinto, ecc.
- Giochi di team building che richiedono collaborazione "fisica".

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere la resilienza degli studenti

Cerchio dei sentimenti

Fornisci agli studenti un vocabolario dettagliato di emozioni e descrittori classificati come "buoni" o "cattivi" e chiedi loro di usare questo vocabolario per rispondere a varie domande, come: "Come ti senti?", "Come ti senti fisicamente?", "Ti senti bene o male emotivamente?". Incoraggia la riflessione sulle loro risposte, e se trovano le domande difficili o facili da rispondere, e perché. Se si sentono male, chiedi loro quali azioni intraprendono di solito per spostarli nella colonna buona. È possibile intraprendere queste azioni oggi? La riflessione può essere fatta da soli se non vogliono parlare alla classe o l'attività può essere fatta in piccoli gruppi.

Punti di forza del personaggio

Fornire agli studenti un foglio di lavoro dei 24 punti di forza dei caratteri (<https://www.viacharacter.org/character-strengths>). Descrivi e spiega la forza di ogni carattere e poi chiedi agli studenti di cerchiare tutti i punti di forza che associano a sé stessi. Chiedi loro di presentare uno dei punti di forza e una situazione in cui quella forza è utile. Viene anche chiesto loro di completare questo compito riflettendo su un altro studente.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere il problem solving

Il periodo di preoccupazione

Dedica qualche minuto della lezione per chiedere agli studenti di condividere cose che li preoccupano. Usa la discussione per fare distinzioni tra preoccupazioni risolvibili e irrisolvibili / preoccupazioni produttive e improduttive e incoraggia gli studenti a identificare la differenza tra le due. Cerca e sottolinea le distorsioni cognitive in queste discussioni, come affermazioni tutto o niente, catastrofismo (le cose vanno davvero male) o eccessiva generalizzazione (sono senza speranza in tutto). Aiuta gli studenti a identificarli e a discutere su modi più produttivi di ragionare sui problemi. Infine, come

gruppo, discutere i metodi che si sono dimostrati efficaci in precedenza per affrontare problemi simili e discutere i momenti in cui queste preoccupazioni si sono verificate, ma alla fine tutto ha funzionato. Sottolinea i punti di forza che gli studenti hanno e che li aiuteranno a superare le loro difficoltà.

La scatola del problem solving⁴

Preparare e decorare una scatola di medie dimensioni con una fessura nella parte superiore. Etichetta la casella "La scatola del problem solving". Invita gli studenti a scrivere e inviare in modo anonimo qualsiasi problema che potrebbero avere a casa o a scuola che non riescono a risolvere da soli (ad esempio: litigare costantemente con i genitori / lottare per finire i compiti in tempo, bullismo, non avere amici, non sapere cosa fare in futuro). Una o due volte alla settimana, chiedi a uno studente di scegliere uno degli oggetti dalla scatola e di leggerlo alla classe. Quindi chiedi a tutti di lavorare come gruppo per capire il modo ideale in cui lo studente può affrontare il problema e, si spera, risolverlo.

Bibliografia

American Psychological Association. (n.d.). *Building your resilience*. American Psychological Association. Retrieved January 3, 2022, from <https://www.apa.org/topics/resilience>

Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicologia educativa*, 23(1), 37-43.

The education hub. (n.d.). *How to help students improve their resilience*. Retrieved January 3, 2022, from <https://theeducationhub.org.nz/wp-content/uploads/2019/08/How-to-help-students-improve-their-resilience.pdf>

Zimmerman M. A. (2013). Resiliency theory: a strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health education & behavior: the official publication of the Society for Public Health Education*, 40(4), 381–383. <https://doi.org/10.1177/1090198113493782>

⁴ Attività adattate da <https://resilienteducator.com/classroom-resources/5-problem-solving-activities-for-the-classroom/>

8. BENESSERE

Cos'è il benessere?

Martin Seligman (2011) definisce cinque aree principali della vita che portano felicità pura e reale alle persone. Le persone non sono felici quando hanno di più, spendono di più, mangiano di più, hanno un aspetto migliore, possiedono di più. Ciò che rende davvero felici le persone è: l'emozione positiva, l'impegno (flusso), le relazioni positive, la realizzazione di uno scopo. Uno dei modi in cui chiunque può raggiungere tale benessere è diventare consapevoli dei propri punti di forza personali e utilizzarli nella vita di tutti i giorni.

Perché è importante promuovere il benessere tra gli studenti delle scuole secondarie?

L'adolescenza è una delle fasi più importanti e più problematica nella definizione della propria personalità. Secondo Erikson (1968), i principali compiti di sviluppo per l'adolescenza includono: risolvere la crisi di confusione tra identità e ruolo, costruire il proprio senso di identità, nonché trovare l'ambiente sociale a cui possono appartenere e creare relazioni significative con altre persone (Chen et al., 2007). Il senso di identità e le relazioni soddisfacenti con altre persone sono associati a un miglioramento della salute mentale e del benessere psicologico negli adolescenti (Dumas et al., 2009; Walsh et al., 2010).

Alcuni dei modi per insegnare e promuovere il benessere è fornire competenze e strumenti agli adolescenti per partecipare attivamente al proprio sviluppo. Vivere in modo sostenibile e sano non solo fa bene al corpo, ma garantisce il successo della transizione da una fase della vita a quella successiva, traendone il meglio.

Come i docenti possono promuovere il benessere attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e la didattica?

Parlare di benessere non basta. Gli insegnanti e gli adulti in generale devono modellare il comportamento che vorrebbero instillare nei loro studenti. Alcuni dei modi in cui il benessere può essere promosso è avere abbastanza sonno, rimanere fisicamente attivi e sviluppare atteggiamenti e aspettative sane della vita. La ricerca mostra che gli adolescenti preferiscono lavorare più tardi nel corso della giornata (Goldstein et al., 2007). Un modo in cui il benessere può essere promosso in classe può essere adattando il curriculum scolastico in modo che gli studenti abbiano lezioni meno impegnative la mattina presto.

Molto spesso potrebbe sembrare che la felicità sia una questione di geni. Se i tuoi genitori erano persone felici, allora sei una persona felice. La ricerca mostra che il 50% della

predisposizione genetica è responsabile della nostra capacità di sperimentare la felicità. E l'altro 50%?! Le persone spesso credono che vincere alla lotteria, ottenere buoni voti, entrare nella migliore università, avere un bell'aspetto o essere popolari porterà felicità. La ricerca sul benessere mostra che tali condizioni forniscono solo circa il 10% della nostra capacità di sperimentare il benessere (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005).

Secondo Sonja Lybomirski (2007) la chiave è nel 40% che è rimasto, cioè tutto il nostro atteggiamento verso la vita e ciò che ci accade. Conoscere questi pregiudizi cognitivi che le persone assumono per veri è fondamentale. Quindi non si tratta di ottenere quella A che ti renderebbe una persona felice, ma avere la capacità di imparare dall'ottenere un C (cosa posso fare per fare meglio la prossima volta?).

Studio di Caso:

Quando insegnava geografia della Bulgaria, la signora Dineva ha affrontato un grosso problema. Gli studenti (tutti ragazzi di età compresa tra 12 e 13 anni in una scuola con bassa frequenza, alti tassi di abbandono, punteggi accademici molto bassi negli esami di valutazione) sembrano essere altamente demotivati a imparare qualcosa relativo alle lezioni previste. La maggior parte degli insegnanti della scuola non credeva che gli studenti avessero qualità degne di nota. Non erano interessati alla vita degli studenti. Lo stesso si può dire per gli studenti che non erano interessati ad essere impegnati nel lavoro scolastico e/o nelle lezioni e/o nei compiti. La signora Dineva era un po' diversa dai suoi colleghi. Amava la sua disciplina e ne era appassionata. Vedevo la geografia in tutto ciò che faceva. Di conseguenza, ha provato diversi modi di presentare il materiale. Alla fine, questa metodologia di insegnamento della geografia ha fatto la differenza per i ragazzi. Questo perché prima si è presa il tempo di scoprire a cosa gli studenti erano più interessati: alcuni erano molto interessati al calcio, altri alla musica.

Quindi, invece di insegnare loro le diverse parti geografiche del paese, ha impostato alcuni compiti specifici per ogni ragazzo in relazione a ciò che gli piaceva. Ad esempio, ha chiesto loro di saperne di più sul luogo di nascita del loro calciatore / cantante bulgaro preferito utilizzando il loro smartphone. Sono nati in un villaggio, in una piccola città, in una grande città? Dove si trova quel posto? Cosa puoi scoprire su quel posto, riesci a trovare qualche foto? Cosa puoi vedere in quelle immagini? È in montagna, è nella valle, ci sono fiumi o mari nelle vicinanze? Che tipo di alberi e piante ci sono nelle foto di quel luogo?

Nelle classi successive i ragazzi hanno presentato le informazioni in una discussione

informale e mentre stavano presentando i luoghi, l'insegnante ha messo dei puntini sulla mappa, mostrando loro dove si trovavano esattamente quei luoghi sulla mappa. Nel momento in cui ogni ragazzo ha presentato il luogo di nascita delle persone preferite, sono stati in grado di coprire ogni area principale in Bulgaria. Come ulteriore vantaggio sono stati in grado di scoprire di più sugli interessi dei loro compagni di classe.

Come i docenti possono infondere il benessere nell'insegnamento delle discipline?

Questo può essere fatto assicurandosi che vengano fornite diverse attività relative al corpo, alla mente e ai valori. Gli insegnanti possono anche chiedere agli studenti di cambiare posto, lavorare in gruppo e cambiare l'ambiente. Questo può essere fatto nella maggior parte delle materie, come un modo per fornire prospettive diverse e aggiungere movimento.

Essere consapevoli dei punti di forza personali degli studenti è la chiave per trovare i mezzi per raggiungere ogni studente. Al fine di mantenere livelli autentici di motivazione in ogni materia, gli studenti devono lavorare su compiti che sono sia impegnativi (ma non impossibili), che interessanti (non ripetitivi / o noiosi). Gli insegnanti devono assicurarsi che gli studenti abbiano abbastanza competenze per affrontare i compiti e allo stesso tempo non siano troppo facili evitare la noia. Prendersi del tempo per allenarsi è fondamentale per mantenere i livelli di motivazione. La formazione e lo sviluppo di nuove competenze richiede tempo, ma è fondamentale per gli adolescenti. Secondo le principali teorie (Reeve, 2002) sul benessere, per sperimentare un benessere ottimale, devono essere soddisfatti i bisogni psicologici di base di relazione, autonomia e competenza. Trovare attività che permettano agli studenti di sentirsi parte di un gruppo, capaci e con possibilità di scelta è un buon inizio. Gli insegnanti devono essere consapevoli delle fasi dello sviluppo e considerare una varietà di passaggi che potrebbero essere valutati nel processo (non necessariamente mirare a un punteggio perfetto, ma mantenere alti i livelli di soddisfazione nel processo stesso).

Per quanto riguarda l'insegnamento delle discipline, una strategia che tutti gli insegnanti possono attuare è quella di chiedere agli studenti di leggere un articolo / guardare un film / conoscere una teoria / sull'argomento della lezione (potresti anche consentire agli studenti di leggerle in classe se è applicabile) prima della lezione. All'inizio della lezione, agli studenti verrà chiesto di elencare 3,4 o 5 cose che erano interessanti / importanti per loro. Gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi e istruiti a fare turni di condivisione. Una

persona del gruppo scriverà ciò che è condiviso per poter riportare la propria lista di cose importanti / interessanti. Ogni persona non dovrebbe avere più di 2 minuti da condividere nei gruppi. Dopo pochi minuti, i piccoli gruppi espongono i risultati al resto della classe. Ogni gruppo deve condividere gli elenchi creati mentre gli altri gruppi sono in ascolto. I gruppi seguenti devono condividere solo le cose della loro lista che non sono state ancora condivise (Wingett, 2020).

I seguenti esempi sono relativi ad argomenti specifici:

Lingue:

- Chiedi agli studenti di scoprire in che modo le persone nel paese specifico (regione del mondo, a seconda della lingua studiata) rimangono in buona salute e si prendono cura di sé. Quali sono le parole che usano per fornire conforto, sostegno; le espressioni per chiedere aiuto, assistenza?

Storia

- Scegli un evento storico e chiedi agli studenti di scoprire i punti di forza nelle principali persone coinvolte nell'evento. Come vengono sviluppati questi punti di forza (natura vs educazione), come vengono espressi, come vengono utilizzati per il benessere generale della società?

Studi sociali/Cittadinanza:

- Conoscere i benefici derivanti dall'essere parte di un gruppo e come contribuire al benessere degli altri. Assicurati di fornire esempi sufficienti di modi in cui le persone nella tua comunità / paese / regione si prendono cura di chi ne ha bisogno e stimola agli studenti di fare volontariato e usare i propri punti di forza per contribuire.

Matematica e Scienza

- Qualsiasi esempio dalla scienza che potrebbe essere usato per presentare l'idea di essere forti, tenersi carichi (non lasciarsi a corto di energia). Ad esempio, la ricarica energetica dei nostri telefoni cellulari fornisce un certo periodo di tempo (per ora non esiste una batteria eterna del telefono). Il telefono non può funzionare più di quello che l'energia nella batteria gli consente di fare. Quando il telefono esaurisce l'energia, deve essere caricato. Non solo deve essere caricato, ma avrà anche bisogno di un po' di tempo per ricominciare a funzionare. Questo è un ottimo esempio del modo in cui gli studenti possono essere introdotti all'idea di auto-cura e ricarica dell'energia.

Arte e musica:

- Essere in grado di apprezzare l'arte e la musica permette allo studente di conoscere meglio la creatività e i punti di forza. Quando presenti un'opera, assicurati di includere informazioni sullo stato di benessere dell'autore/pittore/musicista.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere il benessere in classe**Attività fisica**

Fornire almeno 25 minuti di movimento attivo (non deve essere un allenamento o una corsa, camminare per 25 minuti è sufficiente).

Mindfulness

Chiedi agli studenti di esercitarsi a concentrarsi nel momento - qui e ora, sulla respirazione, essendo in grado di consentire alla mente di vagare liberamente senza preoccuparsi del passato o essere ansiosa per il futuro.

Assaporare i momenti di gioia

Prendetevi il tempo di fermarvi e godervi un bel momento, scattate una "foto mentale". Condividilo con un amico.

Bibliografia

Chen, K. H., Lay, K. L., Wu, Y. C., & Yao, G. (2007). Adolescent self-identity and mental health: The function of identity importance, identity firmness, and identity discrepancy. *中華心理學刊*, 49(1), 53-72.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.

Goldstein, D., Hahn, C.S., Hasher, L., Wiprzycka, U.J., & Zelazo, P.D. (2007). Time of day, intellectual performance, and behavioral problems in morning versus evening type adolescents: is there a synchrony effect? *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 431–440.

Lyubomirski, S. (2010). *The How of Happiness: A Scientific Approach to Getting the Life You Want*. Piatkus, UK

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York, NY: Simon & Schuster

COMPETENZE SOCIALI

9. SVILUPPARE L'EMPATIA

Cos'è l'empatia?

L'empatia può essere definita come uno stato emotivo innescato dalla situazione o dallo stato emotivo di un'altra persona, in cui si sente ciò che l'altra persona sta provando, o normalmente ci si aspetterebbe di provare nella propria situazione (Hoffman, 2008). C'è una distinzione all'interno della struttura dell'empatia tra gli aspetti affettivi / emotivi dell'empatia e gli aspetti cognitivi dell'empatia. L'empatia affettiva è spesso intesa come uno stato affettivo (ad esempio l'esperienza di dolore, emozione o ricompensa), causato dalla condivisione dello stato di un altro individuo attraverso l'immaginazione o l'osservazione della loro esperienza (Singer & Lamm, 2009). Gli aspetti cognitivi dell'empatia, d'altra parte, si riferiscono alla teoria della mente / presa di prospettiva. Quando questi processi sono combinati, si è in grado di comprendere le emozioni, i desideri e le credenze di un'altra persona. (Firth & Frith, 2006).

Perché è importante promuovere le capacità empatiche tra gli studenti delle scuole secondarie?

Numerosi studi hanno sottolineato l'importanza dell'empatia nel migliorare sia le competenze interpersonali che la salute mentale (Chow et al., 2013). L'empatia cognitiva e affettiva è correlata al funzionamento interpersonale degli adolescenti, inibendo comportamenti problematici aggressivi ed esternalizzanti e promuovendo comportamenti prosociali (Van der Graaff et al., 2018, Laible et al., 2004).

Durante il periodo dell'adolescenza, gli studenti sperimentano cambiamenti nel loro rapporto con i loro genitori / caregiver, dalla dipendenza all'autonomia, e all'aumento delle responsabilità nella famiglia e nella comunità. Gli adolescenti sono anche esposti a nuove situazioni sociali, esplorano nuovi ruoli sociali e sperimenteranno le loro prime relazioni intime (Blakemore & Mills, 2014). È importante promuovere le capacità empatiche tra gli studenti delle scuole secondarie per potrebbe aiutarli a sviluppare relazioni extrafamiliari (non supervisionate) tra pari, mantenere amicizie, e costruire comunità forti (Allemand, Steiger e Fend, 2015).

L'empatia è un'abilità particolarmente critica nello sviluppo dei giovani in quanto può aiutare a mitigare alcuni problemi chiave riscontrati in tali fasce d'età. Può aiutare gli studenti ad anticipare e comprendere le azioni degli altri e può aiutarli a essere in grado di

costruire relazioni di supporto. Può anche ridurre le istanze di conflitto, promuovendo al contempo il lavoro di squadra, e il senso di appartenenza all'interno di un gruppo. L'empatia aiuta a superare una tendenza verso comportamenti egocentrici, considerando i sentimenti e le esperienze degli altri. Considerando e comprendendo prospettive diverse dalle loro, i giovani possono diventare più inclusivi e tolleranti verso gli altri. Allo stesso modo, può aiutare a prevenire comportamenti di bullismo e aiutare a promuovere relazioni interpersonali premurose e positive. Inoltre, le abilità empatiche possono aiutare i giovani a diventare più consapevoli delle proprie emozioni non solo per riconoscerle, ma per identificarle e comunicarle agli altri quando necessario.

L'empatia supporta interazioni più positive a beneficio degli individui, dell'ambiente e della scuola nel suo complesso. Con un migliore atteggiamento verso sé stessi e gli altri, un migliore comportamento in classe e migliori abilità socio-emotive, i giovani possono sperimentare miglioramenti nel loro apprendimento, nelle relazioni, nel comportamento e nella salute mentale.

Come i docenti possono promuovere l'assunzione di prospettive e l'empatia attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

L'empatia è una risorsa importante sia per gli insegnanti che per gli studenti, per imparare e crescere socialmente, emotivamente e cognitivamente. Gli insegnanti di classe possono coltivare l'empatia tra gli studenti sviluppando e applicando l'empatia nelle loro relazioni con i colleghi e con gli studenti:

- Modellare l'empatia attraverso l'ascolto attivo e mostrare comprensione e considerazione positiva in tutte le interazioni con studenti e adulti (colleghi, genitori).
- Ascoltare attivamente gli studenti e fornire loro l'opportunità di esprimersi.
- Discutere e consultare gli studenti sulle attività di apprendimento in classe, e lo sviluppo delle lezioni.
- Organizzare il lavoro di gruppo cooperativo durante le attività in classe e incoraggiare gli studenti ad ascoltarsi attivamente, a cercare di capirsi e a lavorare insieme in modo collaborativo.
- Coinvolgere gli studenti nello sviluppo e nell'attuazione delle regole di comportamento in classe.
- Dare agli studenti il diritto di replicare in caso di problemi comportamentali in classe.

- Modellare il comportamento inclusivo nelle interazioni quotidiane, garantendo che gli studenti siano trattati in modo equo.
- Supportare gli studenti nell'identificare le cose che hanno in comune piuttosto che le differenze tra loro, con un focus in classe su valori condivisi e interessi comuni.
- Creare spazi di supporto in modo che gli studenti possano condividere le differenze e dissentire rispettosamente.
- Utilizzare le opportunità di insegnamento nelle rispettive materie per sottolineare l'empatia (vedi sezione successiva).

Studio di Caso 1

Lara si è recentemente trasferita a Malta con la sua famiglia dall'Italia. Sebbene possa parlare e capire un po' di inglese, non è fluente come i suoi coetanei e commette ancora molti errori grammaticali. Ogni volta che cerca di parlare in classe, alcuni dei suoi coetanei fanno battute sul suo accento o sul suo "cattivo inglese". Lara trascorreva spesso del tempo da sola per evitare di dover parlare con i suoi coetanei in inglese. Quando la sua insegnante si rese conto di ciò che stava accadendo, decise di insegnare alla classe una lezione sulla presa di prospettiva e informò gli studenti che avrebbero visto com'era essere nei panni di Lara per la giornata. Ciò significava che dovevano passare il resto delle lezioni parlando solo in italiano. Dopo alcuni minuti, l'insegnante di classe ha poi discusso con la classe come si sentivano gli studenti quando non potevano esprimersi nella loro prima lingua. Insieme, hanno poi discusso cosa si potrebbe fare per migliorare la situazione e aiutarli a sentirsi più a proprio agio, e cosa potrebbero fare per includere Lara di più sia dentro che fuori dalla classe.

Studio di Caso 2

Durante una lezione, Miguel si rifiutò di partecipare a un'attività di gruppo, fu scortese con l'insegnante e se ne andò per sedersi da solo in un angolo. L'insegnante si avvicinò a Miguel, che pensava di essere rimproverato e si allontanò ulteriormente dall'insegnante. Invece, l'insegnante si sedette accanto a Miguel in modo che fossero su un livello simile e chiese se poteva spiegare come si sentiva invece di chiudersi. L'insegnante era calmo, ascoltava, comprendeva e non giudicava. Miguel ha continuato a spiegare che era frustrato e ha rivelato di aver avuto una discussione con i suoi amici. Mentre Miguel parlava, l'insegnante ascoltava attivamente Miguel e gli lasciava lo spazio e il tempo per esprimere come si sentiva e perché. Una volta che Miguel ha smesso di

parlare, il suo insegnante ha detto che la situazione di Miguel con i suoi amici deve essere piuttosto frustrante e sembra che lo abbia fatto sentire arrabbiato e scoppiare nell'attività di gruppo. Ha poi chiesto a Miguel di considerare altri modi più appropriati in cui potrebbe essere in grado di affrontare quei sentimenti in futuro, e hanno discusso insieme alcune soluzioni.

Come i docenti possono infondere l'assunzione di prospettive ed empatia nell'insegnamento delle discipline?

Lingue:

- Usa la letteratura in cui i personaggi esprimono empatia nelle loro interazioni sociali.
- Usa il formato "book talk" per approfondire una storia su come i personaggi hanno espresso le loro reazioni empatiche (o la mancanza di esse).
- Sottolinea come i diversi passaggi nei libri rappresentano emozioni diverse e discuti l'importanza delle parole e del linguaggio usato e l'impatto che anche piccoli cambiamenti possono avere.
- Usa istruzioni specifiche per gli studenti per inquadrare la loro scrittura, ad esempio "descrivi come ti sentiresti se ...".
- Esplora i sinonimi per ampliare il vocabolario emotivo.

Storia

- Fai riferimento a esempi della storia in cui i conflitti sono stati risolti attraverso l'empatia o trasformati in guerra a causa della mancanza di empatia.
- Trova esempi storici di situazioni create quando le persone hanno agito frettolosamente e discuti di come queste situazioni avrebbero potuto essere migliorate.
- Considerare gli approcci per affrontare un evento storico (ad esempio il suffragio femminile) ed elencare i pro e i contro per ciascun approccio, quindi sviluppare presentazioni di gruppo con i risultati.

Studi sociali/Cittadinanza:

- Discutere le questioni relative al pregiudizio e alla discriminazione, al bullismo e alla violenza derivanti dalla mancanza di empatia e come l'empatia può aiutare a combattere questi comportamenti negativi.

- Discuti su come l'empatia può promuovere relazioni armoniose, collaborazione, solidarietà e diversità.
- Mostra le coalizioni storiche e attuali tra organizzazioni e paesi e come queste promuovono risultati positivi.
- Crea poster relativi all'azione sociale per cause o ingiustizie specifiche.
- Creare in modo collaborativo regole di condotta su come trattarsi a vicenda.
- Organizzare attività "sì-no-forse" che richiedono agli studenti di prendere diversi prospettive sullo stesso problema, e presentare il lavoro per ottenere il feedback di gruppo utili ad apportare dei miglioramenti.

Matematica e Scienza

- Fornire esempi agli studenti e l'opportunità di esplorare come l'empatia può aiutare a risolvere i problemi in modo collaborativo.
- Sottolineare l'importanza delle capacità di ascolto nella raccolta di informazioni e nelle osservazioni.
- Raccolta e rappresentazione grafica dei dati relativi ai sentimenti degli studenti in classe.
- Promuovere la cura dell'ambiente come la coltivazione di piante, l'abbellimento della classe e dell'ambiente scolastico.

Arte:

- Disegna dove le persone provano emozioni (nel proprio corpo) usando colori diversi per rappresentare sentimenti diversi.
- "Leggi" libri illustrati e discuti delle emozioni che rappresentano.
- Sviluppa un "vocabolario dei sentimenti" condividendo situazioni che ti fanno sentire "felice", "frustrato" e così via, e poi associa gli item ad eventi mondiali, eventi storici, film, canzoni, ecc.
- Crea "collage di responsabilità" con immagini relative all'agire responsabilmente.

Altri (ad esempio TIC, educazione fisica)

- Fai il "check-in" con gli studenti. Si sentono fisicamente energici ma mentalmente stressati?
- Durante le lezioni di educazione fisica (ad esempio dopo una partita di calcio), chiedi agli studenti di discutere di approcci diverse che potrebbero adottare in futuro (ad esempio la squadra vincente contro la squadra perdente).

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere la presa di prospettiva in classe

Cosa vedi?⁵

Mostra l'immagine qui sotto agli studenti e chiedi loro di pensare a ciò che possono vedere

Figura 4: Cosa vedi



Se uno studente dice di vedere una giovane donna, chiedigli di indicarlo. Fai lo stesso con uno studente che vede una donna anziana. Chiedi agli studenti di parlare di ciò che provano per gli studenti che hanno visto la loro stessa cosa e per gli studenti che hanno visto qualcosa di diverso. Poi chiedi loro se c'è mai stato un momento in cui hanno visto qualcosa in un modo e un'altra persona l'ha visto in modo diverso. Chiedi agli studenti che hanno risposto di sì cosa provavano per la persona che

vedeva le cose in modo diverso da loro. Procedi spiegando che è possibile che due persone guardino la stessa immagine e vedano due cose diverse senza che nessuna delle due abbia torto. Quindi discuti con la classe di come le diverse prospettive possono influenzare un conflitto / discussione tra le persone. Chiedi agli studenti di pensare a come due persone possono procedere per trovare una soluzione a un conflitto se entrambi credono di avere ragione su ciò che vedono.

L'amico ideale

Chiedi agli studenti di scrivere quali sono le qualità chiave di un buon amico. Poi chiedi loro di riflettere sulle seguenti domande:

- Quali di queste qualità loro mostrano con i loro amici?
- Cosa apprezzano i loro amici in loro?
- Quali altre qualità pensano che i loro amici possano voler vedere di più in loro?

⁵ Adattato da

https://creducation.net/resources/perception_checking/What_Do_You_See_Activity_OCDRCM.pdf

Chiedi agli studenti di discutere le loro risposte in piccoli gruppi e poi come un grande gruppo.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere l'empatia in classe

La ruota della diversità

Presentare la ruota della diversità (vedi figura sotto) di Johns Hopkins Medical Center agli studenti - questo include i seguenti tipi di diversità: età, identità o espressione di genere, genere, origine nazionale, orientamento sessuale, abilità mentale e fisica, razza ed etnia, istruzione, convinzioni politiche, famiglia, ruolo organizzativo, abilità linguistiche e comunicative, reddito, religione, aspetto ed esperienza lavorativa.

Figura 5: Ruota della diversità



Chiedi agli studenti di identificare individualmente la loro zona di comfort e le ragioni delle loro scelte e condividi con i loro coetanei in piccoli gruppi. Poi chiedi agli studenti di

identificare le aree di diversità con cui non si sentono a proprio agio, evitate, e spiegate perché potrebbero sentirsi insicuri, confusi o a disagio. Chiedi loro di condividere le loro risposte in piccoli gruppi e poi discutere in un grande gruppo su come la mancanza di empatia può portare a pregiudizi e discriminazioni contro coloro che sono percepiti come diversi da noi, e come d'altra parte l'empatia può aiutarci a colmare queste differenze e promuovere la comprensione e le relazioni armoniose.

Little Miss Sunshine

Mostra questa breve clip Youtube dal film *Little Miss Sunshine* agli studenti (https://www.youtube.com/watch?v=GJT_pAYaWB8). Chiedi agli studenti di descrivere il modo in cui la bambina si comportava e perché era così potente. Gli studenti riflettono e identificano modi su come potrebbero comprendere i sentimenti reciproci e rispondere empaticamente (ad esempio quando siamo tristi, giù, frustrati, delusi, arrabbiati, stressati)

Bibliografia

- Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of personality*, 83(2), 229-241.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65, 187-207.
- Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of adolescence*, 36(1), 191-200.
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531-534.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. *Handbook of emotions*, 3, 440-455.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of adolescence*, 27(6), 703-716.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81-96.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy. *Journal of youth and adolescence*, 47(5), 1086-1099.

10. APPREZZARE LA DIVERSITÀ

Cos'è la diversità

In parole povere, diversità significa una differenza, una varietà, che comprende etnia, abilità / disabilità, genere, cultura ecc. (Save the Children UK, 2005). La diversità si riferisce a diversi elementi, sfaccettature o qualità, o allo stato di essere diversi. La diversità è apprezzata quando una persona è accettata e rispettata indipendentemente da caratteristiche quali: età, sesso, origine etnica, nazionalità, lingua, background sociale e educativo, identità sessuale, regione / luogo di vita, confessione, opinioni politiche.

Perché è importante promuovere l'apprezzamento della diversità tra gli studenti delle scuole secondarie?

La rilevanza del concetto di diversità per l'educazione sta nell'aiutare a comprendere meglio i punti in comune e le differenze, e come la loro interazione costituisce l'identità unica di ogni bambino e adulto. Inoltre, aumenta la consapevolezza sui privilegi o sul potenziale di discriminazione di determinati individui a causa della loro appartenenza e affiliazione a gruppi diversi. La diversità non è statica, ma flusso dinamicamente mutevole, interazione tra le varie dimensioni o strati.

L'educazione sensibile alla diversità si concentra sull'insegnamento delle differenze e dell'alterità. Si impegna sistematicamente con l'esplorazione, la riflessione e la valutazione delle aspettative e delle attribuzioni verso sé stessi e gli altri, relativi all'appartenenza a un determinato gruppo (Winkelmann, 2014). Oltre a ciò, affronta il pensiero stereotipato, che spesso porta a pregiudizi e discriminazioni.

I pregiudizi non sono solo giudizi, ma giudizi fatti 'a priori', prima di un'esperienza, prima di un incontro con la complessa diversità. I pregiudizi si basano sulla creazione di una differenza e sono profondamente radicati nel dominare i modelli di pensiero della società. I pregiudizi hanno anche molteplici funzioni e spesso ne beneficiamo a spese degli altri.

Il pensiero stereotipato non sono pregiudizi contro le singole persone, ma piuttosto contro gruppi di persone, che sono "messi nella scatola unidimensionale", solo sulla base di una delle loro affiliazioni di gruppo / dimensioni della diversità.

Le attribuzioni dimostrano quanto siano guidati dal potere i pregiudizi, e quale sia il loro ruolo nella produzione di squilibrio di potere tra individui di gruppi diversi. Di conseguenza un gruppo di persone prescrive a un altro come "deve essere".

Promuovere la diversità o approcci educativi sensibili alla diversità a scuola significa valorizzare e rispondere alle differenze tra e all'interno dei gruppi e di adottare un approccio unificato per affrontare le cause e l'esito della discriminazione. Pertanto, l'educazione alla diversità va di pari passo con la sensibilizzazione e la prevenzione della discriminazione (Save the Children UK, 2005).

Come i docenti possono avvicinarsi alla diversità attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Un insegnante deve promuovere attivamente l'apprezzamento della diversità nella classe, soprattutto perché le aule oggi sono multiculturali. Più specificamente, un insegnante dovrebbe:

- Garantire uno spazio sicuro in cui gli studenti possano impegnarsi con le proprie idee e bisogni relativi ai temi relativi all'esclusione e alla discriminazione
- Promuovere la comprensione della relazione tra il proprio comportamento nel gruppo e la risposta del gruppo
- Sviluppare e/o rafforzare l'autoconsapevolezza e la consapevolezza di gruppo
- Sensibilizzare alle situazioni problematiche nelle relazioni sociali in classe e incoraggiare gli studenti a discussioni aperte e rispettose
- Consentire agli studenti di esprimere opinioni, desideri, lamentele e bisogni per cambiare le relazioni sociali / il clima in classe
- Utilizzare metodi alternativi di insegnamento che consentano agli studenti che non sono in grado di partecipare a causa di difficoltà linguistiche o di altro tipo di essere coinvolti e arricchire l'ambiente della classe
- Favorire l'interazione tra tutti i membri della classe

Studio di Caso:

Quando insegnava la lingua greca in una classe multiculturale nel centro di Atene, Maria aveva 3 studenti provenienti dall'Afghanistan che non parlavano bene il greco. Di solito non partecipavano alle attività di classe, parlavano solo tra loro ed erano separati dagli altri studenti. Maria, per far fronte a questa situazione cambia il suo modo di insegnare, introduce metodi più partecipativi e utilizza tecniche teatrali. Attraverso le tecniche teatrali, gli studenti devono interagire tra loro in un modo che coinvolga anche i loro corpi e non solo il linguaggio. Inoltre, assicura a tutta la classe che non esiste una risposta

giusta / sbagliata e ciò che è importante è essere in grado di esprimere i propri sentimenti sulla situazione in un testo di letteratura che fa parte del curriculum. Gli studenti devono interpretare i personaggi nel testo e fornire i propri scenari su come la storia continuerebbe non solo usando le parole, ma anche usando il movimento e le immagini fisse. A seguito dell'implementazione di queste tecniche, Maria vede che la collaborazione tra gli studenti in classe aumenta e ora gli studenti provenienti dall'Afghanistan hanno la motivazione per partecipare di più alle attività in classe in quanto si sentono più integrati nel gruppo. Inoltre, questo esercizio ha favorito la cooperazione e la comunicazione tra questi studenti e gli studenti della comunità tradizionale che hanno iniziato a parlare tra loro per la prima volta. Dopo una serie di applicazioni di queste tecniche, la partecipazione di questi studenti a tutte le attività in classe è stata notevolmente aumentata.

Come i docenti possono infondere l'apprezzamento della diversità nell'insegnamento delle discipline?

Lingua

- Includere tecniche di narrazione nell'insegnamento della lingua e includere personaggi diversi dalla popolazione tradizionale
- Usare le immagini e chiedere agli studenti provenienti da altri paesi di descrivere ciò che vedono nella loro lingua
- Utilizzare giochi teatrali e attività interattive alternative che potrebbero favorire la partecipazione degli studenti che hanno difficoltà nella lingua

Storia/ Geografia

- Chiedi agli studenti di altri paesi di spiegare in classe le questioni relative al loro paese di origine
- Utilizzare il teatro per consentire l'interazione tra tutti gli studenti in classe e la partecipazione di studenti con minori competenze linguistiche

Esempi di attività che l'insegnante può utilizzare per promuovere la diversità in classe

Diversità: sensibilizzazione verso i punti in comune e le differenze (Tutti coloro che ...)

L'obiettivo dell'attività è quello di sensibilizzare sul tema della diversità, nonché di sensibilizzare sulla comunanza e le differenze.

L'attività è la seguente:

I partecipanti siedono in cerchio. Dì al gruppo che tra un po' leggerete ad alta voce una dichiarazione e tutti coloro per i quali questo è "vero" si alzeranno, si guarderanno intorno al cerchio e poi si siederanno. Tutti coloro che non si "identificano" con la dichiarazione rimarranno seduti. Inizia a leggere le dichiarazioni una dopo l'altra. Non fare commenti e/o spiegazioni tra le frasi:

- Sono nato e cresciuto a.....
- Non ho alcuna disabilità.
- Vado bene a scuola.
- Le persone a scuola / nel mio lavoro faticano a dire / scrivere il mio nome correttamente.
- Ho amici a scuola.
- Ho due o più fratelli.
- Sono un figlio unico.
- La mia famiglia è cristiana.
- Sono bianco.
- Ho un amico il cui colore della pelle è diverso dal mio.
- Ho un amico bisessuale/omosessuale.
- Sono bravo nello sport.
- Posso contare sulla mia famiglia per avere sempre abbastanza soldi.
- I miei genitori hanno frequentato l'università.
- Posso leggere in più di due lingue.

Poni agli studenti le seguenti domande.

- Come ti sei sentito a prendere parte a questa attività?
- A cosa ti fa pensare? Quali idee avete in mente?
- Hai sperimentato qualcosa di nuovo sugli altri del gruppo? E su di te?

Cipolla accartocciata (Riconoscere la poliedricità della propria identità)

L'obiettivo di questa attività:

- Conoscersi meglio nel gruppo, identificare l'appartenenza e l'identità del gruppo
- Riconoscere la diversità delle persone, di gruppo e individuali
- Acquisire consapevolezza sui molteplici ruoli che ogni individuo svolge

In un primo momento, ogni partecipante riceverà un set di sei fogli di carta colorati (uno per ogni colore). L'insegnante leggerà quindi un'istruzione e chiederà a tutti di scrivere la propria risposta in forma anonima (nessun nome scritto sul foglio) sul primo foglio colorato (ad esempio quello verde). Dopodiché agli studenti verrà detto di accartocciare il foglio. Viene quindi letta la seconda domanda, ognuno scrive la risposta sulla seconda carta colorata (gialla) e accartocchia la carta intorno alla prima. Questo viene fatto con tutte le domande, con il risultato che i fogli vengono accartocciati per formare una palla multistrato, come una cipolla alla fine.

Le domande per la carta colorata devono essere poste nella seguente sequenza:

1. Annota una delle tue caratteristiche esteriori (ad esempio: indossare scarpe da ginnastica, avere i capelli lunghi, ecc.)
2. Annota uno dei tuoi hobby (ad esempio, sport, libri, musica, video, incontrare amici ecc.)
3. Scrivi qualcosa di tipico su di te (gesto, linguaggio, aspetto, stile, per esempio: ridere gioiosamente)
4. Scrivi qualcosa che piace agli altri di te
5. Scrivi qualcosa che ti piace di te stesso
6. Scrivi qualcosa di importante per te nella mia vita (ad esempio valori, amore, tempo libero, famiglia, ecc.)

Le palline vengono quindi lanciate e mescolate al centro del cerchio. Tutti prendono una nuova palla dal centro. Il primo partecipante inizia a "sbucciare" la cipolla strato dopo strato leggendo le risposte sui fogli colorati e cerca di indovinare a chi appartiene la palla. Gli altri partecipanti possono aiutare con ipotesi. Quando la persona viene identificata, inizia a indovinare la persona successiva e così via fino a quando tutti vengono identificati.

Un passo alternativo sarebbe quello di far prendere agli studenti una palla e camminare per la stanza. Quando due studenti si trovano faccia a faccia, possono chiedersi a vicenda se la prima risposta appartiene a loro. Gli studenti continueranno con questo processo fino a quando non troveranno chi è il proprietario della loro palla prima di sedersi insieme nel cerchio.

Una volta che gli studenti hanno identificato i proprietari delle palline, il gruppo rifletterà sulle seguenti domande:

- Era facile indovinare chi fosse il proprietario della pallina?
- Quale indizio ti ha aiutato a identificare la persona?
- Sei rimasto sorpreso da qualcuna delle risposte?
- Avete imparato cose nuove l'uno sull'altro?
- Perché pensi che questa attività sia importante?

Limoni (Sensibilizzazione verso pregiudizi e incasellamento)

L'obiettivo di questa attività è di:

- Riflettere e scambiare esperienze personali con pregiudizi e incasellamenti
- Promuovere l'attenzione critica verso stereotipi, incasellamento e discriminazione
- Discutere i passi d'azione su come prevenire / ostacolare l'incasellamento.

I partecipanti si siedono in cerchio e mostrano loro un limone e chiedono loro di descriverlo. Lascia che il gruppo faccia brainstorming per un po', prendendo nota delle idee e delle associazioni sulla lavagna a fogli mobili / lavagna. Quindi chiedi ai partecipanti di fare coppia con qualcuno che conoscono meno nel gruppo e di sedersi insieme. Dai a ogni coppia un limone, che possono guardare, esaminare e studiare per un po'.

Dopo un paio di minuti raccogliete tutti i limoni e mescolateli insieme in una ciotola capiente, mettendola al centro del cerchio. Ogni coppia deve ora trovare il proprio limone; Una dopo l'altra le coppie arrivano al centro e cercano di identificare il loro limone. Una volta che gli studenti hanno identificato il loro limone, chiedi loro di riflettere sulle seguenti domande:

- Come hai potuto trovare il "tuo" limone?
- Cosa ti ha sorpreso?
- Cosa pensi quando ti riferisci al limone?

Spiega agli studenti che la prima parte dell'attività ha avuto a che fare con la generalizzazione e la classificazione – naturalmente mettiamo tutti i limoni nella stessa scatola, poiché ci sembrano tutti uguali. Chiedi agli studenti: "Che cosa ha a che fare questo con la nostra vita quotidiana?"

Quindi introdurre il tema degli stereotipi, delle attribuzioni e della valutazione delle caratteristiche e delle caratteristiche di determinate persone e gruppi. Sulla base di questi spesso costruiamo pregiudizi sulla persona/gruppo, che non hanno nulla a che fare con le

loro caratteristiche. Tali processi avvengono quotidianamente e siamo tutti coinvolti in essi: "mettere non solo i limoni ma anche le persone nelle scatole".

Quindi dividi i partecipanti in modo casuale in gruppi da tre a quattro. Con l'aiuto delle domande di discussione qui sotto ogni gruppo scambia esperienze personali e casi di incasellamento. Sottolineare la fiducia necessaria per condividere tali esperienze e la riservatezza da rispettare. I piccoli gruppi non devono riferire le storie e i casi individuali condivisi al resto della classe.

Sottolinea anche che lo scopo non è quello di discutere di cosa sia il comportamento "giusto e sbagliato", ma piuttosto di parlare e riflettere insieme sui meccanismi che innescano i pregiudizi. Il punto è affinare l'attenzione e la comprensione di come il pigeonholing (incasellamento) crei una trappola per la nostra percezione della diversità, poiché riduce e semplifica la diversità. Le domande da discutere come piccolo gruppo sono:

- Quando è stata l'ultima volta che ti sei sentito incasellato / come se "messo in una scatola"? Come etichetteresti questa "scatola" (genere, razza ecc.)?
- Come ti sei sentito? Come hai reagito?
- Quando è stata l'ultima volta che hai incasellato qualcun altro? Perché l'hai fatto? Cosa ti ha fatto reagire così?

Una volta che i partecipanti hanno terminato la loro discussione, invitali a fornire un feedback sull'attività: Com'è stato condividere e ascoltare storie di incasellamento? Chiedi al gruppo di condividere alcune delle etichette delle scatole senza raccontare dettagli personali e storie. Quindi raccogli le diverse etichette e pregiudizi su una lavagna a fogli mobili. Chiudi la discussione sottolineando i sentimenti associati all'essere incasellati dagli altri e su quali passi possono essere intrapresi per ostacolare il pigeonholing. L'insegnante può concludere l'attività scrivendo le diverse fasi di azione suggerite dal gruppo.

Bibliografia

Save the Children UK (2005). Making a Difference. Training materials to promote diversity and tackle discrimination. Online: www.eenet.org.uk, accessed: January 13, 2017. In English.

Winkelmann, A S (2014). More than culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit. JUGEND für Europa, nationale Agentur Erasmus +. Online: <https://www.jugendfuereuropa.de>, accessed: January 20, 2017. In German.

Youth Mind Education: yMIND (2017). Selected methods and interactive activities for workshops with students and pedagogic practitioners – handout. Online: www.youth-mind.eu. In English.

11. COSTRUIRE RELAZIONI SANE

Cos'è una relazione sana?

Secondo il framework CASEL (2020), le abilità relazionali si riferiscono a "la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con individui e gruppi diversi, comunicare chiaramente, ascoltare bene, cooperare con gli altri, resistere a pressioni sociali inappropriate, negoziare i conflitti in modo costruttivo, e cercare e offrire aiuto quando necessario".

Perché è importante promuovere la costruzione di relazioni sane?

La costruzione di relazioni sane a tutti i livelli è fondamentale per lo sviluppo sano degli studenti e per avere una relazione rispettosa, soddisfacente ed equilibrata con i loro docenti, i loro compagni di classe, i loro partner, i loro amici ecc.

Le relazioni non sane possono portare a frustrazione, problemi psicologici, stress, bassa concentrazione, basso rendimento scolastico.

È importante insegnare la costruzione di relazioni sane a scuola perché molti studenti hanno difficoltà a comprendere i confini tra una relazione sana e una relazione abusiva, specialmente in ambienti sociali in cui gli studenti non hanno esperienza di relazioni sane.

Come i docenti possono promuovere le relazioni sane attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Un insegnante deve promuovere attivamente la costruzione di relazioni sane. Più specificamente, un insegnante dovrebbe:

1. Aiutare gli studenti a capire la differenza tra una relazione sana e una malsana
2. Aiutare gli studenti a identificare i loro confini e ciò che li fa sentire a disagio
3. Facilitare gli studenti a capire ed esprimere come pensano che dovrebbero essere trattati nel contesto di una relazione
4. Facilitare gli studenti a provare empatia e iniziare a vedere le cose da altre prospettive e punti di vista
5. Aiutare gli studenti a identificare diversi tipi di conflitti e vedere il conflitto come qualcosa da gestire piuttosto che evitare
6. Consentire agli studenti di identificare gli errori che hanno commesso in una relazione e imparare da loro
7. Supportare gli studenti a comunicare efficacemente usando i principi della comunicazione nonviolenta

8. Supportare gli studenti a gestire efficacemente le loro relazioni sia nel mondo fisico che in quello digitale

Studio di Caso

Quando insegnava lingua greca in una scuola superiore di Atene, Eleni ha osservato che c'è una tensione nelle relazioni tra i diversi studenti in classe perché alcuni sono maleducati e offensivi nei confronti dei loro compagni di classe. Eleni ha deciso di insegnare loro i principi fondamentali della comunicazione nonviolenta: osservazione, sentimenti, bisogni e richieste. Attraverso una serie di attività, li ha supportati nell'esprimere i loro sentimenti e cercare di formulare frasi che rendano evidenti i loro bisogni, sentimenti e richieste, ma senza l'uso di un linguaggio offensivo. Nonostante gli studenti fossero interessati, dopo una sessione Eleni non è stata in grado di vedere una vera differenza. Per questo motivo, una volta alla settimana ha continuato a parlare di questo argomento e organizzare altre attività. verso la fine dell'anno è stata in grado di osservare che la situazione nella classe è migliorata significativamente.

Come i docenti possono promuovere le relazioni sane nell'insegnamento delle discipline?

Lingue

- Utilizzare testi di letteratura o articoli di giornale che descrivono relazioni sane / non sane e commentarle
- Partendo da un testo di letteratura, utilizzare tecniche di teatro / forum al fine di identificare diverse possibili risposte a uno specifico modello di relazioni
- Parlare di strategie di risoluzione dei conflitti con i ragazzi

TIC

- Parlare di alfabetizzazione digitale, principi della comunicazione nonviolenta nel mondo digitale, diritti in internet

Storia

- Esaminare esempi di relazioni sane / non sane nella storia di vita di da personaggi conosciuti

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere relazioni sane in classe

Identificazione dei confini

L'obiettivo di questa attività è:

- Identificare i propri confini individuali, percepire e rispettare i confini degli altri
- Coinvolgere ed esaminare individualmente i sentimenti di vicinanza, distanza e contatto fisico

L'insegnante inizia dividendo casualmente i partecipanti in coppie. Ai partecipanti di ogni coppia viene detto di stare uno di fronte all'altro, ma il più lontano possibile l'uno dall'altro (ad almeno 10 metri di distanza). Ci dovrebbe essere una fila di partecipanti a un'estremità della stanza mentre l'altra metà dei partecipanti è in fila all'estremità opposta della stanza.

Ai partecipanti di un lato viene detto di rimanere in piedi sul posto. Ai partecipanti nell'altra linea viene detto di camminare **lentamente** verso il loro partner attraverso la stanza fino a quando il loro partner non fanno un segnale di stop. Ai partecipanti viene detto che mantenere il contatto visivo con il partner dovrebbe aiutare a notare eventuali cambiamenti mentre camminano verso il loro partner. I partecipanti in piedi hanno quindi il compito di rilevare quanto vorrebbero avvicinarsi, lasciare che il loro partner venga da loro. Quando un partecipante in piedi sente che il partner è già abbastanza vicino, allora dovrebbe dire "Stop!". Il partner si ferma e rimane in piedi, fino a quando tutti gli altri partecipanti non si sono fermati.

I compagni devono quindi tornare alle loro posizioni di partenza per il secondo turno. Ricominceranno ad avvicinarsi lentamente ai loro partner. Questa volta i partner in piedi non diranno "Stop", ma daranno un segno alzando la mano, quando sentiranno che la persona è vicina.

Il terzo round è il più impegnativo e richiede molta attenzione e calma nel gruppo. I partecipanti che camminano dovrebbero, questa volta, senza alcun segno, capire da soli quando devono fermarsi. In seguito, i tre turni vengono ripetuti con ruoli cambiati.

Comunicazione non violenta

Lo scopo di questa attività è quello di costruire relazioni più sane esprimendo emozioni e comunicando in modo non violento. Per prima cosa l'insegnante deve spiegare le 4 fasi della comunicazione non violenta

1. **Osservazione:** descrizione senza giudizio, valutazione, interpretazione
2. **Emozioni:** espressione di emozioni positive o negative

3. **Bisogni:** espressione del bisogno associato al sentimento specifico
4. **Richieste:** espressione di ciò di cui abbiamo bisogno dagli altri

Quindi l'insegnante deve supportare gli studenti a identificare ed esprimere emozioni e bisogni ponendo le seguenti domande, lasciare che identifichino le possibili risposte, e suggerire altre risposte se non trovano una risposta sufficiente.

Tabella 3: Possibili risposte a 'Come mi sento quando i miei bisogni sono soddisfatti?'

Leggero	Speranzoso	Caloroso	Emotivo
Ottimistico	Stupito	Tranquillo	Fantastico
Sicuro	Grato	Soddisfatto	Indifferente
Fiducioso	Entusiasta	Protetto	Realizzato
Felice	Forte	Fiero	Contento

Tabella 4: Possibili risposte a 'Come mi sento quando i miei bisogni NON sono soddisfatti?'

Turbato	Disgustato	Infastidito	Spiacente	Bloccato
Indifferente	Scoraggiato	colpevole	Confuso	Amareggiato
Perplesso	Confuso	Irritato	Spaventato	Scioccato
Preoccupato	Esitante	Arrabbiato	Frustrato	Deluso

Tabella 5: Possibili risposte a 'Quali sono i miei principali bisogni e richieste?'

Bisogni fisici	In relazione a noi stessi e a noi stessi	In relazione agli altri e agli altri	In relazione agli altri e agli altri
Aria pulita	Creatività	Supporto	Rispetto delle leggi
Esercizio	Divertimento	Rispetto	Egualitarismo
Cibo	Conoscenza di sé	Collaborazione	Pace
Sicurezza	Spiritualità	Appartenenza	Pari opportunità di sviluppo
Riposo	Auto-evoluzione	Amore	Disciplina
Acqua	Autostima	Empatia	Coesione sociale
Espressione della sessualità	Autonomia	Fiducia	Azioni per affrontare le pratiche razziste e sessiste

Una volta che gli studenti avranno risposto alle domande, l'insegnante chiederà agli studenti di riscrivere le frasi seguenti usando i principi della comunicazione nonviolenta:

1. Sei sempre occupato.
2. Complimenti!
3. Sento che Anna non è adatta a questo lavoro.
4. Ho diritto a più giorni liberi.
5. È aggressivo ogni volta che parlo con lui.
6. Mia madre si lamenta senza motivo.
1. Gli adulti non capiscono le nostre priorità.

Bibliografia

Rosalyn Sword (2021), "How to Teach Children About Healthy Relationships", High Speed Training, <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/teaching-children-about-healthy-relationships/>

Rosenberg, Marshall B. (2003). [Life-Enriching Education: Nonviolent Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict, and Enhance Relationships](#). Puddledancer Press.

Winkelmann, A S (2014). More than culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit. JUGEND für Europa, nationale Agentur Erasmus +. Online: <https://www.jugendfuereuropa.de>, accessed: January 20, 2017. In German.

Youth Mind Education: yMIND (2017). Selected methods and interactive activities for workshops with students and pedagogic practitioners – handout. Online: www.youth-mind.eu. In English.

12. COLLABORAZIONE

Cos'è la collaborazione?

La collaborazione è un concetto frequentemente adottato nei quadri di competenza SEL e di Life long learning. Partendo da una definizione ampia, è l'atto di lavorare con un'altra persona o gruppo di persone per creare o produrre qualcosa (Oxford University Press, 2021). Definizioni ampie, tuttavia, danno spazio alla comprensione della collaborazione come capacità procedurale che non implica necessariamente una partecipazione proattiva. Per questo motivo, l'espressione "collaborazione" è stata adottata in passato anche per definire relazioni che non rientrano tra gli obiettivi definiti nei recenti modelli SEL. Una di queste espressioni, ad esempio, usata nel contesto delle guerre, ha un significato negativo: "essere un collaboratore" significa che una persona aiuta il nemico dopo che ha preso il controllo del proprio paese. Un'altra espressione difficile da comprendere è "collaboratore di giustizia", che può essere percepito da molti come sinonimo di "traditore", poiché implica che un criminale si è fatto avanti per testimoniare contro il proprio gruppo, con lo scopo di un risarcimento o vantaggio giuridico personale.

Tale disambiguazione è necessaria per orientare le scelte comunicative nei discorsi sulla collaborazione nelle scuole che si trovano in aree ad alto rischio di criminalità, o in presenza di comportamenti associati a "ghetti" o tribalismi culturali. Pertanto, alcuni docenti preferiscono utilizzare espressioni indubbiamente positive in classe, come: lavorare insieme, lavorare in gruppo, squadre o team.

Nel campo del Social Emotional Learning (SEL), è utile confrontare le definizioni e le "posizioni" di collaborazione nei quadri più recenti. IL framework CASEL, ad esempio, colloca la collaborazione in un insieme di "abilità relazionali" (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021). In Lifecomp, la collaborazione ha lo status di competenza principale nell'area sociale, insieme all'empatia e alla comunicazione. Uno sguardo più attento alle definizioni ci permette di mappare un territorio concettuale che non contiene conflitti nelle loro scelte, tenendo presente che Lifecomp è un quadro di "competenze insegnabili" (Sala et al., 2020).

Lifecomp definisce **l'area sociale** come segue: "Essere socialmente competenti significa coltivare un atteggiamento di collaborazione, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e scendere a compromessi mentre si partecipa alla società" (Lifecomp, p. 40). La dichiarazione del ramo della collaborazione è: "Impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra, riconoscendo e rispettando gli altri" (Lifecomp, p.9). Aggiungendo una nuova dimensione alla definizione ampia sopra menzionata - "riconoscere e

rispettare gli altri" – viene fatta una chiara scelta di posizionare la collaborazione come atteggiamento.

Alcuni approcci educativi distinguono la cooperazione dalla collaborazione. L'espressione cooperazione viene utilizzata principalmente quando un membro di un gruppo può risolvere individualmente il segmento assegnato del compito condiviso. Nella collaborazione, invece, dovrebbe avvenire un certo livello di negoziazione nel processo di definizione delle priorità e raggiungimento di visioni condivise o obiettivi condivisi.

Perché è importante promuovere le capacità di collaborazione tra gli studenti delle scuole secondarie?

Il set "Relationship Skills" del quadro CASEL menziona la collaborazione ma non offre una definizione specifica come costrutto. Il set è descritto come: "La capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e di supporto e di navigare efficacemente in contesti con individui e gruppi diversi". L'elenco delle capacità che segue la definizione include, tra altri: praticare il lavoro di squadra e la risoluzione collaborativa dei problemi; risolvere i conflitti in modo costruttivo; mostrare leadership nei gruppi; cercare o offrire supporto e aiuto quando necessario. La maggior parte di queste abilità sono descritte in letteratura come **competenze trasversali**, e risultano apprezzate come tecniche di produzione di risultati efficienti nei luoghi di lavoro (soft skills).

Al contrario, Lifecomp manifesta uno sforzo di situare la collaborazione a livello prosociale, ben oltre i livelli di occupabilità o di abilità relazionale personale. I descrittori sono, quindi, fortemente radicati nei valori della cittadinanza europea, quali: uguaglianza, dignità, consapevolezza culturale, equità. Questo approccio non esclude i contesti lavorativi e gli obiettivi personali, ma sottolinea la necessità di queste competenze per "vivere e prosperare insieme in società democratiche" (Sala et al., 2020).

Il sottoinsieme di competenze sotto l'ombrello della collaborazione in Lifecomp è un potente strumento per capire perché le scuole devono includere la collaborazione nei loro programmi di studio e costruire un clima collaborativo.:

- L'interiorizzazione dei valori condivisi europei è un processo permanente che modella un atteggiamento positivo nei confronti della collaborazione, anche quando le persone non si conoscono a livello personale e hanno background diversi.
- Il senso di realizzazione condivisa può aiutare a costruire relazioni di cura.

- Imparare a lavorare e studiare con un obiettivo condiviso, in gruppo, può prevenire "la paura del fallimento, la disperazione e l'insignificanza".
- L'approccio prosociale all'apprendimento in team o in gruppo consente alle persone di concentrarsi allo stesso tempo sui propri obiettivi e sui bisogni degli altri, impedendo scelte di azione che sembrano offrire vantaggi immediati agli individui ma producono un impatto negativo a lungo termine a livello di gruppo o di comunità.
- Acquisire l'intenzione di contribuire a un "bene comune" è un processo multidimensionale che richiede la motivazione a "lottare per benefici reciproci".
- Imparare a scuola a collaborare a scenari di problem solving offre l'opportunità di esercitare il confronto di diversi punti di vista; costruire la fiducia tra i partecipanti di un gruppo o di una comunità; esercitare la negoziazione e la conciliazione che prevengono conflitti e controversie di lunga durata.
- Apprendere la necessità di strutturare il lavoro di squadra in modo equo e costruttivo contribuisce allo sviluppo della capacità di condividere le proprie idee, anche quando sono apparentemente divergenti dalle idee di tendenza - una capacità essenziale nei processi di innovazione.

Come i docenti possono promuovere la collaborazione attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Nel contesto del SEE (educazione sociale ed emotiva), costruire un ambiente collaborativo è un obiettivo più complesso rispetto all'insegnamento e all'apprendimento di "come lavorare in team".

Il primo obiettivo richiede un **clima educativo in classe e la scuola**, dove i valori sociali e i valori personali possano coesistere, e siano rispettosamente espressi e discussi con uno scopo positivo, ma entro i limiti di un accordo sociale su codici di condotta, e stili di comunicazione accettabili. Le pratiche didattiche che promuovono e premiano gli sforzi individuali, quindi, non dovrebbero stimolare una rappresentazione degli studenti come vincitori/perdenti. Gli errori e le incomprensioni dovrebbero essere considerati come opportunità per riflettere e migliorare, invece di rinforzare la percezione di incapacità di raggiungere il successo.

Un ambiente caratterizzato dalla relazione di cura offre agli studenti l'opportunità di aiutarsi volentieri quando necessario e promuove la consapevolezza della valutazione come processo di scoperta di nuove strategie per superare le difficoltà percepite. In questo scenario, il docente caratterizza la volontà di contribuire a un obiettivo allo stesso tempo

personale che condiviso. il successo di ciascuno degli studenti come individui richiede l'adozione di pratiche basate sui valori che collegano il tessuto sociale della comunità scolastica.

In altre parole, le interazioni in classe hanno più possibilità di crescere come ambiente collaborativo se gli studenti si sentono **psicologicamente sicuri**, non sono a rischio di sentirsi trascurati da insegnanti e colleghi. Gli studenti dovrebbero sentirsi liberi di esprimere opinioni e dubbi senza alcun timore di contribuire a rappresentazioni negative di sé o stereotipi.

Il secondo obiettivo si concentra **sull'apprendimento di come lavorare e imparare in team**. Questo ha dato vita a molte metodologie di insegnamento e apprendimento a partire dagli anni settanta, che sono ampiamente adottate al giorno d'oggi. Le idee di fondo, condivise dalla maggior parte degli autori, è che gli esseri umani sono esseri sociali potenzialmente inclini a cooperare con gli altri in situazioni complesse in cui gli obiettivi non possono essere raggiunti da un individuo da solo. La risoluzione collaborativa dei problemi si propone quindi come un percorso efficiente per prendere decisioni critiche, nonché per raggiungere gli obiettivi di produzione in tempi più brevi.

Perché ci sono così tante metodologie e modelli per la collaborazione, la cooperazione e il team building in classe e sul posto di lavoro? Perché "lavorare insieme" non significa necessariamente che ognuno abbia abbracciato un obiettivo personale identico all'obiettivo condiviso. Nella maggior parte dei casi, nel "mondo reale", il lavoro di squadra implica differenze nei contributi dei partecipanti, per ruolo o per specializzazione di competenze e compiti. I partecipanti di una squadra si affidano alle reciproche azioni per raggiungere l'obiettivo delle squadre; la loro relazione è caratterizzata da un'interdipendenza positiva (Johnson & Johnson, 2009).

Il contrasto tra gli obiettivi di "collaborare per imparare meglio" e "imparare a lavorare in team" non può essere ignorato quando si sceglie un modello di lavoro di gruppo per le attività di apprendimento. L'imparare a lavorare in team, ad esempio, non dovrebbe sopprimere l'opportunità per gli individui di raggiungere tutti gli obiettivi di apprendimento, mentre collaborare per imparare meglio è fattibile solo se lo svolgimento delle attività non richiede del tempo percepito come eccessivo.

Come i docenti possono infondere la collaborazione nell'insegnamento delle discipline?

Metodi noti per strutturare il lavoro di squadra e l'apprendimento cooperativo possono essere applicati quasi indistintamente all'insegnamento di ogni materia. Il seguente elenco di metodi è adattato dalla revisione pubblicata da Johnson & Johnson in Educational Researcher (2009), inclusi alcuni elementi aggiuntivi popolari:

Tabella 6: Esempi di esercizi che gli insegnanti possono usare per infondere collaborazione

Teams Games - Tournament	DeVries & Edwards	https://www1.udel.edu/dssep/teaching_strategies/tgt_coop.htm
Student Teams Achievement Divisions	Slavin	https://lms.pdesas.org/content/courses/General_PD/ESLAOL/media/1D_reading_02.pdf
Group investigation	Sharan & Sharan	https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198912_sharan.pdf
Academic controversy (Structured controversy)	D. W Johnson & R. Johnson	https://web.augsburg.edu/~erickson/edc490/downloads/Critical_Thinking_through_Structured_Controversy.pdf
Jigsaw	Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp	https://www.jigsaw.org/#overview
Team Assisted Individualization	Slavin, Leavey, & Madden	https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED232852.pdf
Complex instruction	Cohen	https://complexinstruction.stanford.edu/about/Equity-in-Cooperative-Learning-Classrooms
The structural approach	Kagan	https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198912_kagan.pdf
Computer-supported collaborative concept mapping	Scardamalia & Bereiter	https://thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2015/09/CSILE_KF-2.pdf
Think-Pair-Share	Frank Lyman	http://commons.hostos.cuny.edu/wp-content/uploads/sites/26/2015/07/Think-Pair-Share.pdf

Gli strumenti di collaborazione su Internet possono essere adottati come ambienti di apprendimento che consentono di estendere il tempo di collaborazione oltre i limiti di una lezione: forum di discussione, strumenti di scrittura collaborativa, strumenti di revisione, piattaforme di mappe mentali, piattaforme di peer teaching e peer review.

È importante scegliere modelli di attività che possono essere gestiti dall'insegnante durante il processo di collaborazione. Il coaching di processi complessi di collaborazione della didattica basata basati su progetti, ad esempio, richiede che il docente dia: istruzioni chiare riguardo alle "regole" e al modello di collaborazione scelto; la definizione di un criterio specifico per la selezione dei partecipanti al gruppo; facilitazione tempestiva; moderazione della risoluzione dei conflitti; discussione di possibili strategie; definizione di pietre miliari e obiettivi per i feedback formativi.

Ci sono 2 regole pratiche nella valutazione delle attività di apprendimento collaborativo che non possono mancare:

- 1) La valutazione dell'apprendimento deve considerare i contributi personali al processo o al prodotto collaborativo. Valutare solo i risultati non è sufficiente e può essere percepito dai partecipanti come ingiusto. Quando il processo non è osservabile, potrebbero essere utilizzati strumenti per l'autovalutazione e i log di progetto.
- 2) Le pratiche di valutazione tra pari necessitano di una matrice di descrittori ben strutturata. I docenti devono rimanere responsabili dei voti finali. Una buona opzione di valutazione tra pari è un modello in 2 fasi in cui l'insegnante valuta la "valutazione tra pari" e l'oggetto della valutazione, cercando prove di coerenza con i criteri formali indicati nella matrice.

La scelta dei metodi da adottare nel lavoro di gruppo dovrebbe, per quanto possibile, riunire lo sviluppo delle competenze SEL e gli approcci epistemici che distinguono le discipline. I seguenti esempi sono utili per comprendere possibili differenze nell'approccio epistemico:

Scienze

- Gli approcci epistemici nell'apprendimento di materie scientifiche sono spesso basati sull'apprendimento per indagine (inquiry learning), che è noto per promuovere lo sviluppo delle competenze di ricerca. L'indagine di gruppo, come proposta da Sharan & Sharan, è una soluzione frequentemente adottata

nell'insegnamento di materie scientifiche perché ha l'obiettivo esplicito di promuovere processi di apprendimento vicini all'idea di "comunità di ricerca".

Matematica

- L'impostazione del lavoro di gruppo in matematica ha spesso obiettivi connessi con le competenze di problem solving o la concettualizzazione. Le recenti tendenze nella risoluzione dei problemi riconoscono i vantaggi nell'adozione del lavoro di squadra in scenari di "gioco competitivo", in cui i problemi da risolvere richiedono collaborazione a causa dei tempi progettati nei giochi. I kahoot in modalità team sono stati adottati con successo in classe e nell'apprendimento a distanza per questo scopo. La concettualizzazione, invece, richiede processi che permettano di approfondire la comprensione di un'idea, di un assioma, di un concetto o di una struttura e possono adottare con successo ambienti per la costruzione di mappe concettuali collaborative.

Scienze umanistiche

- Materie come la storia, l'educazione civica e la letteratura offrono opportunità per discussioni di gruppo o di classe basate sul confronto di diversi punti di vista, argomentazione, interpretazione. I dibattiti di classe e le attività sì-no-forse (yes-no-maybe) sono spesso adottati, così come i metodi di think-pair-share. L'apprendimento cooperativo con metodo Jigsaw è raccomandato quando l'insegnante si sente abbastanza sicuro nel ridurre il tempo di lezione frontale e condividere la responsabilità di comunicare i contenuti con tutti gli studenti, che saranno designati come esperti dei contenuti nei loro gruppi di studio.

Educazione fisica

- L'educazione fisica adotta tradizionalmente il team building tra i suoi risultati di apprendimento desiderati. Tuttavia, se queste attività non sono avvolte da briefing e debriefing, dal punto di vista della collaborazione in team, potrebbero essere percepite dagli studenti come estremamente competitive e basate sulle prestazioni, il che contribuisce a diminuire la fiducia in sé stessi quando lo studente non è tra le "stelle" del gruppo. Rimane un'area ricca per il team building, se le attività adottate sono ben bilanciate per includere tutti gli studenti con un ruolo significativo nei propri team.

Studio di Caso

Una scuola media ha dovuto affrontare un problema nuovo di zecca. Recentemente è diventata l'unica scuola media del quartiere e gli studenti iscritti al primo anno proverranno da tre scuole primarie con culture diverse: una scuola pubblica, una scuola cattolica e una scuola con metodo Reggio-Emilia. Poiché l'altra scuola media è stata recentemente chiusa, alcuni dei suoi studenti sarebbero iscritti al secondo, o terzo anno. La continuità del curriculum è diventata una sfida, ma gli insegnanti erano principalmente preoccupati per lo "scontro delle culture", che potrebbe ritardare l'inclusione sociale dei nuovi arrivati o, peggio ancora, fare che gli studenti scegliessero di restringere i loro cerchi di amicizie soltanto alle conoscenze precedenti.

Dopo che la situazione è stata discussa con gli insegnanti, la scuola ha deciso di promuovere un passaggio dall'approccio competitivo altamente individuale precedentemente adottato, che era stato considerato opportuno per motivare gli studenti a studiare di più, a un modello misto, aggiungendo modelli collaborativi "rapidi", come think-pair-share, che consentirebbero agli studenti di conoscersi e valorizzarsi a vicenda lavorando insieme. Alcune delle attività di gruppo sono state orientate alla gamification, come i Kahoot in modalità di gruppo, arricchite da debriefing e discussioni su come ogni gruppo ha deciso di scegliere una risposta.

Gli insegnanti sono stati invitati a creare gruppi, durante il primo semestre, adottando un solo criterio: la randomizzazione. Questa regola non è stata pienamente accolta dagli insegnanti all'inizio perché alcuni metodi funzionano meglio con gruppi omogenei per livello di competenza e altri funzionano meglio con gruppi eterogenei. Dopo aver analizzato vari metodi per la collaborazione, erano convinti che per obiettivi collaborativi complessi, il metodo Jigsaw potesse sostituire la ricerca cooperativa basata sui ruoli e probabilmente consentire agli insegnanti di applicare altri criteri per formare i gruppi di esperti, pur mantenendo i criteri di randomizzazione per formare i gruppi Jigsaw.

Alcuni degli insegnanti sono rimasti resistenti alle nuove idee perché sentivano che non c'era abbastanza tempo nel programma per implementare le attività di gruppo, e il carico di lavoro necessario per pianificarlo era eccessivo per loro.

L'impatto del modello in modalità mista è stato descritto come positivo da quasi tutti gli insegnanti che lo hanno adottato. Poiché è stata percepita anche la necessità di mettere a punto queste pratiche, la scuola ha organizzato una serie di workshop per l'aggiornamento professionale dei docenti moderati da esperti nelle metodologie collaborative selezionate.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere la collaborazione in classe

Lavorare in team: Think-pair-share

Think-pair-share è un metodo di discussione collaborativa che promuove la responsabilità tra pari e individuale. Le tre fasi prevedono sequenza, tempo e obiettivi per la riflessione individuale, la discussione con un pari e la condivisione dei risultati con la classe. L'obiettivo è quello di coinvolgere tutti gli studenti in situazioni dialogiche per ampliare i loro punti di vista sulle piste di discussione presentati dal docente. L'attività viene svolta come segue:

1. **Think** – L'insegnante fornisce una domanda complessa su un testo o un argomento e ogni studente ha 1-3 minuti per pensare a ciò che già sapeva su di esso o al suo punto di vista.
2. **Pair** – Gli studenti lavorano in coppia e discutono le loro idee o risposte alla pista data dall'insegnante (5 minuti). Dovrebbero essere stimolati ad andare oltre la semplice condivisione delle proprie idee e porre domande al loro partner per capire le loro prospettive.
3. **Share** – Ogni coppia sceglie chi presenterà la sintesi a tutta la classe. L'insegnante modera la discussione.

Una scheda con i passaggi di Think-Pair-Share in dettaglio è disponibile sul seguente sito

Web: <http://commons.hostos.cuny.edu/wp-content/uploads/sites/26/2015/07/Think-Pair-Share.pdf>

Jigsaw

Jigsaw è una tecnica di apprendimento cooperativo che mira a promuovere l'interdipendenza positiva come valore in classe, e migliorare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della scuola e dei coetanei. Gli studenti sono impegnati contemporaneamente in due gruppi: gruppi di esperti e gruppi Jigsaw.

1. Nei "gruppi di esperti", i partecipanti studiano l'argomento e le fonti assegnate dal docente. Ad ogni gruppo sono assegnate fonti diverse.
2. I gruppi di Jigsaw sono misti. Ogni partecipante contribuisce con la propria area di "competenza" sviluppata nei gruppi di esperti. Ogni partecipante è investito del compito di aiutare gli altri a imparare gli argomenti, riportando ciò che hanno imparato nei gruppi di esperti, ed è responsabile di risolvere i dubbi rimanenti su quell'argomento.

Sito web di Eliot Aronsons' - Jigsaw Classroom: <https://www.jigsaw.org/#overview>

Impegno sociale attraverso attività extrascolastiche

Poter scegliere dove e quando interagire con altre persone che hanno interessi simili potrebbe essere una motivazione più forte per l'impegno rispetto agli eventi scolastici o ai progetti speciali. Questo è particolarmente vero per gli studenti che sono introspettivi, si trovano rapidamente sopraffatti in spazi affollati, o soffrono di problemi di autostima.

Le scuole possono fornire spazi in cui le regole e le risorse sono co-gestite con gli studenti e gli studenti possono definire i propri obiettivi e attività, connettersi con i coetanei per aiutarli a raggiungere un obiettivo personale, o sviluppare aree di interesse condivise. Esempi frequenti di spazi dedicati alle attività extrascolastiche sono i "club" come i Book Club, la Radio o le riviste gestite dagli studenti, i team di Robotica, le squadre accademiche di matematica, scacchi, dibattito.

Gli STEM Makerspace hanno guadagnato attenzione di recente e sono principalmente esplorativi, non orientati alla competizione o all'"affiliazione". Lo spazio "Maker" rende disponibile agli studenti una varietà di strumenti e materiali che stimolano la creatività scientifica. Le attività extrascolastiche non sono valutate, ma dovrebbero essere documentate su una scheda di attività extracurricolare, e sono seguite, su richiesta, dai docenti, in qualità di "consulenti esperti".

Bibliografia

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). What Is the CASEL Framework? Retrieved from casel.org: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#relationship>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

Oxford University Press. (2021). *Collaboration*. Retrieved from oxfordlearnersdictionaries.com: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/collaboration

Sala, A. , Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, G. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union

13. RISOLUZIONE DEI CONFLITTI

Cos'è la risoluzione dei conflitti?

I conflitti possono essere descritti come un disaccordo attivo tra persone con opinioni o principi opposti (Cambridge Dictionary). Incontriamo conflitti ogni giorno e in tutti gli ambiti della vita. Non possono essere evitati. Ma se vengono lavorati in modo costruttivo, il loro potenziale creativo si dispiega. La risoluzione dei conflitti sotto forma di adattamenti concordati e cambiamenti (comportamentali) nella coesistenza consente progressi efficaci che integrano tutti gli attori. Questo vale non solo per le relazioni tra individui, ma anche a livello sociale. Senza conflitti, mancherebbe il catalizzatore necessario per i processi di cambiamento, cioè non ci sarebbe ulteriore sviluppo. I conflitti non sono quindi necessariamente dannosi, ma semplicemente un fenomeno naturale che inevitabilmente sorge quando diversi obiettivi, interessi, bisogni e idee si scontrano. In questo senso, la ricerca sui conflitti non è dedicata alla questione di come i conflitti possano essere evitati, ma di come possano essere sistematicamente e costruttivamente analizzati, diagnosticati, elaborati e risolti (Sulla base di Sonnleitner & Gschweidl, 2021).

Perché è importante promuovere la risoluzione dei conflitti tra gli studenti delle scuole secondarie?

La promozione della risoluzione dei conflitti nelle scuole è importante perché può creare un clima di ricerca di soluzioni in cui la "volontà di aiutare" è rafforzata attraverso il sostegno tra pari. Il dialogo costruttivo è praticato nel consiglio di classe e applicato nella vita di tutti i giorni. Gli insegnanti non saranno più visti come gli unici punti di contatto in caso di conflitti.

Attraverso la cultura del feedback ancorato, tutti ricevono un riconoscimento sufficiente. I conflitti sono percepiti come qualcosa che può essere chiarito e vengono affrontati prima che la violenza si intensifichi.

Attraverso la risoluzione dei conflitti, i conflitti saranno accettati come parte della vita scolastica quotidiana e non messi da parte. La creatività degli studenti per la risoluzione dei conflitti porta a idee utili per la vita scolastica di tutti i giorni. **La gestione** dei conflitti viene introdotta in una fase precoce del conflitto, anche al di fuori della classe. Tuttavia, in caso di gravi conflitti, anche il team di assistenza sociale scolastica sarà direttamente coinvolto.

La promozione della risoluzione dei conflitti tra gli studenti può anche portare a una maggiore consapevolezza che i conflitti con i genitori non dovrebbero essere regolati di

passaggio. Ci sarà anche una maggiore responsabilità per la comunità scolastica e la cultura della discussione. Anche le reazioni agli attacchi emotivi dei genitori saranno più premurose (Kiser Kuchler, 2017).

Come i docenti possono promuovere la risoluzione dei conflitti attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Nella vita scolastica quotidiana, il personale docente deve agire in qualità di consulente a vari livelli, ad esempio con i genitori, con altri insegnanti e con gli studenti. La competenza di counselling è particolarmente importante in situazioni in cui è richiesto l'apprendimento socio-emotivo (ad esempio l'insegnamento delle abilità di gestione dei conflitti).

Nella vita scolastica quotidiana, l'attenzione si concentrerà sulla classe, dove gli insegnanti dovrebbero trasmettere sicurezza, mostrare competenza professionale, e dimostrare empatia, per facilitare l'apprendimento socio-emotivo agli studenti (Schnebel, 2017; Grewe, 2015; Palzkill, Müller & Schute, 2015). L'apprendimento socio-emotivo è un processo in cui bambini e adulti acquisiscono e applicano efficacemente le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze per comprendere e gestire le emozioni, impostare e raggiungere obiettivi positivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, costruire e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili. Le cinque aree definite dal framework CASEL sono: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e processo decisionale responsabile.

Tutte le aree sono importanti per diagnosticare e risolvere i conflitti. I conflitti hanno spesso connotazioni negative, ma hanno un grande potenziale. Un approccio costruttivo ai conflitti porta a ulteriori sviluppi in classe. Per raggiungere questo progresso, tuttavia, è necessario un approccio sistematico al tema (Sonnleitner & Gschweidl, 2021). Le lezioni dedicate all'apprendimento socio-emotivo sono adatte a insegnare agli alunni come analizzare, diagnosticare, gestire e risolvere i conflitti in modo sistematico e costruttivo (Sonnleitner, 2021).

Studio di Caso⁶:

Visitare un festival mentre ci si prepara per l'esame finale – Punto di vista di Martin

Il figlio di Martin, Peter, è attualmente all'ultimo anno di scuola. Come studente, Peter deve

⁶ Sviluppato da Sonnleitner, K.

studiare molto, specialmente con la matematica, una materia che trova piuttosto impegnativa. Martin aveva assunto un tutore per aiutare Peter a studiare. Un giorno, Martin scoprì che Peter voleva andare a un festival con i suoi amici. Peter ha detto che tutto (viaggio e pernottamento) è pianificato. Intende pagare il pass del festival con i propri risparmi. Per Martin, tuttavia, questa idea è fuori discussione. La ragione di ciò è che l'esame finale è presto, e ha pagato per il tutor per diverse ore di lezione. Queste ore si sovrapporrebbero anche ai giorni del festival. Inoltre, Martin pensava che Peter non dovesse essere così irresponsabile con i risparmi e andare a una "festa del bere" di tre giorni così vicino al suo esame. Tuttavia, Peter ha preso la decisione di andare comunque al festival.

Dal momento che Martin non sa più cosa fare e nessuna conversazione tranquilla può più aver luogo, Martin cerca di risolvere la disputa in una mediazione del conflitto basata su un suggerimento di un amico. La mediazione dei conflitti coinvolge una terza parte neutrale (un mediatore), addestrata nelle capacità di risoluzione dei problemi e nelle capacità comunicative che lavorerà con le persone in conflitto per trovare soluzioni reciprocamente accettabili ai loro problemi.

Visitare un festival mentre ci si prepara per l'esame finale – Punto di vista di Pietro

Peter voleva davvero andare a un festival con i suoi amici. Il tempismo era giusto, perché il tempo era perfetto (niente pioggia e faceva caldo) e perché i compiti scolastici e i test più importanti erano già stati fatti. Anche se Peter aveva ancora un esame finale da sostenere, Peter non era preoccupato perché credeva che avrebbe fatto bene l'esame poiché aveva già trascorso alcune ore a lavorare con il tutor. Voleva finanziare il viaggio da solo e tutto era già pianificato.

Quando Pietro chiese il permesso a suo padre, disse immediatamente "No" senza spazio per discutere. Peter non voleva accettarlo e decise semplicemente di impacchettare le sue cose e andarsene con i suoi amici. Pietro non voleva essere limitato nella sua indipendenza in questo modo, soprattutto perché a 18 anni sarebbe stato abbastanza grande per decidere di queste cose da solo.

Come i docenti possono infondere la competenza di risoluzione dei conflitti nell'insegnamento delle discipline?

La facilitazione emotiva del pensiero si riferisce all'uso dell'emozione per aiutare il pensiero e l'azione. Gli insegnanti, inducendo uno stato emotivo nei loro studenti, aumentano il pensiero creativo e innovativo, ad esempio, introducendo la musica in classe per creare uno stato emotivo favorevole nello sviluppo di attività creative, come scrivere poesie o

svolgere attività artistiche. A sua volta, la comprensione emotiva comporta l'elaborazione cognitiva delle emozioni, riferendosi alla capacità di distinguere le emozioni, nonché di comprendere sentimenti complessi. L'insegnante deve sviluppare un comportamento empatico, riconoscere e diventare consapevoli dei sentimenti degli studenti ed esprimere questa comprensione. Ciò fornisce una connessione più stretta al rapporto di affetto necessario per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sviluppare queste capacità empatiche negli studenti significa anche insegnare loro che non ci sentiamo tutti uguali in situazioni simili e verso le stesse persone, che l'individualità guida le nostre vite e che ogni persona sperimenta bisogni, paure, desideri e odi diversi (Valente & Lourenco, 2020).

Lingue:

- Discuti un paragrafo di un libro in cui viene descritto il conflitto. Analizzare con la classe il conflitto, le sue origini, chi è coinvolto, di cosa si tratta, in quale fase di escalation si trova, come potrebbe essere risolto.

Storia

- Discutere un conflitto della storia che è stato risolto con successo. Per prima cosa spiega la situazione di conflitto e discutine in classe. Alla fine, spiega come il conflitto è stato risolto nella vita reale.

Arts:

- Usa un dipinto raffigurante una situazione conflittuale. Analizza quali colori sono stati usati per rendere più drammatico il momento del conflitto. La tensione può essere percepita dal dipinto? Racconta la storia del dipinto – perché l'artista lo ha dipinto, cosa rappresenta.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere la competenza di risoluzione del conflitto in classe

Pushy Pairs⁷

Obiettivi:

- Vedere cosa succede quando siamo in conflitto con qualcuno.
- Capire che ognuno di noi sta cercando di "spingere" le proprie idee.

⁷ Attività adattata da <https://blog.trainerswarehouse.com/negotiation-and-conflict-resolution-activities>

In coppia, chiedi agli studenti di stare uno di fronte all'altro e chiedi loro di mettere le braccia dritte davanti a loro all'altezza delle spalle e toccare i palmi delle mani con l'altra persona. Chiedi agli studenti di spingere il più possibile l'uno contro l'altro per farli stare in un modo che sia sicuro.

Successivamente dirgli improvvisamente di smettere di spingere e sentire quanto sia un sollievo. Chiedi agli studenti di rispondere alle seguenti domande:

1. Come ti sei sentito durante questo esercizio?
2. Come ti sei sentito quando sei stato spinto / dopo aver spinto?
3. Come ti sei sentito quando la pressione si è improvvisamente fermata?

***Come vedi un conflitto?*⁸**

Obiettivi:

- Comprendere la nostra percezione del conflitto
- Considerare una prospettiva diversa sul conflitto
- Apprendere tecniche per gestire meglio i conflitti
- Creare fiducia

Chiedi ai partecipanti di lavorare in coppie. Fornisci a ogni persona una copia della scheda (vedi sotto). Concedi da 10 a 15 minuti per le risposte. Come variante puoi fare in modo che i membri del team cambino partner ogni tre domande per aumentare il livello di fiducia all'interno del gruppo. Alla fine, chiedi agli studenti di discutere le seguenti domande:

- Le prospettive del tuo partner erano diverse dalla tua?
- Quali sono state le cose che hai imparato considerando la prospettiva di un altro?
- Il conflitto è buono o cattivo?

Scheda per i partecipanti:

Come vedi un conflitto?

- Come definisci il conflitto?
- Qual è la tua tipica risposta al conflitto?
- Qual è il tuo punto di forza quando affronti i conflitti?
- Se potessi cambiare una cosa nel modo in cui gestisci i conflitti, quale sarebbe? Perché?
- Qual è l'esito più importante del conflitto?

⁸ Basato su Scannell, M. (2010)

- Quali sono i motivi per cui scegli di evitare conflitti?
- Cosa puoi fare per promuovere un atteggiamento sano verso il conflitto all'interno della classe?

Bibliografia:

- Cambridge Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict> [30.11.2021].
- Casel (2017). <https://casel.org/sel-framework/> [30.11.2021].
- Drechsel, B., Sauer D., Paetsch, J., Fricke, J., & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. Sonderheft Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung, EZFE, 4, 193-214.
- Gartmeier, M. (2019). Elternberatung als Herausforderung: Eine Perspektivenübernahme. Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 6, 212-213.
- Grewe, N. (2015). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (ed.), Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele (3rd ed.). Kronach: Link.
- Kiser Küchler, S. (2017). Klassenmediation, Kleine Schritte – grosse Wirkung. Perspektive Mediation, Januar 2017, [Heft 1](#), 71-76.
- Palzkill, B., Müller, G., & Schute, E. (2015). Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule: Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten. Berlin: Cornelsen.
- Scannell, Mary (2010). [The Big Book of Conflict Resolution Games: Quick, Effective Activities to Improve Communication, Trust and Collaboration \(Big Book Series\) \(wsu.edu\)](#) [24.01.2022].
- Schnebel, S. (2017). Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule (3rd ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Sonnleitner, K. (2021). Social and emotional learning in classrooms – Counselling in school to avoid conflicts. Romania: Revista de Pedagogie - Journal of Pedagogy, No. 2/2021.
- Sonnleitner, K., & Gschweitl, V. (2021). Conflict Diagnosis: How to deal with a conflict? <http://skills.turiba.lv/files/ARTICLE%20Conflict%20Diagnosis.pdf> [30.11.2021].
- Valente, S., and Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. Source: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00005/full> [30.11.2021]

14. COMPORTAMENTI E DECISIONI ETICI E RESPONSABILI

Cos'è il processo decisionale etico e responsabile?

Il processo decisionale responsabile è una competenza fondamentale nel quadro CASEL (CASEL, 2021), dove è definito come: "La capacità di fare scelte costruttive sul comportamento personale e sulle interazioni sociali basate su standard etici, rispetto della sicurezza e delle norme sociali, la valutazione realistica delle conseguenze delle varie azioni, tenendo in conto il benessere di sé stessi e degli altri. CASEL fa riferimento al processo decisionale responsabile anche come: "La capacità di fare scelte premurose e costruttive sul comportamento personale e le interazioni sociali in diverse situazioni.", compresa la capacità di "considerare gli standard etici e le preoccupazioni di sicurezza e di valutare i benefici e le conseguenze di varie azioni per il benessere personale, sociale e collettivo". (CASEL, 2020).

Il processo decisionale responsabile è spesso presente in altri quadri e curricula SEL (Harvard graduate school of education EASEL lab, 2021), ma le definizioni e l'obiettivo principale potrebbero essere modellati in modo leggermente diverso. Il Singapore Framework for 21 Century Competences and Student Outcomes, ad esempio, utilizza il concetto di "considerazioni morali", invece di "standard etici", come riferimento per analizzare le implicazioni e le conseguenze delle decisioni.

In LifeComp - il quadro europeo per l'apprendimento personale, sociale e dell'imparare ad imparare - il concetto di Decision Making è pervasivo e acquisisce il significato di "prendere decisioni sane", che non si riferisce necessariamente a valori etici. L'approccio al processo decisionale responsabile, in LifeComp, può essere descritto come centrato nella valutazione dei possibili effetti delle azioni intenzionali. È esplicitamente nominato nelle aree di competenza del quadro come: "Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali"; "Flessibilità - La capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide"; "Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale"; "Rispondere alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essendo consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento"; "Intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che altri possono avere diverse affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali"; "Equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico" (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020). Il comportamento etico, invece, è indicato in LifeComp in relazione a scenari come l'uso dei social media e "ascoltare la

propria voce interiore", mentre si sviluppano idee e si risolvono problemi. Questa è una chiara scelta contro un approccio normativo sulla definizione di ciò che è un "buon comportamento", lasciando spazio allo sviluppo di quel senso interiore di ciò che è buono e ciò che è sbagliato, che viene spesso descritto, nelle espressioni popolari come "avere una coscienza".

Perché è importante promuovere le capacità decisionali tra gli studenti delle scuole secondarie?

Nel contesto dello sviluppo delle competenze SEL, l'adozione di un approccio Whole School richiederà uno sforzo progressivo della scuola nella direzione di:

- imparare a prendere decisioni che non siano influenzate da risposte emotive rapide o dalla mentalità da gregge;
- imparare a fare scelte non solo considerando le conseguenze per sé stessi, ma anche per gli altri e per la comunità;
- costruire una comunità basata sulla relazione di cura che supporti studenti e adulti ad affrontare e superare le conseguenze di scelte e decisioni "sbagliate";
- promuovere lo sviluppo delle competenze del personale e una rete di partner in grado di supportare decisioni personali difficili legate a problemi reali.

Durante l'adolescenza, il corpo e il cervello sono in continua crescita e cambiamento. Allo stesso tempo, ci si aspetta che gli adolescenti soddisfino nuove aspettative e responsabilità, ma la loro energia è consumata intensamente dai loro sforzi nel tentativo di adattarsi a un senso di sé in continua evoluzione, e all'incertezza coinvolta nella costruzione di nuove relazioni.

Se consideriamo che l'adolescenza è definita come il periodo tra la pubertà e l'età adulta e che lo sviluppo può essere diverso per ogni persona, diventa chiaro che le strategie per insegnare e facilitare il processo decisionale etico e responsabile devono essere coerenti con una gamma di livelli di maturità che, probabilmente, dovranno essere affrontati nella stessa classe.

Tuttavia, per scegliere attività o progettare percorsi di apprendimento, è possibile fare riferimento a schemi descrittivi delle fasi di sviluppo, comunemente distribuiti in 3 diversi intervalli di età: Adolescenza iniziale (circa 10-14 anni), Adolescenza media (circa 15-16 anni), Adolescenza finale (circa 17-21 anni). Sedra Spano (2004) propone alcune categorie di emozioni e comportamenti degli adolescenti che sono degne di nota, perché informano il livello di maturità atteso nelle varie fasi dell'adolescenza.

Tabella 7: Periodi dell'adolescenza (adattati dal modello di analisi proposto da Sedra Spano - 2004)

	Adolescenza iniziale	Adolescenza media	Adolescenza finale
Movimento verso l'indipendenza	<p>identità emergente plasmata nel tempo da influenze interne ed esterne;</p> <p>malumore;</p> <p>più probabilità di esprimere sentimenti con l'azione che con le parole (per i maschi);</p> <p>le amicizie strette acquistano importanza;</p> <p>identificazione dei propri difetti;</p> <p>Influenza del gruppo di pari sugli interessi personali e sugli stili di abbigliamento.</p>	<p>autocoINVOLGIMENTO, si alternando aspettative irrealisticamente elevate e preoccupazioni per il fallimento;</p> <p>lamentele sulle interferenze dei genitori, limitando la loro indipendenza;</p> <p>sentimenti di estraneità relativi a sé stessi e sul proprio corpo;</p> <p>allontanamento dai genitori;</p> <p>forte enfasi sul nuovo gruppo di pari;</p> <p>emessa alla prova delle esperienze interiori.</p>	<p>identità più solida;</p> <p>capacità di ritardare la gratificazione;</p> <p>capacità di pensare attraverso le idee;</p> <p>senso dell'umorismo più sviluppato;</p> <p>gli interessi diventano più stabili;</p> <p>capacità di prendere decisioni indipendenti;</p> <p>capacità di compromesso;</p> <p>orgoglio per il proprio lavoro;</p> <p>Fiducia;</p> <p>maggiore preoccupazione per gli altri.</p>
Interessi futuri e sviluppo cognitivo	<p>Aumento dell'interesse sulla carriera futura;</p> <p>per lo più interessati al presente e al prossimo futuro;</p> <p>maggiore capacità di impegnarsi.</p>	<p>gli interessi intellettuali acquistano importanza;</p> <p>alcune energie sessuali e aggressive dirette verso interessi creativi e di carriera;</p> <p>l'ansia può emergere in relazione al rendimento scolastico.</p>	<p>abitudini di lavoro più definite;</p> <p>maggiore livello di preoccupazione per il futuro;</p> <p>pensieri sul proprio scopo nella vita.</p>
Etica e auto-direzione	<p>test di regole e limiti;</p> <p>uso occasionale di sigarette, marijuana e alcol;</p> <p>capacità di pensiero astratto.</p>	<p>sviluppo di ideali e selezione di modelli di ruolo;</p> <p>prove di coscienza più consistenti;</p> <p>maggiore capacità di definizione degli</p>	<p>capacità di insight;</p> <p>concentrarsi sulla dignità personale e sull'autostima;</p> <p>fissare obiettivi e seguirli;</p> <p>accettazione delle istituzioni sociali e delle</p>

	Adolescenza iniziale	Adolescenza media	Adolescenza finale
		obiettivi; interesse per il ragionamento morale.	tradizioni culturali; autoregolazione dell'autostima.

Considerando il framework CASEL, è possibile utilizzare le sue sottocategorie di competenze come punto di partenza per progettare risultati di apprendimento più specifici. CASEL suggerisce i seguenti descrittori in relazione al processo decisionale responsabile⁹:

- Dimostrare curiosità e apertura mentale;
- Identificare soluzioni per problemi personali e sociali;
- Imparare a formulare un giudizio ragionato dopo aver analizzato informazioni, dati, fatti;
- Anticipare e valutare le conseguenze delle proprie azioni;
- Riconoscere come le capacità di pensiero critico siano utili sia all'interno che all'esterno della scuola;
- Riflettere sul proprio ruolo per promuovere il benessere personale, familiare e comunitario;
- Valutazione degli impatti personali, interpersonali, comunitari e istituzionali.

Come i docenti possono promuovere il decision-making attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Discutendo le teorie sui Bias e sul Decision Making Theories

- Sapere che i processi decisionali possono essere influenzati dalle emozioni e da altri fattori aiuta a sviluppare l'autoregolazione e a percepire il valore di un processo più riflessivo. Studiare teorie ed esempi di Bias, da un punto di vista cognitivo, può essere davvero interessante per gli adolescenti e li aiuta a riconoscere ed evitare trappole decisionali.
- Le discussioni sui danni non intenzionali o sulle cattive conseguenze delle azioni non intenzionali dovrebbero mirare a distinguere tra responsabilità e intenzionalità, sottolineando il valore delle decisioni informate.

Adottare strumenti e metodi decisionali per analizzare situazioni e dati

⁹ Tratto da <https://www.cde.ca.gov/ci/se/tse/decisionmaking.asp>

- Formare gli adolescenti ad analizzare le situazioni utilizzando strumenti e metodi utilizzati in politica e nei luoghi di lavoro li aiuterà a sviluppare la capacità di partecipare in modo produttivo al processo decisionale condiviso, e a comprendere gli effetti delle campagne di informazione basate sulle emozioni (o disinformazione).
- Vengono spesso adottati metodi come il brainstorming, l'analisi SWOT, gli alberi decisionali e l'analisi guidata dei dati.

Insegnando i meccanismi della mentalità del gregge

- Discutere le dimostrazioni scientifiche dei sottili meccanismi della mentalità del gregge, e di come far parte di un gruppo influenzi il comportamento, sia in modo positivo che negativo, anche se non è una conseguenza della pressione dei coetanei, incoraggia gli adolescenti a riconoscere le situazioni in cui sono necessarie decisioni individuali.
- Le tendenze sociali e il contagio sociale sono costrutti che possono essere facilmente illustrati attraverso casi, o riconosciuti nelle situazioni di vita quotidiana e nell'analisi degli stati d'animo positivi / negatività che si diffondono nei social media.
- Per i giovani, è quasi istintivo sentirsi legittimati a fare scelte evidentemente sbagliate perché le persone intorno a noi si comportano per lo più così. Stimolare il pensiero critico su notizie recenti o fatti storici in cui il fenomeno della "diffusione della responsabilità" consente a masse di persone di comportarsi violando i propri valori e le proprie convinzioni, è un buon punto di partenza per promuovere l'auto-riflessione sull'importanza di lasciare che la nostra coscienza interiore informi le nostre scelte.

Discutendo i dilemmi etici

Ci sono due approcci diversi ben noti per insegnare il processo decisionale etico. Il primo approccio si concentra **sull'identificazione di valori conflittuali** che possono informare le scelte. Il secondo approccio mira a **familiarizzare con l'etica** come insieme di regole codificate, o principi condivisi, che dovrebbero informare le scelte professionali, anche quando i valori personali guidano verso una direzione diversa.

In entrambi i casi, un dilemma è uno stato di una decisione in cui tutte le opzioni d'azione non sono totalmente soddisfacenti per la persona..

- I dilemmi etici basati su scelte di valori implicano un processo interno di ponderazione del valore che prevarrà nella decisione. I metodi della comunità di

indagine (community of inquiry) si sono dimostrati efficaci e propongono, ad esempio, dibattiti analitici sulle scelte giuste rispetto ad altre scelte giuste, con progressiva identificazione dei valori personali che potrebbero informare le scelte, come: lealtà, compassione, integrità, equità.

- I dilemmi etici che si riferiscono a codici e principi implicano la ponderazione sull'ipotesi che un principio etico possa essere compromesso, a quali condizioni e in quale misura. La tecnica di posizionamento yes-no-maybe è ideale per questa attività, soprattutto nella tarda adolescenza.
- Simulare i punti di vista dei diversi stakeholder è efficace anche quando si affrontano temi ricorrenti presenti nelle cronache quali: invasioni di paesi stranieri per proteggere la democrazia; salvare una vita ad ogni costo; proteggere i bambini sottraendoli alle famiglie; migrazione su larga scala.

Decisioni difficili

"Decisioni difficili" è l'espressione associata alle attività di apprendimento o alle iniziative di supporto alle decisioni che si concentrano sulla guida di scelte che hanno un chiaro potenziale di impatto sul resto della vita, ad esempio: scegliere una carriera, decidere di lasciare le squadre sportive, denunciare gli abusi, "fare il coming out".

Le decisioni sono difficili quando vi è una chiara evidenza che tutte le opzioni disponibili implicano un certo livello di incertezza sui risultati a lungo termine, e un forte senso di certezza che, dopo che la decisione sarà stata presa, non si potrà tornare indietro.

Le attività sulle decisioni difficili si svolgono spesso all'interno di:

- discussioni su scelte passate, autobiografiche, percepite come insopportabili al momento;
- dramma e simulazione di strategie di coping;
- brainstorming strutturato o griglie decisionali sugli scenari futuri desiderabili e su come possono essere raggiunti.

Assunzione di rischi

Le attività legate all'assunzione di rischi affrontano i comportamenti influenzati dall'attrazione e dalla curiosità su rischi noti, che sono spesso sottovalutati dagli adolescenti, come: provare droghe, alcol, sesso non protetto, guidare ad alta velocità, taccheggiare. Questo tipo di attività sono spesso accompagnate da campagne di prevenzione delle scelte sbagliate nell'adolescenza progettate da esperti. Lavorare

esclusivamente con la presentazione dei contenuti, dove il male e il bene sono già definiti, non è sufficiente e potrebbe addirittura accentuare la loro curiosità verso situazioni rischiose.

Studio di Caso

Una scuola superiore intendeva introdurre il Service Learning come metodologia per promuovere i valori dell'impegno civico tra gli studenti. Gli insegnanti erano preoccupati che potesse essere percepito dagli studenti e dalle famiglie come "volontariato obbligatorio", o addirittura "servizio sociale" obbligatorio perché la scuola si trova in un'area in cui molti giovani e le loro famiglie sono a rischio di avere problemi con la giustizia. La scuola ha voluto costruire una visione positiva del Service Learning prima di introdurre questo tipo di attività, e ha scelto di adottare un approccio progettuale partecipativo che inizia con l'ascolto delle voci degli studenti su: "Quali sono i bisogni del nostro quartiere che potrebbero essere affrontati con gli sforzi della comunità?". Dopo aver selezionato i suggerimenti più frequenti, la scuola ha lanciato la possibilità, per ogni classe, di scegliere una delle esigenze risultanti, adottando griglie strutturate per guidarle nella valutazione dell'impatto delle scelte disponibili. Hanno imparato ad adottare criteri strutturati per stabilire le priorità prima di decidere come gruppi. Molte classi hanno trovato difficile scegliere solo un obiettivo e scartare gli altri. Il secondo ciclo di "consultazioni" si è quindi concentrato sull'introduzione della domanda "Come possiamo contribuire, come gruppi scolastici, a migliorare tali scenari?". Gli insegnanti hanno moderato le discussioni utilizzando grafici SWOT in classe. La scuola ha condiviso i risultati dell'analisi in un incontro con i genitori, per coinvolgerli nella discussione, e consentire loro di esprimere le loro preoccupazioni sul Service Learning e sulle azioni selezionate dagli studenti. La scuola ha prodotto un documento di "visione condivisa" come punto di partenza per l'introduzione della nuova metodologia, e il Service Learning è stato accolto favorevolmente dalla maggior parte delle parti interessate.

Come i docenti possono infondere il processo decisionale etico e responsabile nell'insegnamento delle discipline?

Sebbene sia evidente che molti degli obiettivi chiave dell'insegnamento del processo decisionale responsabile possono essere incorporati oggi in Europa nei programmi di educazione civica, i metodi decisionali informati, e la discussione dei dilemmi etici possono essere collocati trasversalmente, o in contesto di stage.

Discipline umanistiche

- La storia e l'educazione ai media sono terreni ottimali per attività legate alla mentalità del gregge, mentre le discipline umanistiche e la letteratura offrono buone opportunità per discutere situazioni in cui sono presenti decisioni difficili e assunzione di rischi eccessivi.

Matematica

- La matematica e in particolare la statistica possono contribuire con metodi decisionali in cui è possibile calcolare la rilevanza delle evidenze.

Biologia, Filosofia e Psicologia

- Biologia, filosofia e psicologia sono, ovviamente, necessari per spiegare la complessità del processo decisionale, ma non sono sempre presenti nel curriculum come soggetti. Tuttavia, è fondamentale creare spazio per questi argomenti, magari creando progetti interdisciplinari o programmi dedicati.

Esempi di attività che il docente può utilizzare per promuovere il processo decisionale etico e responsabile in classe

Ecco alcuni esempi di risorse che possono essere liberamente adottate, disponibili in siti Web affidabili.

Spiegare i concetti chiave dei processi decisionali

La fondazione Decision Education ha realizzato una serie di video che spiegano i concetti chiave dei processi decisionali, con schede di attività strutturate per lo più orientate a rafforzare i concetti presentati nel video e verificare la comprensione: Catena decisionale; Trappole decisionali; Framework; Valori; Alternative; Informazione; Ragionamento con tabelle scientifiche; Albero decisionale; Impegno a portare a termine; Processo decisionale.

I termini di riproduzione sono limitati: l'uso dei materiali trovati su decisioneducation.org è gratuito a condizione che il copyright sia riconosciuto e che sia incluso un riferimento o un link al loro sito web.

Link al sito web: (<https://www.decisioneducation.org/decision-focus-videos>).

Modello decisionale per i gradi 6-8 progettato dalla Colorado Educational Initiative

È un modello in 5 fasi: identificare la decisione; opzioni di brainstorming; identificare i possibili risultati; prendere decisioni; riflettere sulla decisione. Per ogni fase vengono forniti le fasi di avanzamento, attività ed esempi di situazioni decisionali. Vengono forniti anche esempi di schede di lavoro.

<http://www.coloradoedinitiative.org/wp-content/uploads/2014/10/Grade-MS-Decision-Making.pdf>

Modello decisionale per i gradi 9-12 progettato da RMC Health

Fa parte di una raccolta di contenuti e obiettivi di apprendimento definiti come un percorso di apprendimento in tutti i livelli scolastici. Sebbene le situazioni affrontate come esempi e chiavi di discussione siano principalmente legati a sicurezza, rischio e consapevolezza, gli schemi, le strategie e gli obiettivi di apprendimento possono essere facilmente adottati utilizzando altri contesti di sfondo.

Il quadro in 5 fasi per i gradi 9-12 consente l'analisi di situazioni complesse: pausa e riflessione; utilizzare una strategia per stabilire le priorità; prendere una decisione; monitorare; riflettere. Per ogni fase ci sono chiare definizioni di abilità secondarie che sono adeguate all'età, attività mappate agli obiettivi di apprendimento, attività di glossario, attività di gruppo e personali, e suggerimenti per la gestione delle attività.

<https://www.rmc.org/what-we-do/training-expertise-to-create-healthy-schools/health-education/decision-making/>

Attività di cortesia per i gradi 7-12 sulla mentalità del gregge e le decisioni difficili, da Choices la rivista di salute e apprendimento socio-emotivo

Partendo da domande essenziali come: "Stai seguendo il gregge?" e "Come posso prendere una decisione difficile?", le attività sono sviluppate con l'uso di domande di lettura attenta, domande di pensiero critico, griglie decisionali semplificate, e simulazioni di esperimenti sociali reali (come lanciare una tendenza positiva nei social media, o iniziare e osservare la diffusione di una tendenza sciocca a scuola).

Le condizioni di riproduzione sono limitate: <https://www.scholastic.com/terms.htm>

<https://choices.scholastic.com/pages/content-hubs/decision-making.html>

La mia bontà: un simulatore di scelte giuste X scelte giuste

La mia Bontà è una delle piattaforme online create dal MIT per raccogliere prospettive umane sulle decisioni etico/morali. È un simulatore su come le persone scelgono i beneficiari della carità (dilemma buono/buono).

<https://www.my-goodness.net/>

L'archivio del dilemma quotidiano – pubblicato in goodcharacter.com

È una raccolta di spunti di discussione basati su esempi di vita reale di dilemmi etici e morali. Ogni discussione è composta da una situazione descritta come una storia, note per il facilitatore e domande di discussione.

I termini di riproduzione sono limitati: <https://www.goodcharacter.com/terms-of-use/>

<https://www.goodcharacter.com/the-daily-dilemma/>

Bibliografia

CASEL. (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Retrieved from CASEL: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

CASEL. (2021). CASEL'S SEL Framework What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Retrieved from <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Harvard graduate school of education EASEL lab. (2021). Responsible Decision Making. Retrieved from Explore SEL: <http://exploresel.gse.harvard.edu/terms/5>

Harvard graduate school of education EASEL lab. (2021). Singapore Framework for 21CC and Student Outcomes: Responsible Decision Making. Retrieved from Explore SEL: <http://exploresel.gse.harvard.edu/terms/454/>

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, G. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Spano, S. (2004). Stages of Adolescent Development. New York: Cornell University Family Life Development Center.

15. AFFRONTARE LE RELAZIONI NEGATIVE

Cos'è il bullismo?

Una delle definizioni più comuni di bullismo è quella avanzata dal Prof. Dr. Dan Olweus, professore di ricerca di psicologia in Norvegia, che è considerato il pioniere sul tema del bullismo. Secondo il Prof. Olweus:

"Uno studente è vittima di bullismo quando è esposto, ripetutamente e nel tempo, ad azioni negative da parte di uno o più studenti ... È un'azione negativa quando qualcuno infligge intenzionalmente, o tenta di infliggere, lesioni o disagio a un'altra persona, attraverso il contatto fisico, attraverso le parole o in altri modi. (Olweus, 1993)

Il bullismo è una delle forme più sottili di comportamento aggressivo e violenza. Tuttavia, non tutti gli atti di violenza sono bullismo. Secondo l'indagine dell'OMS sul comportamento sano nei bambini in età scolare, il bullismo si verifica quando uno studente è:

"Preso in giro ripetutamente in un modo che non gli piace... Ma non è bullismo quando due studenti con la stessa forza o potere discutono o combattono. Non è nemmeno bullismo quando uno studente viene preso in giro in modo amichevole e giocoso". (Currie C et al., 2012)

Il bullismo è caratterizzato da un rapporto di potere asimmetrico e squilibrato tra coloro che fanno il bullo e coloro che sono vittime di bullismo. Inoltre, non è un evento occasionale o una tantum, ma un modello di comportamento ripetuto nel tempo contro la stessa persona con un noto differenziale di potenza. Attraverso diversi atti di bullismo, gli studenti più forti mirano sistematicamente, intenzionalmente, e spietatamente a ferire, danneggiare o intimidire il più debole.

Il bullismo non è semplicemente la presa in giro. Le vittime di bullismo non possono difendersi da sole e spesso è necessario un intervento esterno per fermare il bullismo (Gugel, 2014). Il bullismo è spesso classificato in tre tipi:

- **fisico:** colpire, spingere, calciare, pizzicare, trattenere un altro studente per contatto fisico;
- **verbale:** minacciare, prendere in giro, insultare, schernire, ricattare, insultare, diffondere bugie e dicerie;
- **emotivo/psicologico:** escludere intenzionalmente qualcuno da un gruppo o da un'attività, manipolare, mettere in ridicolo.

Perché è importante aumentare la consapevolezza sulle relazioni negative come il bullismo tra gli studenti delle scuole secondarie?

Il bullismo o il cyberbullismo sono comuni tra gli studenti delle scuole secondarie e possono avere effetti dannosi sullo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti.

Tuttavia, credenze errate e idee sbagliate sulla violenza, il bullismo e la vittimizzazione sono comuni e alcune di esse sono diffuse. Queste idee sbagliate spesso ostacolano il giudizio attento, sensibile e neutrale degli adulti e dei professionisti in situazioni di bullismo. Ciò impedisce loro di percepire segni di bullismo e di intervenire tempestivamente e adeguatamente. Tutta una serie di miti (ad esempio, "Il bullismo non è serio. È solo una questione di bambini che sono bambini") vengono sostenuti al fine di minimizzare la realtà del bullismo nelle scuole (Highmark Foundation, 2015). È quindi utile che gli insegnanti e il personale riflettano costantemente sulla propria percezione e sui propri pregiudizi al fine di migliorare giudizi professionali accurati.

L'obiettivo di affrontare il tema del bullismo tra gli studenti sarà quello di portare alla luce e creare consapevolezza non solo sugli squilibri di potere tra gli studenti che innescano bullismo e violenza, ma di esplorare e illustrare i legami tra bullismo, stereotipi di genere, e atteggiamenti discriminatori.

Come i docenti possono promuovere la consapevolezza sulle relazioni negative come il bullismo attraverso i propri atteggiamenti, comportamenti, relazioni, gestione della classe e didattica?

Un insegnante può promuovere la consapevolezza nei seguenti modi:

- Garantire uno spazio sicuro in cui gli studenti possano discutere con le proprie idee e bisogni relativi al bullismo
- Promuovere l'empatia tra gli studenti e far loro capire come ci si sente ad essere coinvolti in una situazione di bullismo come perpetratore, vittima o spettatore
- Aumentare la consapevolezza sulle risposte appropriate sulle situazioni di bullismo
- Consentire agli studenti di esprimere opinioni, desideri, lamentele e bisogni per cambiare le relazioni sociali / il clima in classe
- Promuovere la comprensione dei meccanismi e delle ragioni che possono essere alla base di una situazione di bullismo
- Contribuire alla creazione di un clima scolastico che non favorisca il bullismo

Studio di Caso

C'è un episodio di bullismo nella scuola e due studenti della classe sono stati coinvolti. Uno di questi racconta questo incidente in classe. Giorgos, l'insegnante di matematica, modifica il piano di lezione che ha già preparato per consentire alla classe di discutere dell'incidente. Motiva gli studenti a discutere di questo incidente ed esprimere le loro opinioni. Quindi, crea una situazione fittizia in cui l'incidente reale è stato rappresentato con personaggi immaginari e invita diversi studenti della classe a interpretare ruoli diversi in scene molto brevi. Attraverso queste scene, coinvolge tutta la classe per riflettere su come reagirebbero se fossero nella posizione dei due studenti e quali sono le ragioni che potrebbero essere state alla base di tale comportamento. Attraverso questa discussione e riflessione, la classe ha il potere di affrontare in modo più efficace situazioni simili che potrebbero accadere in futuro e Giorgos ha ottenuto molto di più di quanto avrebbe ottenuto se avesse seguito normalmente il suo piano di lezione.

Come i docenti possono infondere consapevolezza sul bullismo nell'insegnamento delle discipline?

Lingue

- Fornire esempi di comportamenti di bullismo dalla letteratura o dalle notizie
- Includere discussioni sul bullismo nel quadro del curriculum quando si insegnano argomenti relativi al rispetto, alle relazioni umane, all'ambiente scolastico, ecc.

TIC

- Spiegare le questioni di base relative al cyberbullismo e alla sicurezza su Internet
- Organizzare discussioni riguardanti le cose da fare e da non fare nella comunicazione online

Esempi di attività che il docente può utilizzare per sensibilizzare sul bullismo in classe¹⁰

Attività 1: Il triangolo/rettangolo del bullismo

Lo scopo di questa attività è quello di creare uno spazio sicuro per l'apprendimento basato sull'esperienza e l'esercizio dell'empatia attraverso l'assunzione di ruoli diversi in una situazione di bullismo. Ha anche lo scopo di sensibilizzare il gruppo sul tema del bullismo e di prepararsi per una prevenzione del bullismo e una sessione di input / intervento.

¹⁰ Attività sviluppate nell'ambito del progetto EUBULLY (2016) cofinanziato dalla DG Giustizia

Passo 1

Inizia introducendo brevemente le principali parti coinvolte in una situazione di bullismo, che di solito è una situazione di gruppo. È molto importante sottolineare che i ruoli sono determinati da determinati comportamenti e non dalle qualità della personalità:

- Bulli – attivi, iniziano e assumono il ruolo principale, attaccando la vittima e portando altri (seguaci) ad aiutarli.
- Vittime – possono essere chiunque, sono innocenti nella situazione in cui sono coinvolti e non sono in grado di difendersi e far fronte alla situazione.
- Seguaci – gli assistenti del bullo. Non prendono l'iniziativa di diventare bulli attivi, ma fanno il tifo per i bulli.
- Spettatori – gli osservatori, che non incoraggiano il bullismo, ma non prendono posizione.

Come gruppo, i partecipanti discutono i diversi ruoli e forniscono esempi dei comportamenti, delle reazioni, degli atteggiamenti e delle posizioni. Scrivi tutte le idee sul ruolo specifico su un foglio mobile separato.

Fase 2

Dividi il gruppo in quattro piccoli gruppi, ognuno dei quali si impegna con uno dei ruoli nella situazione di bullismo. È possibile dividere i gruppi in modo casuale o in base alle preferenze personali del partecipante. Attenzione a evitare scelte di ruolo "sensibili".

Fase 3

Per 10 minuti ogni piccolo gruppo decide un gesto comune, l'espressione del corpo, che ritiene più rappresentativo per il ruolo che ha scelto e si prepara a mostrarlo attraverso un gruppo "still image". Mentre i gruppi stanno lavorando, segna il rettangolo di bullismo sul pavimento al centro della stanza con del nastro, attaccando i fogli con i quattro ruoli su ciascun lato del rettangolo.

Passo 4

Invita tutti i gruppi a riunirsi. Uno dopo l'altro prendono posizione dalla parte del rettangolo del bullo e a comando formano la "still image" del loro gruppo. Il resto dei partecipanti osserva e discute le seguenti domande:

- Come appare questa immagine? Cosa esprime? Cosa può essere successo?
- Cosa dice? Come ci si sente?
- In che modo questa immagine ti influenza? Cosa ne pensate? Cosa ne pensate?

Dopo aver raccolto idee sulle domande, il primo gruppo si "sbloccherà" e si procede con il gruppo successivo.

Passo 5

Dopo aver esposto tutte le formazioni, discutere le relazioni di potere e l'equilibrio nel rettangolo di bullying e provare diverse opzioni di modifica e soluzione. Quindi, invita gli studenti a tornare ai loro piccoli gruppi per discutere (per circa 10 minuti) come risolvere lo squilibrio di potere. Quali nuovi gesti, espressioni, immagine corporea possono creare per trasmettere il messaggio di una nuova distribuzione del potere nel rettangolo del bullismo?

Quando tutti i gruppi sono pronti per la loro discussione, chiedi ai gruppi di riunirsi di nuovo e prendere le loro posizioni sul rispettivo lato rettangolare. Ogni gruppo si alterna per mostrare la propria formazione modificata, mentre l'altro osserva e condivide impressioni.

In alternativa, è possibile invitare un partecipante di uno dei gruppi che ha un'idea diversa ad intervenire, "modellando" la formazione del gruppo. Dopo questo intervento chiedi ai partecipanti della formazione come si sentono ora, se qualcosa è cambiato in meglio per loro nella situazione di bullismo.

Bibliografia

Currie C et al. 2012, eds. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).

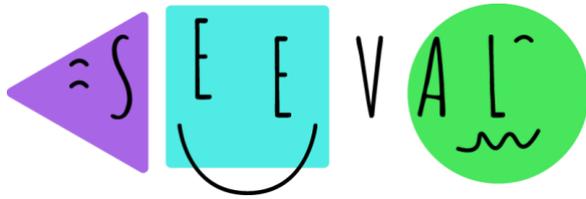
EUBULLY project (2016) <https://eubully.eu/>

From Peer to Peer project (2018) - <http://frompeertopeer.eu/>

Gugel, G. (2014). Topic sheets in class / No. 97. Bullying in school. Federal Agency for Civic Education

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing

yMind project (2019) - <http://youth-mind.eu/>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Social and Emotional Education

Building inclusive schools and ownership of values

ISBN: 978-619-91278-9-6 (esclusivamente per la versione originale in inglese)

Design: **Kristin Ozanian**, *Always Bring a Towel*

Traduzione: **Paula de Waal** – Dicembre 2022



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Ca' Foscari
University
of Venice



L-Università
ta' Malta



Center for
creative training

w u s a u s t r i a
right to education

