

A.S.P.I.C.
*Associazione per lo Sviluppo Psicologico
dell'Individuo e della Comunità*

MASTER TEORICO-ESPERIENZIALE IN COUNSELING PROFESSIONALE
Scuola Superiore Europea

Tesi conclusiva

“IL COUNSELING EDUCATIVO NELLA SCUOLA PRIMARIA”

Relatore

Dott. Roberto Costantini

Masteranda

Pieralisi Laura

Master corso 2010-2013

Sommario

| | |
|--|----|
| INTRODUZIONE | 2 |
| CAPITOLO I Le trasformazioni della scuola negli ultimi dieci anni | 4 |
| CAPITOLO II Il successo formativo nella scuola del terzo millennio | 8 |
| CAPITOLO III Il disagio educativo nella scuola primaria | 14 |
| CAPITOLO IV I segnali del disagio scolastico | 18 |
| CAPITOLO V L'incoraggiamento adleriano | 26 |
| CAPITOLO VI La Qualità Totale | 29 |
| CAPITOLO VII Counseling scolastico e Qualità Totale: il docente counselor | 31 |
| CAPITOLO VIII Il modello teorico-operativo | 35 |
| CAPITOLO IX Il counseling a scuola | 40 |
| Bibliografia e sitografia | 56 |

INTRODUZIONE

La complessità dell'attuale sistema sociale e la sua influenza sull'istituzione scolastica

La scuola ha oggi un compito molto più impegnativo che nel passato, dovendo confrontarsi con una società diversificata, articolata e caratterizzata da logiche economiche talvolta poco attente alla valorizzazione della peculiare unicità di ogni individuo. La complessità del sistema sociale dà origine a contesti nuovi e profondamente diversi da quelli tradizionali, determinando cambiamenti significativi anche nella condizione esistenziale umana. Anche i bambini e gli adolescenti vengono sottoposti ad una forte pressione adattiva dalle continue mutazioni di scenari.

In primo luogo, la realtà infantile e giovanile risente maggiormente dell'influenza esercitata dai mass-media e dagli strumenti informatici che, se da un lato potenziano le abilità individuali rendendo gli alunni attenti, critici e preparati, dall'altro possono causare difficoltà di concentrazione e memorizzazione, frammentarietà e superficialità delle acquisizioni, omologazione culturale ed isolamento psicologico e sociale. In secondo luogo, i più giovani si trovano spesso a fronteggiare i cambiamenti critici del sistema familiare, sul quale si fa sentire l'impatto delle nuove tipologie familiari, dalle convivenze alle famiglie allargate o a quelle monogenitoriali.

Nell'epoca attuale, alla famiglia gerarchicamente ordinata e definita da specifici ruoli e funzioni si è sostituito un nucleo domestico caratterizzato dalla variabilità delle funzioni dei componenti in base alle loro esigenze, dal cambiamento dei ruoli sociali femminili e maschili, dalla carenza di un saldo sistema valoriale, da ridotte relazioni con la rete parentale e dall'eccessiva utilizzazione di forme di gratificazione materiale.

In un contesto siffatto, anche nella scuola cambiano i bisogni e le motivazioni degli alunni, per i quali è sempre più pressante l'esigenza di trovare nella scuola stessa un luogo non più preposto principalmente all'erogazione del sapere, ma orientato alla formazione personale, alla crescita umana e civile, alla promozione del benessere individuale, a fronte dei turbamenti psicologici tipici dell'odierna realtà giovanile.

Anche le funzioni del docente sono sicuramente molto più complesse che nel passato, dovendo egli occuparsi non solo dell'insegnamento-apprendimento, ma anche delle modalità di trasmissione delle informazioni all'interno della relazione docente-allievo, della difficile condizione giovanile e delle svariate forme di svantaggio e disadattamento oggi esistenti. Quando l'intervento dell'insegnante consente il superamento di prove ed esami, egli ha conseguito solo in parte i suoi obiettivi formativi se l'alunno non porterà con sé, fuori della scuola, interesse, curiosità e desiderio di esplorare il vasto mondo del sapere. Essendo io un'insegnante di scuola primaria con

un'esperienza lavorativa più che ventennale, posso considerarmi testimone "oculare" di come il processo di cambiamento nella società abbia investito la funzione stessa del sistema scolastico, investendolo della funzione di agenzia formativo-educativa, volta a prevenire l'insuccesso e la dispersione scolastica, la quale può sfociare nella "sindrome dell'alunno errante", che vaga per diversi tipi di scuola superiore tra bocciature e ritiri, o nell'inserimento precoce nel mondo del lavoro con mansioni scarsamente professionalizzanti.

Secondo i più recenti dati statistici, il 95% degli studenti consegue la licenza media, il 49% il diploma di scuola superiore e solo il 10% la laurea.

A tale proposito, Salvini (2001) parla di *"malessere scolastico come specchio di un disagio che non è solo giovanile, ma anche delle istituzioni: il presupposto è quello di una relazione disfunzionale tra attese dei giovani e capacità di dare risposte significative a tali attese, le quali premono sulla capacità della scuola di indirizzare e preparare al mondo del lavoro e sulla sua capacità di porsi come fonte significativa di senso e di riferimento esistenziale, attraverso cui accedere a livelli di autonomia e autodeterminazione."*

Anche nella scuola primaria, il numero dei comportamenti "particolari" di alcuni bambini appare in costante crescita, rendendo i compiti formativi ed educativi della scuola sempre più gravosi. E' sintomatico, a questo proposito, il vissuto espresso da noi insegnanti che accompagniamo i nostri alunni dalla classe prima alla quinta e, poi, riprendiamo il percorso scolastico ripartendo dalla prima. A ogni nuovo inizio siamo soliti esprimere la sorpresa e lo stupore di trovarsi di fronte a bambini sempre diversi e sempre più difficili. Tale vissuto va, forse, letto in relazione a questo dato di fatto: ai giorni nostri, di fronte a comportamenti problematici di bambini clinicamente "sani", il mondo della scuola si trova effettivamente sempre più abbandonato dalle strutture sanitarie e sociali che, qualche tempo fa, rispondevano alle richieste di consulenza con le "diagnosi", le quali permettevano di inquadrare i comportamenti problematici nelle disposizioni legislative che la legge 104 prevedeva e normalizzava.

Tutto ciò appare, allo stato attuale, immerso in un silenzio normativo ed istituzionale da parte degli stessi vertici del mondo della scuola; di conseguenza, il problema resta confinato nel vissuto soggettivo degli insegnanti e fa fatica ad arrivare negli uffici e nelle sedi istituzionali competenti. Il mondo della scuola primaria si trova, quindi, da un lato a svolgere i pressanti compiti educativi, sollecitato dalla società e dalla famiglia, dall'altro si trova circondato da carenze strutturali e istituzionali e dalla mancanza di un pensiero teorico che dia consistenza anche formale ai vari sintomi di disagio che i bambini del terzo millennio possono esprimere nell'affrontare il loro percorso scolastico.

CAPITOLO I

Le trasformazioni della scuola negli ultimi dieci anni

Il cambiamento ha riguardato, nell'ultimo decennio, l'intero sistema scolastico, dalla scuola materna alle scuole superiori, ed ha investito sia l'aspetto didattico, pedagogico e culturale, sia l'organizzazione e le strutture.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, si è concretizzato il progetto avente per obiettivo lo sviluppo delle potenzialità dei più piccoli attraverso un attento ascolto dei loro bisogni, nella consapevolezza che è proprio nei primi anni di vita che si pongono le basi della personalità dell'adulto.

La tappa più importante del percorso di rinnovamento che ha caratterizzato la scuola primaria nell'ultimo decennio è rintracciabile nella pubblicazione dei Nuovi Programmi Didattici del 1985, che delineano una scuola il cui curriculum, arricchitosi di nuove discipline attente e finalizzate allo sviluppo culturale, emotivo ed affettivo del bambino, prevede anche la promozione di tutta una serie di attività di educazione alla salute.

Da sottolineare che, con l'anno scolastico 2013-14, entrano pienamente in vigore le "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", di cui al D.M. 254/2012. L'emanazione delle Indicazioni implica una coerente rielaborazione del curriculum delle istituzioni scolastiche affinché tenga conto del profilo dello studente, dei traguardi di sviluppo delle competenze, resi ora prescrittivi e degli obiettivi di apprendimento. Le Indicazioni 2012 confermano i compiti istituzionali di alfabetizzazione strumentale, funzionale e culturale attribuiti alla scuola del primo ciclo, a partire dal prezioso ruolo della scuola dell'infanzia e la vocazione inclusiva della scuola di base, volta a garantire ad ogni alunno il massimo sviluppo delle sue potenzialità, attitudini, talenti. A tal fine è necessario attuare opportune metodologie didattiche, adeguare gli ambienti di apprendimento e rendere coerenti le pratiche valutative e certificative.

Le trasformazioni più significative verificatesi negli ultimi anni nell'ambito delle scuole superiori sono reperibili nell'emanazione dei Programmi Brocca e nelle diverse sperimentazioni di nuovi ordinamenti.

I nuovi scenari del sistema scolastico italiano sembrano rimandare soprattutto al vasto progetto di riforma iniziato nel 1996-97 e che ha coinvolto tutte le nostre istituzioni scolastiche. Tale progetto fa leva su tre punti essenziali: l'attribuzione dell'autonomia alle scuole di ogni ordine e grado; il riordino del sistema di istruzione; la ridefinizione del curriculum scolastico a fronte delle conoscenze ritenute indispensabili per la formazione delle nuove generazioni.

In particolare, l'attribuzione dell'autonomia alle singole istituzioni scolastiche, effettuata con la legge n.59 del 1997, fa sì che acquistino personalità giuridica quelle scuole che abbiano i requisiti

dimensionali stabiliti dal D.P.R. n.233 del 10 giugno (il livello di popolazione scolastica dovrebbe oscillare tra 500 e 900 alunni), con la possibilità di effettuare scelte autonome, di emanare atti, di deliberare, nonché di accettare lasciti e donazioni e di stipulare contratti, accordi e convenzioni con altri enti presenti sul territorio. Nello spirito dell'autonomia ogni scuola ha la possibilità di autogestirsi in merito alle scelte educative e didattiche, all'organizzazione del lavoro, alla ricerca ed alla sperimentazione, all'ampliamento dell'offerta formativa e alla gestione dei propri fondi, utilizzabili in maniera totalmente autonoma, purché a scopo d'istruzione. Rimangono, invece, di pertinenza del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca l'individuazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici dell'apprendimento, l'indicazione delle discipline e delle attività che costituiscono la quota nazionale dei curricoli, la specificazione dell'orario obbligatorio annuale, la determinazione degli standard relativi al servizio e l'individuazione dei criteri necessari sia per la valutazione degli alunni che dei crediti e dei debiti formativi.

L'autonomia scolastica si articola in quattro diverse tipologie: autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sviluppo e sperimentazione, amministrativo-finanziaria, non dimenticando, altresì, l'opportunità per le scuole di ampliare la propria offerta formativa e di creare reti di scuole al fine di poter meglio perseguire gli obiettivi didattici, amministrativi, di ricerca.

L'autonomia didattica si concretizza nella possibilità di gestire in maniera personale le attività didattiche, al fine di adattare alle esigenze ed ai tempi di apprendimento degli alunni. L'insegnante, quindi, può modulare autonomamente il monte ore annuale a propria disposizione, lavorare sia con la sezione nella sua interezza che con gruppi di alunni (anche provenienti da altre classi), approntare percorsi formativi personalizzati. L'autonomia didattica rappresenta l'opportunità, per ogni istituzione scolastica, di scegliere i propri percorsi d'insegnamento in rapporto agli obiettivi fondamentali, alle esigenze ed alle potenzialità degli alunni con i quali interagisce, agli standard individuati a livello nazionale.

L'autonomia organizzativa si esplicita nella possibilità di effettuare adattamenti al calendario scolastico e di articolare in maniera flessibile sia l'orario complessivo del curricolo che quello inerente le singole discipline. Ciò implica, a carico delle scuole, la disponibilità alla sperimentazione dei processi innovativi ed al miglioramento dell'offerta formativa, in coerenza con gli obiettivi generali e specifici di ciascun indirizzo di studio.

L'autonomia nella ricerca, sviluppo e sperimentazione fa sì che la scuola diventi un luogo di progettazione formativa, di ricerca valutativa, di formazione ed aggiornamento del personale, d'innovazione metodologica e disciplinare.

L'autonomia amministrativo-finanziaria riguarda la possibilità, per le scuole, di gestire gli adempimenti relativi alla carriera scolastica degli alunni, stabilire modalità di funzionamento e organizzazione del servizio amministrativo, decidere tempi di produzione e consegna di atti e documenti, gestire autonomamente il bilancio preventivo e consuntivo, stabilire convenzioni e contratti di prestazione d'opera, gestire beni patrimoniali assegnati dallo Stato.

Strumenti essenziali per la concreta realizzazione dell'autonomia e per il miglioramento qualitativo del sistema scolastico sono: il Piano dell'Offerta Formativa (POF), la Carta dei Servizi, il regolamento d'Istituto, il Contratto Formativo, il Bilancio Sociale.

Il primo rappresenta la carta d'identità culturale e pedagogica di ogni singola scuola e contiene le scelte curriculari ed extracurricolari, educative ed organizzative caratterizzanti l'offerta formativa di ogni istituzione scolastica. Tale documento prende in considerazione sia le indicazioni ministeriali sia i bisogni del contesto di riferimento.

Nella Carta dei Servizi sono indicati i principi cui si attiene l'istituzione scolastica, i fattori di qualità perseguiti, gli standard presi in considerazione, le procedure di reclamo e valutazione utilizzate.

Il Regolamento d'Istituto è un testo che contiene le principali norme che caratterizzano la vita dell'istituzione scolastica in questione; il Contratto Formativo è un documento che esplicita le scelte della scuola e le proposte didattiche.

Il Bilancio Sociale, frutto di una più recente sperimentazione, nasce dalla consapevolezza della necessità che ogni scuola si interroghi in autonomia sul proprio servizio, senza dare mai per scontato il senso ed il valore del lavoro svolto e, allo stesso tempo, verificandone regolarmente l'efficienza e l'efficacia.

Il Bilancio Sociale si propone di dare conto al territorio, nel quale l'istituzione scolastica vive ed opera, degli impegni assunti, dell'uso delle risorse, dei risultati conseguiti, nell'ambito di un dialogo tra la scuola e i propri stakeholders (studenti, famiglie, comunità locale, ecc.) finalizzato al miglioramento degli esiti sia in termini di apprendimenti scolastici che in termini più vasti di acquisizione di competenze per la vita.

In sintesi, il Bilancio Sociale misura, ricorrendo ad opportuni indicatori, la performance della scuola in termini di efficienza (miglior utilizzo delle risorse disponibili), di efficacia (raggiungimento degli obiettivi), di equità (la scuola come costruttore del bene comune per le giovani generazioni).



Fig. 1. Copertina del Bilancio Sociale dell'Istituto Comprensivo Statale di Monte San Vito, della cui redazione la sottoscritta è direttamente responsabile

CAPITOLO II

Il successo formativo nella scuola del terzo millennio

La motivazione e l'impegno verso risultati soddisfacenti prendono forma attraverso l'interazione tra il piano educativo-relazionale e gli strumenti, i contenuti e i comportamenti utili alla finalizzazione dell'esperienza. La spinta motivazionale di un comportamento determina la qualità dell'esito.

La motivazione nel contesto scolastico è la risultante di svariati fattori connessi alle caratteristiche strutturali dell'istituto scolastico, a fattori inerenti il personale docente e non docente, ad altri fattori legati agli alunni stessi. L'adesione e l'impegno verso il successo formativo dei giovani sono, dunque, direttamente proporzionali alla sintonia motivazionale degli adulti.

Quello che sembra avere più consistenza nel tenere alto il livello della motivazione riguarda le strategie didattiche che tengono conto dei diversi stili di pensiero (Sternberg, 1998). Infatti le recenti teorie sulla motivazione stanno rivolgendo l'attenzione verso i processi cognitivi di più alto livello (metacognizione o abilità di riflettere sul proprio modo di pensare). Quando s'instaura una buona competenza metacognitiva e un buon livello di autoconsapevolezza, gli alunni sviluppano una maggiore padronanza e controllo personale sul contenuto e sui processi del pensiero, riescono a comprendere il ruolo di quest'ultimo e sanno di possedere l'abilità di automotivarsi. La motivazione ad apprendere è una capacità e una tendenza naturale esistente in tutti i giovani quando si trovano in una condizione mentale positiva e in un ambiente educativo di sostegno.

Attualmente l'apprendimento è considerato come un processo attivo attraverso cui colui che apprende trasforma e modifica le informazioni presentate e costruisce, poi, le proprie conoscenze in modo per lui significativo.

Generalmente gli alunni sono motivati ad apprendere se vengono coinvolti direttamente nel processo di apprendimento e se le attività proposte sono correlate ad obiettivi personali e con livelli di difficoltà tali da consentire loro di svolgerle con successo; la loro motivazione ad apprendere può essere stimolata sia da rapporti umani positivi con adulti che dimostrano un interesse autentico e sono in grado di cogliere le loro potenzialità, sia da interventi educativi e sostegni didattici adeguati alle loro necessità di apprendimento.

Da ciò si deduce che, per stimolare e potenziare la naturale motivazione degli alunni ad apprendere, l'insegnante può attuare tre strategie: rendere comprensibile il funzionamento personale dei processi di pensiero; creare un ambiente in cui si percepiscano l'attenzione e l'interesse dell'insegnante stesso; favorire un clima interpersonale accogliente, rispettoso, partecipativo, in cui instaurare relazioni significative e sviluppare il senso di autoefficacia.

Il senso di insicurezza è un denominatore comune della bassa autostima e di comportamenti disfunzionali (Giusti, 1995). Infatti, le persone con un alto livello di autostima sono automotivate,

hanno aspirazioni e obiettivi precisi, sono quello che vogliono diventare, raggiungere, ottenere, riflettono su come vogliono essere e quale direzione prendere nella loro vita, sono in grado di scegliere e compiere le azioni necessarie per conseguire l'obiettivo prefissato. Le persone che hanno un debole senso di progettualità, invece, manifestano una scarsa iniziativa e mancanza di motivazione e costruttività. Generalmente ottengono pochi successi, perché raramente si muovono verso un obiettivo. Ripetuti fallimenti rinforzano internamente la voce che dice: “non ce la farai”, “non vale la pena”. La capacità di dare una direzione alla propria vita in base a obiettivi personali procura un senso di fiducia nelle proprie capacità e consolida l'autostima.

Gli interessi e gli obiettivi degli alunni possono essere identificati mediante la proposta di questionari, che offrano loro l'opportunità di stabilire obiettivi e di pianificare attività, spingendoli ad assumersi responsabilità, a padroneggiare la direzione delle loro attitudini e, quindi, a percepirsi autoefficaci.

Il clima della classe è influenzato dalla motivazione e dal successo nell'apprendimento. Un ambiente sicuro e ordinato, congruente, organizzato con prevedibilità e attendibilità fa sentire gli alunni rispettati come persone. Norme e procedure ben definite e comunicate in modo chiaro sviluppano prevedibilità e rappresentano una base sicura per esplorazioni creative. Quando insegnanti e alunni vengono coinvolti nella definizione di obiettivi, norme e procedure si genera un senso di responsabilità condivisa, appartenenza e libertà di espressione.

Indicatori di un clima positivo e negativo in classe

| Clima positivo in classe | Clima negativo in classe |
|---|---|
| Coesione: gli alunni si conoscono, si aiutano e sono cordiali reciprocamente | Favoritismo: l'insegnante tratta alcuni alunni meglio degli altri |
| Diversità: vengono incoraggiati gli interessi diversi dei vari allievi | Difficoltà: le attività proposte hanno un livello inadeguato di difficoltà per gli allievi |
| Prevedibilità: il comportamento è guidato da regole esplicite e chiare | Conflittualità: le tensioni e i litigi sono manifestazioni regolari tra gli alunni |
| Collaborazione: è valorizzata la capacità degli alunni di collaborare tra loro | Competizione: è messa in rilievo la competizione tra gli allievi |
| Soddisfazione: agli allievi piace il lavoro svolto in classe | Controllo sociale: l'insegnante impone le sue aspettative in maniera autoritaria ed esercita il suo potere senza rispetto per le esigenze degli alunni |
| Attenzione: l'insegnante è sensibile alle esigenze emotive e sociali dei singoli alunni | |
| Democrazia: gli studenti partecipano, a livelli diversi a seconda dell'ordine di scuola, all'assunzione di decisioni | |
| Obiettivi: gli obiettivi della classe sono chiari ed espliciti | |

L'entrata in vigore del Regolamento dell'autonomia scolastica e dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti consente di attingere a strumenti educativi al passo con la complessità culturale e rafforza la centralità dello studente nel processo formativo. Considera, inoltre, le competenze sociali e lo sviluppo dell'efficacia personale come fattori di cambiamento individuale e collettivo.

In questo contesto assumono un ruolo fondamentale le "life skills", cioè quelle capacità e competenze che consentono agli individui di fronteggiare efficacemente gli eventi traumatici della vita.

Le life skills trasversali individuate dall'OMS sono:

- "problem solving" (capacità di affrontare e risolvere costruttivamente i problemi quotidiani);
- "pensiero libero" (capacità di analizzare criticamente situazioni ed eventi, flessibilità e ricerca creativa);
- competenze comunicative verbali e non verbali;
- competenza empatica, capacità di riconoscere e condividere emozioni con gli altri;
- capacità di regolazione affettiva e gestione dello stress;
- senso di autoefficacia;
- efficacia collettiva.

Frammento tratto dal periodico multimediale per la scuola italiana "Annali della Pubblica Istruzione-Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Anno LXXXVIII

"Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

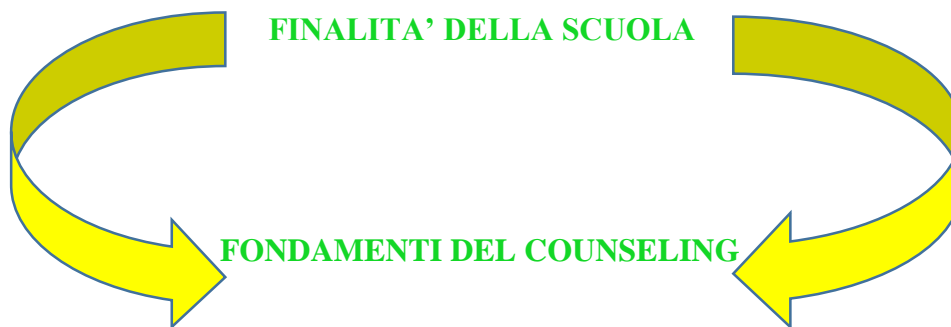
Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti. E'

altrettanto importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente.

Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno.

La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare.”



Dalla lettura del passo precedente, credo che siano facilmente ravvisabili le somiglianze tra quanto considerato in riferimento alla scuola ed alcuni fondamenti del counseling, somiglianze che proverò a sintetizzare nelle tabelle seguenti:

| |
|--|
| LA SCUOLA SOSTIENE CHE... |
| Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, tenendo conto della sua singolarità e complessità. |
| Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. |
| I docenti dovranno realizzare i loro progetti educativi e didattici per persone che vivono qui e ora. |
| E' importante valorizzare i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente. |
| E' necessario dedicare particolare cura alla formazione della classe come gruppo ed alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti. |
| La scuola va costruita come luogo accogliente. |
| La scuola fornisce le chiavi per elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare. |

| |
|--|
| IL COUNSELING SOSTIENE CHE... |
| Ogni individuo va considerato nell'unicità del suo essere. |
| Ogni individuo va considerato nella sua dimensione olistica. |
| La validità di ogni esperienza va ricercata nel momento stesso in cui essa è vissuta nel presente, nel qui ed ora. |
| Ogni individuo va rispettato nel suo processo di crescita. |
| L'individuo conosce ed esprime se stesso attraverso e nel gruppo. |
| L'individuo sviluppa le sue potenzialità quando si sente accolto e capito. |
| L'individuo, grazie all'azione di counseling, acquisisce gli strumenti necessari per affrontare nuovi e diversi scenari di vita. |

CAPITOLO III

Il disagio educativo nella scuola primaria

Nella scuola primaria di oggi è frequente riscontrare negli insegnanti un senso di disagio di fronte al comportamento di alcuni alunni che causa difficoltà, sia in relazione agli obiettivi didattici ed educativi propri della scuola primaria, sia per quanto riguarda il clima relazionale del gruppo classe. Contemporaneamente, al giorno d'oggi non appaiono più esaurienti le descrizioni fornite dal mondo della sanità e della clinica, attraverso le quali erano state accolte nella scuola le varie forme di disabilità che avevano caratterizzato il fenomeno dell'integrazione affrontato dalla scuola italiana negli anni '70-'80. Altrettanto non esaurienti sembrano essere le espressioni descrittive con le quali si enumerano i principali sintomi di disagio dei bambini che rendono difficile il clima di una classe. Quando non si vogliono utilizzare classificazioni diagnostiche (peraltro non a disposizione del vocabolario "scolastico"), da parte degli insegnanti è comune parlare di bambini "vivaci" per indicare alunni con atteggiamenti provocatori, trasgressivi delle regole, disattenti, inibiti, assenti, ecc.

Di contro, recenti indagini statistiche parlano di un alunno su quattro come portatore di una qualche forma di disagio, intendendo con tale espressione non tanto i problemi inerenti la salute dei bambini (problemi alimentari e problemi legati alle varie tipologie delle dipendenze), quanto quelli che possono essere definiti come eccezioni di un comportamento "normale".

Nella mia esperienza professionale di docente di scuola primaria ho potuto riscontrare che tali problematiche sono spesso correlate ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), con una differenza sostanziale: nel caso dei DSA, i problemi a loro connessi possono essere inseriti in una cornice teorica e metodologica specifica del contesto scientifico e clinico, supportata dalle recenti ricerche sulle neuroscienze e sui processi cognitivi alla base degli apprendimenti specifici, dalla quale l'insegnante può ricevere importanti strumenti didattici ed operativi; al contrario, i segnali di sofferenza che molti bambini inviano per via corporeo-comportamentale sono privi di quella cornice teorica e metodologica che permetta alla scuola di decodificare in maniera oggettiva i messaggi di disagio, al fine di accoglierli e trasformarli in una risposta educativa e formativa efficace, secondo i compiti istituzionali specifici del mondo scolastico. Va sottolineato che per risposta educativa e formativa s'intende un bagaglio di strategie che non esulano dal normale "fare scuola" e non implicano l'introduzione di nuovi strumenti o di persone "altre" dalla figura del docente, ma che siano delimitate da un adeguato confine teorico ed istituzionale, all'interno del quale il problema dell'alunno possa essere previsto, analizzato e accolto senza che diventi un problema educativo.



Hai un problema...

**Non sei un
problema!**



Anche la letteratura scientifica, sia di tipo pedagogico che psicologico, dimostra come il concetto ricorrente di “disagio scolastico” sia molto complesso e ricco di sfumature, poiché comprende una vasta gamma di problematiche. Tuttavia, per non confonderlo con altri fenomeni ad esso correlati, quali quelli del “disadattamento” e della “devianza”, è necessario ricavarne una definizione precisa. A tale concetto viene associata una vasta gamma di comportamenti di gravità variabile e stabilire quale sia il confine tra normalità e patologia nei vissuti di disagio è un compito molto difficile. Spesso per gli studenti il disagio equivale ad una spirale progressiva, che va da un malessere psicologico nei confronti della propria esperienza scolastica ad una difficoltà evidente nel realizzare i propri obiettivi formativi, alla bocciatura, fino all’abbandono e alla dispersione.

Secondo Petrucci *“il disagio scolastico è uno stato emotivo non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistico o cognitivo, ma che si manifesta attraverso una serie di comportamenti di rifiuto delle attività scolastiche, tali da impedire l’utilizzo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali”*.

Il disagio scolastico può essere considerato come un fenomeno specifico, che può scaturire nel momento in cui il bambino incontra la scuola. Infatti la scuola con la sua proposta educativa presenta progressivamente degli ostacoli agli alunni, il cui superamento rappresenta un fattore di crescita. Alcuni alunni, però, non riescono a superare tali ostacoli, o per cause intrinseche (incerto senso di autostima, mancanza di volontà, scarso interesse, ecc.) o estrinseche (contesto socioculturale), andando così incontro all’insuccesso scolastico. Tutto ciò comporta il rifiuto delle proposte didattiche ed educative, rendendo la scuola luogo di esperienze cariche di pesanti tensioni. La demotivazione scolastica è il sintomo di un sé scoraggiato; sembra infatti che, quanto più gli studenti sperimentano di poter gestire le situazioni scolastiche sentendosi in grado di relazionarsi ad esse con autodeterminazione e competenza, tanto meno si sviluppano forme di disaffezione e demotivazione.

L’immagine che ognuno di noi ha di sé è molto importante ai fini della motivazione ad apprendere; la valutazione delle nostre capacità influenza lo svolgersi delle nostre azioni e delle nostre scelte future. Non è pertanto secondario quale sia il livello di autoefficacia che accompagna le azioni degli studenti: più è basso, meno lo studente sarà stimolato ad affrontare compiti impegnativi e difficili, convinto di un sicuro fallimento. Va anche ricordato che il senso di autoefficacia è intrinsecamente relazionale, poiché si costruisce sull’immagine di sé che dall’esterno viene rimandata al soggetto. Quindi, se dall’esterno viene rinviata all’alunno un’immagine negativa di se stesso, in lui si produrrà un profondo senso di insicurezza che paralizzierà tutte le sue qualità positive, impedendogli di mettersi alla prova. Lo sguardo dell’altro ha un significato fondamentale rispetto alla sua progettualità esistenziale; l’altro che lo guarda, lo giudica e lo valuta lo trasporta nella dimensione più originariamente relazionale del proprio essere e lo rende sempre bisognoso di un riconoscimento che lo gratifichi.

Gli studenti che considerano la scuola come una causa persa si sentono incapaci di prendere parte costruttivamente alla vita scolastica, ed essendo convinti della loro inadeguatezza assumono, per lo più inconsapevolmente, comportamenti che producono insuccessi e che contribuiscono ad alimentare aspettative pessimistiche nei loro confronti, così da creare un circolo vizioso di negatività.

L'agire educativo dell'insegnante non dovrebbe entrare in collisione con tali meccanismi disfunzionali: partendo dall'assunto che gli allievi demotivati sono innanzitutto ragazzi scoraggiati e che soffrono di bassa autostima, l'obiettivo del docente sarà quello di potenziare le funzioni di controllo e autocontrollo, in modo da restituire loro la necessaria fiducia di cui hanno bisogno. Potenziare le funzioni di controllo e autocontrollo significa aver cura delle componenti personali e contestuali affinché gli alunni possano sperimentare le situazioni della vita scolastica come gestibili e superabili, senza esserne sopraffatti.



CAPITOLO IV

I segnali del disagio scolastico

Quali sono i campanelli d'allarme di un possibile disagio scolastico?

Vediamone alcuni...

Aggressività

Quando un bambino aggressivo è inserito in una classe della scuola primaria, il suo comportamento emerge con evidenza all'interno del gruppo a causa del disturbo che provoca, poiché egli spesso crea scompiglio, quasi senza accorgersene. E' impulsivo, continuamente in azione, incline molto più di altri bambini agli scoppi di collera e a comportamenti violenti. Secondo Marcelli (1999) le condotte aggressive nell'età evolutiva sono caratterizzate da atteggiamenti impulsivi e violenti di bambini che picchiano i loro compagni o gli adulti, rompono gli oggetti altrui o i propri, reagiscono in modo rabbioso alle contrarietà, non tollerano nessun ritardo nella soddisfazione della loro richiesta.

Secondo Vegetti Finzi e Battistin (1996), il bambino oppositivo si comporta come se non potesse fare a meno di rifiutare le proposte altrui, anche quando queste potrebbero procurargli piacere. Egli usa il "no" per erigere una barriera tra sé e gli altri e per proteggere il suo mondo interiore dalle incursioni altrui, da lui avvertite come un pericolo anche quando collimano con il suo modo di sentire e di pensare.

Nel caso dell'aggressività è evidente l'influenza dell'ambiente di origine: i bambini che reagiscono con scoppi d'ira e violenza nei confronti dei coetanei o degli adulti spesso sono cresciuti in famiglie in cui regna un clima di conflitto ed ostilità. A volte essi hanno dovuto assistere a litigi violenti tra genitori, ed hanno imparato a comportarsi secondo modalità di tipo aggressivo; altre volte, invece, si sono sentiti ignorati, dimenticati e non hanno mai avuto modo di sentirsi veramente importanti per qualcuno. Si tratta di bambini ai quali magari è stato dato tutto, tranne la certezza di poter essere amati e di potere a loro volta amare.

Secondo Bonino e Salvini (1991) la famiglia riveste un ruolo determinante nella storia individuale di ogni individuo poiché è nel quotidiano rapporto con gli adulti e i fratelli nella famiglia che il bambino viene in contatto con i modelli di comportamento accettati, i quali diventano il prototipo dei comportamenti futuri.

In una ricerca condotta dai due studiosi tra le famiglie italiane si sono potuti individuare quattro stili educativi:

1. uno stile autoritario, con regole rigide stabilite a priori dai genitori a cui il bambino deve conformarsi;

2. uno stile permissivo, senza regole, in cui viene evitata al bambino ogni occasione di frustrazione e tutte le sue richieste sono soddisfatte;
3. uno stile autorevole, con poche regole fondate su valori stabili, che tendono soprattutto a dare sicurezza;
4. uno stile incoerente, nel quale si oscilla, a seconda dell'umore, tra autoritarismo e permissività.

Dalla suddetta ricerca Bonino e Salvini (1991) hanno inoltre rilevato i dati seguenti:

1. dalle famiglie in cui si praticava un'educazione di tipo autorevole provenivano bambini con comportamenti equilibrati (70%) e scarsamente aggressivi (30%);
2. dalle famiglie con stile educativo autoritario provenivano bambini con condotte molto aggressive (67%) e, in misura minore, soggetti poco aggressivi (33%);
3. dalle famiglie il cui contesto educativo era di tipo permissivo provenivano bambini che presentavano quasi tutti rilevanti condotte aggressive (95%);
4. dalle famiglie con stile educativo incoerente provenivano, per il 100%, bambini con comportamenti aggressivi.

Tale ricerca concorda con altre analoghe svolte in paesi occidentali, le quali stanno tutte a dimostrare come l'atteggiamento permissivo o incoerente privi il bambino di sostanziali punti di riferimento, incoraggiando in lui un'instabilità di condotta dovuta ad una grande insicurezza emotiva. Questa insicurezza è aggravata dal fatto che, venendo a mancare l'aiuto esterno dell'adulto volto a contenere le eccessive richieste infantili, si stabilisce per il soggetto in età evolutiva l'impossibilità di elaborare adeguate regole di relazione sociale. L'educazione autoritaria, invece, plasma una personalità caratterizzata da conformismo e da sottomissione acritica, la quale non solo è incapace di provare sensi di colpa nei confronti degli atti aggressivi, ma trova nelle persone più deboli il capro espiatorio di un'aggressività che non può esprimersi contro l'autorità. Tra i quattro stili educativi evidenziati dai due ricercatori, soltanto il modello autorevole permetterebbe al bambino di affermare se stesso in un clima di sicurezza, che faciliti l'attuazione di comportamenti più evoluti, la soluzione pacifica dei conflitti, il superamento delle frustrazioni senza ricorrere a modalità di tipo aggressivo.

L'importanza della famiglia, dunque, è innegabile; oggi, tuttavia, accanto alla famiglia vi sono molteplici fonti educative, tra cui la scuola ed i mezzi di comunicazione di massa (Bonino e Salvini, 1991).

Secondo gli autori, "non si può considerare in modo meccanicistico il messaggio televisivo come uno stimolo che genera necessariamente una risposta prefissata; ciò che è determinante, infatti, è l'elaborazione cognitiva che il bambino fa del messaggio, cioè la sua interpretazione, sulla base dei propri bisogni emotivi, delle identificazioni che ha sviluppato e dei valori a cui è stato abituato".

Di fronte ai messaggi che provengono dai mass-media e che potrebbero stimolare la messa in atto di comportamenti aggressivi, è necessario che i genitori e gli educatori forniscano ai bambini modelli di comportamento che inibiscano il ricorso alla violenza. Tuttavia, capita che l'adulto ritenga di inibire l'aggressività del bambino bloccandone l'espressione con la minaccia di punizioni, ma il risultato di ciò è di breve durata ed ha effetti controproducenti. Infatti, l'ansia derivante dalla punizione viene superata dal bambino con l'internalizzazione dell'autorità punitiva ed aggressiva, che nella pratica si traduce nell'imitazione di un modello aggressivo di condotta.

Secondo Bonino e Salvini l'insegnante può educare i ragazzi a riconoscere l'altro come uguale a sé, utilizzando il processo di identificazione, riconosciuto come uno dei principali inibitori dell'aggressività e stimolando il più possibile il comportamento empatico ed il superamento dei pregiudizi. L'esperienza scolastica, allora, potrebbe diventare *“una ricca esperienza sociale di condivisione, che rende possibile l'immedesimazione, ossia il calarsi nei panni degli altri, per riconoscere la comune umanità. Anche gli interventi punitivi dell'adulto dovrebbero essere volti a rendere il bambino consapevole delle conseguenze che i propri atti aggressivi determinano negli altri”* (Bonino e Salvini, 1991).

Educare alla non-aggressività è possibile anche per Vegetti Finzi e Battistin (1996): l'educatore, infatti, può e deve fungere da modello per il bambino dimostrando di essere in grado lui stesso di fronteggiare le situazioni più complicate, senza ricorrere a reazioni impulsive come grida, insulti, atteggiamenti vendicativi e/o ricattatori. Il bambino può in tal modo constatare, osservando l'adulto, che provare rabbia e frustrazione di fronte agli ostacoli della vita è un'esperienza normale e frequente e che esistono modi differenti per esprimere il proprio disappunto, arrivando a discriminare tra le condotte (aggressive e non aggressive) e le loro possibili conseguenze su di sé, sugli altri e sull'ambiente.

Balbuzie

La balbuzie è un fenomeno determinato da fattori sia fisiologici che psicologici, sia genetici che derivanti da variabili ambientali, perciò può risultare difficile determinare quale di queste concause sia quella prevalente; un approccio terapeutico di tipo multidisciplinare permette, in molti casi, di valutare i fattori che entrano in gioco in presenza di fenomeni di balbuzie nell'età infantile.

Le differenti argomentazioni sulle cause possono essere suddivise in tre gruppi:

- cause organicistiche (la normale fluenzia viene ostacolata da un quadro logopatico instabile, da lesioni cerebro-corticali, da insufficienze dell'apparato fonatorio);
- cause psicogenetiche (la disfluenzia del linguaggio ha origine intima, ed aumenta sistematicamente in situazioni intensamente emotive);

-cause linguistiche (il normale flusso verbale viene interrotto a causa di incertezze terminologiche, sintattiche e grammaticali, costringendo il bambino a continue varianti rispetto alla elaborazione primaria del pensiero).

Come disturbo della relazione e della comunicazione di origine psicologica, la balbuzie talvolta esordisce improvvisamente in età infantile, nutrendosi di situazioni traumatiche o avvertite come tali (nascita di un fratellino, situazioni di anaffettività, perdita di sicurezza, precari inserimenti), insieme a relazioni difficili e ansiogene percepite come tali dal bambino nei primi anni di vita.

Altre volte si inserisce nel linguaggio gradualmente insieme ai tentativi del bambino di pronunciare vocaboli e termini foneticamente complessi (tali esitazioni prendono il nome di “disfluenze specifiche”).

In genere l'intervento di una situazione scatenante rompe il delicato equilibrio psico-emotivo del bambino e la balbuzie (balbuzie=sintomo), caratterizzata da pause, interruzioni, prolungamenti, ripetizioni di sillabe o di singoli fonemi, diventa lo strumento per rappresentare ai genitori un disagio latente della personalità e della relazione (balbuzie=sindrome). In questo modo il bambino sceglie inconsciamente tra gli innumerevoli sistemi di comunicazione di cui dispone una modalità (la parola bloccata, il linguaggio esitante) per attrarre l'attenzione dei genitori, per comunicare il suo stato interno e per “parlare” all'adulto del suo disagio riguardo eventi particolari o avvertiti come ansiogeni.

Per un bambino di tre, quattro anni è normale avere qualche difficoltà nel trovare la giusta coordinazione fisica, intellettuale ed emotiva, necessaria ad un linguaggio fluente; tali imperfezioni nella parola tendono a scomparire naturalmente con il passare del tempo.

Il bambino che balbetta, invece, mostra maggiori difficoltà a controllare i processi di produzione della parola, ed ha bisogno di tempi maggiori per organizzare l'atto verbale; tale disturbo si colloca tipicamente nel periodo quattro-sei anni, cioè nell'età prescolare.

Problemi relativi all'inserimento scolastico

L'inserimento nella scuola primaria richiede al bambino di confrontarsi con attività cognitive molto più complesse di quelle svolte durante gli anni della scuola dell'infanzia, di adattarsi ad un nuovo ambiente, a nuove figure adulte di riferimento, ad un insieme di nuove norme e regolamenti; anche le interazioni con il gruppo dei coetanei diventano più elaborate ed impegnative.

Ci sono bambini che non mostrano particolarità difficoltà sin dai primi giorni di scuola, altri devono superare una fase iniziale di disagio ed incertezza, altri, invece, non sono in grado di affrontare e sostenere i compiti che la scuola pone sia sul piano cognitivo che su quello sociale.

Il bambino che manifesta maggiori difficoltà può presentare diversi sintomi, ad esempio: pigrizia nell'alzarsi dal letto, vestirsi, fare colazione; mal di pancia; nausea; vomito; inappetenza; mal di testa; forti resistenze e proteste nel momento di varcare il cancello della scuola; in classe piange e chiede di tornare a casa. Talvolta tali disturbi spariscono nel fine settimana o durante le vacanze.

Il rifiuto per la scuola si può manifestare anche dopo un primo periodo di normale inserimento, quando il bambino inizia a rendersi conto della realtà scolastica, degli impegni che prevede, del dover stare lontano da casa per un certo periodo di tempo durante la giornata; infatti, i fattori in grado di scatenare questo disturbo possono essere anche l'im maturità affettiva e l'ansia di separazione.

Le motivazioni che stanno alla base del rifiuto della scuola, oltre a quelle considerate, sono molteplici: l'ansia di imparare; l'approccio con lo studio, che comporta la sperimentazione del fallimento; l'incapacità del bambino a sopportare le frustrazioni e a tollerare gli insuccessi. Tutto ciò può sviluppare un senso di inadeguatezza e la convinzione negativa di non corrispondere alle aspettative dei genitori e/o degli insegnanti.

Un'altra difficoltà è data dalla necessità di rimanere seduti al proprio banco, per cui alcuni bambini manifestano sintomi di irrequietezza, non riescono a stare fermi sulla sedia, si alzano in continuazione; anche i rapporti con i coetanei possono incidere, poiché molti bambini sperimentano proprio nella scuola difficoltà a relazionarsi con gli altri.

Alla luce di quanto esposto sopra, è da sottolineare che lo scarso rendimento scolastico non va sempre interpretato in funzione dell'intelligenza e dell'impegno: i comportamenti inadeguati, il disimpegno, i rifiuti sono spesso l'espressione di disagi affettivi e relazionali.

Dispersione scolastica

Con questo termine s'intende di solito una serie di eventi che determinano interruzioni e rallentamenti nell'iter scolastico. Si tratta di un fenomeno complesso, i cui elementi principali sono: la mancata iscrizione, la ripetenza, il ritardo, l'abbandono, l'insuccesso scolastico.

La dispersione scolastica non si manifesta unicamente con l'abbandono e le sue cause non sono soltanto quelle attribuibili all'ambiente socio-economico e al disagio personale. Infatti, in molti casi il distacco dalla scuola non avviene con l'abbandono, ma con la disaffezione, il disinteresse, la demotivazione, la noia. Tali manifestazioni si basano spesso su difficoltà di apprendimento e su una carriera scolastica vissuta più come obbligo esterno (familiare, sociale), che come una motivazione interna a crescere, affermarsi, ad acquisire nuove conoscenze per realizzarsi come persona.

Per questo motivo è importante considerare l'alunno nella sua globalità, tenendo conto del livello di maturità raggiunto, della relazione fra dimensione emotiva e cognitiva, delle risorse e dei limiti personali, del contesto relazionale in cui è inserito.

Iperattività

L'ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) è un disturbo dell'età evolutiva che colpisce circa il 4% dei bambini, con una forte componente genetica, quindi spesso ereditario, caratterizzato da un disordine dei neurotrasmettitori cerebrali deputati al controllo dell'attenzione. Il bambino che ne è affetto ha un disordine mentale il quale gli impedisce di filtrare gli stimoli sensoriali che lo bombardano quotidianamente.

I bambini iperattivi presentano difficoltà di attenzione, sono disorganizzati, disordinati, hanno difficoltà di concentrazione al punto tale che ogni stimolo li distrae. Spesso non riescono a completare un compito e passano da un'attività ad un'altra senza portarne a termine alcuna. Essi non sopportano di attendere il proprio turno ed interrompono continuamente, sono impulsivi, invadenti, sbadati, tendono a perdere spesso le proprie cose. Dal punto di vista motorio non riescono a star fermi e seduti e presentano disturbi paralleli di ansia e dell'umore.

Il DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali) nel descrivere il bambino iperattivo sottolinea che i sintomi devono comparire prima dei sette anni e interessare più aree. Esistono diversi quadri clinici, più o meno complessi, dove spesso predomina il sesso maschile.

E' importante riconoscere ed intervenire appropriatamente su tale disturbo per scongiurare future condotte antisociali e varie problematiche psicologiche: i bambini che mostrano tali difficoltà di comportamento vanno seguiti con attenzione, generosità, pazienza, nonché con grande competenza e, quando necessario, con l'ausilio di esperti.

Iniziando dalla scuola dell'infanzia è importante riconoscere il bambino iperattivo che, oltre ad essere costantemente in movimento, appare più immaturo rispetto ai coetanei, non rispetta le regole, è insofferente, spesso ha atteggiamenti provocatori e, quando gli si parla, sembra non ascoltare. Nella scuola primaria il comportamento tende a peggiorare per effetto dell'aumento di regole e di richieste cui il bambino è sottoposto. Aumenta altresì il rischio che questi bambini vengano etichettati perché disturbano e ciò influisce negativamente sulla stima che il bambino ha su di sé, peggiorando la situazione: egli, sentendosi più insicuro, non potrà che aumentare la sua iperattività, con comportamenti di sfida e di totale disinteresse verso le punizioni.

Dal punto di vista delle capacità cognitive il bambino iperattivo ha un'intelligenza nella norma o superiore: gli apprendimenti e le relazioni sociali sono scarsi perché è il comportamento a comprometterli, non le potenzialità.

Tra i fattori di rischio vi sono: familiarità per la sindrome da deficit di attenzione con iperattività; storia familiare di alcolismo; presenza di una madre con problematiche depressive; sovraffollamento familiare; conflitti tra genitori e conseguente incapacità a stabilire regole di comportamento.

Considerando le caratteristiche fondamentali dell'iperattività, possiamo delinearne un quadro abbastanza preciso.

Alcune di esse riguardano l'inattenzione, la distraibilità e la difficoltà di concentrazione. In linea di massima si può affermare che i soggetti iperattivi hanno scarse capacità di attenzione, ma forse sarebbe più opportuno dire che essi hanno modalità attentive peculiari: hanno difficoltà a fissare la propria attenzione su qualcosa (ad esempio un compito) per tempi lunghi, perché tendono a distrarsi con grande facilità, a stancarsi presto davanti ad attività ritenute noiose e monotone, ma al tempo stesso possono essere straordinariamente attenti e capaci di fronte a compiti che richiedono tempi brevi, reazioni veloci e verso i quali sviluppano una forte motivazione.

Un'altra caratteristica tipica dell'ADHD è l'ipereccitabilità: i bambini iperattivi sembrano consumare gli stimoli a velocità multipla, fanno tutto di corsa, ogni esperienza è vissuta velocemente, fanno tante cose simultaneamente; un'idea viene subito messa in pratica, senza mediazione né inibizione. Anche le loro emozioni, anche se molto vivide, sono spesso esagerate, con reazioni immediate e inopportune; tutto è amplificato e direttamente agito.

L'impulsività è un'altra caratteristica dell'iperattività. Per un bambino iperattivo sembra impossibile pensare prima di agire poiché ogni impulso viene tradotto in una serie di comportamenti non sempre felici, anzi, spesso fonte di costernazione per chi se ne deve far carico. Non è che questi bambini non apprendano le buone maniere, in teoria le conoscono, ma in pratica sono un brulicare incessante di idee, impulsi, sensazioni, intuizioni. Senza la mediazione dell'Io cosciente che determina i comportamenti rispetto agli obiettivi, il cervello del bambino iperattivo traduce subito le idee in movimenti, scatti, tamburellamenti, scuotimenti, manipolazioni, salti, ecc.

Anche l'intolleranza alla frustrazione e la necessità di gratificazione fanno parte del quadro generale dell'ADHD. Infatti, il bambino iperattivo incontra enormi difficoltà a perseguire un unico obiettivo per tempi lunghi, rimandando l'eventuale gratificazione al conseguimento dello stesso. È più facile che riesca a completare piccole porzioni dello stesso compito senza rimandare il premio (concreto o figurato) alla fine del progetto, perché egli preferisce riscuoterlo subito. Tale fattore, apparentemente secondario, riveste una grande importanza sul tipo di comportamento che il

bambino iperattivo tende a ripetere. Infatti, vessato da richieste troppo lontane dalla sua indole, perseguitato da richiami e note, prediche, minacce ed ultimatum, egli imparerà presto a trovare strategie per sfuggire a tutto questo piuttosto che impegnarsi nel trovare modi per raggiungere serenamente e costruttivamente un obiettivo.

Ecco allora che scuola e famiglia dovrebbero instaurare un rapporto proficuo atto a contenere le inevitabili frustrazioni cui il bambino andrà incontro e ad evitare di sottoporlo a vere e proprie sfide, che scaturiscono da aspettative inadeguate su di lui. E' necessario essere consapevoli che l'atteggiamento dell'adulto con il bambino iperattivo ha un forte impatto sulla modificazione del suo comportamento. La gravità e la persistenza dei sintomi del disturbo, infatti, risentono notevolmente delle variabili ambientali, di come il bambino si sente accettato e aiutato di fronte alle difficoltà. Uno dei predittori di un buon esito del disturbo in età adolescenziale sta proprio nel positivo rapporto che gli adulti sono riusciti ad instaurare con il bambino iperattivo negli anni della prima e seconda infanzia e nella preadolescenza.

Isolamento, chiusura, tristezza e depressione

La depressione è un disturbo psicopatologico la cui genesi è da individuarsi nella concomitanza di diversi fattori. Non sempre il bambino depresso verbalizza il proprio disagio interiore; spesso appare privo di interessi e progettualità, stabilmente annoiato e incapace di provare gioia per qualunque evento della propria vita. Generalmente presenta alcune specifiche caratteristiche somatiche e caratteriali: espressione di tristezza, povertà di mimica, sguardo inespressivo, rarità del sorriso, pianto per motivi futili. I bambini depressi tendono ad isolarsi e ad essere passivi sia nel contesto familiare che in quello scolastico, dove dimostrano chiusura verso gli altri, incapacità ad interagire con i compagni e gli insegnanti, disturbi della memoria e difficoltà di concentrazione.

Il bambino che si trova nella situazione appena descritta gradatamente perde la propria autostima sviluppando sensi di colpa e stati di ansia.

Dal punto di vista somatico esistono degli indicatori che s'inseriscono nella sintomatologia del bambino depresso: eccessiva faticabilità; alterazioni del ritmo del sonno; disturbi del comportamento alimentare.

CAPITOLO V

L'incoraggiamento adleriano

Il ruolo e le funzioni dell'incoraggiamento rivestono una notevole importanza nella concettualizzazione del modello di uomo proposto da Adler.

L'aspirazione alla superiorità e il sentimento sociale sono poste a fondamento della vita psichica e relazionale dell'individuo; a queste due istanze Adler aggiunge un terzo fattore fondamentale del comportamento umano, che è il grado di attività dell'individuo nell'affrontare i problemi della vita.

Il grado di attività individuale, acquisito durante l'infanzia e mantenuto costantemente per tutta la vita, è difficilmente esprimibile in termini quantitativi, sebbene sia *“piuttosto chiaro che l'attività di un bambino che scappa dai suoi genitori, o di un ragazzo che si azzuffa per strada, vada considerata maggiore di quella di uno che preferisce starsene a casa a leggere un libro...”*

L'attività non deve essere confusa con il coraggio, sebbene non vi sia coraggio senza attività. Ma solo l'attività di chi rispetta le regole del gioco, coopera e partecipa alla vita, può essere definita coraggio”.

(Ansbacher H.L. Ansbacher R.R., 1997)

Secondo la definizione precedente, il coraggio si configura come il prodotto della combinazione del sentimento sociale e dell'attività.

“Quindi in campo psicodinamico il coraggio non può assumere un significato meramente riduttivo, quale condotta coraggiosa di fronte a un determinato pericolo, ma deve venire inteso in un'accezione più ampia, come atteggiamento coraggioso, espressione dello stile di vita dell'individuo, dinamicamente diretto verso uno scopo e unito all'interesse sociale.

(Rovera, 1982)

La Psicologia Individuale ritiene perciò il coraggio un aspetto importante e necessario per i bambini, al fine di far fronte all'insorgenza di manifestazioni di disadattamento, non improntate al sentimento sociale.

Poiché per Adler non è possibile che un individuo coraggioso non abbia sentimento sociale e viceversa, incoraggiare vuol dire incrementare il sentimento sociale di un individuo; il processo d'incoraggiamento risulta, quindi, un aspetto chiave per lo sviluppo della personalità.

Secondo Rovera *“è coraggioso chi agisce senza mete fittizie, chi non perde troppo tempo a recriminare, a compiangersi, a sviluppare comportamenti diretti a ottenere la compassione altrui, allora...incoraggiare un soggetto che presenti una crisi situazionale o di crescita, può ben essere rapportato a un procedimento che miri a restituire al soggetto la fiducia in se stesso e nelle sue possibilità, il senso di appartenenza, le premesse per un mutamento di qualità nella sua vita”.*

Incoraggiare non significa solo gratificare; al contrario, alla luce del concetto adleriano di incoraggiamento, devono essere mantenute le frustrazioni “positive”, cioè quelle che il soggetto può tollerare in un determinato momento, quelle che riguardano lo smascheramento di mete fittizie e quelle che si riferiscono alla revisione dello stile di vita personale.

Lo scoraggiamento, invece, equivale alla disconferma ripetuta, alla somministrazione di frustrazioni negative, alla squalifica, in altre parole, all’atrofia del sentimento sociale a favore del potenziamento abnorme dell’aspirazione alla superiorità, che non favorisce la maturazione della personalità individuale.

Da un punto di vista strettamente terapeutico, la psicologia adleriana fa riferimento ad una tipologia di relazione in cui il terapeuta esprime fiducia e promuove lo sviluppo della fiducia in sé da parte dell’utente, genera speranza e costruisce un clima di armonia, grazie al suo atteggiamento empatico, non giudicante e spontaneo nei confronti dell’utente stesso. Il processo terapeutico è, perciò, incentrato sull’incoraggiamento, poiché promuove speranza e aspettative di successo attraverso l’ascolto attivo ed empatico, il rispetto e la fiducia, l’attenzione ai punti di forza e alle risorse dell’individuo, lo sviluppo del senso di humor nei confronti delle esperienze di vita.

In una prospettiva psicopedagogica, Dinkmeyer e Dreikurs (1974) hanno individuato alcune regole e principi a fondamento del processo d’incoraggiamento, di cui sono stati analizzati sia gli aspetti positivi che quelli negativi, come l’ira, la delusione e la compassione dell’adulto, che possono danneggiare in breve tempo una iniziale forma di costruzione.

Ad una loro attenta lettura, si può evincere come l’adulto, genitore e/o insegnante, deve stimare il bambino non per quello che potrebbe diventare a livello ideale, ma per quello che effettivamente è, in tutta la sua dignità di persona.

“Tutti gli educatori, gli insegnanti, i genitori possono imparare a dare coraggio, trattandosi a volte solo di conoscere un po’ meglio i ragazzi e se stessi”

(Dinkmeyer e Dreikurs, 1974)



I NOVE PUNTI DELL'INCORAGGIAMENTO ADLERIANO

- 1. Stimare il bambino così com'è.*
- 2. Dimostrargli fiducia in modo tale che il bambino possa avere fiducia in se stesso.*
- 3. Credere nelle capacità del bambino, conquistarsi la sua confidenza e formare gli strumenti al rispetto di se stesso.*
- 4. Riconoscere un lavoro ben fatto; elogiare gli sforzi compiuti.*
- 5. Fare uso del gruppo per facilitare ed incrementare la maturazione del bambino.*
- 6. Integrare il gruppo in modo che il bambino sia sicuro della sua posizione all'interno dello stesso.*
- 7. Aiutare il bambino a sviluppare le sue capacità seguendolo progressivamente, anche da un punto di vista psicologico, in modo tale da permettergli risultati positivi:*
 - 8. Riconoscere e mettere a fuoco le sue risorse.*
 - 9. Utilizzare gli interessi del bambino per accrescere la sua istruzione.*



CAPITOLO VI

La Qualità Totale

La Qualità Totale è una filosofia e un modello operativo che si traduce in interventi di miglioramento continuo e che presuppone la responsabilizzazione e l'impegno di tutto il sistema che lo adotta. Il termine descrive un *“sistema efficace per integrare gli sforzi per lo sviluppo, il mantenimento e il miglioramento della qualità dei vari gruppi in un'organizzazione in modo che produzione e assistenza garantiscano la piena soddisfazione del cliente”* (Giusti, Proietti, 1999).

Possiamo individuare come elementi distintivi del concetto di Qualità Totale (Ghirelli, Signani, 1998):

-**qualità tecnica**: caratteristiche del prodotto offerto al consumatore.

L'aspetto tecnico della qualità implica:

- integrazione di compiti e contenuti con metodologie di trasferimento degli stessi (ad esempio, contenuti disciplinari completi e aggiornati + metodologie di insegnamento multiple, informatizzate e relazionali);
- capacità di comunicare efficacemente, proponendo un sistema di procedure informative dei servizi dell'organizzazione che risulti strutturato, chiaro e attendibile;
- ogni azione o miglioramento è il risultato di un reale coinvolgimento operativo di tutte le parti del sistema organizzativo e della condivisione di obiettivi e standard;

-**qualità relazionale**: modalità con cui il prodotto viene offerto (cortesia, empatia, comprensione del fruitore, capacità di risposta) e caratteristiche del contesto ambientale in cui la fruizione avviene;

-**qualità d'immagine**: caratteristiche del soggetto che confeziona il prodotto, quali la visibilità, la credibilità, l'affidabilità;

-**qualità economica**: correlazione vantaggiosa tra costo e prodotto, competitività di costi a parità di qualità, ecc.;

-**qualità organizzativa**: insieme di mezzi e strumenti con cui l'organizzazione eroga il servizio prodotto (attrezzature, tempestività degli interventi, manutenzione dei materiali, ecc.).

Parlare di Qualità Totale nella scuola significa, dunque:

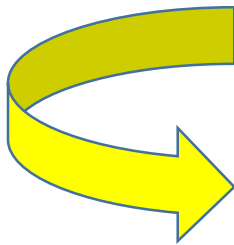
-**focalizzazione sul cliente**: porre l'attenzione su un processo in cui il fruitore assume una posizione centrale e determinante sia per i risultati che nell'orientamento dei cambiamenti;

-**misurazione in itinere e finale** del livello di standard raggiunto, livello che rappresenta un indicatore di soddisfazione del consumatore e, dunque, una leva motivante dei processi migliorativi;

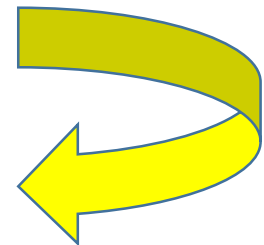
-**miglioramento**: impegno costante nella graduale progressione dei fattori di sviluppo e trasformazione del tessuto scolastico;

-coinvolgimento: ogni componente del sistema partecipa attivamente ai processi decisionali, è in grado di valutare il lavoro che svolge, di individuare problemi e soluzioni possibili.

MIGLIORAMENTO CONTINUO
COINVOLGIMENTO DEL PERSONALE

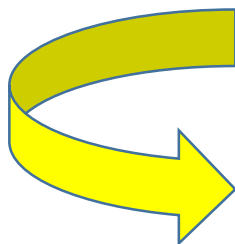


**QUALITA'
TOTALE**

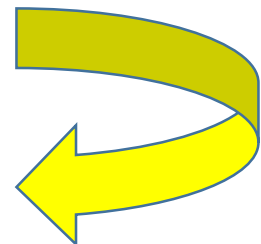


FOCUS SUL CLIENTE/UTENTE

**PROCESSI DI
MISURAZIONE**



**QUALITA'
TOTALE**



CAPITOLO VII

Counseling scolastico e Qualità Totale: il docente counselor

Dopo aver conosciuto il counseling grazie alla frequenza del corso triennale presso la sede A.S.P.I.C. di Ancona, ho maturato la convinzione circa l'utilità di questo strumento nel mondo della scuola; anzi, credo che il counseling scolastico rappresenti il motore principale dell'attuazione della Qualità Totale nella scuola.

A supporto di questa mia opinione personale posso riportare l'esistenza di una ricca letteratura circa l'efficacia degli interventi di counseling nella scuola: la sua applicazione corretta ha un impatto positivo sul successo scolastico, sulla prevenzione dei comportamenti aggressivi, degli atti di bullismo, dei comportamenti devianti in genere. E' inoltre dimostrato che gli interventi di counseling nella scuola incrementano il benessere dei soggetti e della comunità stessa.

Secondo i risultati di una serie di ricerche sull'efficacia del counseling scolastico, svolte nel mondo anglosassone, tratte anche da un lavoro di meta-analisi svolto in California nel 2004 (Distretto Educativo della California 1430 N sacramento, CA 95814), i programmi di counseling efficaci (ben impostati, realizzati secondo criteri di qualità, monitorati negli effetti) si rivelano elementi cruciali nel migliorare:

- ❖ le prestazioni scolastiche;
- ❖ il clima scolastico;
- ❖ la disciplina;
- ❖ l'apprendimento di abilità sociali;
- ❖ le condizioni di vita personale e sociale;
- ❖ la scelta degli studi e lo sviluppo professionale;
- ❖ situazioni familiari problematiche.

Programmi di counseling basati sulle teorie dello sviluppo hanno, quindi, efficacia proattiva e preventiva, sostengono gli studenti nell'apprendimento, nello sviluppo di abilità, nel miglioramento dell'auto-consapevolezza e nell'affrontare meglio compiti e tappe di sviluppo.

Alcuni studi sugli effetti della partecipazione ad attività di counseling in piccolo gruppo rivolte a studenti di scuole elementare in difficoltà hanno dimostrato che l'83% di loro ha migliorato il proprio rendimento scolastico (Boutwell D.A., & Myrick R.D.-1992-The go for it club-Elementary School Guidance & Counseling, 27, 65-72), (Gerler E.R., Kinney J. & Anderson R.F.-1985-The effects of counseling on classroom performance-Journal of Humanistic Education and Development, 23, 155-165).

Interventi di counseling vocazionale, inoltre, influenzano le scelte formative degli studenti nella decisione della scuola superiore, poiché essi si percepiscono più sicuri rispetto al proprio

rendimento, hanno relazioni migliori con gli insegnanti, credono nell'importanza della propria educazione, sono soddisfatti rispetto agli insegnamenti ricevuti, sono meno preoccupati dell'aspetto fisico ed interpersonale, raggiungono risultati migliori.

Durante il mio percorso triennale di formazione professionale presso la sede A.S.P.I.C. di Ancona, svoltosi parallelamente alla mia professione di insegnante nella scuola primaria, ho maturato la convinzione dell'efficacia dell'azione didattica ed educativa del docente che, come me, ha acquisito un grande bagaglio di conoscenze e modalità operative nell'ambito del counseling.

Infatti, tenendo conto della trasformazione della scuola da luogo deputato esclusivamente alla trasmissione dei saperi ad "azienda aperta", finalizzata allo sviluppo e al potenziamento della sfera emotiva, cognitiva e sociale di ogni singolo individuo, è possibile comprendere come il counseling scolastico possa trovare una sua opportuna collocazione all'interno della scuola stessa, come nuova attività finalizzata a sviluppare adeguate abilità comunicative e ad agevolare modi efficaci di relazione tra studenti, insegnanti, genitori ed altre figure educative.

IL DOCENTE COUNSELOR

In tutte le professioni che si svolgono all'interno di rapporti interpersonali si distinguono due livelli: uno contenutistico, che dipende specificatamente dal ruolo e dalle competenze professionali, l'altro relazionale, che mette in gioco gli aspetti della comunicazione e della capacità personale di interagire in modo efficace con l'altro. E' possibile individuare nella relazione il nodo cruciale della funzione docente: è all'interno di una relazione efficace che il docente può stabilire un contatto emotivamente significativo e motivare l'alunno con il coinvolgimento personale, riuscendo in tal modo a trasmettere conoscenze e a far acquisire competenze durature; attraverso una relazione positiva, inoltre, il docente aiuta gli alunni a costruirsi un'identità consapevole di sé.

Il lavoro dell'insegnante si svolge in ambiti diversi e con persone diverse, che mettono a dura prova le sue abilità relazionali: relazionarsi con tanti soggetti diversi (alunni, genitori, colleghi, dirigenza scolastica) e passare da un piano relazionale all'altro richiedono abilità comunicativa, flessibilità, capacità di ascolto.

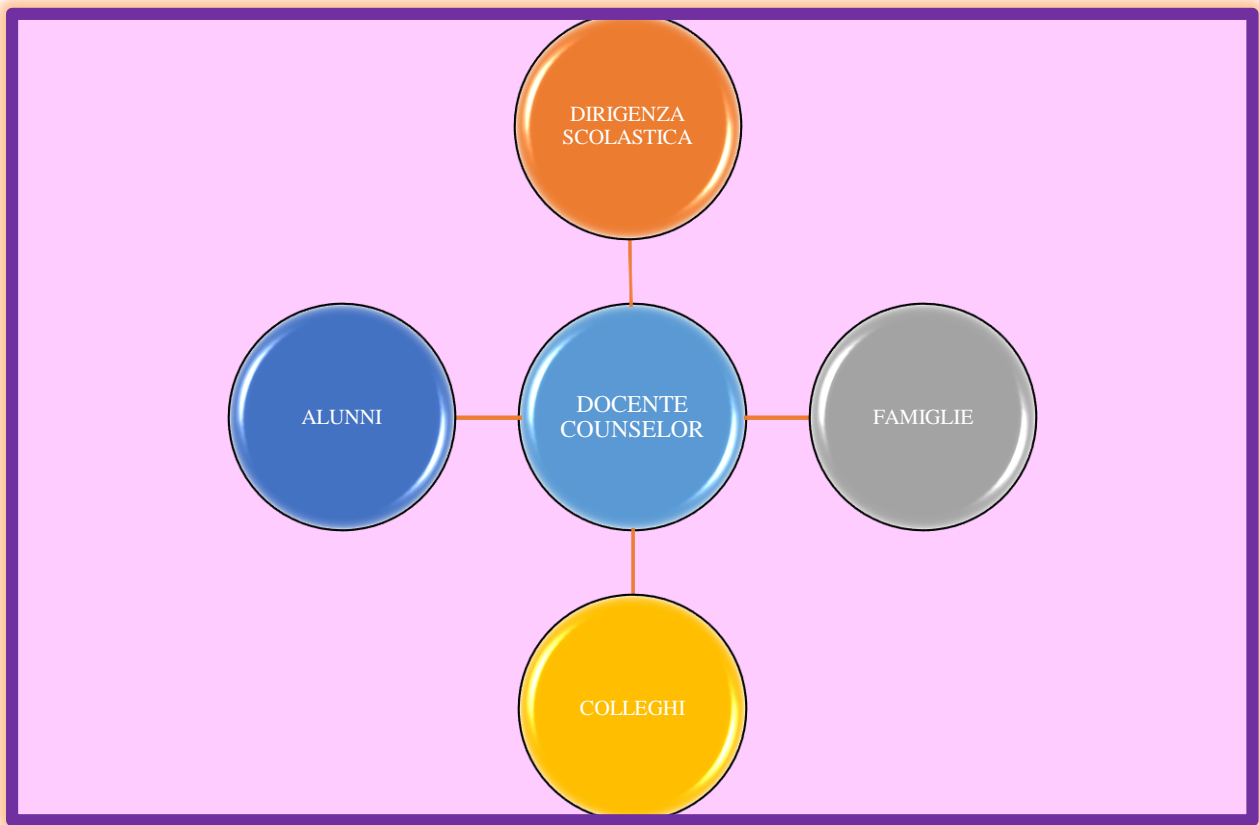
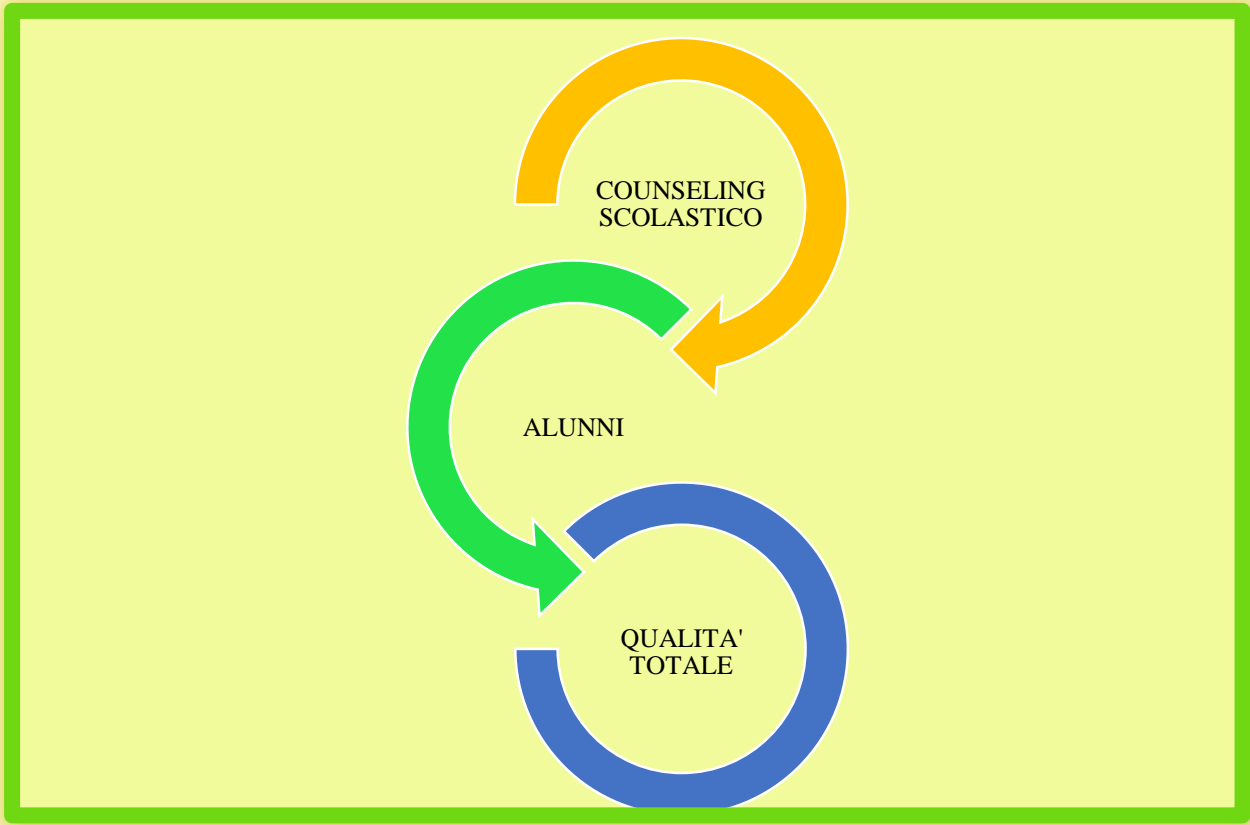
Nella relazione con gli alunni il docente deve avere la capacità di farli crescere in conoscenze, competenze ed abilità, fino a condurli ad una maturità personale che li renda sicuri di loro stessi nei percorsi futuri che li riguarderanno. Anche la gestione del gruppo classe è particolarmente impegnativa, poiché richiede un'attenzione costante sia alla totalità che all'individualità degli alunni, soprattutto quando è necessario orientare il singolo e motivarlo allo studio nel continuo scontro con particolari situazioni familiari, difficili rapporti con i genitori, comportamenti aggressivi, difficoltà di apprendimento.

Nella relazione con i colleghi il docente deve impegnarsi a non creare un rapporto difficile e spigoloso: le attuali disposizioni ministeriali richiedono agli insegnanti di ogni ordine e grado di lavorare in équipe, sia per la progettazione che per la realizzazione di interventi didattici; di conseguenza, la capacità di ascoltare e di confrontarsi serenamente con l'altro senza pregiudizi e rigidità protettive, nella fermezza della propria opinione e con la libertà di esternare il proprio pensiero, rappresenta uno dei requisiti fondamentali per un buon esito del lavoro del docente.

Nella relazione con le famiglie la capacità comunicativa dell'insegnante è fondamentale per favorire la massima partecipazione di queste nella progettazione del percorso formativo dei propri figli. Infatti, l'azione formativa della scuola non può prescindere dall'azione educativa nell'ambito familiare e in quest'ottica il compito del docente spesso è ingrato, ma indispensabile e richiede competenze relazionali qualificate, capacità di ascoltare, comprendere e farsi comprendere, capacità di rispettare e farsi rispettare.

L'attuale scuola dell'autonomia, di cui si è parlato nei capitoli precedenti, vede nell'insegnante la figura preponderante nel percorso formativo degli alunni, il quale può offrire alle famiglie un servizio specifico, uno sportello a cui rivolgersi sia per le difficoltà di apprendimento che per quelle derivanti dal disagio esistenziale legato a momenti particolari della vita degli studenti.

Nella relazione con la dirigenza scolastica il docente deve avere la capacità di instaurare una relazione che agevoli il confronto costante e aperto verso il conseguimento di obiettivi comuni, che renda efficace il lavoro didattico e che permetta di gestire le situazioni conflittuali in modo produttivo e non stressante.



CAPITOLO VIII

Il modello teorico-operativo

Il modello teorico-operativo di riferimento del presente lavoro e delle attività che ho svolto in classe e delle quali parlerò in seguito è il counseling pluralistico-integrato, il quale si fonda sui principi della psicologia umanistica, sviluppatasi negli anni '50 e '60 con il contributo di Maslow. Tale teoria psicologica annovera tra i suoi esponenti più insigni G.W. Allport, Rollo May, C. Rogers, R. Carkhuff e si riallaccia, prevalentemente, ai due indirizzi filosofici dell'umanesimo e dell'esistenzialismo, che valorizzavano l'uomo come soggetto attivo e dotato d'intenzionalità, potenzialità e risorse da promuovere.

La psicologia umanistica enfatizza le qualità personali di ciascun individuo e le sue possibilità di crescita psicologica, da cui deriva il riconoscimento del valore e della centralità della persona umana in antitesi all'uomo-tipo proposto da altre correnti psicologiche.

Nell'ambito della psicologia umanistica particolarmente rilevante è la figura di Carl Rogers, definito il padre del metodo non direttivo, centrato sulla persona, un metodo oggi ampiamente diffuso ed utilizzato anche in ambito educativo e scolastico.

La pratica rogersiana si configura come un'azione di facilitazione fondata sul rispetto della persona e sulla fiducia nelle sue possibilità: fondamentale è il concetto di "tendenza attualizzante", con cui l'autore indica la tendenza innata in ogni uomo ad espandersi, a maturare e a realizzare il proprio potenziale individuale; mediante tale processo, che è influenzato anche dai fattori ambientali, l'individuo procede al suo arricchimento ed alla sua conservazione.

Il fine della terapia rogersiana, pertanto, non è quello di guidare il cliente nella ricerca di soluzioni prefabbricate, quanto piuttosto quello di agevolarlo a riappropriarsi delle proprie risorse per muoversi verso la piena realizzazione di sé; ciò sarà possibile soltanto se l'agevolatore, oltre all'utilizzo di tecniche di base come l'ascolto attivo e la riformulazione, assumerà atteggiamenti di empatia, congruenza ed accettazione incondizionata.

Empatia

L'empatia può essere definita come la capacità del counselor di identificarsi con gli stati d'animo dei clienti riuscendo, così, a comprenderne il mondo e a sentirne le sensazioni, le emozioni e i bisogni. In tal modo l'agevolatore prova in prima persona, dall'interno, i sentimenti vissuti dall'utente restando, tuttavia, una persona distinta ed autonoma e, pertanto, capace di condurre il processo in atto. Grazie all'empatia il cliente si sente realmente ed autenticamente compreso nei suoi vissuti, i quali sono troppo spesso sminuiti, amplificati o non capiti da interlocutori disattenti e distratti.

Secondo Feltham-Dryden (1993) l'empatia, che va distinta dalla simpatia, dall'identificazione con l'altro, dalla presunzione di capire ciò che questi sta provando, è visibile come:

- empatia di base: capacità di essere in contatto con l'utente e di comunicargli la propria comprensione;
- empatia avanzata: abilità di percepire e comunicare all'altro ciò che egli dice e il senso che quello che dice rappresenta per sé;
- empatia filosofica: capacità di entrare nel sistema valoriale dell'utente, aiutandolo a far emergere al livello cosciente le proprie credenze.

Congruenza

La congruenza viene solitamente indicata con i termini "autenticità", "spontaneità", "trasparenza", "genuinità", ecc. e la sua assunzione richiede all'agevolatore un'approfondita auto-conoscenza ed auto-accettazione; essa è volta a far sì che i facilitatori si mostrino agli utenti genuinamente aperti e sinceri, reali ed umani. La congruenza si realizza a due livelli: a livello intrapersonale, quando l'agevolatore "è libero e capace di far emergere nella propria coscienza qualsiasi stato d'animo" (B. Giordani, 1988); a livello interpersonale, quando il counselor riesce ad esprimere direttamente al cliente i propri sentimenti e stati d'animo. Ciò non significa, tuttavia, dover necessariamente comunicare agli utenti tutti i propri stati d'animo. L'importante, piuttosto, è prendere coscienza di sé ed agire, evitando l'innalzamento di sterili cortine difensive, in base a come ci si sente, non assumendo ruoli predefiniti, non recitando e non negando la propria personalità, ma esprimendola liberamente.

Accettazione incondizionata

L'accettazione incondizionata è definibile come quella disposizione che fa sì che il counselor rispetti ed apprezzi il cliente nella sua interezza, astenendosi da ogni valutazione e da ogni giudizio inerente ai contenuti ed alle problematiche da questi espresse. Secondo Feltham-Dryden (1993) tale atteggiamento costituisce uno dei prerequisiti fondamentali del processo di counseling, in quanto favorisce la fiducia nella relazione in atto, permettendo all'utente di aprirsi anche su problemi personali dolorosi e scottanti. L'accettazione incondizionata consente al cliente:

- di conquistare gradualmente una propria autonomia, frutto di un processo di maturazione messo in moto dalla presenza affettuosa di una persona che funge da figura di attaccamento;
- di superare eventuali stati d'ansia che potrebbero insorgere durante il percorso di auto-conoscenza e di risoluzione dei problemi;
- di sviluppare l'autostima e la fiducia in sé.

Infatti possiamo stimare ed amare noi stessi soltanto se incontriamo qualcuno che ci apprezza e ci accetta con amore, in quanto l'identità di ciascuno di noi si forma attraverso il contatto con l'alterità; l'immagine che noi costruiamo di noi stessi corrisponde alla percezione interiorizzata di ciò che nei primi anni di vita le figure di riferimento ci hanno detto. Accettare l'utente in maniera incondizionata, attribuendo a ciascuno il diritto di essere se stesso, non significa, tuttavia, dividerne ed accettarne passivamente tutti gli atteggiamenti comportamentali e valoriali: sia la totale condanna che l'accettazione acritica incidono negativamente sul processo di counseling, che può essere favorito solo da un'accoglienza calorosa e, al tempo stesso, autentica e vigile, in ogni caso caratterizzata da una certa distanza psicologica tra il counselor e l'utente.

Nel counseling umanistico-esistenziale particolarmente rilevante risulta essere l'attenzione rivolta alla comunicazione, le cui modalità di funzionamento devono essere conosciute in maniera approfondita dal facilitatore, chiamato a prestare attenzione ai messaggi e ai comportamenti verbali, non verbali e paraverbali dell'utente, in modo tale da guidarlo meglio nel processo di autoesplorazione e di crescita e ad aiutarlo a sviluppare competenze comunicativo-relazionali più efficaci, che gli consentano di migliorare i propri rapporti sociali ed interpersonali.

Nel bagaglio delle competenze comunicative di cui un counselor deve disporre rientrano tre capacità fondamentali, cioè: la capacità di decifrare il contenuto verbale espresso dall'utente; quella d'interpretare i comportamenti non verbali del cliente; quella di riuscire a prestare attenzione agli elementi paraverbali caratterizzanti le modalità comunicative del proprio interlocutore.

La necessità di prestare attenzione a tutti i suddetti elementi di comunicazione nasce dal fatto che, nonostante solitamente si presti particolare attenzione soprattutto alla comunicazione verbale e, quindi, al contenuto espresso dagli interlocutori, in realtà questo tipo di comunicazione veicola messaggi soltanto per il 7%. Ben di più viene trasmesso, invece, dalla comunicazione non verbale istintiva (55%) e da quella paraverbale emotiva (38%) (Birkenbihl, 1995).

Oltre alla conoscenza ed all'attenzione posta alle diverse modalità di comunicazione, il buon esito di un processo di counseling richiede all'agevolatore anche di disporre di adeguate competenze in merito alle tecniche ed alle regole della comunicazione efficace, rintracciabili nell'ascolto attivo, nella conoscenza dei fattori che ostacolano le dinamiche relazionali (le barriere della comunicazione) e nelle modalità della comunicazione assertiva.

Ascolto attivo

L'ascolto attivo è una tecnica di comunicazione efficace che consente al counselor di comprendere appieno il punto di vista del cliente senza imporgli il proprio. Profondamente diverso dal sentire in maniera poco attenta e superficiale ciò che l'altro sta dicendo, l'ascolto attivo va inteso piuttosto come un atteggiamento di sensibilità, disponibilità e recettività diretto ad un altro individuo e rivolto a cogliere non solo l'aspetto verbale, strettamente contenutistico e razionale della comunicazione, ma anche quello non verbale.

Gli elementi caratterizzanti l'ascolto attivo sono:

- attenzione al contenuto meramente verbale espresso dall'interlocutore;
- attenzione alla mimica, all'atteggiamento ed alla postura dell'altro, nonché ad elementi paraverbali quali il volume, il tono, la fluenza, ecc.;
- recezione delle variazioni fisiologiche;
- attenzione all'altro e a quanto sta dicendo attraverso l'utilizzazione di domande di chiarificazione, riformulazioni, ecc.;
- manifestazione d'interesse attraverso cenni del capo ed espressioni quali "già", "capisco", ecc.

Per realizzare un ascolto di questo genere è necessario, oltre che utilizzare le predette tecniche, anche evitare di assumere alcuni atteggiamenti che possono interrompere il flusso comunicativo. Il riferimento va qui alle già menzionate "barriere della comunicazione", quali: le valutazioni, gli atteggiamenti investigativi, l'eccessivo supporto affettivo, l'offerta di soluzioni anticipate, le interpretazioni, i pregiudizi, la presenza di schemi di riferimento incompatibili, le distrazioni provenienti dall'esterno.

Comunicazione assertiva

La comunicazione assertiva è uno stile comunicativo che sottende il rispetto per se stessi e gli altri, la consapevolezza del proprio sé, l'assunzione delle proprie responsabilità ed una buona dose di autostima. Essa è espressione di un comportamento equilibrato e maturo, a metà strada tra la passività e l'aggressività, che si basa sulla consapevolezza del proprio valore e sulla fiducia in se stessi, nelle proprie opinioni, credenze, giudizi e sentimenti.

Tutto ciò implica l'assunzione di un comportamento partecipativo nella comunicazione, la capacità di affermare i propri diritti senza negare quelli degli altri e di comunicare approvazione e disapprovazione in maniera chiara, diretta ed esplicita.

*TUTTI I GRANDI SONO STATI
BAMBINI UNA VOLTA...*

da "Il Piccolo Principe"
di Antoine de Saint-Exupéry



CAPITOLO IX

Il counseling a scuola

Attività di counseling svolte in una classe prima della scuola primaria nell'anno scolastico 2012/2013

Nello scorso anno scolastico ho iniziato a svolgere il mio lavoro in una classe prima in cui un buon numero di bambini presentava difficoltà di apprendimento e di comportamento.

La classe risultava composta da sei femmine e undici maschi, di cui una bambina straniera, un bambino con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), alcuni bambini con difficoltà nell'apprendimento ed altri con disturbi del comportamento.

In particolare, le criticità evidenziate per questi ultimi comprendevano:

- agitazione psicomotoria, iperattività, scarso contenimento;
- disorientamento e confusione;
- assenza di linguaggio emotivo;
- aggressività, soprattutto in seguito a frustrazioni;
- tono di voce alto e mancanza di contatto oculare;
- distrazione continua;
- disturbo e interruzione dell'attività didattica;
- eccitazione maniacale;
- linguaggio violento e scurrile;
- gestione del conflitto con approcci fisici ed uso delle mani;
- prepotenza;
- immaturità.

Di seguito sono riportate le schede di osservazione mediante le quali mi è stato possibile raccogliere alcune informazioni riguardo le famiglie degli alunni in questione, le caratteristiche del comportamento problematico, lo spazio temporale entro il quale si manifestava nel contesto scolastico, la sua frequenza ed intensità, la funzione del comportamento messo in atto, le ipotesi d'intervento, la presenza di deficit di attenzione ed iperattività.

Scheda di osservazione n.1

Nome e cognome dell'alunno/Data di nascita/Sesso

Scuola/Classe

Data/Compilatore

COMPOSIZIONE FAMILIARE-GENOGRAMMA

| |
|--|
| |
|--|

INFORMAZIONI FAMILIARI

CARATTERISTICHE DEL BAMBINO/A

CRITICITA' EVIDENZIATE

CARATTERISTICHE DEL COMPORTAMENTO PROBLEMATICO PRINCIPALE

Quando si presenta? Ci sono antecedenti che si verificano costantemente?

Qual è la sua frequenza?

- Giornaliera Più di una volta al giorno Più di 3 volte al giorno
 Altro

Qual è la sua intensità?

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Ipotesi funzionale del comportamento critico.

Qual è la funzione del comportamento? Perché lo mette in atto? A cosa gli serve?

IPOTESI DI INTERVENTO

Scheda di osservazione n.2
SCALA CONNERS PER GLI INSEGNANTI

Nome e cognome dell'alunno/Data di nascita/Sesso

Scuola /Classe

Data/Compilatore

1. Irrequieto o sempre in movimento.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

2. Eccitabile, impulsivo.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

3. Disturba i compagni.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

4. Non completa ciò che ha iniziato; ha tempi brevi di attenzione.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

5. Si agita in continuazione.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

6. E' disattento, facilmente distraibile.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

7. Le sue richieste devono essere esaudite immediatamente; diventa facilmente frustrato.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

8. Piange spesso e facilmente.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

9. Cambia umore velocemente e drasticamente.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

10. Manifesta scatti di collera; comportamento esplosivo e imprevedibile.

Per niente 0 Un po' 1 Abbastanza 2 Moltissimo 3

Per quanto riguarda le attività di counseling proposte ai bambini di questa classe, dopo un'attenta analisi delle loro capacità di apprendimento e delle loro modalità di comportamento, ho deciso di puntare sull'immaginazione.

Per Freud l'inconscio era l'energia grazie alla quale gli impulsi del desiderio risultano virtualmente immortali; Jung l'ha popolato di contenuti collettivi che consentono all'individuo di superare la propria singolarità per ritrovare un'incondizionata comunione con il mondo. Come evidenziato in Vitta (1999), entrambi questi modelli ci presentano l'immaginario come un ribollente magma di aspettative, volontà, paure, credenze e convinzioni ampiamente condivise, che preme ai confini della coscienza individuale e collettiva orientando il nostro comportamento, ed attribuiscono ad esso i criteri in base ai quali noi interpretiamo i fenomeni. L'immaginario, dunque, si presenta come una griglia attraverso la quale noi contempliamo le cose; sono gli elementi di cui tale griglia si compone a suggerirci il modo di riconoscere, selezionare, accogliere, scartare ogni fenomeno, in altre parole, di formarne un'immagine. Le immagini che ci formiamo delle cose non sono che rappresentazioni di una realtà in se stessa inerte, ma che acquista vita ai nostri occhi grazie ai contenuti che noi stessi vi immettiamo traendoli dal profondo della nostra personalità individuale e collettiva, ovvero dal nostro immaginario. Le immagini sono ciò che noi vogliamo che siano; per capirne il significato dobbiamo guardare oltre, dobbiamo guardare a ciò che inseguiamo e vogliamo cogliere attraverso di esse; il mondo che scorgiamo al di là della loro trasparenza non è quello che esse incarnano, ma quello che noi stessi ci rappresentiamo. Per questo motivo lavorare sulle immagini ed attraverso di esse e modificare in maniera salutare l'immaginario del singolo e, conseguentemente, della comunità, può essere di fondamentale importanza; con le immagini si può modificare un immaginario malato e si possono creare nuove alternative per l'individuo.

A tal proposito ricordiamo quanto sostenuto da Hillmann (2000): *“la funzione primaria dell'essere umano è immaginativa, non lo stato eretto, il produrre gli arnesi, il fuoco; non è il costruire comunità o il cacciare, il coltivare o l'addomesticare, ma l'immaginare tutte queste possibilità. E continuiamo ad immaginare e immaginare, senza possibilità di rimozione. Il rimosso torna in forma di sintomi e, dunque, i nostri sintomi sono, in realtà, l'immaginazione che, non potendo essere rimossa, erompe attraverso la nostra ben adattata mediocrità. Io sto lavorando nella direzione di una psicologia dell'anima che sia basata su una psicologia dell'immagine. Quello che sto ipotizzando è un fondo poetico della mente e una psicologia che prenda l'avvio non nella fisiologia del cervello, non nella struttura del linguaggio, nell'organizzazione della società, o nell'analisi del comportamento, ma nei processi dell'immaginazione”*.

SE DIVENIAMO CAPACI DI
IMMAGINARE UNA
NUOVA VITA, POSSIAMO
CREARLA.

SE VOGLIAMO VIVERE
APPIENO LA NOSTRA
VITA, NON POSSIAMO
FARE A MENO DI
RESTARE A CONTATTO
CON IL NOSTRO
IMMAGINARIO PER
SEGUIRE LE STRADE CHE
CI INDICA...

IL CALENDARIO DELLE EMOZIONI

Ho svolto quest'attività quotidianamente, sia prima di iniziare le lezioni, per capire con quale stato d'animo i bambini affrontavano la loro giornata scolastica, sia alla fine delle lezioni, per verificare se ci fosse stato un cambiamento rispetto ai momenti iniziali e la qualità del cambiamento stesso.

Chiedo ai bambini come stanno in questo momento e mi pongo in ascolto delle loro risposte; intervengo con alcune semplici riformulazioni e chiarificazioni per meglio focalizzare i sentimenti che stanno emergendo dalle loro parole; propongo loro di utilizzare i simboli meteorologici (da me precedentemente preparati) per rappresentare ciò che loro provano allo stato attuale.

Per agganciare l'attività alla realtà quotidiana dei bambini, ogni volta che viene utilizzato il calendario delle emozioni li sollecito a scrivere la data del giorno e la parte della giornata di cui si sta parlando, ad esempio: la mattina, prima dell'inizio della lezione; il pomeriggio, dopo la mensa; il pomeriggio, al termine delle lezioni, ecc.

In questo momento io mi sento così...

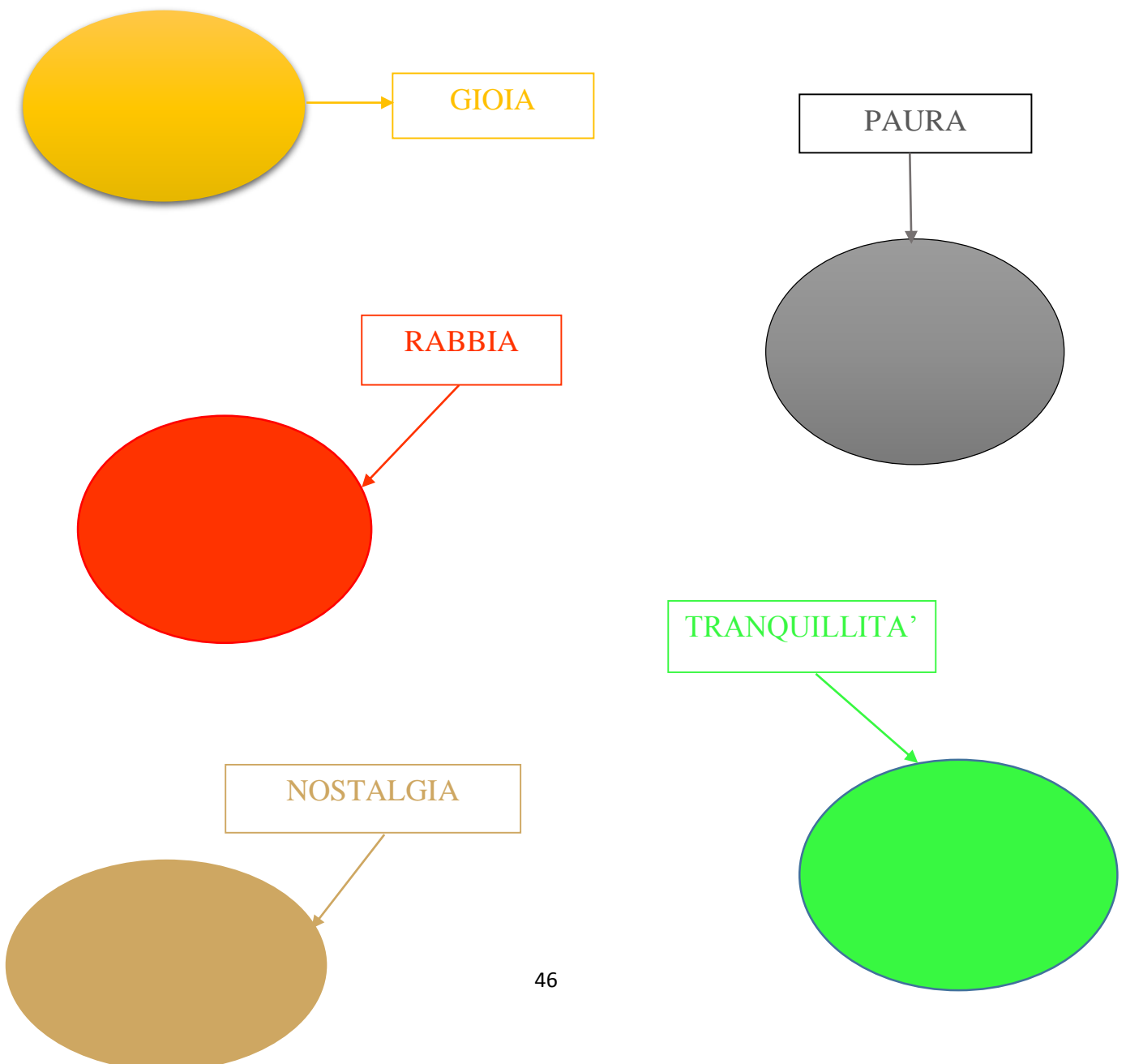


I COLORI DELLE EMOZIONI

Ho svolto quest'attività in vari periodi dell'anno scolastico, quando i bambini manifestavano forti stati d'ansia, evidenziavano comportamenti incontrollati, assumevano atteggiamenti palesemente provocatori.

Propongo ai bambini di osservare con attenzione il cartellone (da me precedentemente preparato) sul quale appaiono alcune emozioni ed i colori ad esse abbinati.

Poi chiedo ad ognuno di loro di scrivere il proprio nome all'interno della parte colorata, corrispondente all'emozione che sta provando in quel momento e di descrivere che cosa sente nel proprio corpo.

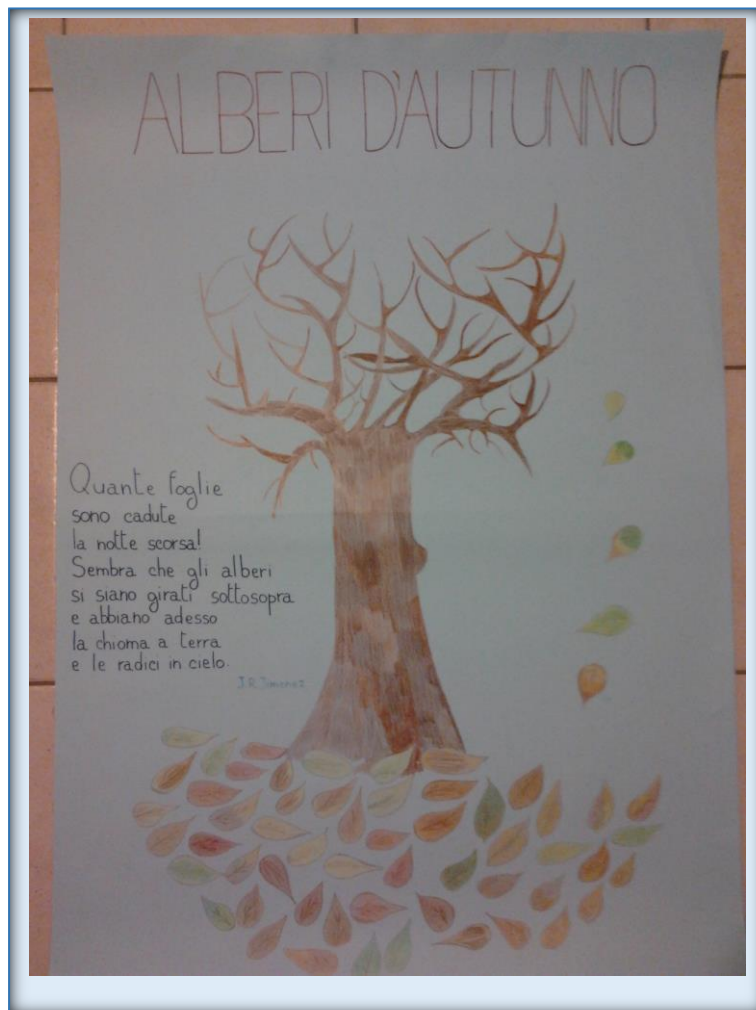


ALBERI D'AUTUNNO

Quante foglie sono cadute la notte scorsa!

Sembra che gli alberi
si siano girati sottosopra
e abbiano adesso
la chioma a terra
e le radici in cielo.

J.R.Jimenez



In occasione dell'arrivo dell'autunno ho scelto la precedente poesia l'ho letta ai bambini.

Poi ogni bambino/a della classe proponeva la propria lettura del testo poetico, prestando attenzione al tono della voce, al tempo di lettura, alle pause; contemporaneamente un sottofondo musicale accompagnava la voce di ognuno.

In riferimento al contenuto del testo ho scelto il brano di musica classica "L'autunno", tratto da "Le quattro stagioni" di A. Vivaldi.

In seguito, abbiamo analizzato insieme il contenuto della poesia e i bambini l'hanno illustrata con dei disegni, cercando di riprodurre graficamente l'immagine creata dal poeta con le parole e utilizzando i colori tipici della stagione autunnale.

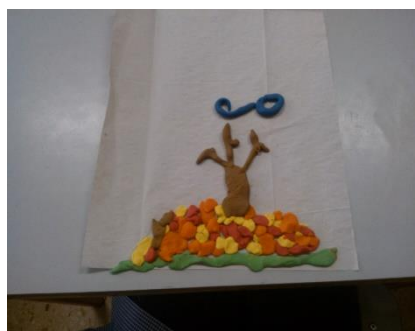
Al termine di questo lavoro, ho posto alcune domande:

- se tu fossi quell'albero, come saresti? (Ho chiesto ai bambini di rappresentarlo con il proprio corpo)
- Che cosa diresti alle tue foglie?
- Come ti senti mentre dici queste parole?
- Come ti senti in questo momento?

Infine, ho proposto ad ognuno di realizzare con il pongo il "proprio" albero.

Nei giorni successivi, ho chiesto ad ogni bambino di descrivere ciò che aveva fatto e, quando si presentava la possibilità di qualche aggancio con la propria situazione personale, ho domandato:

- questo ha a che fare in qualche modo con la tua vita?



I COLORI DELLO STAR BENE A SCUOLA

Ho proposto la seguente attività per un periodo continuato di tempo e in momenti diversi della giornata scolastica, al fine di aiutare i bambini a comprendere che, a scuola, ci sono momenti in cui si può parlare ed altri in cui è necessario rimanere in silenzio ed ascoltare gli altri; momenti in cui ci si può alzare dal proprio banco e muoversi ed altri in cui è importante rimanere tranquilli.

Faccio osservare agli alunni tre cartelloni colorati:



Il rosso è il colore del **SILENZIO**



Il verde è il colore dell'**ASCOLTO**



L'azzurro è il colore della **TRANQUILLITA'**

Spiego che quando alla parete vicino alla lavagna è appeso il cartellone rosso, significa che è il momento di fare silenzio; quando è appeso quello verde, è il momento di ascoltare la maestra e/o i compagni che stanno parlando e si può intervenire nella conversazione soltanto alzando la mano; quando è appeso quello azzurro, non ci si può alzare dal posto perché si sta affrontando un argomento importante o si sta svolgendo un'attività che richiede calma (disegnare, ascoltare la musica, ecc.).

Poi chiedo ai bambini: come state con questi colori?

Quindi, propongo loro di disegnare quello per loro significa silenzio, ascolto, tranquillità e faccio colorare ogni disegno con i colori dei tre cartelloni.

Alla fine, ognuno descriverà che cosa ha disegnato.

IL PATTO DEL SILENZIO

L'attività seguente è strettamente collegata a "I colori dello star bene a scuola".

Spiego ai bambini che, ogni volta che alla parete è appeso il cartellone rosso, tra me e loro c'è un patto, che si chiama "il patto del silenzio"; per suggellare tale patto io distribuisco ad ognuno un piccolo bollino rosso da attaccare sul dorso della mano, che potranno togliere soltanto quando sarà terminata l'attività che ha richiesto il silenzio.

Se qualcuno parla e, quindi, non rispetta il patto, si alzerà in piedi e i compagni si disporranno intorno a lui, gridandogli la parola "silenzio".

Dopo qualche minuto chiedo loro di far cessare le grida e domando al bambino/a che non aveva rispettato il patto:

- in quale parte del corpo hai sentito di più le urla dei compagni?
- Come ti ha fatto stare ciò?
- Adesso che i tuoi compagni hanno smesso di gridare e c'è silenzio, come stai?
- Che cosa ti ha fatto capire questa esperienza?
- Che cosa ti proponi di fare, le prossime volte, per mantenere il patto?

Propongo al bambino/a di andare a prendere lo zaino e gli chiedo: immagina di poter mettere nel tuo zaino quello che vuoi portare via con te dell'esperienza di oggi...che cosa ci metteresti?

A...di ACQUA

Ho svolto l'attività seguente all'inizio dell'anno scolastico, nel momento in cui i bambini hanno affrontato lo studio delle vocali; per la realizzazione ho raccolto dei sassolini lungo la spiaggia e li ho portati in classe.

In seguito, ho proposto altre attività anche per lo studio delle consonanti.

- Propongo ai bambini un esercizio di rilassamento con sottofondo musicale:
alziamoci, appoggiamo i piedi a terra, pieghiamo leggermente le ginocchia e rimaniamo con la schiena dritta...teniamo le braccia lungo il corpo, morbide...il collo è disteso e la testa si appoggia su di esso come fosse un cuscino...inspiriamo ed espiriamo, facendo uscire tutta l'aria dal nostro corpo...ancora
- Segue una visualizzazione (con sottofondo musicale), di cui riporto una sintesi:
ora distendiamoci sul tappetino e mettiamoci comodi...chiudiamo gli occhi...stiamo passeggiando lungo la riva del mare con i piedi nell'acqua, fresca e trasparente...la superficie dell'acqua è illuminata dal sole e possiamo vedere i pesciolini argentati che nuotano veloci e le stelle marine che riposano morbide sulla sabbia del fondale...tutto intorno a noi è pace e tranquillità...ritorniamo sulla spiaggia, dove ci sono tanti sassolini bianchi e splendidi...raccolgiamoli...
- *...ora apriamo gli occhi ed osserviamo i sassolini* (che io avevo disposto sul pavimento mentre i bambini erano ad occhi chiusi)...*prendiamone uno...quello che ci piace di più...*
- Propongo ai bambini di disegnare con i pennarelli sul sassolino ciò che sente nel momento presente, poi ognuno parlerà del proprio disegno.
- Chiedo loro: *che cosa rappresenta per te questo disegno, in questo momento? Mentre ne parli, come stai?*
- Suggerisco ai bambini di tenere con loro il proprio sassolino e di riprenderlo ogni qualvolta provano un'emozione che li fa sentire a disagio, così si ricorderanno delle sensazioni piacevoli provate durante questa esperienza e quelle spiacevoli, piano piano, spariranno.
- Infine, propongo l'attività didattica per lo studio della vocale A.

Ho svolto le attività seguenti molte volte durante l'anno scolastico, soprattutto nel primo pomeriggio, prima di iniziare le lezioni pomeridiane, poiché in questo momento della giornata scolastica gli alunni erano molto irrequieti ed emergevano in modo forte le loro varie problematiche comportamentali.

IO ASCOLTO E MI ASCOLTO

Con il supporto di un sottofondo musicale, leggo e/o racconto ai bambini una storia i cui personaggi, nel loro modo di agire e comportarsi, hanno qualche somiglianza con il loro modo di affrontare le situazioni e di entrare in relazione con gli altri.

Poi chiedo ad ognuno di loro a quale personaggio sente di assomigliare di più e gli propongo di descriverne le caratteristiche.

In seguito gli domando come si sente con quelle caratteristiche e, nel caso in cui si tratti di caratteristiche negative, gli chiedo che cosa potrebbe fare per modificarle in senso positivo.

IO MI SENTO COME...

Ho scelto un personaggio dei cartoni animati e l'ho proposto ai bambini mediante l'utilizzo della lavagna interattiva multimediale.

Dopo la visione del cartone, ho chiesto loro di descrivere le caratteristiche del personaggio (gentile, prepotente, egoista, altruista, ecc.), il suo modo di affrontare i problemi e di risolverli, le modalità con cui entra in relazione con gli altri personaggi e ho scritto le loro risposte sulla lavagna interattiva.

In seguito, ho domandato ad ognuno quali di quelle caratteristiche gli appartengono e come si sente con quelle caratteristiche.

Ho rimandato ad ogni bambino quanto da lui detto ed ho fatto con ognuno un semplice feedback.

Al termine, gli alunni fanno un disegno rappresentativo dell'esperienza fatta.



IO MI VEDO...GLI ALTRI MI VEDONO...

Per lo svolgimento dell'attività ho preparato per ogni alunno un cerchio di cartoncino bristol colorato e l'ho incollato su una cannuccia dello stesso colore. Sopra il cerchio ho incollato la foto (tipo foto tessera) che ogni bambino aveva portato a scuola.

Ho distribuito il materiale ad ognuno e ho disposto i bambini in cerchio, poi ho suggerito loro di osservare attentamente la propria foto e di descriversi.

Dopo la loro descrizione ho chiesto:

- che cosa ti piace di te?
- Che cosa non ti piace?
- Che cosa vorresti migliorare?
- Come ti senti in questo momento?

A questo punto, i bambini si scambiano le foto e ognuno osserva e descrive come vede il suo compagno/a; io chiedo:

- che cosa ti piace di lui/lei?
- Che cosa non ti piace?
- Che cosa desideri che lui/lei cambiasse?

Al termine dell'attività chiedo ad ognuno:

- come ti sei sentito mentre il tuo compagno/a parlava di te?
- Come stava il tuo corpo?
- Ti piace quello che ha detto di te?
- Come puoi utilizzare ciò che il tuo compagno/a ha detto di te?

LE MIE EMOZIONI

In varie occasioni ho presentato agli alunni immagini e/o disegni che rappresentano situazioni di vita reale (ad esempio, primo giorno di scuola, separazione dai genitori, rapporti conflittuali con i compagni di classe, ecc.).

Poi ho chiesto ad ognuno di descrivere:

- i sentimenti che, secondo lui/lei, può aver sperimentato il bambino/a ritratto/a nell'immagine o nel disegno e che cosa potrebbe fare in quella situazione;
- i sentimenti che lui/lei ha provato durante l'osservazione delle immagini e/o dei disegni e che cosa avrebbe fatto se si fosse trovato/a in quella stessa situazione.

DISEGNA E RACCONTA CIO' CHE SUCCUDE ADESSO...

Per lo svolgimento dell'attività utilizzo cinque storie e, di ognuna, leggo la parte iniziale inquadrandola in una trama ben precisa; poi propongo ai bambini di disegnare e raccontare "cosa succede adesso"...

Storia n.1: il succo rovesciato

La famiglia è seduta a tavola per cena e il bambino rovescia accidentalmente il succo di frutta; la mamma lo rimprovera (tema indagato: figura di attaccamento in relazione all'autorità).

Storia n.2: il ginocchio ferito

La famiglia sta passeggiando nel parco; il bambino si arrampica su una roccia, cade, si ferisce al ginocchio e piange (tema indagato: il dolore che provoca comportamenti di attaccamento).

Storia n.3: il mostro in camera da letto

Dopo essere andato in camera per dormire, il bambino piange spaventato da un mostro presente nella sua cameretta (tema indagato: la paura che provoca comportamenti di attaccamento).

Storia n.4: la partenza

I genitori partono per un breve viaggio e i bambini rimangono a casa con la nonna (tema indagato: ansia da separazione e abilità di coping).

Storia n.5: il ricongiungimento

Il giorno seguente la nonna guarda fuori della finestra e annuncia ai bambini che i genitori sono tornati (tema indagato: il ricongiungimento dopo la separazione).

In seguito ho valutato il lavoro svolto dagli alunni secondo i parametri seguenti, in cui A sta per *attaccamento distanziante*; B sta per *attaccamento sicuro*; C sta per *attaccamento ambivalente*; D sta per *attaccamento disorganizzato*.

- Espressione emotiva e narrazione: -spontanea e appropriata (B)
 - scarsa (A)
 - esagerata (C)
 - incoerente con presenza di sequenze illogiche (D)

- Relazioni con le figure di riferimento: -armoniose, calorose, amorevoli (B)
 - manifestano distanza (A)
 - poco accessibili o troppo dipendenti (C)
 - sono caratterizzate da comportamenti paradossali o convenzionali (D)

- Visione del mondo da parte del protagonista: -il protagonista è desiderato e importante, i conflitti vengono risolti positivamente con l'aiuto di adulti affidabili e partecipi (B)
 - il protagonista nelle situazioni ha un atteggiamento neutro o timoroso, la soluzione dei conflitti risulta neutrale (A)
 - il protagonista risolve le situazioni in modo coercitivo per assicurarsi approvazione da parte dell'adulto (C)
 - al protagonista gli eventi appaiono pericolosi (D)

Bibliografia

- ✓ *“Counseling scolastico integrato”* E. Spalletta - C. Quaranta Ed. Sovera
- ✓ *“Integrazione nelle psicoterapie e nel counseling”*
Rivista semestrale di studi e ricerche n.17/18 2005 Ed. Scientifiche A.S.P.I.C.
- ✓ *“Il disagio educativo nella scuola primaria”* G. Nicolodi Ed. Franco Angeli
- ✓ *“Avvio delle misure di accompagnamento delle Indicazioni Nazionali 2012”*
Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca Circolare Ministeriale n.22
26/0872013
- ✓ *“Annali della Pubblica Istruzione – Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”*
Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca
Periodico multimediale per la scuola italiana, Anno LXXXVIII
- ✓ *“Tecniche immaginative. Il teatro interiore nelle relazioni d’aiuto”* E. Giusti Ed. Sovera

Sitografia

- ✓ www.psicolab.net
- ✓ www.lascuola.it
- ✓ www.humantrainer.com
- ✓ www.consorzioarcobaleno.it
- ✓ www.counselingitalia.it
- ✓ www.aspicperlascuola.it