

## La regolazione emotiva: aspetti teorici e un progetto di intervento nella scuola primaria

Carla Buttazzo<sup>1</sup> e Roberto Noccioli<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Psicologo, Psicoterapeuta. Associazione di Clinica Cognitiva ACC

### *Riassunto*

Il progetto Impariamo Apprendendo è un percorso di intervento che prende spunto dagli studi sullo sviluppo delle competenze emotive e cognitive del bambino osservabili nel contesto scolastico. Questi due fattori interconnessi tra loro, interagendo con l'eterogeneità delle classi data dall'età dei bambini, dalle loro competenze e dalla presenza di disabilità certificate e come BES (bisogni educativi speciali), rendono complesso il lavoro delle insegnanti e della scuola in generale; sulla base di tali evidenze sono state valutate modalità di supporto per il lavoro didattico con interventi mirati all'incremento delle competenze di alfabetizzazione emotiva e di regolazione emotiva. Tale lavoro è stato realizzato dall'Associazione di Clinica Cognitiva (ACC) come progetto di intervento nell'Istituto Comprensivo "Piazza Damiano Sauli" di Roma all'interno di due classi primarie delle scuole "Cesare Battisti" e "Aurelio Alonzi" (Scuole primarie) coinvolgendo le rispettive insegnanti (10 in totale). Il progetto realizzato con la collaborazione della UOC TSMREE ASL RMC D11 e l'Associazione Percorsi Evolutivi, è stato strutturato in quattro fasi su due annualità, la prima attiva durante l'A.S. 2014-2015, la seconda programmata per l'A.S. 2015-2016. Il lavoro presentato è relativo alla prima annualità in cui sono state sviluppate la formazione docenti, la programmazione didattica e il laboratorio sulle emozioni.

### **Emotion regulation: an intervention project in the primary school**

### *Summary*

The Impariamo Apprendendo project is an intervention process that takes its cue from the studies about development of child's cognitive and emotional skills, observable in the school context. These two factors are interconnected and make complex the work of teachers and school in general; they interact with the heterogeneity of the classes, for the age of the children, their skills and the presence of disability as certified and BES (Special Educational Needs); on the basis of these findings we evaluated support methods for the educational work with targeted interventions to increase emotional literacy and emotional regulation skills. This work was carried out by the Associazione di Clinica Cognitiva (ACC) as an intervention project in the Comprehensive Institute "Piazza Damiano Sauli" (Rome) in two primary classes of "Cesare Battisti" and "Aurelio Alonzi" schools. We involved their teachers (ten in total). The project was carried out with the collaboration of the UOC TSMREE ASL RMC D11 and the

Percorsi Evolutivi Association. It was structured in four stages during two years: the first active during 2014-2015, the second one scheduled for 2015-2016. The work we present is related to the first year, in which we developed teachers training, teaching planning and workshop about emotions.

*Key words: regolazione emotiva; età evolutiva; psicologia scolastica; intelligenza emotiva; alfabetizzazione emotiva; scuola primaria*

## **Le emozioni**

### *Le emozioni e le teorie dello sviluppo emotivo*

Quando in psicologia si parla di **emozione**, ci si riferisce a un fenomeno o a un processo complesso, che ha una durata nel tempo, si produce in relazione alla valutazione di <eventi emotigeni> esterni o interni, ed è caratterizzato da modificazioni fisiologiche di intensità variabile, da quadri espressivi e mimico-motori e da precise tendenze a compiere determinate azioni [Lewis, Haviland-Jones e Barrie, 2008]. L'approccio neurobiologico le considera come risposte comportamentali a eventi di rilievo personale, caratterizzate da vissuti soggettivi e da una complessa reazione biologica; da questo punto di vista le emozioni possono essere considerate come schemi di risposta immediati (< di emergenza>), innescati automaticamente e tendenzialmente stereotipi [Gaionotti 2001].

Il **costrutto di competenza emotiva** o socio-emotiva è stato oggetto di numerosi studi nella psicologia dello sviluppo e tra i contributi teorici più significativi si trovano quelli di Gordon, Saarni e Denham.

Gordon S. [1989] definisce la competenza emotiva come un insieme di conoscenze e di abilità di comportamento che implicano il saper esprimere emozioni, saper interpretare comportamenti emotivi, sapere controllare l'espressione emozionale in base all'adeguatezza al contesto, saper far fronte alle situazioni dolorose e conoscere il vocabolario emotivo.

Saarni, C. [1999;2007] definisce la competenza emotiva come l'insieme di abilità necessarie per essere efficaci nelle transazioni sociali, ossia: la consapevolezza dei propri stati emotivi, il riconoscimento delle emozioni degli altri, l'uso del linguaggio emotivo, l'empatia, il riconoscimento della distinzione tra emozione provata ed espressa esteriormente, le strategie di coping o fronteggiamento dell'emozione, la consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni e l'autoefficacia emotiva.

Denham S.[1998] riconduce la competenza emotiva a tre principali categorie di abilità: espressione (esprimere messaggi emotivi non verbali e assumere un comportamento empatico), comprensione (riconoscimento delle emozioni proprie e altrui e l'uso del vocabolario emotivo) e regolazione delle

emozioni (uso di strategie per modificare esperienze emozionali troppo intense, sia di valenza positiva che negativa).

Rispetto alle **teorie relative allo sviluppo emozionale** si possono individuare due approcci teorici: l'approccio differenziale e della differenziazione; il primo considera lo sviluppo emozionale in una prospettiva categoriale, sostenendo l'esistenza innata di alcune emozioni (paura, collera, gioia, tristezza e disgusto) che emergerebbero sulla base di un programma maturativo e innato. Secondo questa prospettiva quindi sin dalla nascita le espressioni facciali costituiscono le manifestazioni dirette e attendibili delle esperienze emotive in corso (Izard 1991).

L'approccio teorico della differenziazione invece ritiene che le emozioni siano il risultato di un processo di differenziazione da uno stato iniziale di eccitazione indifferenziata. Secondo questa prospettiva lo sviluppo cognitivo assume un ruolo determinante nel passaggio dallo stato di eccitazione all'emozione vera e propria, il cui significato soggettivo è collegato ai processi di socializzazione emotiva che coinvolgono il bambino e che risentono anche della personalità dei genitori [Hughes e Gullone,2010]. Sroufe [2000] è il principale sostenitore di questo approccio che ritiene che sin dalla nascita siano individuabili tre sistemi emotivi: piacere-gioia, circospezione-paura e frustrazione rabbia. Per esempio per quanto riguarda il sistema piacere-gioia, nei primi due mesi di vita si evidenzia una forma di sorriso endogeno che indica una fluttuazione degli stati fisiologici interni, segnale di una condizione generale di benessere psicofisico; solo a partire dal terzo mese si può identificare la comparsa del sorriso sociale che dal quarto mese in poi si evolve nell'emozione di gioia. Dagli otto mesi in poi il sorriso non è determinato semplicemente dall'evento esterno (es. il volto della madre), ma dal significato che l'evento assume per il bambino (es. la madre che ritorna dopo una separazione); nella tabella che segue (tab.1) vengono indicate le età di comparsa di alcune emozioni secondo l'approccio teorico differenziale e della differenziazione.

Precursori emotivi ed emozioni	Carroll Izard (teoria differenziale)	Alan Sroufe (teoria della differenziazione)
Sorriso endogeno	alla nascita	alla nascita
Sorriso sociale	1½-3	3
Riso (piacere)/Gioia	4-5	4-7
Interesse/Attenzione precoce coatta	alla nascita	1
Trasalimento	alla nascita	alla nascita
Sorpresa	2-3	9
Sconforto	alla nascita	alla nascita
Disgusto	alla nascita	/
Rabbia/Disappunto/Collera	3-5	3-7
Vergogna	4-9	18
Timidezza	12-18	/
Circospezione/Paura	5-9	4-9
Senso di colpa	12-15	36
Disprezzo	15-18	/

**Tab.1** Età di comparsa, in mesi, di precursori emotivi ed emozioni secondo *Izard, C. e Sroufe, A.*

Lo sviluppo della competenza emotiva

Riprendendo i contributi degli autori fin ora citati [Dehenam, Izard, Sroufe], si ritrova un accordo generale rispetto alle **principali fasi dello sviluppo dell'espressione emotiva nell'infanzia:**

1. La prima fase è costituita dalle risposte del bambino riflesse, regolate dai processi biologici e fondamentali per la sua sopravvivenza (es. reazioni alla sollecitazione gustativa, ai rumori, alle stimolazioni dolorose, agli stimoli nuovi e al volto umano);
2. La seconda fase inizia intorno ai 2 mesi e si protrae per tutto il primo anno di vita; è il periodo in cui si sviluppa *l'intersoggettività*, inizialmente *primaria* e poi *secondaria* [Trevarthen, 1993] che determina e costruisce la relazione madre-bambino [Stern, 1998]. In questo contesto relazionale si sviluppa la comunicazione sociale, dove l'espressività infantile acquista un significato e viene interpretata come espressione emotiva di uno stato interno corrispondente. In questa fase evolutiva il volto costituisce il canale privilegiato tra la madre e il bambino che già a partire dalla fase dell'allattamento pone le basi per strutturare i dialoghi pre-verbali. Già dai due mesi di età, il bambino è in grado di rispondere in maniera contingente e in modo differenziato alle vocalizzazioni e alle espressioni del volto della madre [Lavelli 2007]. Oltre al volto, nella comunicazione non verbale assumono un ruolo importante la gestualità e i movimenti corporei, ossia i *gesti deittici* (di tipo richiestivo o dichiarativo) che

compaiono alla fine del primo anno di vita e che favoriscono uno scambio emotivo relazionale, definito come *intersoggettività secondaria* [Shaffer 2005]. Infine un ultimo aspetto della comunicazione non verbale è costituito dal contatto corporeo, che contribuisce allo sviluppo della dimensione affettiva madre-bambino e costituisce la premessa per la costruzione del legame di attaccamento [Bowlby 1969].

3. Nella terza fase (che va dai due ai tre anni di vita) compaiono le espressioni delle emozioni sociali o complesse, che sono legate alla creazione di legami interpersonali e alla coesione dei gruppi [Bacchini, 2009]; in questo periodo compare l'atteggiamento empatico che nei bambini tende a manifestarsi con un'espressione triste del volto, accompagnata dal gesto consolatorio di porgere un gioco a un bambino che piange, oppure da un'espressione allegra, associata da una frase consolatoria.

4. Negli anni successivi emergono le competenze necessarie per lo sviluppo delle capacità autoregolatorie, meglio descritte nel par.2.3.

Lo sviluppo dell'espressione emotiva implica un altro aspetto fondamentale, costituito dalla **comprensione delle emozioni**. Ciò implica la capacità dei bambini di comprendere gli stati emotivi propri e altrui, dare dei significati agli eventi interni ed esterni e sviluppare o costruire una concezione della <mente emotiva> che ha la funzione di orientare le azioni dell'individuo durante gli scambi sociali [Harris, 1989]. Ciò implica lo sviluppo della teoria della mente, che emerge già nel periodo pre-scolare.

Saarni e Harris [1989], rispetto alla *ToM* (Theory of mind) introducono il concetto di teoria della mente emotiva, caratterizzata dalla capacità di comprendere lo stato emotivo rispetto a tre componenti: la natura delle emozioni (riconoscimento e comprensione delle emozioni miste), le cause delle emozioni (distinguere tra cause esterne, desideri, ricordi, credenze e valori morali) e la regolazione delle emozioni (consapevolezza che si possa simulare o nascondere esteriormente un'esperienza emotiva e che si possano utilizzare strategie di coping funzionali a migliorare lo stato psicologico). Queste competenze si sviluppano in periodi evolutivi differenti che vanno dai due/tre anni di vita fino all'adolescenza [Pons, Doudin e Harris, 2004], periodo di sviluppo dove si osserva la variazione della comprensione dello stato emotivo che varia da un livello di elaborazione degli eventi sulla base di fenomeni concreti e osservabili (<cause esterne>) a un livello in cui intervengono gli aspetti riflessivi e meta cognitivi (<fattori mentali e fattori riflessivi>).

La comprensione della natura delle emozioni avviene sin dalla prima infanzia attraverso le interazioni con gli adulti e con i pari [Dunn,1988] e già dal primo anno di vita i bambini imparano ad interpretare i segnali emotivi e l'espressione facciale dell'interlocutore [klinnert et. Al.,1983]. Con la comparsa del

linguaggio, intorno ai due anni, emergono anche le prime espressioni del lessico psicologico che fanno riferimento alle emozioni provate da sé e da altri [Bretherton e Beegley,1982; Bartsch e Wellman,1995; Baumgartner, Devescovi e D'Amico, 2000; Camaioni e Longobardi, 1997]. Successivamente verso i tre/quattro anni sono in grado di associare l'emozione appropriata a immagini di visi che esprimono gioia, paura, collera, tristezza [Denham, 1986]; la comprensione di emozioni complesse avviene intorno ai cinque/sei anni e a partire da questa età fino ai dieci/undici, i bambini sviluppano una comprensione più articolata delle emozioni morali [Ferguson, Stegge e Damhuis,1991] e della natura mista e conflittuale delle emozioni, che implica la possibilità di provare rispetto a un evento più emozioni contemporaneamente [Harris 1983; Donaldson e Westerman, 1986; Kestenbaum e Gelman,1995].

Rispetto alla comprensione delle cause delle emozioni, già dai tre anni emerge la capacità di individuare le relazioni tra le emozioni e le cause che le hanno prodotte, agendo anche sugli stati emotivi dei pari come ad esempio porre un gioco per consolare o accarezzare il compagno che piange [Grazzani Gavazzi, 2003]; durante il periodo pre-scolare sviluppano la consapevolezza del legame tra l'emozione e la sfera dei desideri delle persone [Astington,1993;Wellman, Philips e Rodriguez,2000], comprendendo che due persone possono reagire in modo diverso allo stesso evento in virtù dei loro differenti desideri e motivazioni [Harris et al., 1989; Wellman e Wooley,1990]. Nello stesso periodo compare la capacità dei bambini di comprendere che le emozioni sono legate alle credenze vere o false possedute dalle persone [Harris et al.1989] e ciò emerge dalle ricerche effettuate nello studio della teoria della mente [Wimmer e Perner, 1983].

## La regolazione emotiva

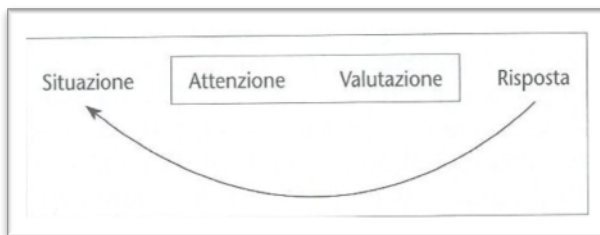
### Alcuni approcci teorici della regolazione emotiva

Il legame tra processo emotivo ed autoregolativo è descritto da numerosi e differenti approcci teorici che lo considerano: come un processo onnipresente; spiegato dal modello bi fattoriale; come un processo continuo e come un processo guidato dall'emozione.

Per considerare la **regolazione come processo onnipotente**, bisogna tenere presente che una delle principali caratteristiche delle emozioni è il loro potere di appropriarsi delle risorse e assumere il controllo dello sforzo e dell'azione: le emozioni manifestano la <precedenza di controllo> [Frijda 2007], dando priorità all'urgenza dell'emozione e spingendo all'azione senza tener conto delle conseguenze. Ciò è evidente nei casi di decorticazione cerebrale, i cui effetti impediscono di modulare l'intensità delle risposte ad agire; questo suggerisce come i meccanismi alla base dell'attivazione emozionale generano in primo luogo una tendenza o prontezza massima a rispondere, disponibilità che è in seguito modulata in rapporto

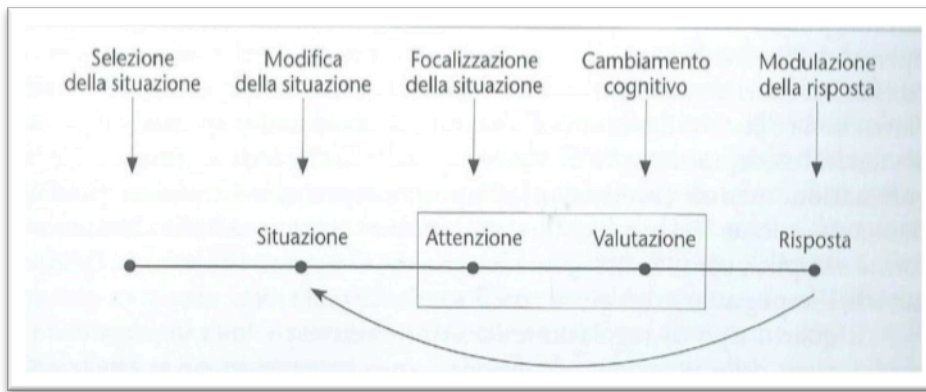
all'intensità dell'evento, sulla base di un processo che presenta una *struttura a due livelli (two-tiered structure)*.

**Secondo la teoria bifattoriale** [Gross 1998b; Levenson [1999], i processi di regolazione insorgono <una volta che nascono le tendenze alla risposta emozionale> le quali poi possono essere modulate in vari modi> [John e Gross 2007]. Gross [2008] propone un modello del processo emotivo (fig.1), in cui la regolazione è intesa come l'insieme dei processi attraverso i quali le emozioni sono regolate. Secondo il modello la sequenza inizia con una situazione rilevante per il soggetto che si rivolge ad essa in vari modi, in funzione a valutazioni personali sulla familiarità, valenza e significato dell'evento.



**Fig.1** Gross [2008] Modello del processo emotivo

Le successive risposte emotive coinvolgono modificazioni a livello esperienziale, comportamentale e fisiologico, che hanno l'effetto di cambiare la situazione iniziale; la risposta emotiva può a sua volta modificare l'ambiente e influire sulla situazione iniziale. Quindi secondo Gross, l'attività di regolazione emotiva avviene attraverso cinque diversi livelli del processo emotivo, ciascuno potenzialmente oggetto di regolazione (fig.2): 1. *selezione della situazione* o < coping proattivo >, intesa come la scelta di azioni che rendono aumentano la probabilità di provare emozioni desiderate ed evitare quelle indesiderate; 2. *modifica della situazione*, ossia l'insieme di azioni finalizzate a modificare lo stato delle cose che alterano l'impatto emotivo dell'evento, altrimenti chiamato < coping centrato sul problema > [Lazarus e Folkman, 1984]; 3. *focalizzazione selettiva o dislocazione dell'attenzione* verso l'antecedente emotivo, che implica la scelta di strategie come la distrazione oppure la ruminazione concentrandosi su aspetti specifici di una situazione; 4. *cambiamento cognitivo o rivalutazione della situazione*, costituito dai processi in cui le situazioni vengono interpretate o rivalutate dal soggetto, assumendo un significato diverso e quindi producendo risposte emotive differenti (coping centrato sull'emozione); 5. *modulazione della risposta emotiva*, che riguarda quegli atti intenzionali dal punto di vista fisiologico, espressivo e comportamentale finalizzati a sopprimere, accentuare o dissimulare un'emozione.



**Fig.2.** Modello de processo di regolazione emotiva [Gross, 2007]

L'ipotesi teorica bifattoriale si contrappone al filone di pensiero che ritiene che i processi regolativi possano precedere quelli costitutivi [Erber, Wegner e Therriault 1996]. In linea su questa teoria si ritrova l'approccio che considera l'emozione e la regolazione come processi continuativi e contemporanei tra loro; l'attivazione emozionale comporta dei processi valutativi dell'evento <appraisal>, che dipendono da diversi fattori: informazioni raccolte, schemi cognitivi personali e strategie di coping conosciute e adottate in passato. Tutti questi aspetti di valutazione contribuiscono a modellare l'emozione e sono essi stessi a costituire l'emozione.

#### La regolazione emotiva e lo stile di attaccamento

Tra gli autori che si sono occupati dello sviluppo della capacità di regolazione delle emozioni troviamo *Beebe e Lachmann 2002, Calkins 1994, Fogel 1993, Sroufe 1995, Tronik 1998*, tutti concordi sull'idea che il **contesto primario dello sviluppo del processo di autoregolazione** sia la diade madre-bambino. *Beebe e Lachmann 2002*, per esempio ritengono che il sistema madre-bambino sia caratterizzato da due processi di regolazione interconnessi tra di loro: la regolazione interattiva che determina l'influenza reciproca dei comportamenti di un partner sull'altro (i comportamenti del bambino influenzano quelli della madre e viceversa) e il processo di autoregolazione. Con ciò si intende la capacità dell'individuo di modulare la propria attivazione emotiva adottando una serie di strategie che nell'interazione madre-bambino sono utilizzate da entrambi e si influenzano reciprocamente; secondo questo modello quindi le capacità e le modalità di autoregolazione di un bambino e del caregiver influenzano costantemente la regolazione interattiva e ne vengono influenzate. Rispetto al ruolo svolto dal caregiver nell'interazione con il bambino, vi sono le ricerche realizzate da Tronik [Tronik et al., 1978; Cohn e Tronick, 1983] attraverso lo *still face paradigm*. La procedura prevede che si osservi l'interazione madre-bambino (di pochi mesi) in due fasi:



nella prima fase la madre interagisce spontaneamente con il bambino co-costruendo un'aspettativa di interazione; nella seconda fase la madre smette improvvisamente di parlare e relazionarsi al piccolo, mantenendo lo sguardo fisso e immobile. Già a partire dai due mesi di età, i bambini mostrano uno stato di confusione, di sconcerto e di disagio, dovuti al fatto di non riuscire a provocare con i propri segnali la consueta reazione materna. Quando i bambini si rendono conto dell'inutilità dei propri sforzi, cominciano ad adottare dei comportamenti finalizzati a ridurre i livelli di arousal. Dagli studi effettuati sui neonati si evince come essi adottino numerose strategie di modulazione dell'attivazione emotiva (succhiarsi il dito, distogliere lo sguardo da uno stimolo stressante, piangere, vocalizzare per attirare l'attenzione dell'altro) che si sviluppano all'interno del contesto interattivo [Tronick 2008] e che vengono considerate da Trevarthen [1993] manifestazione di una prima forma di consapevolezza dell'altro come interlocutore; ciò è associato anche allo sviluppo progressivo di fattori intrinseci di tipo fisiologico (sviluppo dei neuroni specchio e delle aree della corteccia prefrontale deputate alle funzioni di controllo comportamentale volontario), [Lane e McRae 2004]. Entro i primi tre anni di vita quindi l'interazione tra i fattori intrinseci e le strategie di accudimento del genitore determinano lo sviluppo delle differenze individuali nelle abilità regolatorie (descritte in tabella 2).

ETA' DEL BAMBINO	TIPOLOGIA E MODALITA' DI STRATEGIE REGOLATORIE
Prima dei 3 mesi	Ampio controllo dei meccanismi fisiologici in relazione alla generale qualità della reattività: meccanismi primitivi di auto consolazione come succhiare, serotonina, movimenti come divergere lo sguardo, risposte riflesse di ritiro da stimoli avversivi, pianto, auto ed eteroregolazione delle funzioni fisiologiche. Iniziale capacità di autoregolazione dell'arousal attraverso strategie di modulazione diadica e di autoregolazione.
Tra i 3 e i 6 mesi	Sensibile incremento della regolazione delle funzioni fisiologiche. Incremento del controllo e dei processi attentivi e delle funzioni motorie: controllo collo e capo (oltre i tre mesi), capacità di raggiungere oggetti (oltre i tre mesi).

	quattro mesi), coordinamento occhio-mano (oltre mesi). Inizio del riconoscimento delle espressioni facciali riferite alle emozioni di base. Inizio del riconoscimento dei caregivers principali ed emissione dei primi segni di attaccamento per regolare l'aurosal.
Tra i 6 e i 12 mesi	Incremento nella pianificazione e nell'uso di sequenze motorie organizzate per il controllo dell'aurosal emozionale. I segnali di attaccamento diventano decisamente socialmente più selettivi. Regolazione ancora in gran parte diretta, ossia regolata dall'intervento del caregiver. Sviluppo della capacità di attenzione condivisa e di riferimento sociale.
Tra il 1° e il 2° anno	Deciso passaggio all'uso di strategie più sofisticate. Locomozione attiva. Conquista di abilità cognitive e linguistiche. Sviluppo dei pattern di attaccamento.
Entro i 3 anni	Pieno sviluppo del coordinamento motorio e dell'attenzione con il linguaggio. Regolazione emotiva differenziata a seconda dello sviluppo delle differenze individuali nell'attaccamento.

**Tabella 2.** Fonte: Adatta da *Calkins e Hill* [2007]

Le strategie di accudimento rappresentano quindi dei fattori estrinseci determinanti nelle strategie di regolazione emotiva, che portano il bambino a propendere verso modalità di autoregolazione e di eteroregolazione in accordo con il proprio pattern d'attaccamento [Riva e Crugnola 2007], (tabella 3). Tra le **strategie di autoregolazione** vi sono: autocura, spostamento, monitoraggio metacognitivo, mentalizzazione e coerenza narrativa, abilità di natura attentiva (attenzione selettiva su oggetti o persone e utilizzo di flessibilità attentiva); le strategie di **eteroregolazione** invece consistono in coinvolgimento sociale positivo (ricerca di prossimità con il caregiver, ricerca di un contatto fisico, utilizzo di gesti referenziali e del linguaggio) e nel coinvolgimento sociale negativo (comportamento conflittuale o di natura coercitiva con il caregiver).

Stile di attaccamento	Strategie di autoregolazione	Strategie di eteroregolazione
Sicuro	Più ricorrenti rispetto ai bambini insicuri evitanti (gesti di conforto come ad es. succhiare)  Meno ricorrenti rispetto ai bambini insicuri ambivalenti	Più ricorrenti rispetto ai bambini insicuri-ambivalenti e insicuri evitanti nella forma del riconoscimento sociale positivo.
Insicuro-evitante	Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri ambivalenti  Maggior ricorso all'esplorazione dell'ambiente (manipolazione di oggetti)	Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri ambivalenti nella forma del coinvolgimento sociale sia positivo che negativo.
Insicuro-ambivalente	Più ricorrenti rispetto ai bambini sicuri ed insicuri evitanti  Minor ricorso all'esplorazione dell'ambiente (manipolazione di oggetti)	Più ricorrenti rispetto ai bambini sicuri e insicuri evitanti nella forma del coinvolgimento sociale negativo.  Meno ricorrenti rispetto ai bambini sicuri nella forma del coinvolgimento sociale positivo.

**Tabella 3.** Fonte: Adatta da Riva, Crugnola et al. [2007]

Considerando il pattern di **attaccamento insicuro**, si evince che nella modalità evitante, il bambino percepisce il caregiver come una figura poco sensibile, cui non ci si rivolge in caso di difficoltà, propendendo verso strategie di autosufficienza; quindi davanti alle emozioni negative cerca di inibirle o di non utilizzare il riferimento del caregiver.

Nella modalità **ambivalente** invece il caregiver non riesce a modulare l'attivazione emotiva del bambino poiché o la incrementa ulteriormente oppure il bambino non utilizza il sostegno del genitore [Barone et al. 2009].

Secondo la prospettiva socio-costruzionista la modulazione dello stato emotivo avviene in funzione ai **< sistemi motivazionali interpersonali > SMI**, dati dall'interazione tra le tendenze innate ad agire in direzione di precise mete biologiche e biosociali e gli apprendimenti (connessi ai risultati dell'operare di queste tendenze), [Lichtenberg 1989; Liotti, Monticelli, 2008]; tali sistemi sono definiti anche di controllo

del comportamento [Bowlby 1969] o emozionali [Panksepp,1998]. L'insieme dei diversi sistemi motivazionali costituisce in ogni specie un'architettura gerarchica (definita etarchia da Bernston, Cacioppo, 2008), che riflettendo la sequenza evolutiva, forma diversi livelli funzionali; i sistemi più recenti (terzo livello), hanno una funzione di relativo controllo sui sistemi di regolazione della relazione sociale evolutivamente più antichi (secondo livello) e questi a loro volta hanno una funzione di controllo su quelli ancora più arcaici deputati all'interazione con l'ambiente non sociale (primo livello - vedi fig 3).

Liotti (2001) sottolinea la natura interpersonale e relazionale di tali sistemi e del loro funzionamento, motivo per cui vengono definiti sistemi motivazionali interpersonali; sulla base di questo approccio quindi le emozioni sono presenti in relazione alle differenti situazioni di attivazione motivazionale. Ad esempio, quando le aspettative del sistema di attaccamento vengono soddisfatte, ossia quando si ottiene vicinanza e protezione, si sperimentano emozioni come il conforto e la gioia; se invece si interpongono ostacoli al raggiungimento dell'obiettivo, si possono provare emozioni a valenza negativa come paura o collera; il sistema di attaccamento può essere attivato dal senso di solitudine e disattivato dal conseguimento della vicinanza protettiva di una persona disponibile, oppure può venire attivato dalla richiesta di protezione da parte di un membro del gruppo sociale e disattivato dal segnale di sollievo proveniente da questi.

Struttura cerebrale	Motivazioni
<b>Primo livello</b> Cervello rettiliano	<i>Regolazione fisiologica</i> (alimentazione, termoregolazione, cicli sonno-veglia) <i>Difesa</i> (aggressione, immobilizzazione e fuga in situazioni di pericolo) <i>Esplorazione</i> (di novità ambientali) <i>Territorialità</i> <i>Sessualità</i> (senza formazione di coppia)
<b>Secondo livello</b> Cervello antico-mammifero (limbico)	<i>Attaccamento</i> (ricerca di cura e vicinanza protettiva) <i>Accudimento</i> (offerta di cura) <i>Sessualità di coppia</i> <i>Competizione</i> (definisce il rango di dominanza-sottomissione) <i>Cooperazione paritetica</i> (attenzione congiunta e condivisa) <i>Gioco sociale</i> <i>Affiliazione al gruppo</i>
<b>Terzo livello</b> Neocorteccia	<i>Intersoggettività</i> <i>Costruzione di strutture di significato</i>

**Figura 3** . Architettura morfofunzionale della motivazione (modificato da Liotti, Monticelli, 2008).

La regolazione emotiva e lo sviluppo socio-affettivo.

A partire dai 4-5 anni i bambini diventano capaci di prevedere le conseguenze del proprio comportamento sugli altri, comprendono la differenza tra emozione espressa ed emozione esperita e progressivamente sviluppano teorie più complesse rispetto alla regolazione dell'emozione. Ciò viene messo in evidenza dagli studi sulla **teoria della mente** relativi alla comprensione della distinzione tra realtà ed apparenza [Flavell,1986]; sottoposti in condizione sperimentali all'ascolto di storie in cui per il protagonista sarebbe lecito provare una certa emozione ma sarebbe anche appropriato nasconderla, solo i bambini di sei anni comprendono che sulla base di ciò che si vede, si può avere una falsa credenza circa lo stato emotivo di una persona. Comprendono inoltre che le apparenze ingannevoli sono legate al desiderio di proteggere se stessi e la propria immagine o alla volontà di manipolare una situazione a proprio vantaggio [Saarni,1989].

**La capacità di adottare strategie per cambiare la situazione** emergono già nei bambini di 4 anni, che sono in grado di creare una condizione maggiormente gradevole [Harris 1989, Pons, Harris e De Rosnay 2004]. Tali capacità di coping emergono perché i bambini iniziano a notare dei nessi causali nelle loro esperienze, diventano sempre più consapevoli di alcuni fenomeni che riguardano gli eventi emotivi e questa consapevolezza gli consente di mettere in atto una serie di strategie di regolazione più sofisticate; imparano ad utilizzare la distrazione come strategia regolatoria e diventano consapevoli che il tempo aiuta a superare l'attivazione emotiva. Dai 6 anni con lo sviluppo cognitivo i bambini acquisiscono strategie di regolazione più mentalistiche e iniziano a comprendere i criteri-guida di espressione dell'emozione rispetto sia al contesto che al destinatario (*display rules*) [Ekman e Friesen 1975] e motivano il loro comportamento in base alle conseguenze concrete come evitare punizioni e sanzioni o adeguarsi alle norme sociali. Dagli 8 anni in poi iniziano a comprendere che l'espressione incontrollata delle proprie emozioni potrebbe influenzare il proprio e l'altrui stato interno [Harris 1989; Zammuner 1993; Zammuner e Cigala 2001]; ciò indica come progressivamente si delinei la capacità dell'individuo di regolare le proprie emozioni e i comportamenti nei vari ambiti dello sviluppo sociale.

Tra gli 11 e i 12 anni, le strategie utilizzate dai ragazzi sono molto varie e dipendono dalle situazioni, comunque si osserva una leggera prevalenza delle strategie di coinvolgimento rispetto a quelle di diversione [Antoniotti e Grazzani Gavazzi,2009]. In adolescenza cominciano ad emergere stili di regolazione emotiva personali per fronteggiare le richieste legate all'ambiente rispetto sia all'apprendimento che alle relazioni sociali.

Corsano e Cigala [2004] considerano l'autoregolazione e i contesti sociali come due aspetti legati in maniera biunivoca. Se l'individuo ha buone competenze autoregolatorie, sarà capace di comprendere l'altro, le loro aspettative e le regole del contesto, ma a sua volta il contesto di sviluppo familiare ed

extrafamigliare rappresenta il principale contesto di apprendimento e di regolazione delle proprie emozioni. Questa parziale sovrapposizione è definita da Halberstadt e colleghi come **competenza socio affettiva** [Halberstadt, Denham e Dunsmore 2001].

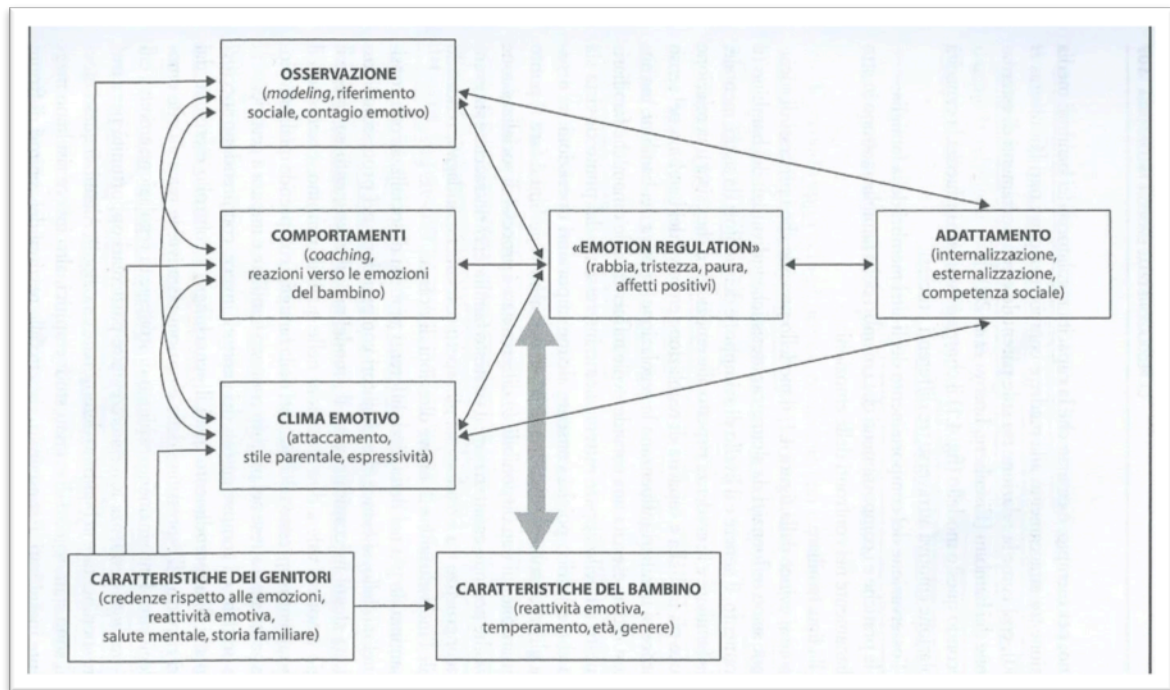
Sulla base di questa relazione Morris e colleghi [2007] hanno elaborato il **Modello tripartito** (fig.4) che descrive l'impatto del contesto familiare sulla capacità di regolazione delle emozioni.

Secondo il modello, il contesto familiare influenza la capacità di regolazione emotiva attraverso tre differenti processi:

- L'osservazione del comportamento degli altri membri della famiglia (modeling, riferimento sociale, contagio emotivo);
- Le pratiche e i comportamenti che i membri della famiglia mettono in atto quotidianamente nei confronti delle emozioni del bambino;
- Il clima familiare (attaccamento, stile parentale, espressività).

Il modello prevede che i processi di socializzazione siano influenzati sia da alcune caratteristiche individuali del bambino (il temperamento, il genere e il livello di sviluppo) che dei genitori (la salute mentale, le credenze rispetto alle emozioni e la storia familiare) e che esista una relazione biunivoca e reciproca tra i processi e le dinamiche familiari e le capacità di regolazione emotiva nei bambini.

Nelle interazioni genitore-bambino, gli autori fanno riferimento a diversi processi di socializzazione quali il <modeling>, il <riferimento sociale> e il <contagio emotivo>; rispetto ai genitori invece si evincono specifici meccanismi di apprendimento come il <coaching>, il controllo dell'espressività emotiva delle emozioni negative, le reazioni alle emozioni degli altri, l'insegnamento esplicito di strategie di regolazione emotiva e il <niche-picking> (tendenza a scegliere/evitare particolari opportunità per fare/non fare sperimentare al bambino determinate emozioni).



**Fig.4** Modello tripartito dell'impatto del contesto familiare sulla regolazione emotiva e sull'adattamento sociale dei bambini. - Fonte: Adattata da Morris et al. [2007].

Interessanti a tal proposito sono alcune ricerche longitudinali che analizzano le **relazioni tra le reazioni parentali rispetto all'espressività emotiva dei bambini e l'adattamento sociale**. Roberts e Strayer [1987] ad esempio trovano che comportamenti genitoriali caratterizzati da un eccessivo controllo delle espressioni delle emozioni negative o da un eccessivo incoraggiamento ad esprimerle possono essere associati a problemi di funzionamento sociale. Cohn e Tronick [1983], Gabel e Isabella [1992] trovano nei loro studi che la responsività materna ai segnali emotivi del bambino sembra essere correlata in bambini di due anni all'adozione di strategie di autoregolazione; in bambini di 4-5 anni pare essere correlata a strategie di regolazione attive e di ricerca di supporto [Kliever, Fearnow e Miller 1996]. L'ostilità materna sembra invece essere in relazione a una povertà di strategie da parte dei bambini [Morris *et al*, 2002]; una mancanza di sensibilità e di stimolazione da parte della figura materna risulterebbe associata a una disregolazione emotiva in bambini di 2 anni circa [NICHD Early Child Care Research Network 2004].

#### Psicopatologia dell'età evolutiva e i processi di regolazione emotiva

Le capacità di autoregolazione sono fondamentali per la modulazione del comportamento e dell'adattamento sociale del bambino, garantendo relazioni interpersonali soddisfacenti e una buona

realizzazione scolastica; qualora il bambino possieda scarse capacità autoregatorie vi è una probabilità elevata che di tutti questi aspetti e lo sviluppo del Sé armonico siano compromessi. Ciò emerge da alcune ricerche che hanno analizzato **l'autoregolazione nei bambini con deficit di attenzione e iperattività** [Crundwell 2005; Jensen e Rosen 2004; Pozzoli e Gini 2007], **disturbo dell'apprendimento e ritardo mentale**. Dagli studi condotti da Bauminger e Kimhi-Kind [2008], emerge che i bambini con difficoltà di apprendimento presentano una minore sicurezza nella relazione di attaccamento con la madre e maggiori difficoltà di processamento delle informazioni; dalla ricerca emerge inoltre che una maggiore autoregolazione sia associata anche a maggiori competenze cognitive come l'elaborazione delle informazioni. La dimensione cognitiva assume un ruolo importante anche in bambini affetti da patologie genetiche come la Sindrome di Down, che rispetto a bambini con sviluppo tipico in situazioni di frustrazione presentano maggiore disagio e un repertorio limitato di strategie di regolazione delle emozioni negative [Jahromi, Gulsrud e Kasari 2008]. I processi autoregolativi risultano carenti anche nei bambini con disturbo di attenzione e iperattività [Shunk e Zimmerman, 1994; Cornoldi, 1995; Barkley, 1997; Cornoldi e coll., 2001]; le scarse competenze auto regolative, si manifestano con carenze nei processi di mediazione verbale, nell'uso di strategie comportamentali funzionali, nel controllo della frustrazione, della rabbia e dell'aggressività. Rispetto alle capacità di autoregolazione dei bambini associate a **contesti educativi disarmonici**, come nel caso di madri depresse e di situazioni maltrattanti sono stati effettuati differenti studi. Alcune ricerche hanno evidenziato che figli di madri depresse che all'età di 2 anni presentavano un'inibizione a livello comportamentale, all'età di 4 anni nella situazione di un regalo sgradito (rispetto al gruppo di controllo), esprimono meno emozioni negative, adottando strategie di regolazione delle emozioni di tipo passivo e mettendo in atto poche strategie attive, come cercare di cambiare la situazione [Feng et al 2008]. Anche in situazioni di separazione i figli di madri depresse tendono ad utilizzare strategie di regolazione emotiva passive, rispetto all'attuazione di strategie funzionali [Silk et al. 2006].

Rispetto ai contesti maltrattanti, numerose ricerche evidenziano una relazione tra questi e le scarse competenze auto regolative che si esprimono sin da primi mesi di vita con forme di aggressività reattiva. Dagli studi condotti da Gaensbauer e Hiatt [1984] emerge che i bambini maltrattati fisicamente esibiscono espressioni emotive già a partire dai 3-4 mesi, rispetto alle evidenze che indicano che l'espressione di rabbia emerge normalmente intorno ai 7-9 mesi [Sroufe 1979]; in età prescolare presentano maggiori difficoltà di regolazione dell'espressione di rabbia [Erickson, Egeland e Pianta 1989]. Rispetto alla percezione del pericolo presentano un sistema di ipervigilanza attentiva, che non sempre risulta essere realistico; in queste occasioni emerge maggiormente il deficit di regolazione emotiva che genera difficoltà



interattive con i coetanei nei contesti sociali [Shields e Cicchetti 1998]. Secondo gli autori il mantenimento nei bambini di tali atteggiamenti disadattivi, sarebbe in relazione all'efficacia percepita nel difendere il Sé nella relazione con il contesto familiare maltrattante.

L'intervento socio-emotivo con i bambini nella scuola primaria

L'educazione alle emozioni all'interno della scuola primaria. Gli approcci teorici.

Nell'ultimo decennio si è assistito alla proliferazione di proposte di educazione alle emozioni all'interno delle scuole, mosse da diversi contributi teorici che possono essere raggruppati in quattro prospettive teoriche: **la meta cognizione, il costrutto di intelligenza emotiva, la RET (Rational Emotional Teraphy) e il costrutto di competenza emotiva** (tab.4).

Riferimenti teorici	Riferimenti bibliografici circa i costrutti teorici	ESEMPI DI PROPOSTE DI EDUCAZIONE EMOTIVA (FONTE)
Metacognizione ed emozioni	Pellerey M. (2003), <i>Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi</i> . In O. Albanese (a cura di), <i>Percorsi metacognitivi</i> , Milano, FrancoAngeli, pp. 57-73. Lafortune L. e St-Pierre L. (1996), <i>L'affectivité et la métacognition dans la classe</i> , Montreal, Editions Logiques.	Lafortune L., Doudin P.A., Hancock D.R. e Pons F. (2004), <i>Les émotions à l'école</i> , Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. Albanese O. e Peserico M. (a cura di) (2009), <i>Educare alle emozioni con le artiterapie o le tecniche espressive</i> , Bergamo, Junior.
Costrutto di Intelligenza emotiva	Salovey P. e Mayer J.D. (1990), <i>Emotional Intelligence</i> , «Imagination, Cognition and Personality», vol. 9, n. 3, pp. 185-211. Mayer J.D. e Salovey P. (1997), <i>What is emotional intelligence?</i> In P. Salovey e D. Sluyter (a cura di), <i>Emotional development and emotional intelligence: Educational implications</i> , New York, Basic Books, pp. 3-31.	Bar-on R., Maree J.G. e Elias M.J. (a cura di) (2007), <i>Educating people to be emotionally intelligent</i> , Westport, CT, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group. D'Amico A. e De Caro T. (2009), <i>Sviluppare l'intelligenza emotiva: Percepire, usare, comprendere e gestire le emozioni</i> , «Difficoltà di apprendimento», vol. 14, n. 3, pp. 119-127.
RET (Rational Emotional Therapy)	Ellis A. (1993), <i>Autoterapia razionale-emotiva</i> , Trento, Erickson.	Di Pietro M. (1995), <i>L'educazione razionale-emotiva</i> , Trento, Erickson. Roberts R. e Di Pietro M. (2004), <i>Positiva-mente</i> , Trento, Erickson.
Costrutto di competenza emotiva	Denham S.A. (1998), <i>Emotional development in young children</i> , New York, The Guilford Press. Saarni C. (1999), <i>The development of emotional competence</i> , New York, Guilford Press. Albanese O., Lafortune L., Daniel M.F., Doudin P.A. e Pons F. (a cura di) (2006), <i>Competenza emotiva tra psicologia ed educazione</i> , Milano, FrancoAngeli.	Corsano P. e Cigala A. (2004), <i>So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale</i> , Milano, Mc Graw-Hill. Grazzani Gavazzi I. (2010), <i>Lo sviluppo della competenza emotiva nei bambini: Dalla teoria alla pratica</i> , «Bambini», vol. 5, pp. 35-38. Grazzani Gavazzi I. e Ornaghi V. (in corso di stampa), <i>Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children</i> , «Journal of Child Language».

**Tab.4.** Prospettive teoriche e proposte educative

L'approccio della meta cognizione, definita da Flavell [1976] come una cognizione sulla cognizione (o come conoscenza di secondo ordine) riguarda il controllo attivo e la conseguente regolazione dei processi cognitivi in relazione agli obiettivi cognitivi e al servizio di qualche scopo concreto; si orienta verso la capacità dell'individuo di conoscere, gestire se stessi e interagire con gli altri dal punto di vista cognitivo, affettivo e motivazionale.

I percorsi educativi meta cognitivi, possono contribuire a promuovere abilità come: identificare gli stati fisici relativi alle emozioni, riconoscere le emozioni negli altri e in se stessi (attraverso segnali verbali e non verbali) e individuare la possibile co-presenza di stati emozionali differenti [Pellerey 2003].

L'approccio derivante dagli studi sull'intelligenza emotiva, (considerata come un tipo di competenza sociale che consiste nella conoscenza delle emozioni, nella loro gestione, nella regolazione e nell'utilizzo delle emozioni a fini creativi), ha proposto numerosi interventi all'interno della scuola sia attraverso l'utilizzo di scale e questionari per la sua misurazione [D'amico e De Caro, 2009] che introducendo programmi di intervento [Bar-on, Maree e Elias,2007].

Il terzo contributo è costituito dalla Teoria Razionale Emotiva [Ellis 1993; Di Pietro 1995], che ritiene che le reazioni emozionali siano influenzate dal modo in cui l'individuo si rappresenta mentalmente gli eventi. La teoria si concentra su alcuni concetti principali come ad esempio il <dialogo interiore> e l'<irrazionalità di alcuni pensieri> che determinano reazioni emotive disfunzionali in relazione a specifiche situazioni. Sulla base di questo contributo sono stati messi appunto percorsi di alfabetizzazione socio affettiva, finalizzati ad aiutare i bambini ad ascoltare i propri pensieri, a dialogare con se stessi, a sviluppare modalità di pensiero alternative, imparando il rapporto tra pensieri ed emozioni [Di Pietro, 1999].

L'ultimo approccio che si sviluppa sulla base del costrutto di competenza emotiva, si orienta verso proposte educative che non riguardano soltanto gli aspetti fisiologici dell'emozione e temperamentali ma anche verso il ruolo dei contesti di vita quotidiana e dei principali agenti sociali dei bambini (genitori, educatori, insegnanti..etc).

Sulla base di questa prospettiva socio costruzionista, si sviluppa il progetto di alfabetizzazione emotiva da noi realizzato.

Progetto di intervento nella scuola primaria

Impariamo apprendendo: le emozioni a scuola, progetto di intervento.

La complessità di intrecci tra lo sviluppo emotivo del bambino e l'acquisizione di abilità cognitive funzionali allo svolgimento delle attività didattiche ha scaturito le nostre riflessioni rispetto alle difficoltà

affrontate dalla scuola; numerose sono le variabili legate alla vita scolastica di un bambino, la cui esistenza spesso sconosciuta dalle insegnanti, rende complesso lo svolgimento del loro operato.

Il modello educativo della scuola primaria è oggi fortemente messo in crisi dalla sempre maggiore eterogeneità dei bambini che compongono i gruppi classe. Eterogeneità non solo rispetto allo sviluppo cognitivo (dato dal fatto che il gap di età tra i bambini di una stessa classe può essere anche a più di 10 mesi), un divario molto ampio in quella fascia di età, che prevede l'acquisizione o meno di specifiche competenze<sup>1</sup> ma anche dell'ambiente socio-economico e culturale, della lingua, della religione e dello sviluppo emotivo dei bambini. In un simile contesto, altamente complesso, il modello educativo non può tener conto solo dell'acquisizione di metodologie e strategie didattiche per favorire lo sviluppo dei bambini, ma deve considerare anche le dinamiche di gruppo e su come queste incidono sull'apprendimento.

La conoscenza di questi aspetti non rientra nella formazione degli insegnanti che non sono preparati ad osservare le dinamiche di gruppo, né a tenerne conto per impostare la programmazione; tale quadro è reso più complesso da diversi fattori, alcuni interni alla scuola e altri esterni. Tra i fattori interni vi è l'aumento della complessità dei curricoli scolastici che richiedono programmi molto strutturati e lasciano poco margine di modifica agli insegnanti, rispetto al gruppo classe con cui si trovano ad interagire; rispetto alle variabili esterne che hanno inciso sul funzionamento scolastico vi è la crisi economica contingente che ha portato progressivamente in questi anni ad un calo degli investimenti nella scuola.

L'esigenza di portare a termine il programma stabilito, la numerosità dei gruppi classe, le scarse risorse destinate alla compresenza<sup>2</sup>, determinano il verificarsi di due scenari alternativi: gli insegnanti danno maggior spazio al gruppo di bambini con maggiori competenze, trascurando in parte quelli che hanno tempi di apprendimento più lunghi, oppure danno maggior spazio ai bambini con minori competenze,

---

<sup>1</sup> Come evidenziato nei precedenti capitoli

<sup>2</sup> In passato nella scuola primaria erano previste ore di compresenza degli insegnanti di una stessa classe, utili a svolgere attività parallele a quelle della classe, fornendo sostegno ai bambini con maggiori difficoltà.

rischiando di trascurare lo sviluppo delle potenzialità degli altri. In questo quadro bisogna includere gli alunni con disabilità<sup>3</sup>, quelli classificati come BES (Bisogni Educativi Speciali), quelli con disturbo specifico dell'apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, le difficoltà derivanti dall'integrazione culturale legate alla non conoscenza della cultura e della lingua italiana e lo svantaggio socio-culturale. Ciò rappresenta la condizione in cui verte attualmente la scuola motivo per cui vi è una richiesta di *speciale attenzione*.

Una realtà così complessa rende il ruolo dell'insegnante molto più articolato, alla didattica infatti si affiancano interventi di inclusione, integrazione e di gestione di un gruppo. Per supportare l'intervento didattico, che spesso deve essere aggiornato e rivisto periodicamente, la socializzazione, l'alfabetizzazione emotiva e la regolazione emotiva diventano strumenti sempre più necessari a far fronte alle nuove problematiche presenti nella scuola.

In quest'ottica di complessità anche gli interventi presentati da esperti esterni alla scuola dovrebbero, a nostro avviso, essere concepiti in modo da fornire spunti di riflessione e di confronto su nuovi modi di sperimentare la didattica. Dovrebbero fornire un tipo di consulenza che non si ponga come mera formazione o come attività laboratoriale, ma che sia finalizzata a costruire strumenti e strutturare interventi didattici funzionali e specifici per insegnante e per gruppo classe; per fare ciò è necessaria la partecipazione attiva degli insegnanti sia nella pianificazione dell'intervento che durante l'intervento stesso all'interno della classe.

In quest'ottica l'*Associazione di Clinica Cognitiva (ACC)* si è fatta promotore di un intervento che ha visto la partecipazione di una rete di professionisti afferenti a diverse realtà del pubblico e del privato sociale, coinvolgendo la *UOC TSMREE ASL RMC D11*, l'*Associazione Percorsi Evolutivi* e l'*Istituto Comprensivo "Piazza Damiano Sauli"* di Roma che comprende le scuole "*Cesare Battisti*" (Scuola primaria), *Aurelio Alonzi* (Scuola primaria), *Antonio Vivaldi* (Scuola secondaria di primo grado).

---

<sup>3</sup> Secondo i dati forniti dall'ISTAT la percentuale di alunni con disabilità nella scuola primaria si attesta intorno al 3,0 % del totale degli alunni.

Il progetto è stato strutturato in maniera condivisa da tutti gli attori coinvolti, attraverso la formazione di un comitato scientifico composto da Psicologi e Psicologi Psicoterapeuti dell'ACC, Psicologi ed Educatori di *Percorsi Evolutivi*, Psicologi Psicoterapeuti della *ASL RMC D11*, educatori ed Insegnanti dell'Istituto Comprensivo.

Ruoli delle organizzazioni coinvolte

- *Associazione di Clinica Cognitiva ACC*: capofila del progetto, è presente in tutte le fasi coinvolgendo 8 persone tra psicologi e psicoterapeuti.

- *UOC TSMREE ASL RMC D11*: entra fin dall'inizio nelle fasi di ideazione e di progettazione dell'intervento ed è coinvolta in tutte le attività, primariamente in quelle di progettazione didattica e coinvolge tre persone, uno Psicologo, Psicoterapeuta referente della struttura e due dott. in Psicologia tirocinanti post-lauream.

- *Associazione Percorsi Evolutivi*: entra nella progettazione in un secondo momento come gruppo esperto di disturbi dell'apprendimento e partecipa alle attività di formazione del corpo docente in merito ai prerequisiti dell'apprendimento della didattica per l'accesso alla prima elementare. Coinvolge tre persone, uno Psicologo e due Educatori.

- *L'Istituto Comprensivo "Piazza Damiano Sauli"* di Roma: entra nel progetto in un secondo momento come istituto scolastico sede dell'intervento stesso. Partecipa a tutte le fasi del progetto e coinvolge tredici persone: il Dirigente Scolastico, due Insegnanti referenti, due Team di insegnanti (cinque docenti per gruppo classe per un totale di dieci). Coinvolge ovviamente anche i due gruppi classe (trentadue bambini in totale).

Di seguito viene riportata la strutturazione del progetto.

Obiettivi del progetto

Il progetto ha previsto i seguenti obiettivi:

- Individuare le criticità nella gestione dei gruppi classe;
- Fornire agli insegnanti informazioni sullo sviluppo emotivo e relazionale nei bambini;
- Verificare l'efficacia degli strumenti educativi comunemente usati dal corpo docente e sperimentarne di nuovi:
  - Aumentare le competenze emotive e sociali nei bambini;
  - Promuovere il processo di mentalizzazione;
  - Promuovere uno stile cooperativo nel gruppo classe.

## Destinatari

Fase 1) Il corpo docenti dell'Istituto.

Fase 2) Due prime classi elementari, appartenenti a due plessi dell'*Istituto Comprensivo "Piazza Damiano Sauli"* (*Cesare Battisti e Aurelio Alonzi*), con la partecipazione del relativo team di docenti (cinque insegnanti per ogni classe).

## Struttura dell'intervento

L'intervento si struttura in quattro fasi organizzate su due annualità. La prima annualità ha avuto inizio a settembre 2014 e si concluderà a maggio 2015. La seconda annualità sarà programmata per l'anno scolastico 2015/2016.

### Prima annualità: regolazione emotiva

La struttura organizzativa del progetto relativa alla prima annualità è raffigurata in Fig. 5 e rappresenta l'organigramma del sistema di intervento realizzato, finalizzato allo sviluppo della regolazione emotiva.

Nel progetto sono coinvolti in tutto ventisette persone con ruoli e competenze diverse afferenti alle varie realtà della rete, aventi ognuno finalità e ore di lavoro diversi.

- Il *Gruppo di coordinamento*, composto da un referente per ogni organizzazione coinvolta e due per l'ACC (sette persone tra psicologi, insegnanti ed educatori), ha la funzione di macro progettazione e si occupa di: impostare le finalità e la struttura dell'intervento, seguire il processo nelle linee guida generali e definire gli operatori intervenuti nella scuola. Tale gruppo ha anche lo scopo di verificare periodicamente lo stato dell'arte del lavoro e di stendere una valutazione di esito delle attività.

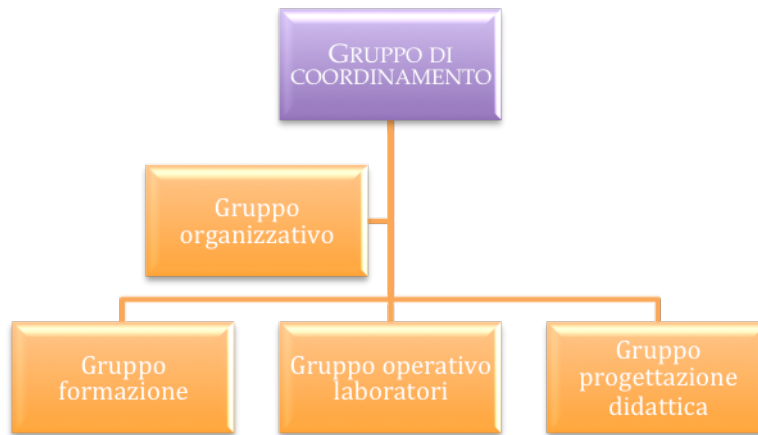
- Il *Gruppo organizzativo* è composto da Psicologi ed Educatori dell'ACC (otto Psicologi) e di Percorsi Evolutivi (uno Psicologo e due Educatori) ed ha la funzione di micro progettazione, programmando nel dettaglio le singole attività. Al suo interno sono presenti la maggior parte degli operatori che svolgeranno le attività previste dal progetto nei gruppi di riferimento riportati di seguito.

- Il *Gruppo Formazione* è composto da due Psicologi dell'ACC, uno Psicologo ed un Educatore di Percorsi Evolutivi, entrambi esperti di formazione; svolge le attività di docenza previste dal progetto.

- Il *Gruppo laboratori* è composto da due Psicologi-Psicoterapeuti, due Psicologi esperti di interventi nelle scuole, due Psicologi di supporto tutti afferenti all'ACC, due Dott. in Psicologia tirocinanti post-lauream della *ASL RMC D-11* e un'insegnante referente per gruppo classe (due in totale); ha la funzione di

svolgere le attività nei gruppi classe. Gli operatori sono equamente distribuiti nei gruppi classe in base alle competenze (cinque operatori per ogni gruppo) e lavorano sempre in compresenza.

- Il *Gruppo programmazione didattica* è composto da uno Psicologo-Psicoterapeuta afferente alla ASL RMC, due Psicologi del gruppo laboratori (uno per gruppo classe) ed i due Team di insegnanti dei gruppi classe.



**Fig.5:** Struttura organizzativa del progetto.

Prima fase del progetto: formazione docenti

Partecipanti alla formazione:

La prima fase dell'intervento ha previsto un percorso formativo per il corpo docenti preliminare al lavoro successivo. Oltre alle insegnanti direttamente interessate, la formazione è stata estesa a tutto corpo docente (su invito del dirigente scolastico e su base volontaria), come sensibilizzazione alle tematiche proposte.

Tematiche e scopi della formazione:

Durante gli incontri sono state affrontate le seguenti tematiche: 1. Prerequisiti per l'accesso alla prima elementare; 2. Teoria dell'attaccamento e sviluppo emotivo del bambino; 3. Didattica speciale; 4. Modelli di insegnamento. Lo scopo era quello di creare un know how condiviso rispetto alle tematiche in oggetto, in modo da permettere alle insegnanti ed agli operatori di poter utilizzare un linguaggio comune e di poter comprendere i principi teorici sui quali il progetto si fonda.

Tempi e durata della fase di formazione:



La fase di formazione è stata così strutturata: quattro incontri tematici della durata di tre ore ciascuno, i primi due svolti a settembre, (prima dell'inizio dell'as. 2014-2015) ed i secondi due, programmati per metà dicembre, che non sono stati effettuati (le motivazioni del cambiamento di programma saranno inserite nel paragrafo sulle criticità del progetto).

Risorse coinvolte

Le figure coinvolte nella fase formativa (Fig.6) sono le seguenti: uno psicologo ed un educatore dell'Associazione Percorsi evolutivi; due psicologi dell'Associazione ACC ed uno psicologo della ASL-RMC-D11.



**Fig.6 :** Organizzazione della prima fase

Seconda fase: programmazione didattica

Risorse coinvolte:

La seconda fase (cronologicamente successiva alla prima), ha previsto il coinvolgimento di due psicologi (esperti nei processi di apprendimento e di dinamiche emotive, uno appartenente all'Associazione di Clinica Cognitiva, l'altro alla ASL-RMC) e delle insegnanti delle classi, affiancate nella programmazione didattica (Fig.7).

Scopo del lavoro:

Scopo del lavoro è stato quello di individuare strumenti utili a valutare le abilità funzionali alla didattica e gli aspetti legati allo sviluppo emotivo del bambino; ciò era fondamentale per strutturare gli interventi individuali e pianificare quelli legati alla formazione del gruppo ed al suo mantenimento.

Tempi e durata della fase di programmazione:

Tale fase prevede in tutto quattro incontri distribuiti in nell'arco dell'anno scolastico, con cadenza bimestrale.

Risultati attesi

La possibilità da parte delle insegnanti di riflettere sugli aspetti emotivi e relazionali che impattano nel processo di apprendimento utilizzandoli strategicamente nella di pianificazione della didattica, da adottare con i gruppi classe. Il lavoro congiunto di entrambi i team di insegnanti dovrebbe permettere lo scambio e la condivisione di strategie e metodi di insegnamento diversi.



**Fig.7:** Seconda fase-programmazione didattica

Laboratorio sulle emozioni

Scopo dei laboratori emotivi:

I laboratori hanno la finalità di fornire al bambino competenze relative alle emozioni e di segnalare un normale percorso emotivo (considerando che alcuni di loro potevano non aver ricevuto sufficienti stimoli per riflettere sui propri processi interni).

Strutturazione dei laboratori:

I laboratori sono stati strutturati come spazi di condivisione su alcune emozioni di base (Gioia, Tristezza, Rabbia, Paura – tab.5), al fine di riflettere sulle loro varie componenti (corporee, cognitive e comportamentali), su come queste influiscono nella relazione con l'altro e su come imparare a regolarle.

Ogni laboratorio si sviluppa in due incontri, caratterizzati da una strutturazione simile per facilitare il percorso sia ai bambini che agli insegnanti; ciò concede ai bambini il tempo di elaborare quanto esperito nel primo incontro e di inserire nel secondo i pensieri automatici e gli aspetti di meta cognizione. Le attività proposte sono organizzate per sperimentare momenti di condivisione con il gruppo classe e momenti di riflessione in piccolo gruppo (che ha una rilevanza maggiore, perchè permette di semplificare lo scambio di pensieri relativi alle emozioni), che vengono successivamente riportate nel grande gruppo.

La strutturazione interna dei due incontri è differente:

-nel primo, viene dato maggior spazio al riconoscimento delle emozioni attraverso le espressioni del viso, le reazioni fisiologiche caratteristiche di quella specifica emozione, i comportamenti che mettiamo in atto nel momento in cui viviamo quella specifica emozione;

-nel secondo incontro vengono ripresi gli aspetti emersi nel primo, introducendo i pensieri che si associano alle emozioni, gli aspetti meta cognitivi sottostanti che caratterizzano le differenze e le strategie di coping alternative (confrontando le diverse modalità che hanno i bambini stessi e la loro efficacia).

GIOIA	ATTIVITA' 1 INCONTRO	MATERIALI
	<p>Introduzione</p> <p>Strutturare un circle-time finalizzato a:  presentare i bambini e i conduttori;  indagare la loro conoscenza sulle emozioni;  strutturare dei sottogruppi (attraverso l'utilizzo di cartoline colorate) i cui partecipanti saranno diversi per ogni incontro.</p> <p>Prima fase grande gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gioco del volto a pezzi (video proiettato);</li> <li>- gioco delle spugnette.</li> </ul> <p>Seconda fase sottogruppi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diamo un colore alla felicità;</li> <li>- il volto a pezzi del compagno;</li> <li>- la voce del compagno.</li> </ul> <p>Terza fase grande gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizziamo una sagoma umana;</li> <li>- condivisione su come si sono sentiti e in quale parte del corpo hanno sentito la felicità.</li> </ul>	<p>Videoproiettore;  Lenzuolo;  Spugnette;  Due Cartelloni;  Velcro;  Forbici;  Colori;  Bende.</p>
	ATTIVITA' 2 INCONTRO	MATERIALI
	<p>Prima fase grande gruppo:</p> <p>Strutturare un circle-time finalizzato a:  riprendere i contenuti del primo incontro;  trovare altre etichettature per nominare la gioia;  raccontare la storia della felicità;</p> <p>Seconda fase sottogruppi:</p> <p>consegnare le immagini della storia e riflettere sui pensieri e emozioni dei personaggi;</p> <p>Terza fase grande gruppo:</p> <p>riportiamo nel grande gruppo le riflessioni emerse nei sottogruppi</p>	<p>Fogli di carta;  Colori;  Quattro fotocopie della storia</p>
TRISTEZZA	ATTIVITA' 1 INCONTRO	MATERIALI

La regolazione emotiva

	<p>Prima fase grande gruppo: Strutturare un circle-time finalizzato a: realizzare il gioco del volto a pezzi; visione del cartone animato Cenerentola (scena della preparazione al ballo).</p> <p>Seconda fase sottogruppi: diamo un colore alla tristezza; i bambini raccontano un episodio triste.</p> <p>Terza fase grande gruppo: condivisione su come si sono sentiti e in quale parte del hanno sentito la tristezza.</p>	<p>Videoproiettore; Bende (8 bende).</p>
	<b>ATTIVITA' 2 INCONTRO</b>	<b>MATERIALI</b>
	<p>Prima fase grande gruppo: Strutturare un circle-time finalizzato a: - riprendere i contenuti del primo incontro; - troviamo altre etichettature per nominare la tristezza; - raccontiamo la storia della tristezza.</p> <p>Seconda fase sottogruppi: - consegnare le immagini della storia e riflettere sui pensieri e le emozioni dei personaggi.</p> <p>Terza fase grande gruppo: riportiamo nel grande gruppo le riflessioni emerse nei sottogruppi.</p>	<p>Fogli di carta; Colori; Quattro fotocopie della storia; Una fotocopia della storia scissa.</p>
<b>RABBIA</b>	<b>ATTIVITA' 1 INCONTRO</b>	<b>MATERIALI</b>
	<p>Prima fase grande gruppo: Strutturare un circle-time finalizzato al: gioco del volto a pezzi; racconto di una parte della storia sulla rabbia.</p> <p>Seconda fase sottogruppi: dividiamo i bambini in sottogruppi di animali (leone, elefante, struzzo, serpente); rappresentiamo una parte della storia; riconosciamo dove l'animale sente la rabbia.</p> <p>Terza fase grande gruppo: riconosciamo sulla sagoma umana in quale parte del sentiamo la rabbia.</p>	<p>Videoproiettore; Bende.</p>
	<b>ATTIVITA' 2 INCONTRO</b>	<b>MATERIALI</b>
	Prima fase grande gruppo:	Fogli di carta;

	<p>Strutturare un circle-time finalizzato a:  riprendere i contenuti del primo incontro;  ricordare cosa facevano gli animali quando erano arrabbiati.</p> <p>Seconda fase sottogruppi:  attività: con chi ti arrabbi più spesso?;  attività: cosa fai quando ti arrabbi?.</p> <p>Terza fase grande gruppo:  riflettere su quali comportamenti possiamo adottare per gestire la  rabbia.</p>	<p>Colori;  Quattro fotocopie della storia  Una fotocopia della storia sc</p>
<b>PAURA</b>	<b>ATTIVITA' 1 INCONTRO</b>	<b>MATERIALI</b>
	<p>Prima fase grande gruppo:  Strutturare un circle-time finalizzato al:  gioco del volto a pezzi;  visione del cartone animato la “Bella e la bestia” (parte  Belle è dispersa nel bosco).</p> <p>Seconda fase sottogruppi:  diamo un colore alla paura;  i bambini raccontano un episodio in cui hanno avuto paura.</p> <p>Terza fase grande gruppo:  riconosciamo sulla sagoma umana in quale parte del  sentiamo la paura.</p>	<p>Videoproiettore;  Bende.</p>
	<b>ATTIVITA' 2 INCONTRO</b>	<b>MATERIALI</b>
	<p>Prima fase grande gruppo:  Strutturare un circle-time finalizzato a:  riprendere i contenuti del primo incontro;  trovare altre etichettature per nominare la paura;  raccontare la storia della paura.</p> <p>Seconda fase sottogruppi:  consegnare le immagini della storia e riflettere sui pensieri  emozioni dei personaggi.</p> <p>Terza fase grande gruppo:  riportiamo nel grande gruppo le riflessioni emerse nei sottogruppi</p>	<p>Fogli di carta;  Colori;  Quattro fotocopie della storia  Una fotocopia della storia sc</p>

**Tab. 5** Programmi laboratori

Risorse coinvolte:

-Due Psicologi, Psicoterapeuti;

-Quattro Psicologi, Psicoterapeuti in formazione;

-Due Laureati in Psicologia, tirocinanti post-lauream.

Tempi:

I laboratori avviati a novembre 2014, si concluderanno a febbraio 2015; al momento della stesura di questo elaborato sono stati effettuati tre laboratori (sei incontri totali) ed è in corso la programmazione dell'ultimo laboratorio

Risultati attesi:

Rispetto al lavoro effettuato con i bambini, ci aspettiamo un aumento della consapevolezza emotiva, in relazione sia al funzionamento delle emozioni che alla possibilità di regolare la risposta emotiva trovando strategie di coping più funzionali; la condivisione di esperienze e dei vissuti emotivi dovrebbe incrementare l'empatia all'interno del gruppo ed una maggior coesione dello stesso, diventando un'ulteriore risorsa nel processo di apprendimento.

Rispetto alle insegnanti la partecipazione attiva a tutto il processo, dovrebbe facilitare un'osservazione delle dinamiche di gruppo da un punto di vista diverso da quello normalmente utilizzato; il coinvolgimento attivo alla partecipazione del progetto (nei percorsi di formazione e nei laboratori) ma non di coordinamento, dovrebbe incrementare la consapevolezza sulle proprie modalità e sul rationale del proprio metodo didattico.

Stato dell'arte e modifiche apportate in corso d'opera

Al momento della stesura di questo elaborato (gennaio 2015), come visibile dal crono programma riportato (Tab.6), le attività della prima annualità sono state in gran parte svolte. Sono ancora attivi (oltre al gruppo di coordinamento), il gruppo laboratori che deve portare a termine gli ultimi due degli otto incontri ed il gruppo didattica che deve svolgere gli ultimi due di quattro incontri.

Rispetto al progetto originario, sono state apportate delle modifiche in corso d'opera legate a problemi organizzativi e di risorse. La modifica più importante avvenuta è la riduzione degli incontri di formazione, in origine previsti in numero di quattro, successivamente ridotti a due. L'inizio delle attività scolastiche ha reso complesso organizzare gli ultimi due che oltretutto hanno visto venire meno il professionista esperto in modelli didattici per problemi non inerenti alla progettualità; anche le scarse risorse temporali hanno fatto sì che si decidesse di rimandare all'annualità successiva l'attività in questione.

Non sono state apportate altre modifiche sostanziali al progetto iniziale, anche se attualmente si sta valutando in che modo rispondere ad un'esigenza nata dagli insegnanti che hanno richiesto un supporto

specialistico rispetto ai bambini che hanno mostrato difficoltà di apprendimento e comportamenti per loro complessi da gestire.

Anno	2014					2015				
Mese	Gi	Se	O	Nov	Dic	Gen	Feb	Mar	Apr	Mag
Gruppo coordinamento										
Gruppo Organizzativo										
Gruppo formazione										
Gruppo laboratori										
Gruppo progettazione didattica										

**Tab 6:** Cronoprogramma delle attività della prima annualità.

#### Valutazione del percorso

Ad inizio anno scolastico, durante il primo incontro del gruppo Progettazione Didattica, si sono poste le basi per fare una prima valutazione del percorso. Sono state raccolte (attraverso appositi questionari), le aspettative dei docenti coinvolti e strutturate delle schede di valutazione dei singoli bambini e dei singoli gruppi classe che le insegnanti hanno compilato e riportato nel gruppo Progettazione; queste hanno tenuto conto sia dei prerequisiti didattici, ma anche di variabili più specificamente emotive e relazionali. Tali schede verranno riproposte alla fine dell'anno scolastico per verificare i cambiamenti durante il percorso.

Al momento il progetto non ha nessuna velleità di validità scientifica, ovviamente le variabili in gioco nello sviluppo del bambino nell'arco di un intero anno sono molteplici ed in questa fase non controllabili, non avendo potuto prevedere neanche un gruppo di controllo. Si stanno però cominciando a raccogliere e strutturare materiali, studiare metodologie e modelli di lavoro al fine di procedere ad un intervento che possa strutturarsi anche come attività di ricerca e possa essere reiterata in altri istituti scolastici. Stiamo inoltre studiando la possibilità di una partnership ufficiale con l'Università.

Tale progetto è stato strutturato al momento come intervento pilota dal quale raccogliere dati per progettare una ricerca; per questo motivo non ci è concesso di riportare né gli strumenti di valutazione, né i test standardizzati che si è pensato di utilizzare in questa fase.

#### Seconda annualità

La seconda annualità al momento non è stata ancora formalizzata, ma manterrà la stessa struttura della prima inserendosi in un percorso di continuità coinvolgendo gli stessi gruppi classe; ci saranno contenuti diversi nei percorsi di formazione, e diverse attività laboratoriali che avranno come oggetto un percorso di Skill Training, incentrato sulle competenze relazionali.

#### Criticità

Ogni fase del progetto ha avuto, come era plausibile immaginare, varie problematiche da affrontare, alcune risolvibili, altre indipendenti dalle nostre possibilità di intervento.

Le prime difficoltà sono state riscontrate nell'elaborare l'idea progettuale iniziale in modo che potesse essere condivisa da tutti i componenti della rete, definire obiettivi comuni che tenessero conto delle specificità di ogni realtà e dei singoli obiettivi; tutto ciò doveva essere risolto nel periodo da giugno a settembre, prima della partenza del progetto. Concordare i tempi e le modalità di formazione ha portato alla necessità di ridurre la quantità di informazioni che avremmo voluto veicolare per la partenza del progetto.

Ciò che ritenevamo fondamentale era svolgere un intervento che non si limitasse a far realizzare un'attività a personale specializzato proveniente dall'esterno dell'Istituto, ma che coinvolgesse attivamente tutti le parti in causa per arrivare ad una processualità comune, tenendo conto di tutti i soggetti coinvolti. Condividere l'obiettivo, far sì che ogni soggetto coinvolto ne riconosca l'utilità in quanto rispondente anche ad una sua richiesta, dal nostro punto di vista avrebbe permesso di mantenere alta la motivazione a partecipare in maniera attiva ed avrebbe fatto sperimentare il processo di cooperazione non solo ai destinatari finali, ma anche ai membri del gruppo. La maggior motivazione doveva essere poi funzionale a far sì che non ci fossero ingerenze nel percorso (qualche tentativo c'è comunque stato), volte a recuperare ore di didattica "perse".

Le altre difficoltà sono legate alla scarsità di risorse economiche a disposizione della scuola, che non hanno permesso una progettualità più articolata e che rendono complessa la possibilità di continuare gli interventi negli anni successivi; per supplire a ciò si stanno cercando finanziamenti esterni ed interni.



Osservazioni sul lavoro con il gruppo classe nella Scuola C. Battisti (a cura di C. Buttazzo)

Il progetto realizzato nella Scuola *C. Battisti*, iniziato nel mese di dicembre, con la collaborazione di tre altri componenti del gruppo laboratori, sarà portato a termine nel mese di febbraio 2015, con la realizzazione del laboratorio sulla paura.

**La classe prima** in cui è stato realizzato (costituita da venticinque bambini), presenta punti forza e debolezza che hanno contribuito a generare piccole variazioni dell'attività progettuale, adattandole al caso specifico.

Considerando le **risorse della classe**, vi sono due variabili da riportare: la figura dell'insegnante e l'interesse dei bambini. Dalle osservazioni emerse, si evince come l'insegnante tenda a stimolare nel gruppo classe dinamiche relazionali di tipo cooperativo; tali presupposti creano le condizioni perché i bambini siano disponibili e collaborativi alla condivisione sia con gli esperti che all'interno del gruppo classe. Un altro aspetto importante che solo inizialmente ha rappresentato una risorsa è costituito dall'interesse da parte della docente rispetto al significato e alle ripercussioni delle attività all'interno del gruppo; ciò ha motivato fortemente i bambini che accoglievano il nostro arrivo con molto interesse ed entusiasmo. Proprio questo è l'ulteriore punto forza che abbiamo osservato: la motivazione dei bambini; considerando l'età eterogenea e soprattutto il periodo in cui è stato avviato il progetto (inizio della classe prima elementare) è molto frequente riscontrare nei bambini difficoltà attentive e partecipative. In questo caso invece sin dall'inizio, si è osservato un forte interesse da parte dei bambini che ha consentito di superare anche alcune delle criticità che verranno delineate. Rispetto agli **elementi di debolezza** emersi vi sono: l'eterogeneità della classe e la presenza di alcuni bambini con difficoltà di autoregolazione; la scarsità di risorse scolastiche; l'atteggiamento delegante dell'insegnante e le sue aspettative. L'eterogeneità di età dei bambini, se da una parte non ha inciso sul livello partecipativo ha comunque generato delle difficoltà nei momenti di condivisione, in cui veniva chiesto di argomentare e riflettere sullo stato emotivo; ovviamente il gap di età presente tra i vari bambini (aspetto critico dell'organizzazione scolastica attuale argomentato nel par.4.2), determina diverse competenze cognitive e meta cognitive e questo ha complicato la conduzione delle riflessioni soprattutto nel grande gruppo.

L'eterogeneità della competenze cognitive è resa più complessa da quella comportamentale dei singoli bambini ed in particolare da tre specifici casi che manifestano difficoltà di autoregolazione. Inizialmente questo ha determinato la necessità che uno dei tre esperti si dedicasse a coinvolgere i bambini che manifestavano difficoltà a seguire e mantenere i tempi del gruppo; negli incontri successivi questo intervento non è stato necessario ma comunque è stata sempre dedicata un'attenzione speciale per prevenire l'allontanamento dal gruppo.

A causa della scarsità delle risorse scolastiche, rispetto ai materiali necessari alla realizzazione delle attività, tutto l'occorrente necessario (riportato in tabella 4.1) è stato fornito dal gruppo di lavoro; ciò ha reso più complessa l'organizzazione e la pianificazione degli interventi.

Infine un ultimo elemento di criticità è rappresentato dall'atteggiamento delegante dell'insegnante e dalle sue aspettative. Ciò che si verifica spesso nelle scuole, che emerge dagli interventi di esperti esterni, è l'atteggiamento di delega da parte dei docenti, che consiste nell'accogliere parzialmente il significato dell'operato degli esperti non utilizzando le strategie e i contenuti emersi. Questo approccio è associato all'aspettativa di considerare il nostro intervento come risolutivo di alcune problematiche, richiedendo strategie di intervento estemporanee e date dalla necessità di contenimento delle difficoltà da loro sperimentate. Anche nel nostro caso si è verificata la condizione appena descritta, che ha trasformato la partecipazione attiva dell'insegnante (indicata sopra come punto forza), in punto di debolezza, poiché le aspettative progressivamente emerse erano quelle di risolvere alcune difficoltà in merito alla gestione di casi specifici.

Rispetto all'**andamento del progetto**, si è progressivamente osservato nei bambini un aumento delle competenze di lavoro nel gruppo e un progressivo miglioramento delle capacità di elaborazione nelle attività svolte in sottogruppi. L'aspetto che maggiormente emerge è lo stupore che i bambini manifestano rispetto alla comprensione di come un vissuto emotivo si esperisce, si forma e si modifica; l'utilizzo di cartoni animati, di giochi e di episodi vicini alla loro vita quotidiana diventa non solo momento di apprendimento contestuale ma anche grande occasione di generalizzazione.

Osservazioni sul lavoro con il gruppo classe nella Scuola A. Alonzi (a cura di R. Noccioli)

L'intervento nella **prima elementare** della *Scuola Alonzi*, come anche il precedente, è in fase di chiusura, nelle prime due settimane di febbraio saranno portati a termine gli incontri rimanenti, dedicati alla "paura".

Il percorso fino a questo momento è stato soddisfacente, ha visto una buona partecipazione dei bambini, che ci accolgono sempre con grande entusiasmo, ed un graduale aumento della partecipazione della maestra, che inizialmente era rimasta in disparte.

**L'alternanza di attività** in grande gruppo ed in piccolo gruppo è stata accolta positivamente dai bambini, anche se appaiono meno abituati a lavorare in sottogruppo. Il gruppo allargato appare loro più familiare, ne conoscono le regole e le rispettano, il sottogruppo ha invece regole diverse, sia in termini di partecipazione che nelle modalità di relazione. La complessità è data dal fatto che le richieste nel piccolo gruppo aumentano ed aumenta la necessità di partecipazione, questo probabilmente aumenta il livello di

ansia di alcuni bambini piuttosto che di altri, che viene spesso manifestata con agitazione motoria e tentativi di spostare l'attenzione su altre tematiche.

La **classe appare disomogenea**, sono diverse le capacità di apprendimento, il livello cognitivo e metacognitivo (alcuni bambini riescono più facilmente a collegare pensieri, emozioni e situazioni, altri non ne sono assolutamente in grado), la competenza emotiva (alcuni bambini intervengono in modo congruo, altri totalmente incongruo) ed il livello di capacità attentiva. Tale quadro, pur rispecchiando ciò che ci si può aspettare da una prima elementare, risulta totalmente dissonante rispetto all'idea iniziale che ne avevano le maestre. Ciò mette in evidenza una difficoltà di queste ultime nell'identificare e valutare problematicità dei bambini che vadano al di là del comportamento dirompente, più facilmente identificabile. Sembra per loro più complesso identificare alunni maggiormente introversi che possono presentare problematiche maggiori o dello stesso livello nella gestione delle emozioni. Durante il lavoro sulla tristezza ad esempio ci siamo trovati a dover contenere il pianto inconsolabile di una bambina rispetto alla morte di una nonna mai conosciuta, la stessa bambina presenta anche una serie di evitamenti rispetto a situazioni di confronto con i pari che la portano a manifestare dolori alla testa o alla pancia. Nonostante ciò, agli occhi della maestra, appare adeguata e senza nessuna difficoltà da rilevare.

Difficoltà sono state riscontrate anche rispetto all'obiettivo del lavoro. **L'insegnante** appare inizialmente più centrata sulla prestazione dei bambini, tanto da intervenire in maniera incongrua o inefficace perdendo di vista i contenuti e le risorse che i bambini esprimono. Tale atteggiamento ha reso necessario operare un aggiustamento rispetto alla progettazione dell'intervento per sensibilizzare la maestra rispetto all'obiettivo del lavoro, aiutandola a mettere da parte (almeno momentaneamente) l'obiettivo didattico e l'attenzione alle prestazioni dei bambini avvenendo (ad es. interviene correggendo il congiuntivo mentre un bambino espone al gruppo i propri vissuti emotivi; alza la voce per riportare l'ordine in aula) ed aiutandola ad osservare invece i processi che stanno.

Intervenire anche sulla maestra nella **relazione con il gruppo** classe è un valore aggiunto rispetto all'obiettivo del progetto, perché permette di creare i presupposti per migliorare la relazione tra i bambini e la maestra stessa.

Nonostante questi aspetti, la maestra appare recettiva al confronto ed alla modifica di alcuni comportamenti che riconosce come poco funzionali rispetto allo scopo. Sarà interessante riportare questi aspetti nei successivi incontri del gruppo Progettazione Didattica, nato in parte per rispondere a questo tipo di necessità. Sarà anche utile tenere in considerazione questi aspetti nelle future fasi di formazione, per aiutare le maestre a tenerne conto anche nel proprio lavoro quotidiano.

## Bibliografia

- Antonietti C. e Grazzani Gavazzi I.,(2009), *La regolazione emotiva: Differenze individuali in pre-adolescenza*, lavoro presentato al Congresso Nazionale AIP, sezione di psicologia clinica e dinamica, Chieti,18-20 settembre.
- Astington J.W.,(1993), *The Child's discovery of the mind*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bacchini D. (2009), *Lo sviluppo morale*. In L.Barone e D. Bacchini, *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Milano, Raffaello Cortina,pp.111-169.
- Barone, L. e Bacchini, D. (2009), *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Milano Cortina.
- Barkley, R., A. (1997). *ADHD and the nature of self control*. New York: Guilford Press.
- Bar-on R., Maree J.G. e Elias M.J., (a cura di) (2007), *Educating people to be emotionally intelligent*, Wesport, CT, Praeger Publishers/ Greenwood Publishing Group.
- Bartsch K. e Wellman H.M. (1995), *Children talk about the mind*, New York, Oxford University Press.
- Bauminger N., Kimhi-Kind I. (2008), Social information processing, security of attachment and emotion regulation in children with learning disabilities, in *Journal of Learning Disabilities*, 41, pp. 315-332.
- Baumgartner E., Devescovi A. e D'Amico S.( 2000), *Il lessico psicologico dei bambini. Origine ed evoluzione*, Roma, Carocci.
- Beebe,B. e Lachmann, F.M. 2002, *Infant research and adult treatment: Co-constructing interactions*, New York-Hillsdale, NJ, The Analytic Press; trad it <Infant research> e trattamento degli adulti. Un modello sistemi diadico delle interazioni, Milano, Cortina 2003.
- Bowlby, J. (1969), *Attaccamento e perdita*, vol 1. Tr.it. Boringheri, Torino 1982.
- Bretherton L. e Beegley, M. (1982), *Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind*, <Developmental Psychology>, vol.18, n.6,pp.906-921.
- Camaioni L. e Longobardi E. (1997) , Referenze a stati interni nella produzione linguistica spontanea a venti mesi, < Età evolutiva>, vol.56, pp.16-25.
- Cohn, J.F. Tronick, E.Z.[1983], Three-month-old infants' reaction to simulated maternal depression, in <Child Development>, 54, pp 185-193.
- Cornoldi C.,(1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Meo, T., Offredi, F., Vio, C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva*. Trento: Erickson.
- Crundwell, R.M.A [2005] An initial investigation of the impact of self regulation and emotionality on behaviour problems in children with ADHD, in <Canadian Journal of School Psychology>, 20, pp 62-74.
- D'Amico A. e De Caro T.,(2009), *Sviluppare l'intelligenza emotiva: percepire, usare, comprendere e gestire le emozioni*, <Difficoltà di apprendimento>, vol.14, n.3, pp.119-127.
- Denham S. A. (1998), *Emotional development in young children*, New York, The Guilford Press.
- Denham S.A., (1986), Social Cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation, <Child Development>, vol.57, pp.194-201.
- Di Pietro M. (1999), *L'ABC delle mie emozioni*. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva, Trento- Erickson.
- Di Pietro M. (1995), *L'educazione Razionale –emotiva*, Trento Erickson.
- Donaldson S.K. e Westerman M.A. (1986), *Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotion*, <Developmental Psychology>, vol.22, n.5,pp 655-662.
- Dunn J. (1988), *Relation among relationships*. In S. Duck ( a cura di), *Handbook of personal relationships*, Chichester, Wiley, pp.193-210.
- Ekman P., Friesen W.V. (1975), *Unmasking the face*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall; trad. It. *Giù la maschera: come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Firenze, Giunti, 2007.
- Ellis A. (1993), *Autoterapia razionale –emotiva*, Trento, Erickson.
- Erber, R., Wegner, D.M. e Theriault N. 1996, On being cool and collected: Mood regulation in anticipation of social interaction, in < Journal of Personality and Social Psychology>, 70, pp.757-766.

- Erickson, M.F., Egeland, B. e Pianta, R.C. [1989], The effect of maltreatment on the development of young children, in *Child mal treatment: Theory and research on the causes and consequence of child abuse and neglect*, a cura di D. Cicchetti e V. Carlson, New York, Cambridge University Press, pp.647-684.
- Flavell J.H. [1986], The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction, <American Psychologist>, vol 41, pp. 418-425.
- Feng X., Shaw D.S., Kovacs M., Lane T., O'Rourke F.E., Alarcon, J.H. (2008), *Emotion regulation preschoolers: The roles of behavioral, inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression*, in *Child Psychology and Psychiatry*, 49, pp.132-141.
- Ferguson T., Stegge H. e Damhuis I.,(1991), *Children's understanding of guilt and shame*, <Child Development>, vol.62, pp. 827-839.
- Flavell J.H.,(1986), The development of children's Knowledge about the appearance – reality distinction, < American Psychologist>, vol 41, pp418-425.
- Frijda, N.H. e Sundararajan, L. [2007], *Emotion refinement*, in < Perspectives on Psychological Science>,2,pp.227-241.
- Gainotti G. [2001], Disorder of emotional behaviour, in < Journal of Neurology>, 248, pp.743-749.
- Gordon S.L. (1989), The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni e P.L. Harris (a cura di) *Children's understanding of emotion*, Cambridge, University Press, PP.319-349.
- Grazzani Gavazzi I., (2003), L'osservazione delle emozioni al nido: un'esperienza e le sue applicazioni, <Psicologia clinica dello sviluppo>, vol. VII, n.1 pp.153-175.
- Gross J.J.(2008), *Emotion regulation*. In M.Lewis, J.M. Haviland-Jones e L.F. Barrett (a cura di), *Handbook of emotions*. Third Edition, New York, The Guilfords Press, pp.497-512.
- Gaensbauer, T.J. e Hiatt, S. [1984], *Facial communication of emotion in early infancy*, in <*The psychobiology of affective development*>, a cura di N.Fox e R. Davidson, New York-Hillsdale, NJ.Erlbaum, pp.207-229.
- Grazzani G.I., Ornaghi V., Antoniotti C., [2011]. La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria. Erickson, pp 15-57; 61-64.
- Gross J.J. [1998b], *The emerging field of emotion regulation. An integrated review*, in <Review of General Psychology>, 2, pp.271-299.
- Harris P.L. [1989], *Children and emotion. The development of Psychological understanding*, Oxford, Blackwell; trad. it. *Il bambino e le emozioni*, Milano, Cortina,1991.
- Harris P.L.(1983), *Children's understanding of the link between situation and emotion*, <Journal of Experimental Child Psychology>, vol 36, pp.1-20.
- Halberstadt, A.G. Denham, S.A. e Dunsmore, J.C. [2001], Affective social competence, in <social development>,10,pp.79-119.
- Hughes E.K. e Gullone E.,2010, Parent Emotion socialisation practices and their association with personality and emotion regulation, <Personality and Individual Differences>, vol.49, pp 694-699.
- Izard C.E. (1991), *The psychology of emotions*, New York, Plenum Press.
- Jahromi, L.B. Gulsrud, A e Kasari, C. [2008], Emotional competence in children with down syndrome: negativity and regulation, in <American Journal on Mental-Retardation>, 113, pp32-43.
- John, O.P. e Gross, J.J. [2007], Individual differences in emotion regulation strategies, in *Handbook of emotion regulation*, a cura di J.J. Gross, New York, Guilford, pp.351-372.
- Kestenbaum R. e Gelman S.,(1995), *Preschool children's identification and understanding of mixed emotions*, <Cognitive Development>, vol.10, pp.443-458.
- Kliever, W., Fearnow, M.D. e Miller, P.A. [1996], Coping socialization in middle childhood test of maternal and paternal influence, in < Child Development>, 67, pp 2339-2357.
- klinnert M.D., Campos J.J., Source J.F., Emde R.N. e Svejda M., (1983), *Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy*. In R. Plutchik e H. Kelleman (a cura di), *Emotions II: Emotions in early development*, New York, Academic Press, pp 57-86.

- Lavelli M. (2007), *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano, Raffaello Cortina.
- Lazarus R.S. e Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.
- Lichtemberg, J.D. (1989), *Psicoanalisi e sistemi motivazionali*. Tr. It. Traduzione italiana Raffaello Cortina Editore.
- Liotti, G., Monticelli, F. (in corso di stampa), *"I sistemi motivazionali nel dialogo clinico"*. Raffaello Cortina, Milano.
- Liotti, G. (2001), *Le opere della coscienza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lane, R.D. e McRae, K. [2004], Neural substrates of conscious emotional experience: A cognitive –neuroscientific perspective, in *Consciousness, emotional self-regulation and the brain*, a cura di B.M. Amsterdam e J. Benjamins, Amsterdam, John Benjamins, pp.87-122.
- Lewis J. M., Haviland-Jones J.M. e Barrett L.F., (a cura di) (2008), *Handbook of emotions*. Third Edition, New York, The Guilford Press.
- Matarazzo, O., Zammuner V.L., [2009], *La regolazione delle emozioni*, Il Mulino, pp. 91-110; 117-135.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L. Sessa, F.M., Avenevoli, S. e Essex, M.J. [2002], Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment, in *<Journal of Marriage and Family>*, 64, pp 461-471.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004), Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: A antecedents and consequences, in *Development and Psychopathology*, 16, pp. 43-68.
- Panksepp, J. (1998), *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, Oxford University Press, Oxford.
- Pellerey M. (2003), *Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi*. In O. Albanese (a cura di), *Percorsi metacognitivi. Esperienze e riflessioni*, Milano, FrancoAngeli, pp 57-73.
- Pons, F. Doudin P.A. e Harris P.L., (2004), *La compréhension des émotions: développement, différences individuelles, causes et interventions*. In L. Lafortune, P.A. Doudin, F. Pons e D.R. Hnacock (a cura di), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Saint-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp7-28.
- Pons, F. Harris, P.L. e De Rosnay, M. [2004], *Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization*, *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Roberts W., Strayer J. (1987), Parents' responses to the emotional distress of their children: Relation with children's competence, in *Developmental Psychology*, 23, pp. 415-422.
- Saarni C., (1989), Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transaction. In C. Saarni e P.L. Harris (a cura di) *Children's understanding of emotion*, New York, Cambridge University Press, pp.181-208.
- Saarni C. e Harris H. (a cura di) (1989), *Children's understanding of emotion*, New York, Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1999), *The development of emotional competence*, New York, Guilford Press.
- Saarni, C. (2007), *The development of emotional competence. Pathways for helping children to become emotionally intelligent*. In R.Bar-on, J.G. Maree e M.J. Elias. (a cura di), *Educating people to be emotionally intelligent*, Westport, CT, Praeger Publisher/Greenwood Publishing Group.
- Schaffer H.R. (2005), *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano, Raffaello Cortina.
- Shields A.M., Cicchetti D. (1998), *Reactive aggression among maltreated children: The contribution of attention dysregulation*, in *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, pp. 381-395.
- Shunk, D., Zimmerman, B.J., (a cura di) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issue and educational Applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Silk, S.S., Shaw, D.S., Skuban, E.M., Oland, A.A. E Kovacs, M. [2006], *Emotion regulation strategies in off-spring of childhood-onset depressed mothers*, in *<Journal of Child Psychology and Psychiatry>*, 47, pp. 69-78.
- Sroufe, L.A. [1979], *Socioemotional development*, in *Handbook of infant development*, a cura di J. Osofsky, New York, Wiley, pp.462-516.
- Sroufe L.A. (2000), *Lo sviluppo emotivo*, Milano, Raffaello Cortina.

- Stern D. (1998), *Le interazioni madre-bambino*, Milano, Raffaello Cortina.
- Trevarthen, C. [1993], Le emozioni nell'infanzia. Regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali, in *Lo sviluppo affettivo del bambino*, a cura di C. Riva Crugnola, Milano, Cortina, pp.73-108.
- Tronick E., 2008, *Regolazione emotiva. Nello sviluppo e nel processo terapeutico*. Milano, Raffaello Cortina.
- Tronik E., Als H., Adamson L., Wise S. e Brazelton T.B. (1978), *The infant's response to entrapment between contradictory message in face-to face interaction*, <Journal of the American Academy of Child Psychiatry>, vol.17, pp.1-13.
- Wimmer H. e Perner J., (1983), Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of reception, <Cognition>, vol.12, pp.103-128.
- Wellman H.M. e Wooley J.D., (1990), From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology, <Cognition>, vol.30, pp.245-275.
- Wellman H.W., Philips A.T. e Rodriguez T., (2000), *Young children's understanding of emotion: Evidence from natural language*, <Cognition & Emotion>, vol.9, pp.117-149.
- Zammuner, V.L. [1993]. *Lo sviluppo della competenza emotiva*, in <Rassegna di psicologia>, 3 pp.105-131.
- Zammuner, V.L. e Cigala, A. [2001], *La conoscenza delle emozioni nei bambini in età scolare*, in <Età evolutiva>, 69, pp.19-42.

**Carla Buttazzo, Roberto Noccioli**

**Psicologi-Psicoterapeuti, Roma**

**Specializzati a Roma, training Dodet, Gardner**

**e-mail: [buttazzo.carla@gmail.com](mailto:buttazzo.carla@gmail.com); [roberto.noccioli@yahoo.it](mailto:roberto.noccioli@yahoo.it)**

*Per comunicare con l'autore potete scrivere alla mail personale, se fornita, o a quella della rivista: [psicoterapeutiinformazione@apc.it](mailto:psicoterapeutiinformazione@apc.it)*

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC (Associazione di Psicologia Cognitiva) e SPC (Scuola di Psicoterapia Cognitiva). Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su [www.psicoterapeutiinformazione.it](http://www.psicoterapeutiinformazione.it)