

DIDATTICA ORIENTATIVA

Le competenze emotive

Dispensa di approfondimento

Sommario

Autoconsapevolezza

03

09

Personal SWOT

Emozioni in relazione, socio-emotività ed empatia

11

14

Laboratori del "sentire"

Quando le emozioni fanno male

17

21

Piccoli suggerimenti "posturali"

Risorse esterne e fonti

26



Autoconsapevolezza

Educare a conoscersi, nei punti di forza e di debolezza

Partiamo dalle basi: per capire il concetto di autoconsapevolezza emotiva, ci faremo aiutare dalla spiegazione di Dan Goleman, illustre ricercatore statunitense, che abbiamo parafrasato nelle righe che seguono.


L'autoconsapevolezza emotiva è la capacità di capire le proprie emozioni e di prevedere quello che grazie a esse possiamo fare. Chi ha un'autoconsapevolezza solida, sa cosa sta provando, sa perché lo prova, e sa come ciò aiuta o danneggia quello che sta cercando di fare.



Molti di noi avranno sognato, per una volta almeno, di vedersi dall'esterno: l'autoconsapevolezza opera, nella realtà, più o meno allo stesso modo, facendoci percepire come ci "vedono" gli altri e offrendoci l'opportunità per allineare l'immagine di noi stessi a una realtà più ampia.



Ciò facendo, avremo un'idea più accurata dei nostri punti di forza e dei nostri limiti, così che la fiducia in noi stessi che ne deriverà sarà più realistica e, per questo, molto più efficace. L'autoconsapevolezza ha anche una dimensione etica: dà più chiarezza ai nostri valori e al "senso di scopo", facendo acquisire al comportamento maggiore sincerità, autenticità e decisione.



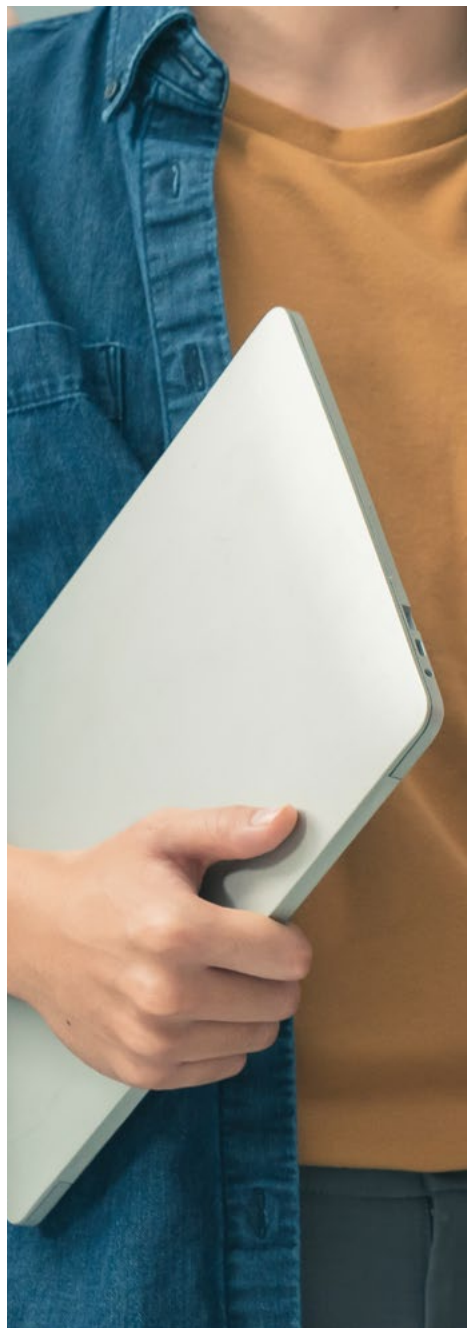
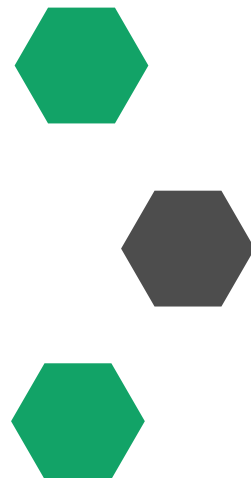
Come molte altre *skill*, anche l'autoconsapevolezza emotiva non è qualcosa che si conquista definitivamente. Piuttosto, ogni momento è un'opportunità per essere consapevoli di sé o per perdere una buona chance. Lo sforzo è continuo: perciò, quello che si dovrà tentare di insegnare è la consapevolezza di sé.



Che cos'è il "Sé"?

In psicologia, il concetto di sé ha una lunga storia e una vasta serie di teorizzazioni. Prendiamo in rassegna le più importanti, giusto per chiarire quello che può essere il contesto scientifico quando parliamo del "Sé", in quanto a esso in ultima analisi attribuiremo la caratteristica della consapevolezza. **William James**, attorno al 1890, distinse due componenti del Sé: l'"Io" e il "Me".

L'"Io" è consapevole: conosce, organizza l'esperienza, agisce e riflette sul Sé; grazie all'io siamo unici. Quando l'"Io" arriva a conoscere qualche parte del Sé, questa si trasforma in "**Me**": diventa così il modo in cui ci vediamo, e si suddivide in "Me materiale" (come appaio), "Me sociale" (come interagisco), "Me spirituale" (come mi conosco).



Questo approccio si caratterizza per una concezione del Sé spiccatamente intrapersonale: il Sé è più sbilanciato verso l'individuo. Nei primi anni del '900, Cooley parlò, invece, di "*looking glass self*", o "Sé rispecchiato": per l'autore il Sé è una struttura psicologica legata all'autoconsapevolezza, che si basa su esperienze sociali e relazionali.

Secondo questa visione, più interpersonale, il modo in cui ci vediamo e ci rappresentiamo non dipende solo da riflessioni personali sulle nostre caratteristiche, ma anche dalla percezione di come siamo percepiti dagli altri. Sembra un gioco di parole e, in effetti, è la traduzione lessicale di un vero e proprio gioco di specchi fra le diverse forme del nostro essere.

È suggestiva anche la ricostruzione che Cooley fa della genesi di questa particolare tipologia di consapevolezza: innanzitutto, immaginiamo come appaio agli altri, e non solo ad altri significativi (familiari, amici, insegnanti, etc.), ma anche alle persone con cui entriamo in contatto durante la vita quotidiana. Successivamente, immaginiamo come gli altri possano valutarci. Infine, rivediamo quest'immagine che abbiamo generato di noi in base al significato che attribuiamo alle osservazioni e alle valutazioni degli altri.



George Herbert Mead, più tardi, circoscrisse questa riflessione, sostenendo che solo alcuni individui significativi possono avere questo tipo di influenza, e ne articolò gli effetti anche a seconda di precise fasi evolutive. Nell'infanzia, ad esempio, l'individuo non è in grado di assumere il punto di vista degli altri.



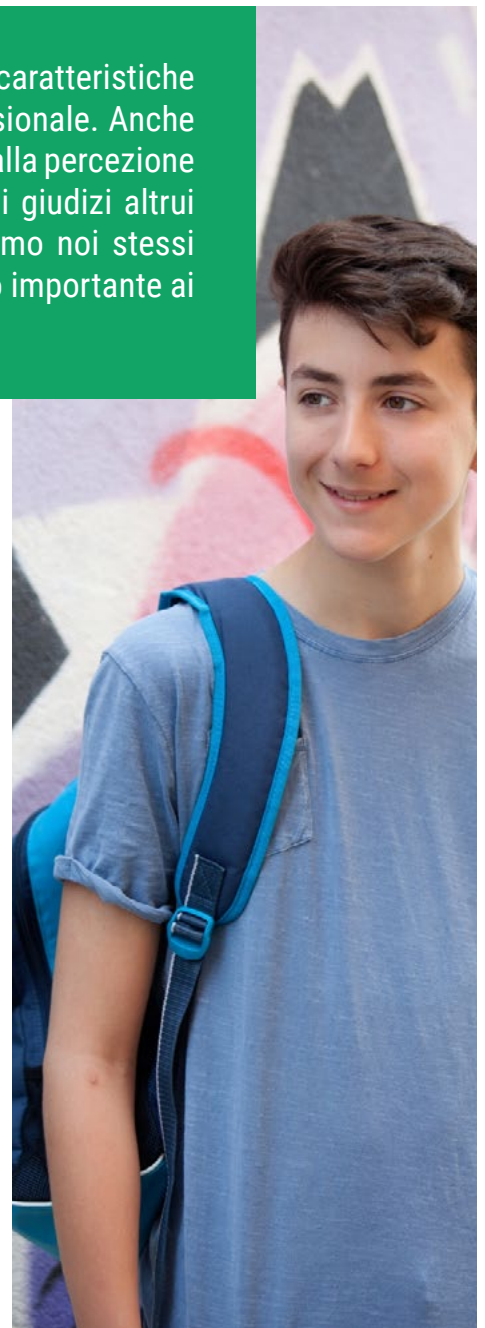
Perché questo possa avvenire, i giovani devono pervenire a quello che lo studioso chiama "*game-stage*", fase in cui non solo si presta attenzione al feedback dell'altro significativo, ma anche ai comportamenti e alle opinioni della società in generale (ovvero l'altro generalizzato). Le azioni, così, non sono più influenzate solo dalle credenze personali, ma anche da principi più "sociali" e da aspettative che arrivano dal mondo esterno.



Cooley e Mead fanno così affiorare sempre di più le caratteristiche interpersonali del Sé. Con Shavelson il Sé diventò multidimensionale. Anche **Rich J. Shavelson** sottolinea come lo sviluppo del Sé cominci dalla percezione di Sé in relazione ad altri significativi e al mondo, in quanto i giudizi altrui e le regole del mondo influenzano il modo in cui noi valutiamo noi stessi (sottolineiamo in questo caso il termine "valutare", che è molto importante ai nostri fini specifici).

Quando Shavelson parla di "Sé multidimensionale" intende che il Sé è organizzato in dimensioni specifiche rispetto ai diversi ambiti di vita: esiste, quindi, un sé della scuola, dello sport, delle relazioni intime.

Queste rappresentazioni specifiche si collocano alla base di un concetto globale di Sé, gerarchicamente superiore e più stabile. Questa stabilità, tuttavia, è relativa, in quanto le conquiste dell'individuo modificano l'organizzazione e la natura delle rappresentazioni parziali, determinando un'evoluzione del Sé.





Anche in questo caso, il ruolo della società è fortissimo nell'influencare il modo in cui valutiamo noi stessi: aspettative, role-model e pari incidono molto sulla struttura psicologica dell'individuo.



Susan Harter, infine, introdusse nella teorizzazione del Sé il concetto di autostima (self-esteem). In pratica, la Harter sottolinea come nell'adolescenza le rappresentazioni parziali del Sé (quelle che prima abbiamo esemplificato come sé della scuola, dello sport, delle relazioni, ecc.) inizino a manifestare gradi di importanza di volta in volta differenti per gli individui.



Questo comporta che sentirsi competenti (*self-worth*) nelle aree che un individuo ritiene più importanti contribuisce a strutturare un concetto del Sé più positivo. Il concetto di Sé inizia a legarsi a quello di "autostima" a seconda di come ci valutiamo nelle diverse aree della vita.

È chiaro, pertanto, come questo excursus teorico sia stato fondamentale per descrivere il "campo" in cui si gioca la difficile partita della formazione, dandoci la capacità di entrare in una relazione costruttiva con i propri punti di forza e di debolezza, nonché con l'(auto)consapevolezza che riusciamo a ottenere.

Autoconsapevoli e felici, ma non solo...

"Conoscere gli altri è saggezza; conoscere sé stessi è illuminazione." – Lao-Tzu.

In quest'unica citazione c'è materiale sufficiente per rendere la nostra dissertazione addirittura esageratamente complessa. Il clou del pensiero rimane, comunque, uno solo, ovvero il collegamento strettissimo che esiste tra la consapevolezza di se stessi e il concetto di un benessere dinamico.



L'(auto)consapevolezza, insomma, è fondamentale non tanto per stare bene, quanto per continuare a stare bene: dinamicità trasferibile a un'idea di orientamento inteso come *life-long-learning*.

Chi ha un'immagine obiettiva di sé riesce a "ricalcolare" i percorsi in base a obiettivi che necessariamente possono cambiare, ma anche a seconda di potenzialità personali in costante evoluzione/involuzione.



Nella sezione dedicata alle strategie didattiche vedremo un modello pratico di valutazione dei propri punti di forza e di debolezza, ovvero una partizione concreta della consapevolezza di sé. In questo esercizio, dovremo sempre considerare quanto sia necessario condividere con i giovani la natura fluida di queste metodologie o, meglio, dei risultati che otteniamo.



Intraprendere un percorso di assessment individuale è come fare una fotografia con un tempo di posa molto breve: i nostri punti di forza e quelli di debolezza sono materiale in divenire, al punto che gli uni si trasformano negli altri. In un'analisi di questo tipo, poi, vi sono variabili ambientali, ovvero quelle che chiamiamo opportunità e minacce: anche questa polarità non è affatto stabile.

Fatte queste premesse, dobbiamo dire, però, che esiste un modo per rendere più fedele e "longevo" questo selfie delle nostre potenzialità, e cioè metterle in relazione a un singolo obiettivo. Se impostiamo questa ricerca con una simile attenzione, non la rendiamo solamente più puntuale ed efficace, ma anche più realistica psicologicamente.



Facciamo qualche esempio.

Se volessimo entrare a far parte dell'ufficio contabile di una banca, l'attitudine alla narrazione e vent'anni di corsi di chitarra potrebbero non essere esattamente punti di forza; tuttavia, se fossimo seduti in attesa nella redazione di una rivista musicale, sarebbe sciocco pensare di ometterli nel colloquio.

Quando l'obiettivo cambia, anche il nostro modello di valutazione deve cambiare: si tratta di riconoscere le rappresentazioni parziali del sé di cui abbiamo parlato. Poi, potremmo pensare al fattore tempo. Qui riporto un'esperienza personale. A un colloquio presso un'agenzia di recruiting specializzata nella selezione di figure altamente specializzate, sostenuto in inglese, mi furono fatti apprezzamenti sulla mia padronanza della lingua (in effetti, era un periodo della vita in cui avevo occasione di parlare più spesso questo idioma che la mia lingua madre).



Dopo tali considerazioni, uno dei selezionatori, un uomo di mezza età, aggiunse che un tempo anche il suo inglese era così. Questo mi ha subito fatto riflettere, spaventandomi anche un po': un mio asso nella manica, una carta che giocavo con spavalderia appena potevo, sarebbe potuta sbiadire.

Sarebbe potuto arrivare un giorno in cui quel mio punto di forza sarebbe diventato una debolezza o, quantomeno, qualcosa da dichiarare con un filo di imbarazzo.

Queste brevi esemplificazioni devono rammentarci un ultimo insegnamento da lasciare a studentesse e studenti. Noi non siamo i nostri punti di forza o di debolezza, non siamo i nostri obiettivi, non ci libriamo davanti alle opportunità, né sprofondiamo di fronte a una minaccia: noi siamo coloro che sono consapevoli di tutto ciò, coloro che regolano questo magma, quelli che supervisionano e decidono. Questa consapevolezza non deve mai prescindere da schemi valoriali ed etici: il Sé non è solamente cosciente, ma è anche responsabile.

Strategie didattiche

Personal SWOT

Forse avrete già sentito parlare di analisi SWOT. Questo modello, particolarmente utilizzato in ambito aziendale, rappresenta uno strumento fondamentale per lo sviluppo di strategie, aiutando i team di lavoro a scoprire Punti di Forza (Strength), Debolezze (Weakness), Opportunità (Opportunity) e Minacce (Threat).

Lo stesso modello può essere applicato anche alle persone, per individuare opportunità impreviste, ad esempio, o potenziali sfide, magari proprio in un percorso di formazione scolastica.


L'avvio di un'analisi SWOT personale implica, innanzitutto, la comprensione dei propri punti di forza (S) in relazione a un risultato atteso: si tratta di vantaggi e competenze uniche che ci distinguono.

In poche parole, dovremmo poter fare una lista di quello che sappiamo fare bene, e che ci viene riconosciuto anche da altri. Egualmente, dobbiamo valutare ed elencare le nostre debolezze (W). Un esempio? I compiti che evitiamo per mancanza di fiducia, le abitudini negative, le lacune culturali in discipline chiave, la scarsità di senso pratico, ecc. Anche in questa operazione, cercare opinioni esterne può fornire preziosi spunti sulle debolezze percepite.



Questi due dei quadranti di un ipotetico diagramma ripartito in 4 segmenti (SWOT) raffigurano una visione personale del Sé (sia intra, che interpersonale).


Ora dobbiamo approfondire i fattori ambientali, per favorire una consapevolezza multidimensionale del Sé.



Nel nostro grafico a quattro quadranti, dovremo, pertanto, fare una lista delle opportunità (O): in questa fase dell'analisi, è importante far comprendere agli studenti come non si tratti semplicemente di "guardare fuori dal finestrino", descrivendo quello che vediamo.



I propri punti di forza, infatti, possono creare opportunità. Migliorare i propri punti deboli, allo stesso modo, può aprire nuove strade. I possibili cambiamenti dell'ambiente esterno, come nuove tecnologie o nuove regolamentazioni per l'utilizzo di quelle esistenti, possono rappresentare opportunità. L'ultima lista da compilare è quella relativa alle minacce (T).



Queste andrebbero concepite come ostacoli verso un risultato atteso, un'aspirazione; tuttavia, anche qui, andrebbero prese in considerazione le possibili conseguenze di debolezze non affrontate, o di scenari di transizione indipendenti da noi.

Per far fare agli studenti **un'analisi SWOT personale**, suggeriamo di spiegare prima questi concetti, magari facendo anche esempi autoriferiti: la nostra disponibilità a metterci in gioco avrà un effetto di innesco importante.

Successivamente, possiamo affidare questo esercizio come compito individuale (meglio se da fare a casa), specificando l'obiettivo per il quale svolgere l'analisi: la scelta di un percorso accademico, di un corso professionale, di una carriera, ma anche il superamento di un esame o un traguardo sportivo. A fronte della "consegna" del lavoro, possiamo sviluppare un brainstorming di classe per individuare le "risposte" ricorrenti e determinare ipotesi di azione concrete, per mitigare le minacce e sfruttare le opportunità.

Gestione delle emozioni

Emozioni in relazione, socio-emotività ed empatia

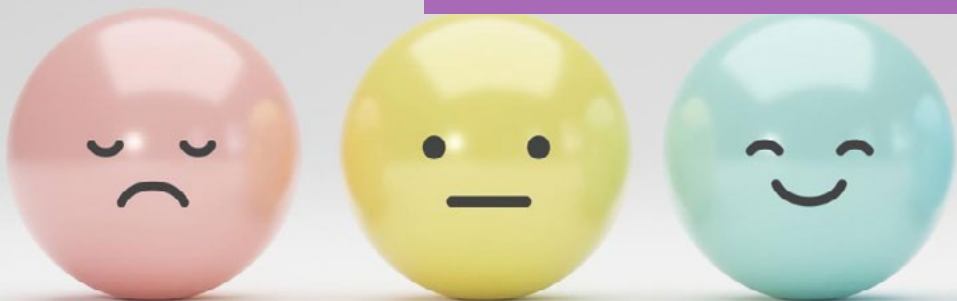
Se ci fosse concessa una manovra epistemologicamente un po' brusca, ma efficace, potremmo così riassumere questo ulteriore passaggio del nostro approfondimento: fino a ora il discorso sulle competenze emotive è stato "sbilanciato" verso aspetti più personali, ora cercheremo di aprire una finestra su abilità emotive più marcatamente sociali, come la gestione della relazione e l'empatia.

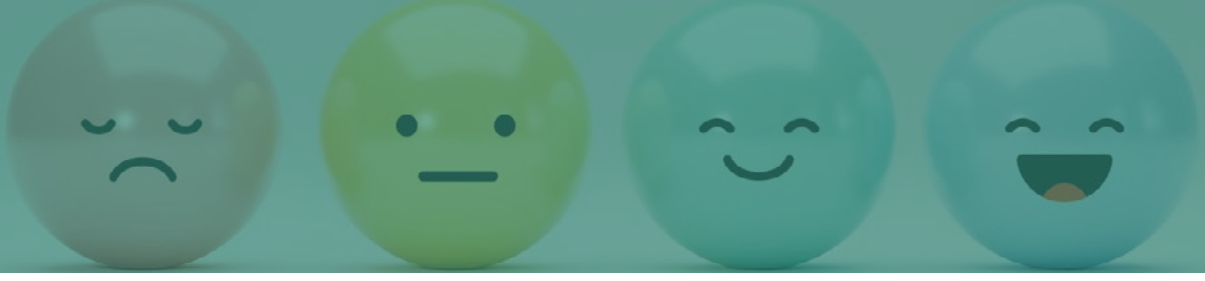
Spesso, infatti, a fare la differenza è la capacità di gestire con efficacia le relazioni interpersonali, di entrare in contatto con gli altri e di comprendere le esigenze di chi ci circonda, in un quadro spesso definito di "intelligenza emotiva" (Goleman, 2011).

Le dinamiche relazionali sono un argomento veramente troppo vasto da affrontare in questa dispensa. Per cui, per evitare imprecisioni e omissioni potenzialmente gravi, preferiamo focalizzarci su un nucleo principale, ovvero quello dell'empatia.

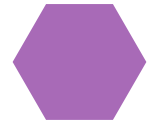
La scelta è determinata dal fatto che questa skill emotiva rappresenta un punto di convergenza di molte competenze di gestione delle relazioni: è un po' come se queste arrivassero o partissero sempre da un medesimo punto che, appunto, è la capacità di comprendere ciò che provano gli altri, di vedere le cose dal loro punto di vista, di immaginarci al loro posto, di "metterci nei loro panni".

Ammettiamo, dunque, che tutto quello di cui abbiamo parlato finora sia stato interiorizzato perfettamente, ammettiamo che quei processi di autoconsapevolezza siano avvenuti: bene, resterebbe comunque una parte molto importante delle nostre skill emotive da sperimentare e consolidare, e questa è la sintonia con "la testa degli altri".





Educare all'empatia, come facilmente immaginabile, è qualcosa di straordinariamente importante, qualcosa che esula dalla didattica orientante e abbraccia, invece, una formazione socio-emotiva complessiva.



È anche vero che questo tipo di "allenamento" della mente non può avvenire solamente a scuola e che il contesto familiare ne determina la predisposizione. I docenti, comunque, possono fare la loro parte e aggiungere ingredienti buoni alla ricetta.

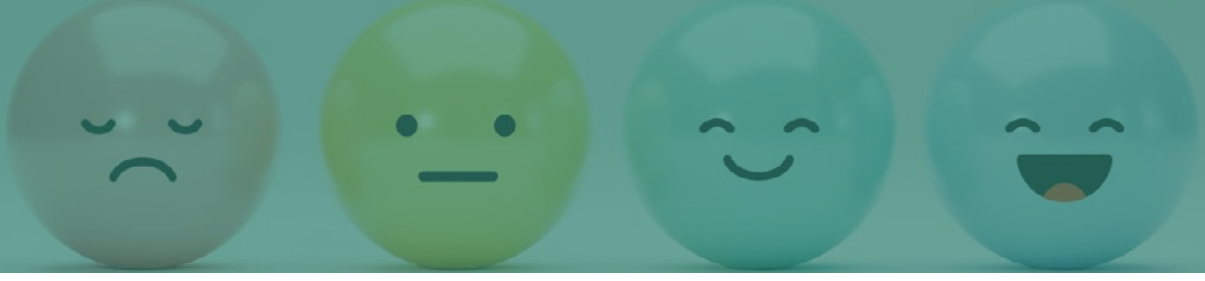


Fare in modo che i giovani siano più empatici ha conseguenze massive sul livello di soddisfazione con cui possono affrontare scelte importanti, quindi, sul loro benessere psicologico; oltre a questo, una più elevata competenza emotiva empatica contribuisce ad abbassare l'aggressività, rappresentando anche un presidio di sicurezza sociale.

Anche quando le persone non hanno problemi di sentimenti ed emozioni, non è detto che abbiano acquisito la capacità di provare empatia, ovvero di "camminare per qualche chilometro nelle scarpe di un altro."

Quando parliamo di empatia, dovremmo considerare che questa può assumere sfumature differenti. Le principali sono:

- **empatia affettiva** - la capacità di comprendere le emozioni di un'altra persona e di rispondere in modo appropriato (ad esempio, preoccupandosi e offrendo aiuto);
- **empatia somatica** - una reazione fisica in risposta a ciò che sta vivendo un altro (ad esempio, quando si arrossisce o si sente mal di stomaco);
- **empatia cognitiva** - la capacità di comprendere lo stato mentale di un'altra persona e cosa potrebbe pensare in risposta alla situazione (questa capacità è tipica di chi è abituato a negoziare in situazioni di crisi, per esempio).



Quella su cui vorremmo focalizzare la nostra attenzione ora è la prima tipologia di empatia, quella affettiva.



I motivi per coltivare nel gruppo classe questa fondamentale *skill* emotiva sono svariati (uno lo abbiamo già citato):

- l'empatia consente di costruire connessioni sociali efficaci. Comprendendo ciò che gli altri sentono, si può rispondere alle situazioni relazionali con adeguatezza, senza ferire, generando motivazione alla cooperazione, prolungando qualità e durata nel tempo delle relazioni. Questa condizione è benefica per la nostra salute mentale e offre un senso di sicurezza e protezione;



- "empatizzare" aiuta a regolare le emozioni, proprio come succede, ad esempio, nella pratica sportiva, quando si inizia a saper dosare la potenza o l'ampiezza di un movimento, confrontandosi con lo stesso gesto eseguito da altri. La regolazione emotiva è importante, perché permette di gestire ciò che si prova, anche in momenti di grande stress, senza lasciarsi sopraffare dalla rabbia o dallo scoramento;

- l'empatia è la principale miccia di ogni intervento di aiuto. Si è più propensi ad adottare comportamenti utili, quando si capiscono le emozioni di altre persone, ed è più probabile che altre persone ci aiutino, se provano empatia.

Da questo punto di vista, vogliamo ricordare che la didattica orientativa è di per sé un esercizio di empatia, in quanto racchiude le caratteristiche principali di un intervento di aiuto. Anzi, in una prospettiva ideale di medio-lungo termine, si caratterizza proprio come una relazione di aiuto. Perciò, i docenti devono condividere con i discenti una forma di educazione all'empatia, che consenta a loro di aiutare i giovani e ai giovani di ricevere questo aiuto in maniera costruttiva.





Strategie didattiche

Laboratori del “sentire”


Nonostante parlare di empatia possa dare l'impressione di fare della teoria filosofica, il consolidamento di questa skill ha risvolti molto pratici ed è traducibile in attività, anche semplici o ludiche, da sperimentare con la classe.

“Allenare” l'empatia è qualcosa che si può fare più facilmente in gruppo, in quanto si sta parlando di una competenza relazionale. Quindi, suggeriamo di svolgere le attività che andremo a proporre, dividendo la classe in piccoli gruppi, di 2-6 elementi l'uno.

Roleplay

“Entrare in un personaggio” richiede uno sforzo di empatia, nell'applicazione della comprensione del contenuto al mondo reale. Chiedere a studentesse e studenti di mettersi nei panni di un'altra persona li aiuta a sviluppare empatia.

- Lo scopo del gioco di ruolo è immaginare la vita dal punto di vista di un'altra persona.
- È necessario dividere la classe in coppie e chiedere loro di simulare colloqui di lavoro o di orientamento universitario con un tutor, avendo il resto dei compagni come pubblico.
- Limitare l'interazione a due minuti, così che tutte le coppie possano cimentarsi in una performance.

- 
- Al termine delle interazioni, sviluppare un dibattito utilizzando domande trigger da porre a campione:
 - “Cosa rende felice il tuo/suo personaggio?”
 - “Cosa rende insoddisfatto il tuo/suo personaggio?”
 - “Quali sono le sfide che dovrebbe/potrebbe dover affrontare il tuo/suo personaggio?”
 - “Come potrebbe essere aiutato il tuo/suo personaggio?”



Identikit delle emozioni

Possiamo strutturare questa attività in modi diversi, per esempio, a seconda dell'età degli studenti o della loro motivazione alla cooperazione.

- Scrivere un elenco di emozioni alla lavagna e, a campione, chiedere agli studenti di mimare quell'emozione attraverso l'espressione del volto.
- Mettere in un vaso tanti bigliettini riportanti il nome di una emozione; invitare, poi, uno studente a prendere un biglietto a caso e a interpretare con l'espressione del viso e/o con la postura l'emozione scritta sul biglietto pescato. La classe dovrà indovinare le emozioni rappresentate, fino a esaurimento dei biglietti.
- Presentare agli studenti una serie di fotografie significative (poiché raffigurano una dinamica relazionale) e, in riferimento a ogni immagine, chiedere: "Come ti sentiresti, se fossi tu il personaggio x/y?"



Check-up emozionale

Mettersi nei panni di un altro può essere molto difficoltoso, se non capiamo ancora le nostre emozioni. Potrebbe essere una buona idea fare qualche prova con la classe.

In questo esercizio la classe può essere divisa in due squadre, ciascuna delle quali sceglie da un vaso dei biglietti ripiegati, all'interno dei quali è scritta una domanda (le domande dovrebbero essere modulate a seconda dell'età degli studenti).

Successivamente, si estrae a sorte chi rivolgerà la prima domanda a un membro dell'altra squadra; chi risponde porrà a sua volta una delle domande estratte dal suo gruppo a un membro dell'altro team. Si prosegue questa catena fino all'esaurimento dei quesiti (pari al numero degli studenti).



Qui di seguito, un elenco esemplificativo di possibili domande:

- Cosa ti fa sentire felice, turbata/o?
- Cosa ti fa sentire serena/o, arrabbiata/o?
- Cosa ti fa sentire felice, triste?
- Che cosa ti fa capire di essere ascoltata/o veramente?
- Qual è la prima cosa che diresti a una/un compagna/o di classe che ti sembra triste?
- Qual è la prima cosa che diresti a una/un compagna/o di classe che ti dice di essere triste?
- Come ci si sente, quando qualcuno ti interrompe mentre parli?
- Come ci si sente, quando qualcuno non ascolta quello che dici?



Solo per secondarie di secondo grado:

- Cosa significa “mettersi nei panni di qualcun'altra/o”?
- C'è una volta in cui avresti desiderato che qualcuno capisse come ti sentivi?
- Come puoi mostrare a una persona che sai come si sente?

Solo per classi avanzate:

- Secondo te, che differenza c'è fra una persona empatica e una simpatica?
- Perché alcune persone entrano in sintonia con gli altri più facilmente?
- Secondo te, in che modo i social media influenzano la nostra empatia?

Laboratorio cinematografico

In caso di studenti a cui piace mettersi alla prova in progetti creativi, o per istituti che abbiano questo indirizzo, un laboratorio “media” potrebbe essere un ottimo metodo per insegnare l'empatia.

1. Selezionare, estrarre o far candidare una persona nella classe o un docente “da conoscere meglio”.
2. Far eseguire una serie di interviste al personaggio scelto/candidato.
3. Far sviluppare una sceneggiatura per un video o per una video-intervista.
4. Mettere in scena la sceneggiatura, realizzando il video (ovviamente, il personaggio sarà interpretato da uno studente o studentessa).
5. Riprodurre il risultato in un contesto di dibattito aperto e discuterne.





Gestione dello stress

Quando le emozioni fanno male


Talvolta la gestione delle nostre emozioni e delle relazioni emotive con l'ambiente può risultare difficoltosa. Sono situazioni che, normalmente, producono stress che, a sua volta, può sfociare in diversi comportamenti disfunzionali o in paralisi dei meccanismi decisionali.

Un contributo che la didattica orientativa può dare, in questo contesto, è quello di aiutare i giovani a riconoscere le potenziali fonti di stress, ma anche le eventuali manifestazioni di questo: insomma, anche in questo caso, il ruolo di un formatore è quello di favorire un processo di autoconoscenza.

Quello che dobbiamo comunque tenere presente è che le fonti di stress agiscono spesso in concomitanza: è raro trovare adolescenti, che esperiscano situazioni stressanti a causa di un unico e ben individuabile motivo, poiché solitamente agiscono spinte multiple, alcune caratteristiche di questo momento dello sviluppo di identità in consolidamento. La maggior parte degli adolescenti sperimenta più stress, quando percepisce una situazione come pericolosa, difficile o dolorosa e non ha le risorse per affrontarla.

Alcune fonti di stress per gli adolescenti sono:

- performance scolastiche reali e/o attese;
- pensieri o sentimenti negativi su se stessi;

- 
- modificazioni del corpo;
 - relazioni fra pari;
 - ambiente di vita non sicuro (fra pari, in famiglia, nell'abitato);
 - separazioni e divorzi;
 - motivi di salute (anche di un familiare);
 - lutti;
 - trasferimenti geografici;
 - iperattività;
 - problemi finanziari della famiglia.



Un primo intervento di supporto nella gestione dello stress è quello di condividere queste possibili sorgenti di malessere in un ambito dialogico e aperto, in maniera che possano essere facilmente individuati eventuali campanelli d'allarme da parte del docente o dello studente stesso.



Un'appropriate gestione dello stress si attua sia a monte che a valle di questi segnali e non dipende unicamente da competenze dell'individuo, ma anche dalla sua relazione con quello che lo circonda. La gestione dello stress nei giovani non può essere delegata esclusivamente a loro: non stiamo parlando di un dirigente esperto o di un libero professionista con anni di vita alle spalle: i costrutti di alcune strategie formative, diffuse in ambito aziendale, in questa particolare situazione non possono valere.



Lo stress di un adolescente ha una natura multidimensionale ed è importante che certe dinamiche vengano condivise e attenzionate in ambito familiare, se necessario parlando apertamente anche dei possibili esiti comportamentali dello stress che, nei giovani, sono quasi sempre abbastanza evidenti (abuso di sostanze, irritabilità, discontinuità molto forti nelle abitudini, anche in quelle alimentari, insonnia, ecc...).

Il percorso di gestione dello stress in un giovane parte da un'attività corale, dove esso stesso, la famiglia e gli adulti significativi in ambito scolastico, sportivo, associazionistico e ricreativo, possono collaborare in una forma di (auto) monitoraggio e di accompagnamento verso soluzioni sempre più autonome.

Coping

In generale, con questo termine inglese, che potremmo tradurre con "resistenza", si indica la principale risorsa psicologica individuale per far fronte allo stress, ovvero la capacità principale di stress management.



“Il coping è l'insieme dei pensieri e dei comportamenti messi in atto per gestire situazioni stressanti interne ed esterne. È un termine usato distintamente per la mobilitazione conscia e volontaria di atti, diverso dai “meccanismi di difesa”, che sono risposte adattive subconscie o inconscie, che mirano entrambi a ridurre o tollerare lo stress”.



Quando gli individui sono soggetti a una o più sorgenti di stress, possono trovare diversi modi di affrontarlo: li definiremo “stili di coping”. Questi tratti vanno stabilizzandosi con lo sviluppo e finiscono per determinare il comportamento di un individuo in risposta allo stress. La loro stabilità fa sì che siano coerenti nel tempo e nelle situazioni. La scienza suddivide il coping in:



- **reattivo** - una reazione che segue il fattore di stress - efficace in ambienti variabili;
- **proattivo** - mira a neutralizzare futuri fattori di stress – efficace in ambienti stabili, routinari.

Vi sono anche scale di coping che misurano il tipo di meccanismo di coping esibito da una persona.

Qualsiasi soluzione di coping può essere:

- **focalizzata sul problema** – vuole ridurre, cioè, il problema stesso - ad esempio, la pianificazione (coping attivo) o la semplificazione (coping contenitivo) tramite la soppressione di attività concorrenti, potenzialmente fonti di sovraccarico;

- **focalizzata sulle emozioni** - vuole ridurre le emozioni negative associate al problema – ad esempio, la ristrutturazione positiva, l'accettazione, il ricorso alla religione e l'umorismo;
- **focalizzata sul significato** – vuole trasformare il significato negativo di una situazione problematica - ad esempio, quando utilizziamo strategie cognitive, come quelle legate al linguaggio con cui descriviamo le situazioni.

Un tipo di coping molto importante, specie nei giovani, è quello che possiamo definire “coping sociale” (ricerca di supporto): l'individuo riduce lo stress, cercando supporto emotivo o strumentale dalla propria comunità.





Infine, esiste anche un coping “disadattivo” (purtroppo, anche questo coping “negativo” ha stretti legami con l’età adolescenziale): questa strategia di resistenza allo stress è costituita da meccanismi psicologici associati a scarsi risultati, in termini di salute mentale e, a livelli più elevati, di sintomi psicopatologici. Questi includono il disimpegno, l’evitamento e la soppressione emotiva.



La gestione dello stress ha molto a che fare con la capacità di curar(si) e, in definitiva, con un’attenzione responsabile per la propria salute; per questo motivo, alcuni approcci preventivi sono da iscriversi proprio in questo campo: ad esempio resiste meglio allo stress chi si alimenta in modo sano e fa un’attività fisica regolare.



Ugualmente, giovani e adulti che non riescono a darsi una routine di sonno disciplinata cadono più facilmente nella trappola dello stress.

Non essendo, tuttavia, questa dispensa una guida sanitaria, preferiamo passare ad altri aspetti di questo problema, che possono essere affrontati anche con la classe.





Strategie didattiche

Piccoli suggerimenti "posturali"

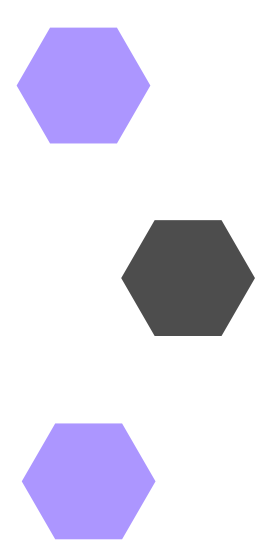
Immaginiamo lo stress come se fosse un'inflammatione muscolare od ossea, dovuta alla permanenza eccessiva in una posizione sbagliata: dobbiamo favorire nelle studentesse e negli studenti una modifica, per così dire, "posturale".

Dobbiamo promuovere uno spostamento dall'apparente zona di comfort che, in realtà, provoca, a lungo andare, un malessere diffuso. Come accennato prima, in questo particolare caso, per questa peculiare skill emotiva, si tratta di "pillole esperienziali", che non possono essere immediatamente efficaci e che necessitano sempre di una facilitazione contestuale che coinvolga un ventaglio ampio di attori di riferimento per la studentessa o lo studente.

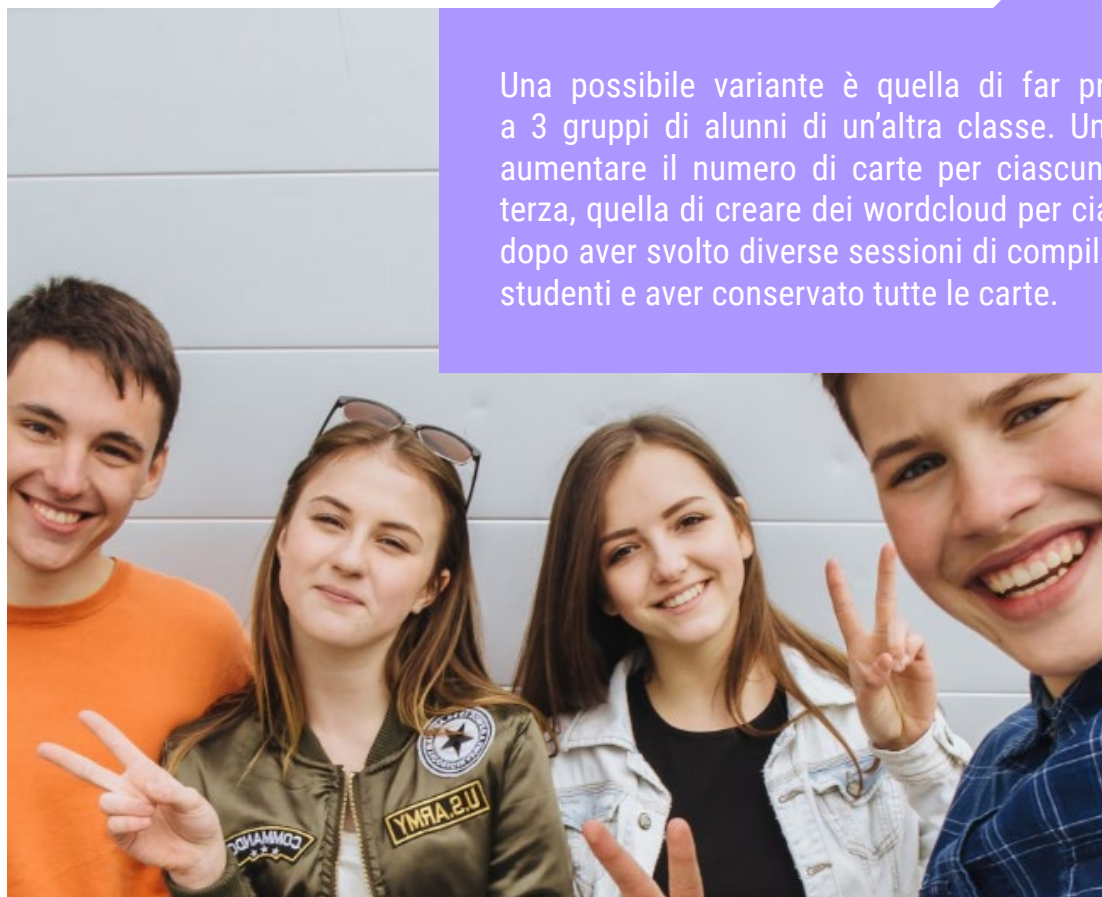
Stress e coping

Per svolgere l'attività, dovremo preparare 24 biglietti (dovranno essere stampati e ritagliati). I biglietti si suddividono in 3 categorie: situazioni stressanti, sintomi e reazioni allo stress, modi per aiutare una persona a far fronte allo stress.

Una volta sparpagliate le carte sul tavolo, dovremo chiedere agli studenti di riordinarle in tre mazzi, secondo le categorie menzionate.



Una possibile variante è quella di far preparare le carte a 3 gruppi di alunni di un'altra classe. Un'altra è quella di aumentare il numero di carte per ciascuna categoria. Una terza, quella di creare dei wordcloud per ciascuna categoria, dopo aver svolto diverse sessioni di compilazione fatta dagli studenti e aver conservato tutte le carte.





Situazioni stressanti:

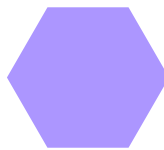
- essere arrestati dalla polizia;
- trasferirsi;
- perdere un amico;
- essere coinvolti in un incidente d'auto;
- perdere il lavoro;
- dover sottoporsi a un'operazione chirurgica;
- litigare con un amico;
- prendere un voto basso in un compito/esame.

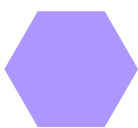
Sintomi o reazioni:

- non essere in grado di concentrarsi;
- avere la bocca secca;
- evitare le persone;
- provare una sensazione di tensione muscolare;
- avere le mani sudate;
- dimenticare le cose;
- non riuscire a dormire;
- essere troppo lunatici.

Modi di affrontare la situazione:

- pensare a cose positive;
- parlare con un amico;
- mangiare del cibo buono e salutare;
- condividere il problema con altri;
- dirsi che si può affrontare;
- fare esercizi di rilassamento;
- praticare sport;
- distrarsi insieme a una persona cara.





Affermazioni

Un'affermazione è una dichiarazione di ciò che si vuole. Sono più efficaci se sono personali, positive ed espresse al presente.



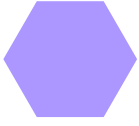
Chiedere a ciascuno studente di scriverne 5 su un foglio anonimo: anche in questo caso sarà possibile successivamente utilizzare un software gratuito (ce ne sono diversi disponibili online), per creare un *wordcloud* con tutte affermazioni pronte. Il *wordcloud* può essere stampato in formato grande, appeso in classe e commentato in un momento successivo.

Ecco qualche affermazione esemplificativa da proporre alla classe per innescare il processo:

- sto bene;
- lavoro bene con molti tipi diversi di persone;
- ho amici che mi amano;
- ci provo con tutte le mie forze;
- sono un figlio/una figlia amorevole.

Raccomandate a tutti di essere: personali, positivi e di usare solo verbi al presente!





Test

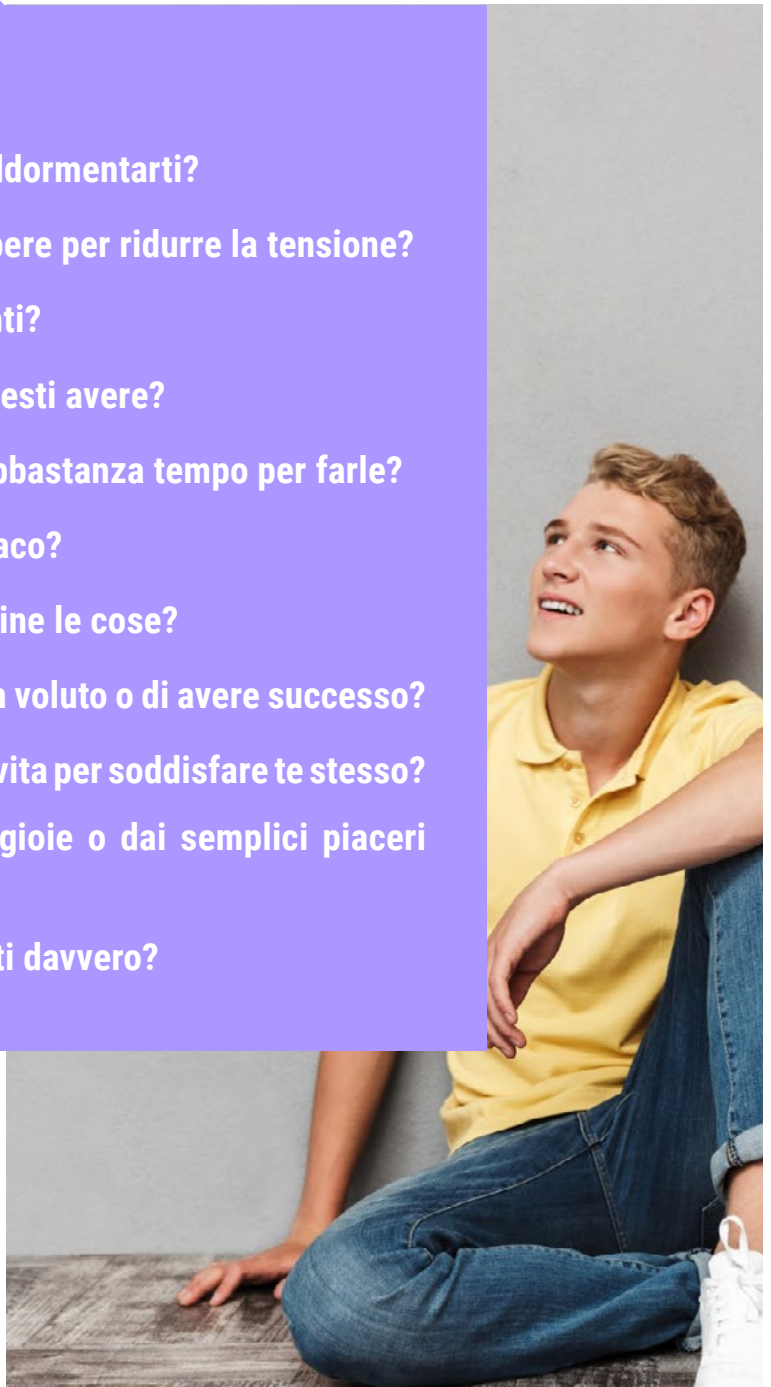
A volte potrebbe avere un senso sottoporre agli studenti un test che possa far loro accendere qualche spia sulla loro vita. Questo strumento (preparato da esperti in ambito universitario) è destinato alla somministrazione e all'assessment individuali.



Rispondi sì o no alle seguenti domande:

Punteggio: assegna a te stesso un punto per ogni domanda da 1 a 9 con una risposta sì, e un punto per ogni domanda da 10 a 12 con una risposta no. Se il tuo punteggio è quattro o più, potresti essere sotto stress.

1. Ti preoccupi per un futuro lontano?
2. Hai ricorrentemente difficoltà ad addormentarti?
3. Ti capita spesso di voler fumare o bere per ridurre la tensione?
4. Ti irriti per questioni poco importanti?
5. Hai meno energia di quella che vorresti avere?
6. Hai troppe cose da fare e non hai abbastanza tempo per farle?
7. Hai mal di testa o problemi di stomaco?
8. Senti la pressione di portare a termine le cose?
9. Sei molto preoccupato di essere ben voluto o di avere successo?
10. Ti comporti abbastanza bene nella vita per soddisfare te stesso?
11. Trai soddisfazione dalle piccole gioie o dai semplici piaceri della vita?
12. Sei in grado di rilassarti e divertirti davvero?





Per gli studenti più giovani, le domande possono essere cambiate in questo modo (il sistema di punteggio resta lo stesso):

1. Ti preoccupi per come sarai da grande?
2. Fai fatica a dormire?
3. Se sei agitata/o, mangi cibi golosi?
4. Ti arrabbi spesso con genitori e amici?
5. Ti senti spesso stanca/o?
6. Ti sembra di avere troppe cose da fare ogni giorno?
7. Hai mal di testa o di pancia?
8. Ti spaventa dover fare cose come: compiti, esami, gare sportive?
9. Hai paura di non piacere agli altri?
10. Secondo te, sei brava/o?
11. Chiacchierare, passeggiare, andare in bici o stare nella natura sono cose che ti danno gioia?
12. La tua vita è divertente?



Risorse esterne

Educazione emotiva 48min

https://youtu.be/QBdKI-JGsiQ?si=cmrpXP-7ikh8R_QM

Consapevolezza emotiva 17min (ted)

<https://youtu.be/F3o08t7YK9Q?si=z1l8qameprPy3wIC>

Allenare l'intelligenza emotiva 12min (ted)

<https://youtu.be/DkqVpByd-zA?si=Xw4xRVChapJJNWeI>



Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford Press.

Boyatzis, R. E.; Goleman, D.; Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. En Bar-On, R.; Parker, J. D. (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*, New York, Charles Scribner's Sons.

Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. New York: Plenum.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1983; trad. it. *Principi di psicologia*, Milano, Società editrice libraria, 1901.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, Ill., University of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti-Barbera, 1966.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Rev. Educ. Res.*, 46,407-441.

Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli, Milano.

B. Algorani, Vikas Gupta (2023). *Coping Mechanisms*. National Library of Medicine.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559031/#:~:text=Coping%20is%20defined%20as%20the,which%20aim%20to%20reduce%20or>

O'Connor T. (2023). *Generic Skills Integration Project (GENSIP)*. Student Counselling Service & Staff Development. University of Dublin, Trinity College.

The University of Texas Learning Center. (2001). *Making the grade 101*. The University of Texas, Austin.



DIDATTICA ORIENTATIVA

Competenze emotive
Dispensa di approfondimento al podcast 3