

Sommario

A - Alcuni suggerimenti preliminari	3
1. Insegnare ad accettare un NO come risposta; imparare a dire NO	3
2. La coerenza educativa	3
3. La strutturazione degli spazi, dei tempi, delle attività	6
B - Alcuni approfondimenti	7
C - Esempificazioni didattiche	15
3. La strategia del semaforo e quella del termometro	22
5. Strategie basate sulla ricompensa dei comportamenti positivi.....	30

Suggerimenti e indicazioni didattiche



Questa parte si propone di raccogliere alcune **prassi didattiche** che possono essere utilizzate dalle scuole **per sostenere comportamenti positivi nelle classi**, per aiutare i ragazzi a mantenere consapevolezza e controllo sul proprio comportamento. Non si tratta quindi di attività limitate agli alunni che manifestano crisi comportamentali ma di percorsi didattici che possono essere utili in tutte le classi di ogni ordine e grado, sia che accolgano alunni con crisi comportamentali sia che non si trovino in questa condizione: la buona didattica non ha controindicazioni, né vincoli di utilizzo.

Cenni di sitografia con materiali utili

(si rammenta che i link su Internet hanno vita breve, per cui gli interessati è bene provvedano a salvare, se e per quanto possibile, i materiali)

<https://www.slideshare.net/imartini/disturbi-del-comportamento>

Mauro Mario Coppa, *Facilitare le relazioni in classe; formazione e counseling ai docenti per la gestione degli alunni con difficoltà relazionali e comportamentali*

[http://www.istitutovolterra.it/progetti/integrazione/Il disturbo da deficit di Attenzio](http://www.istitutovolterra.it/progetti/integrazione/Il_disturbo_da_deficit_di_Attenzio)



[ne Iperattivit%C3%A0 e scuola.pdf](#)

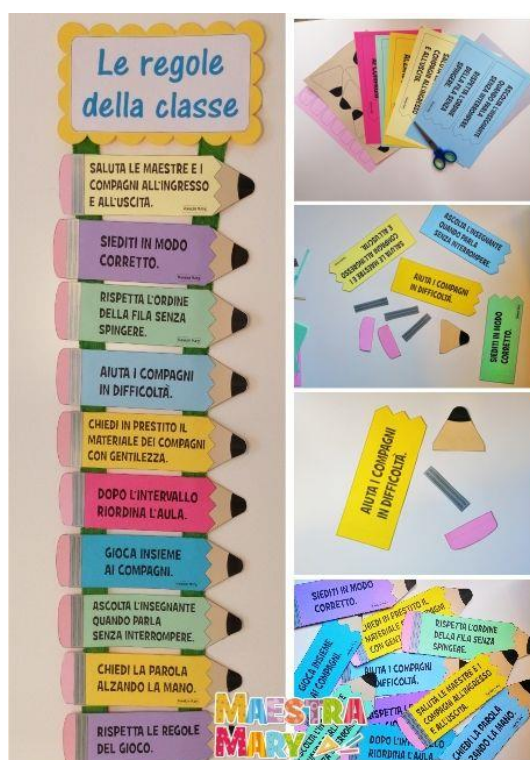
Claudio Vio, *La scuola di fronte alle emergenze delle problematiche di attenzione e iperattività*

<http://docenti.unimc.it/sergio.agostinelli/teaching/2014/14082/files/disturbi-del-comportamento>

Sergio Agostinelli, I disturbi del comportamento



A - Alcuni suggerimenti preliminari



<https://www.pinterest.it/pin/492649946721221/>

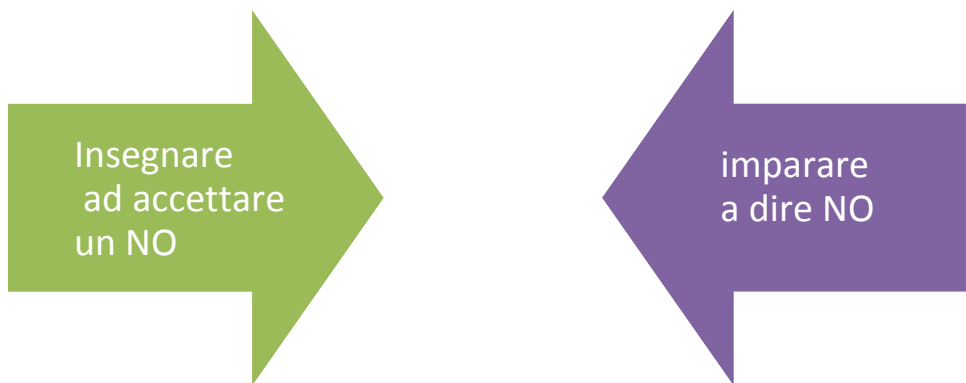
1. Insegnare ad accettare un NO come risposta: imparare a dire NO

Prima ancora di capire cosa fare nei confronti dell'allievo, occorre comprendere **cosa gli altri non devono fare**.

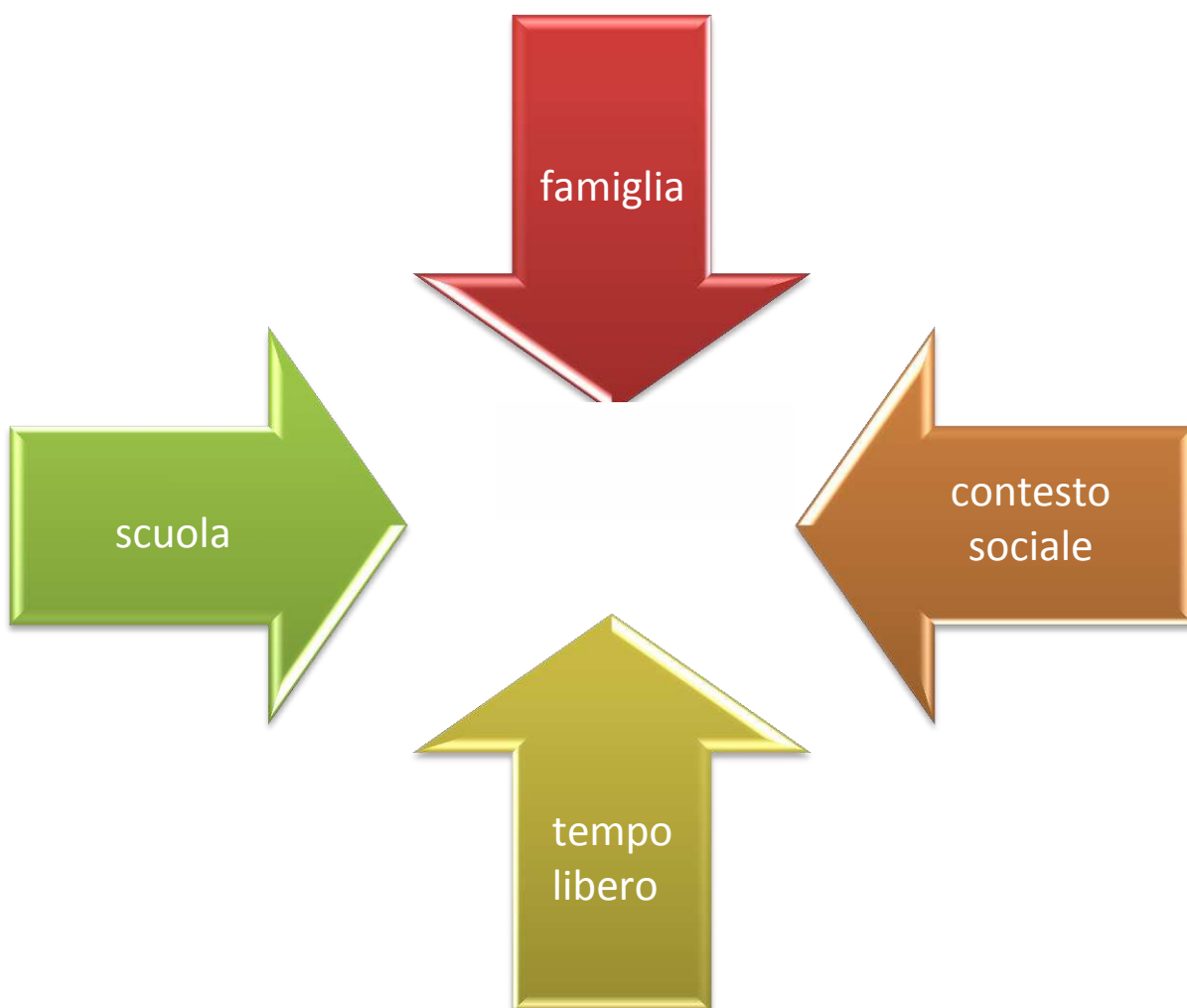
Ad esempio, affinché un bambino, anche con una disabilità intellettiva importante, impari ad accettare un NO come risposta, occorre che i NO siano coerenti e costanti, cioè che tutti gli adulti dicano NO alle stesse cose, che il NO venga mantenuto qualsiasi cosa accada (proprio per non rendere premiante la crisi). Ovviamente i NO vanno calibrati: non si può dire NO a tutto, così come non si può dire SÌ a tutto. Quel che conta è che, dopo aver detto un NO, il NO venga mantenuto.

2. La coerenza educativa





Anche i compagni devono imparare come reagire e come comportarsi, non soltanto per non attivare le crisi, ma anche per non confermarle.
Le regole che gli adulti danno al ragazzo, così come le regole che gli adulti danno a se stessi per affrontare i problemi comportamentali, devono essere assolutamente coerenti e applicate con costanza e senza cedimenti.



Un comportamento problematico può essere corretto soltanto se si modifica il contesto in cui il ragazzo è inserito e come questo contesto reagisce al comportamento del ragazzo.



Inoltre il contesto deve essere modificato per renderlo "accessibile" al ragazzo in difficoltà. Le richieste che si fanno devono essere alla portata attuale dell'alunno; pretendere ciò che al momento non è ottenibile, non farà altro che peggiorare la situazione.



<https://www.pinterest.it/pin/543668986271606759/>



3. La strutturazione degli spazi, dei tempi, delle attività

In più parti di questa dispensa abbiamo ripetuto che le "cause immediate" delle crisi comportamentali possono essere diversissime, sia per ciascun singolo alunno, sia considerando alunni diversi.

Ciascuna di queste "cause immediate" richiede interventi specifici, che possono spesso comprendere anche modifiche o strutturazioni particolari dell'ambiente scolastico, inteso come spazi fisici, organizzazione del tempo, utilizzo di supporti visivi di comunicazione, ecc.

Per quanto riguarda l'*insegnamento strutturato* si rimanda agli ampi materiali pubblicati da USR Emilia Romagna:

Nota prot.431 del 16 gennaio 2014 Nota sull'insegnamento strutturato	http://archivi.istruzioneeer.it/emr/istruzioneeer.it/2014/01/16/materiali-per-la-formazione-dei-docenti-in-tema-di-autismo-nota-sullinsegnamento-strutturato/index.html
Slide delle lezioni su "Insegnamento strutturato per alunni con disabilità intellettiva nelle scuole dell'infanzia" 2016	https://drive.google.com/file/d/17v4AP6Xeta3FetdwgVz3RAXybLgL-_3l/view?usp=sharing
Pubblicazione slide seminario regionale "Prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola" 2017	http://archivi.istruzioneeer.it/emr/istruzioneeer.it/wp-content/uploads/2017/11/MARIA-TERESA-PROIA_FORMAZIONE-USR-ER-CRISI-COMPORTAMENTALI.pdf
Slide delle lezioni del prof. Roberto Dainese sull'insegnamento ad alunni con disabilità intellettiva	http://archivi.istruzioneeer.it/emr/istruzioneeer.it/wp-content/uploads/2015/03/slide-Dainese.pdf



B - Alcuni approfondimenti

1. Alunni con problemi di percezione sensoriale



http://www.freeprintablebehaviorcharts.com/sensory_processing_disorder.htm

Sappiamo che tra le cause che generano crisi comportamentali vi sono spesso problemi sensoriali non adeguatamente compresi; ciò avviene in modo particolare negli alunni con autismo, soprattutto se hanno problemi di comunicazione importanti, ma non ci si deve fermare soltanto a questo disturbo; problemi sensoriali possono essere presenti anche in altri alunni, sia con, sia senza certificazione.

<http://www.treccani.it/vocabolario/sinestesia/>

sinesteìa s. f. – Nel linguaggio medico, termine abitualmente adoperato per designare il fenomeno psichico consistente nell'insorgenza di una sensazione (auditiva, visiva, ecc.) in concomitanza con una percezione di natura sensoriale diversa e, più in particolare, nell'insorgenza di una immagine visiva in seguito a uno stimolo generalmente acustico (*audizione colorata*), ma anche tattile, dolorifico, termico; tale fenomeno può verificarsi sia in condizioni di normalità, specialmente nei soggetti giovani, sia sotto l'influsso di particolari sostanze tossiche (per es., la mescalina). Con lo stesso termine si indica anche un disturbo neurologico, dovuto a lesioni cerebrali o delle strutture nervose periferiche, consistente nella percezione di una stimolazione in una zona lontana dal punto ove questa viene esercitata.

Un esempio per tutti è quello della *sinestesia*, problema di difficile individuazione.

In ogni caso, se le stimolazioni sensoriali vengono percepite in modo particolarmente forte, possono creare disagio, dolore e paura nel ragazzo che ne soffre, e quindi generare reazioni anche violente.

Poiché non è possibile intervenire educativamente sul funzionamento del sistema nervoso delle persone, i problemi derivanti da ipersensibilità sensoriale possono essere prevenuti soltanto attraverso:

- una attenuazione delle sorgenti di stimolazione sensoriale, ad esempio protezioni sensoriali, quali le cuffie per l'udito o occhiali scuri per le luci; abiti di tessuti particolari per chi ha ipersensibilità al tatto superficiale; eliminazione di luci pulsanti (come i neon); eliminazione di *texture* di cibi che risultano insopportabili alla percezione buccale; insegnare ai compagni a



tenere le voci basse e a non urlare; attenzione agli spostamenti che comportano affollamento, spinte, persone addossate le une alle altre; ...

- soluzioni che rendano le stimolazioni dolorose quanto più prevedibili possibile e creazione di angoli di "decompressione" e rilassamento nonché di protezione da stimoli troppo forti;
- trovando modalità di manifestazione del disagio che siano più socialmente accettabili quali sfere sensoriali da stringere, strizzare, tirare; oggetti da mordere (ve ne sono in commercio di specifici, atossici e che non si frantumano); modalità comunicative e descrittive di come la persona si sente;
- creazione di un contesto sociale maturo (quanto l'età lo permette) e attento, che porti i compagni ad avere consapevolezza delle difficoltà, a rispettarle, insegnando a *prendersi cura* dell'alunno in difficoltà.

Occorre avere ben presente che le percezioni sensoriali particolarmente acute possono riguardare un solo organo di senso e non necessariamente tutti.

Inoltre le persone con particolari sensibilità possono percepire suoni o odori o altre stimolazioni sensoriali che le altre persone non avvertono. Per questo possono generarsi tensioni e scontri tra gli allievi ipersensibili, gli altri allievi e gli insegnanti.

Le crisi comportamentali, quindi, possono essere generate non soltanto dal fastidio provocato dallo stimolo sensoriale avvertito come doloroso o fastidioso, ma anche dall'incomprensione degli altri rispetto al proprio disagio.

E' quindi necessario che, nella stesura dei piani di prevenzione, si faccia particolare attenzione alle modalità percettive dell'allievo, sia osservando le sue reazioni sia parlando con lui. In caso di alunno non verbale o poco verbale, occorre utilizzare forme adeguate di Comunicazione Aumentativa perché possa comunicare quello che prova o sente.

https://www.autismoesocieta.org/public/pdf/20160502075715_Il_Mondo_Sensoriale.pdf



October is Sensory Awareness Month



Why Does My Kid Do That?

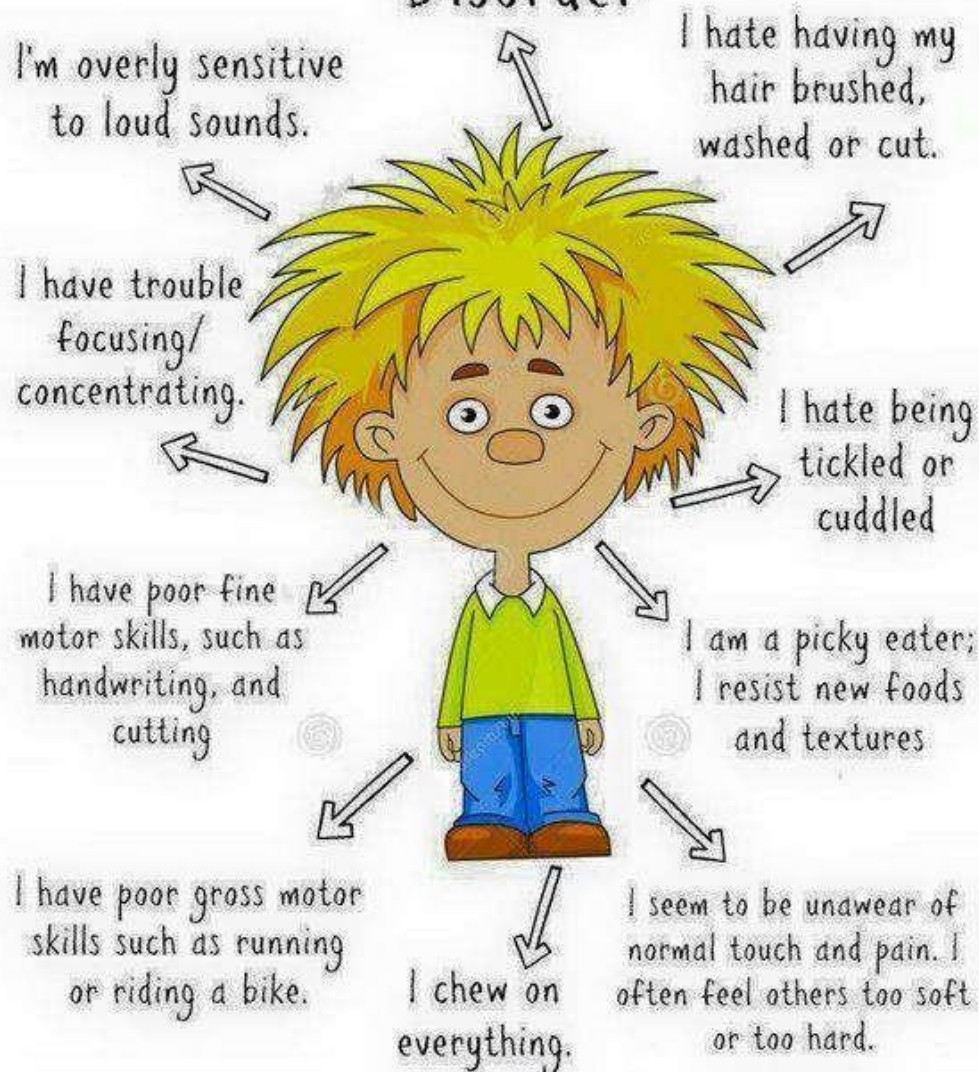
10 Common Signs of Sensory Processing Disorder

- 1 **Extra-Sensitive to Touch** - They don't like to be touched or can't be touched enough.
- 2 **Sensitivity to Sounds** - They may cover their ears when the same noises don't bother others.
- 3 **Picky Eaters** - They will only eat one or two familiar foods.
- 4 **Avoidance of Sensory Stimulation** - They won't put their hands in anything messy such as glue, clay, or mud. They only wear certain clothes.
- 5 **Uneasiness with Movement** - They fear amusement park rides, playground equipment or being turned upside down.
- 6 **Hyperactivity** - They can't be still during the day or get to sleep at night.
- 7 **Fear of Crowds** - Crowded areas bother them to the point of frequent public meltdowns.
- 8 **Poor Fine or Gross Motor Skills** - They have trouble with handwriting or kicking a ball.
- 9 **Excessive Risk Taking** - They may be unaware of touch or pain, which can come across as aggressive behavior.
- 10 **Trouble with Balance** - They may be accident-prone or fall more often than others and have a preference for sedentary activities.

<https://sensoryworld.com/>



I have Sensory Processing Disorder



<https://uk.pinterest.com/explore/sensory-issues/?lp=true>



2. Alunni che non riescono a stare fermi e attenti a lungo

Il gruppo più rilevante in questa categoria è formato dai ragazzi con una diagnosi di Deficit di attenzione e iperattività (in italiano DDAI e in inglese ADHD).

Tuttavia occorre tenere presente che vi sono tanti altri alunni che presentano problemi attentivi e non riescono a stare fermi a lungo, pur senza arrivare a richiedere una certificazione.

In questi allievi, che hanno anche problemi di autocontrollo, pretendere tempi di attenzione e di immobilità superiori alle possibilità, può essere causa scatenante di comportamenti esplosivi (come anche di disistima di sé e di marginalizzazione).

In ogni caso, sappiamo che il tempo scolastico scandito in ore di lezione è oggi praticamente inaccessibile per le possibilità di attenzione degli adolescenti e quindi molta parte di queste ore è praticamente *tempo perso*. Quindi un ripensamento generale dell'organizzazione non si potrà rimandare a lungo, per superare un insegnamento esclusivamente frontale, verbale, passivo.

Se si formula l'ipotesi che tra i fattori scatenanti delle crisi comportamentali in un ragazzo vi siano anche problemi di questo tipo, occorre cambiare le modalità della richiesta scolastica che gli viene presentata.

Ad esempio:

- intervallare i momenti in cui si deve stare attenti e fermi con momenti attivi, avendo chiaro che l'attenzione non è controllata dalla volontà e che quando la durata possibile per l'alunno è superata, non si ottiene più niente
- fornire la possibilità di scarico delle tensioni accumulate con l'immobilità
- utilizzare modalità multimediali nella presentazione delle lezioni: immagini fisse, immagini in movimento, suoni
- rendere attive parte delle lezioni, chiedendo agli alunni di svolgere direttamente parte del lavoro, ad esempio cercando immagini, carte geografiche o storiche, documenti, musiche, utilizzando *Internet*
- rendere dialogiche le lezioni, favorendo la riflessione e l'elaborazione di contenuti personali
- potenziare l'attività motoria, l'educazione fisica, i lavori all'aria aperta (l'orto scolastico, ad esempio), le attività manuali anche nelle scuole che non hanno laboratori, le attività artistiche ed espressive, la musica e il canto corale, il teatro e il ballo

Non esiste un solo modo di apprendere e non esiste un solo modo di funzionare: ognuno di noi è un insieme di corpo, energia, pensiero, sentimenti, sensazioni, emozioni, percezioni, ...

Pensare a noi stessi soltanto in termini di pensiero cosciente è una limitazione e, per alcuni ragazzi, una *condanna* immeritata a vivere esperienze di inadeguatezza che spesso hanno conseguenze drammatiche.

Gli alunni con ADHD/DDAI, ad esempio, possono provare le emozioni in modo più intenso di quanto non avvenga normalmente, soprattutto in adolescenza. Questo crea loro difficoltà maggiori nel controllo di tali emozioni, rispetto ai compagni e anche agli adulti. È quindi da tenere in considerazione la possibilità che alcune crisi comportamentali siano



generate da un "eccesso" di emotività, che travolge il ragazzo come uno tsunami. Tra l'altro, è anche più difficile, per questi bambini e ragazzi, calmarsi, riflettere, uscire dall'emozione provata.

Anche il senso di frustrazione è più fortemente avvertito, e per questioni di rilevanza apparentemente minore; anche le osservazioni benevole possono essere avvertite come critiche velenose e generare senso di offesa, desiderio di rivincita, rabbia. Non sanno differire la gratificazione di un desiderio, non sono capaci di attendere per avere quello che desiderano.

Per questo è necessario effettuare un lavoro educativo sulla consapevolezza e sulla gestione delle emozioni, più intenso e paziente di quanto non accada normalmente. È importante anche dimostrare empatia per quanto questi ragazzi avvertono, portando alla loro e altrui consapevolezza il fatto che si tratta di una conseguenza generata dal disturbo, e che la cosa non può incidere negativamente sulla percezione di sé che il ragazzo ha e sulla percezione che di lui hanno i compagni.

Alcuni approfondimenti su ADHD e problemi di comportamento

http://ctscremona.it/userfiles/adhd_low.pdf

Daniela Moroni, *ADHD e disturbi comportamentali a scuola*

<https://www.aifa.it/comorbilit%C3%A0.htm>

Gabriele Masi, *Comorbilità e diagnosi differenziale del Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività*

[http://salute.regione.emilia-](http://salute.regione.emilia-romagna.it/documentazione/leggi/regionali/circolari1/ADHD_circolare_%209_2013.pdf)

[romagna.it/documentazione/leggi/regionali/circolari1/ADHD_circolare_%209_2013.pdf](http://salute.regione.emilia-romagna.it/documentazione/leggi/regionali/circolari1/ADHD_circolare_%209_2013.pdf)

Regione Emilia-Romagna, *"Indirizzi clinico-organizzativi per la diagnosi e il trattamento del disturbo da deficit dell'attività e dell'attenzione in età evolutiva in Emilia-Romagna"*

https://drive.google.com/file/d/1zLTKemDuIauRZVqG2uKgGKZhQOxNe_z/view?usp=sharing

Conferenza Nazionale di Consenso "Indicazioni e strategie terapeutiche per i bambini e gli adolescenti con disturbo da deficit attentivo e iperattività" 2003



3. Alunni che si sentono incompetenti e/o che temono di essere visti dagli altri come diversi

A volte le crisi comportamentali sono innescate da senso di inadeguatezza rispetto a determinati compiti o impegni o richieste che vengono avanzate e dalla paura di fallire e di mostrarsi agli altri come diversi, inferiori, incapaci, inadatti.

Negli adolescenti questi sentimenti sono molto diffusi, e risultano difficili da "scovare" perché vengono abilmente *mascherati* o *travisati* da *comportamenti-schermo*. Molti alunni aggressivi hanno in realtà paura; non sapendo come gestire questo sentimento, non avendo occasioni positive per manifestarlo e comunicarlo, possono inconsapevolmente scegliere di aggredire in modo da nascondere le proprie debolezze.

Crisi comportamentali violente possono essere innescate dal non voler ammettere di avere delle difficoltà e dal timore di essere stigmatizzati dagli altri per questo.

Se si ipotizza che un alunno manifesti crisi comportamentali per questo motivo, le linee educative da perseguire sono molte.

Innanzitutto si deve evitare di considerare la classe come un "monolite" con alcune fratture rappresentate dagli alunni disabili, o in difficoltà. Questo atteggiamento del mondo adulto genera inevitabilmente da una parte l'emarginazione dei ragazzi in difficoltà, dall'altra il terrore negli altri di "finire nel mucchio" degli emarginati; questo è nei fatti un atteggiamento diseducativo e pericoloso.

Nelle classi, le differenze vanno vissute, presentate, utilizzate, per quello che sono: la vera ricchezza dell'umanità, ciò che le ha permesso di evolversi, adattandosi ad ogni condizione, di superare sventure e catastrofi, di rinnovarsi, di creare bellezza.

Quindi nelle classi ci devono essere richieste diverse, compiti diversi, adempimenti diversi, tempi diversi. Non è vero che è più complicato, se ci si organizza bene e si sfruttano le possibilità offerte dalle nuove tecnologie. È un modo diverso di pensare.

4. Alunni che hanno difficoltà comunicative e nella gestione delle emozioni

Parliamo innanzitutto della comunicazione funzionale, cioè del possesso di un sistema di comunicazione che consenta anche a ragazzi con gravi difficoltà, di far sapere agli altri come si sentono e di cosa hanno bisogno.

Poter fruire di un qualsiasi sistema per assicurare la comunicazione di bisogni, di richieste su aspetti essenziali della vita, è un obiettivo primario da perseguire ad ogni costo e in ogni caso.

Per approfondimenti sulla Comunicazione Aumentativa ed Alternativa (CAA) si possono consultare i materiali pubblicati nel settore BES/autismo del sito www.istruzioneer.it oppure rivolgersi al CTS della propria provincia.

Poter comunicare risolve già moltissimi problemi comportamentali negli alunni con disabilità intellettiva, anche associata ad altri problemi, come l'autismo.

Vi sono tuttavia difficoltà comunicative che non riguardano il possesso di un sistema di comunicazione efficace. Vi sono ragazzi che parlano correntemente ma, ad esempio, non sono stati abituati all'introspezione, non sono "alfabetizzati alle emozioni" e quindi si trovano ad essere "agiti" dai propri impulsi, reagiscono a livello puramente istintivo, senza consapevolezza e senza mediazione interna.



5. Alunni con problemi di ansia (manifesti o nascosti)

Ci sono oggi molti problemi di ansia, sia nei bambini sia negli adolescenti e nei giovani. Questo fenomeno rispecchia innanzi tutto l'equivalente aumento dell'ansia negli adulti. Ci dice l'osservatorio per il consumo dei farmaci che nel 2016 in Italia il consumo dei farmaci che regolano il tono dell'umore è cresciuto dell'1,6% rispetto all'anno precedente, arrivando a 1,1 miliardo di unità standard per una spesa di 262 milioni di euro.

Per quanto riguarda specificamente gli ansiolitici, la media di consumi in Italia è di 54 unità giornaliere ogni 1.000 abitanti.

In ogni caso, questi dati sono pari o inferiori a quelli degli altri Paesi europei, a dimostrazione che il problema dell'ansia (come quello della depressione) hanno ormai una rilevanza centrale nella nostra realtà quotidiana.

Di ciò ovviamente i bambini e i ragazzi non possono non risentire, non soltanto perché subiscono delle stesse condizioni ambientali degli adulti, ma anche perché patiscono i problemi degli adulti, ne pagano parte delle conseguenze.

I bambini e i ragazzi spesso non sono in grado di comprendere che quello che provano si chiama "ansia" e che è un fenomeno comune a tante altre persone; quindi non ne parlano, "seppelliscono" profondamente dentro di sé queste sensazioni. In questo modo gli adulti possono non rendersi conto del problema. Quando questi ragazzi si trovano ad affrontare situazioni "sfidanti" (magari anche soltanto per loro) la loro ansia cresce fino a livelli insopportabili e quindi può esplodere in manifestazioni di rabbia. A volte invece i problemi di ansia si manifestano con pianti e manifestazioni di sconforto che agli adulti appaiono immotivati rispetto alle situazioni reali che il bambino o il ragazzo si trova davanti.

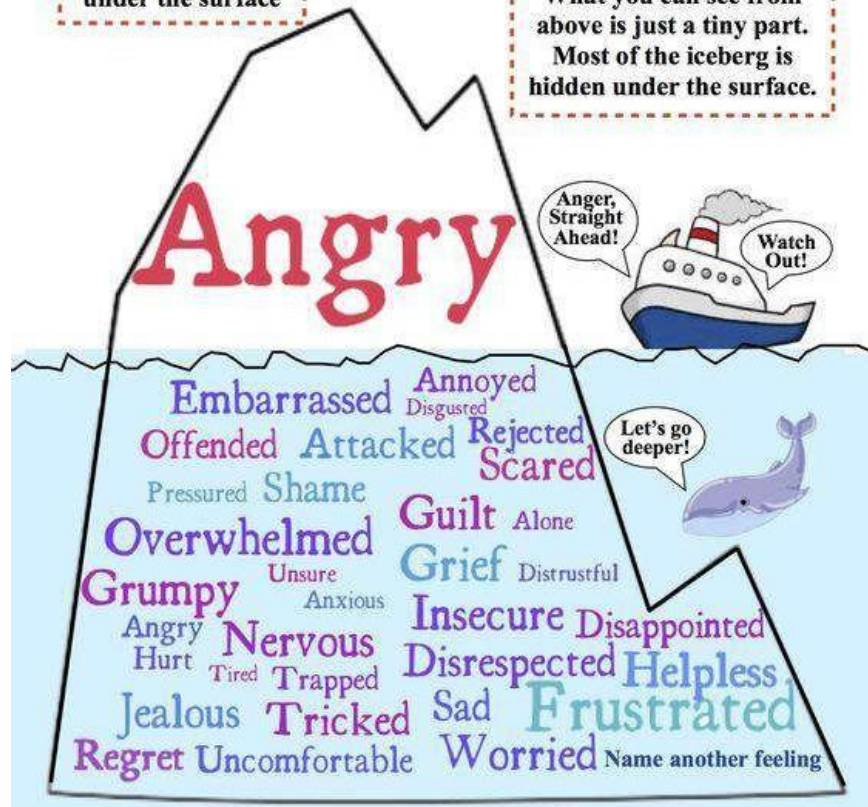
Alcuni fenomeni di crisi comportamentali volte ad evitare determinate situazioni o compiti o performance possono derivare dall'accumulo di ansia che esse generano nell'alunno, il quale non sa però spiegare, neppure a se stesso.



Anger Iceberg

Sometimes when we are angry, there are other emotions under the surface

Icebergs are giant floating pieces of ice found in the coldest parts of the ocean. What you can see from above is just a tiny part. Most of the iceberg is hidden under the surface.



<http://creativesocialworker.tumblr.com/>

Nel 2003 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato un documento dedicato a "Life Skills Education in School", cioè all'educazione, in ambito scolastico, per sviluppare le competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità.

Il nucleo fondamentale delle Life Skills, che la scuola può sviluppare, è costituito da 10 competenze:

1. Autocoscienza capacità di leggere dentro se stessi, di conoscersi, di essere consapevoli delle proprie caratteristiche personali, gusti, interessi, bisogni e necessità, abilità, capacità, punti di forza e punti deboli
2. Gestione delle emozioni capacità di riconoscere le emozioni in se stessi e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni determinano il comportamento, in senso positivo e in senso negativo, ed essere capaci di autoregolarsi
3. Gestione dello stress capacità di governare le tensioni, di riconoscere dentro se stessi i segnali di aumento dello stress e della necessità di scarico, acquisizione di strategie per lo scarico delle tensioni, di rilassarsi



4. Senso critico capacità di osservare se stessi, gli altri e le situazioni in modo oggettivo, dal di fuori
5. Capacità di prendere decisioni in modo consapevole e costruttivo
6. Capacità di risolvere problemi
7. Creatività
8. Comunicazione efficace sapersi esprimere in modo efficace, adatto alle persone, ai contesti, alle situazioni, evitando atteggiamenti e linguaggi offensivi e aggressivi
9. Empatia capacità di immedesimarsi nei sentimenti e nelle emozioni degli altri
10. Capacità di interagire con gli altri in modo positivo sia a livello individuale sia a livello di gruppo (ad esempio con un singolo amico, con il gruppo di amici, con un collega e con tutti i colleghi, con un compagno di scuola e con la classe); questa capacità comprende anche quella di andarsene da una relazione o di lasciar andare una relazione quando è il momento

Come si vede, queste sono capacità fondamentali per la qualità della vita individuale e sociale. L'uso di mezzi di comunicazione immediati e di amplissimo impatto sta facendo crescere in modo esponenziale l'atteggiamento di chi "reagisce", di chi "butta fuori", di chi si crede di essere più importante se disprezza, odia, denigra e vilipende. Quindi assumere educativamente (scuola, famiglia, società) percorsi di costruzione di Life Skills è oggi un compito essenziale ed urgente.

<http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1994%20OMS%20lifeskills%20edizione%201994.pdf>

Per i ragazzi che hanno questo tipo di difficoltà, le vie educative consistono nell'insegnare a comprendere se stessi, le proprie reazioni, i propri impulsi, ovviamente con percorsi adatti all'età e alle condizioni di ciascuno.

Molti libri sono dedicati a questo lavoro e una ricerca bibliografica su *Internet* fornirà informazioni aggiornate e adatte alle varie età e condizioni.

Egualemente una ricerca su *Internet* può fornire molto materiale gratuito. Di seguito si forniscono alcuni *link*, attivi al mese di marzo 2017, esclusivamente a titolo esemplificativo.

Esempi di documentazione potenzialmente utile ad approfondire il tema

<https://www.slideshare.net/ivamartini/8torrisi-bellio-25759394> Slide Erika Torrisi - Fanny Bellio Training autoregolativo

<https://www.slideshare.net/imartini/emozioni-1-r> Slide Luigi Anolli, Emozioni

<https://www.slideshare.net/ordinepsicologilombardia/psicologia-delle-emozioni-evento-opl-insideout> Slide Inside Out, uno strumento per educare alle emozioni

<http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2013/atti/75.pdf>

Relazione sul progetto "Didattica delle emozioni" realizzato in provincia di Viterbo e presentato al convegno Erickson 2013



<https://www.slideshare.net/imartini/attivita-e-giochi-su-empatia-emozioni>

Liliana Jamarillo, Attività e giochi su empatia, emozioni e conflitto, libro digitale gratuito

<http://scuole.comune.fe.it/2130/attach/cosmetura/docs/progetto%20emozioni.pdf>

Relazione sul progetto "Le emozioni", I.C. di Ferrara Pontelagoscuro, scuola dell'infanzia

<https://www.apc.it/wp-content/uploads/2013/06/05-aringo-gambino.pdf>

Articolo Katia Aringolo, Chiara Gambino, Su banchi di scuola con l'adolescente; l'intervento sulla regolazione emotiva della rabbia

http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2015_2016/pdf/sd_empatia_adolescenza.pdf

Gino Lelli – Francesco Ioppolo, *L'empatia nell'adolescenza; emozioni e relazioni sociali*

www.psicologia.unimib.it/getFile.php/24181/9_Sv.emotivo-relazionale.pdf Viola Macchi
Cassia, Lo sviluppo emotivo e relazionale

http://tesi.cab.unipd.it/44377/1/Eleonora_Zorzi_Educare_alle_emozioni_un_approccio

[didattico al problema.pdf](http://tesi.cab.unipd.it/44377/1/Eleonora_Zorzi_Educare_alle_emozioni_un_approccio) Eleonora Zorzi, *Educare alle emozioni? Un approccio didattico al problema*, Tesi di laurea

<http://www.stateofmind.it/2015/10/alessitimia-psicopatologia-introduzione/>

<http://www.stateofmind.it/2015/10/alessitimia-psicopatologia-introduzione/2/>

Artoni Grazia, Atti Martina, Giaroli Enrica, Paterlini Susanna, Alessitimia e psicopatologia

http://riviste.erickson.it/med/wp-content/uploads/3_Milani_I_2014_Final.pdf

AA.VV.

Adolescenti in Facebook: tra narcisismo ed empatia,

<http://www.spazioasperger.it/index.php?q=altri-articoli-scientifici&f=199-educazione-cognitivo-affettiva-e-le-condizioni-dello-spettro-autistico-ad-alto-funzionamento>

Davide Moscone – David Vagni, *L'educazione cognitivo-affettiva e la condizione dello spettro autistico ad alto funzionamento*

<http://www.rifp.it/ojs/index.php/rifp/article/viewFile/rifp.2013.0034/242>

Antonella Marchetti – Giulia Cavalli, *Le difficoltà emotive nello sviluppo: il caso dell'alessitimia e dell'autolesionismo*

http://www.vittimologia.it/rivista/articolo_serafin_2010-03.pdf

Gianandrea Serafin, *Emo. Origini, significati e caratteristiche della "sottocultura delle emozioni"*

Silvia Masci, *A scuola di emozioni. Insegnanti e genitori ascoltano gli adolescenti*, Armando editore AA.VV., *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Franco Angeli

<http://www.plantlovegrow.com/anger-management.html>

Esempi di lavori realizzati con ragazzi che sono in grado di leggere e di scrivere e di riflettere in modo abbastanza articolato sui propri sentimenti.



STRATEGIE GENERALI DI SUPPORTO ALLO SVILUPPO DEI COMPORAMENTI POSITIVI	
Individuare ogni più piccola occasione di comportamento positivo negli alunni (anche involontario)	Più l'alunno è in difficoltà, più occorre individuare cosa fa in modo corretto, evidenziarlo e darne visibilità. Se gli alunni vengono continuamente richiamati per quello che non va bene, si costruiranno un profilo comportamentale necessariamente negativo e quindi non potranno che peggiorare. L'evidenza della positività riguarda sia ciascun alunno per se stesso (per sentirsi elogiato), sia per gli altri alunni, affinché non identifichino né se stessi né i compagni "difficili" con connotazioni negative.
Spiegare (in modo accessibile alle possibilità di ciascun alunno) quali comportamenti sono desiderabili, anziché stilare lunghi elenchi di proibizioni o di divieti	Niente più di un divieto sfida qualsiasi ragazzo ad infrangerlo. Compito degli adulti non è quello di creare occasioni di sfida, ma di potenziare il bene concretamente possibile. Inoltre per i ragazzi in difficoltà, le indicazioni positive sono sempre più chiare e immediatamente applicabili rispetto a quelle negative (non posso correre: OK ma cosa posso fare? Camminare? Saltare? Strisciare? ...).
Richiedere comportamenti realistici, allo stato della situazione (rispetto a ciascun ragazzo e stante la situazione della classe)	Non si può chiedere ad un alunno autistico di capire cosa sta provando un suo compagno, ma si può perfettamente chiedere ad un compagno di comprendere perché un alunno autistico non può immedesimarsi in quello che prova lui. Se abbiamo un alunno <i>sfidante</i> dobbiamo mettere le cose in modo da non consentirgli di sfidarci. A volte ignorare un comportamento sfidante è la strategia migliore. Insegnare anche ai compagni ad ignorare un comportamento sfidante è un modo per evitare di creare "gorgi" emotivi in classe, che poi possono far esplodere le crisi. In ogni modo, nel momento in cui l'adulto accetta di farsi sfidare, deve essere sicuro di poter vincere la sfida. In caso contrario, non avrà più alcuna speranza in quella classe.
Far sì che nella classe vi siano sempre momenti in cui ciascun ragazzo viene ascoltato o può esprimersi (con le modalità che gli sono più congeniali e che gli riescono meglio; oppure semplicemente che gli sono possibili)	Con i bambini le possibilità di colloquio sono più naturali, e quindi è bene che le scuole dell'infanzia e primarie dedichino attenzione e tempo a scambi comunicativi (strutturati quanto basta) tra i bambini e tra bambini e adulti. È importante che i bambini si sentano ascoltati. Per gli adolescenti il tema è più complesso perché i ragazzi tendono a chiudersi vedendo l'adulto come un intruso nello spazio personale che stanno costruendosi. Inoltre gli adolescenti hanno bisogno di comunicare in presenza, per evitare che i <i>social media</i> li rendano assuefatti agli scambi virtuali (che raramente sono comunicativi).
Accettare, rispettare e	Ogni momento in cui sia possibile scambiare emozioni o



valorizzare le emozioni e i sentimenti espressi dai ragazzi (con qualsiasi mezzo espressivo)	esprimere sentimenti, va colto e valorizzato al massimo. Ciascuno deve sentirsi accolto: anche le espressioni di sentimenti o emozioni negative vanno accolte e non stigmatizzate. Tutto ciò che viene espresso ha minori possibilità di evolvere in qualcosa di peggio.
Individuare i punti di forza e predisporre occasioni di successo per ciascuno	Nessuno ha soltanto negatività, ma se puntiamo i riflettori soltanto su queste non potremo andare lontano. Occorre dare a ciascuno occasione per emergere e far vedere qualcosa di positivo.
Tarare le attività sul tempo di attenzione degli alunni e variare le attività	Oggi i ragazzi hanno tempi di attenzione spesso brevi, le attività devono essere tarate su questi tempi e occorre prevedere che un argomento sia trattato con modalità diverse (per gli alunni con disabilità questi tempi possono essere brevissimi). Tenere viva l'attenzione è un modo per evitare che gli alunni si disperdano e riempiano il tempo a dare fastidio
Dare possibilità di scelta, entro range definiti	Mai dire "Fate quello che volete" (e se volessero fare caos?). Proponete un ventaglio di possibilità entro cui si possa scegliere. Così si evitano molte tensioni e molte crisi.
Quando un ragazzo manifesta crescente irrequietezza e non riesce a stare in situazione, prevedere momenti di break e/o attività di decompressione	È meglio concedere 5 minuti di distensione piuttosto che avere un ragazzo che entra nella spirale dell'iperattività. Considerare che tanto l'attività scolastica sarebbe turbata comunque. Introdurre attività di decompressione per tutta la classe, anche al banco, è un'ottima strategia. Per gli adolescenti, questi esercizi tipo <i>fitness</i> potrebbero essere molto accattivanti e divertenti. Per bambini piccoli di età ci sono tante possibilità.
Individuare un sistema di rinforzi per premiare i comportamenti positivi	I sistemi di rinforzo non sono necessariamente biechi e non abitano all'utilitarismo, se correttamente impostati. Per ragazzi con disabilità intellettiva questo è uno strumento importante e, per gli alunni con autismo, quasi imprescindibile. Ricordare che un sistema di rinforzo è anche la lode degli altri, ma a volte è necessario passare attraverso fasi più concrete, prima di arrivare all'interiorizzazione
Essere flessibili e insegnare la flessibilità	La scuola può divenire un sistema rigido, reso ancora più rigido da abitudini, convenzioni, preconcetti, convincimenti personali, paure, regole burocratiche, ecc. È bene al contrario avere programmi che possano essere adottati in modo alternativo, per potersi adattare alle situazioni, anziché cercare di contrastarle con la disciplina oppure ignorarle. Anche i ragazzi devono imparare ad essere flessibili e ad adattarsi alle situazioni.



Capire cosa è veramente importante e lasciar perdere sul resto.

Le parole sono pietre

Oggi il linguaggio aggressivo è ampiamente supportato dai media (compreso quello televisivo) che hanno spesso sdoganato l'insulto come tratto accettabile del discorso.

I *social media*, attraverso l'anonimato, potenziano immensamente questo aspetto e gli odiatori stanno aumentando a dismisura.

In classe l'uso del linguaggio aggressivo va esaminato al microscopio con i ragazzi, non stigmatizzato e basta.

Comprendere le conseguenze e le ferite.

I giochi di ruolo e lo scambio (*io sono te e tu sei me*) sono importantissimi.

ALCUNE FONTI CUI ATTINGERE

http://www.dors.it/prosa/all_pr/aa_1932.pdf

"So dire di sì, so dire di no" Attività rivolte agli alunni per lo sviluppo delle life skills, ASL di Sondrio

http://www.cardarelli-massaua.gov.it/wp-content/uploads/2014/02/CdZRR-KD2-Conflitti_Giochi.pdf "Gestione dei conflitti. Giochi e simulazioni" Comune di Milano

<https://rivistaaccademiamds.files.wordpress.com/2015/04/giochiamo-a-giocare-parte-2.pdf> Giochi dinamici - Giochi di relazione

http://www.istruzioneepadova.it/intedu/documenti/EdFis_GiochiCooperativi.pdf Valter Sarro, Giochi cooperativi contro la violenza a scuola,

<https://www.cescot-rimini.com/storage-file/import/1273753936.pdf>

Francesca Magnani (a cura di-), Comunicare bene è un bene. Manuale di sopravvivenza nella giungla delle relazioni, SAIPS (scaricabile)

http://www.comune.bologna.it/media/files/31_fasc_strategie_formative_1_1.pdf

Quaderno del CD/LEI, Le strategie educative per l'educazione interculturale nella scuola (molte attività per diversi livelli di età e adattabili a vari contesti, non soltanto interculturali)

Sabina Manes, 68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi, Franco Angeli ed. Sabina Manes, Giochi per crescere insieme, Franco Angeli ed.

Maurizio Castagna, Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali, Franco Angeli ed.

Renata Borgato, La prima mela. Giochi didattici per la comunicazione interpersonale, Franco Angeli

3. La strategia del semaforo e quella del termometro

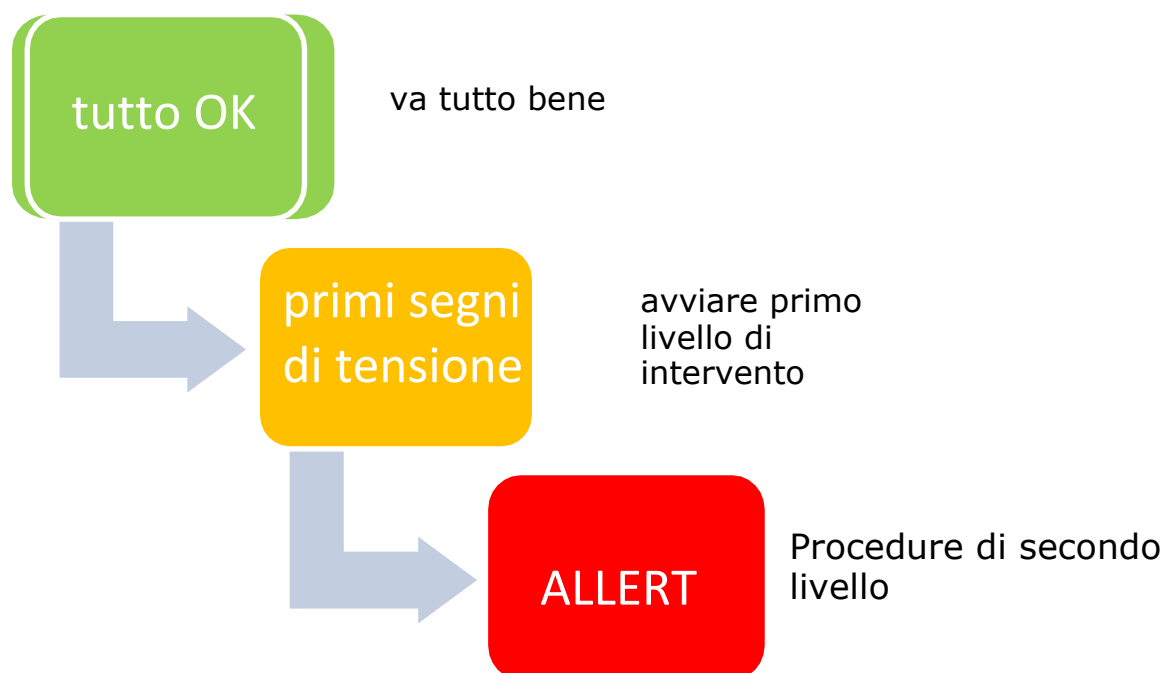
L'uso di materiali strutturati che fanno riferimento al semaforo (soprattutto quello a 3 luci) è molto diffuso in altri Paesi per aiutare gli alunni a comprendere e a comunicare il proprio



livello di rabbia o di paura o di ansia: luce verde – tutto bene; luce arancione – c’è qualcosa che non va; luce rossa – sto entrando in crisi). Ovviamente si possono usare molte gradazioni di colore per rappresentare meglio i vari stati d’animo, soprattutto per ragazzi con un buon livello intellettuale.

L’escalation dei sentimenti (rabbia, paura, ansia, ...) può essere efficacemente rappresentata attraverso l’immagine del termometro, per similitudine con l’aumento della febbre man mano che la malattia diventa più grave.

<http://www.positivelyautism.com/downloads/BehaviorTrafficLight.pdf> a questo link sono reperibili delle slide dedicate al lavoro con bambini/ragazzi con autismo.



Inoltre può essere utilizzata dagli adulti per “raccolgere” le strategie da utilizzare con gli alunni nel percorso di *de-escalation*.

	Identificare le situazioni e le condizioni che creano agio per l’alunno, in cui si sente bene e ha comportamenti positivi e trarre da queste le indicazioni su come agire per assicurarsi che questa positività venga estesa al massimo delle situazioni scolastiche possibile. ANALISI DELLE SITUAZIONI DI BENESSERE (E NON SOLTANTO DI QUELLE DI CRISI)
--	---



	<p>I segnali di aumento della tensione vanno cercati con attenzione perché possono essere sottili e difficili da individuare. Per quanto possibile è bene avviare percorsi di autoconsapevolezza e di comunicazione (adatte all'età e alle condizioni dei ragazzi) affinché siano gli allievi stessi a segnalarci quando iniziano a sentirsi tesi e ansiosi o arrabbiati.</p> <p>Ed è sempre tramite l'osservazione, il colloquio con la famiglia e con i ragazzi stessi che possiamo capire in che modo scaricare queste tensioni o questa rabbia o come placare l'ansia prima che arrivino a livelli esplosivi, oppure come possiamo individuare e insegnare ad esprimere bisogni in modi opportuni e in tempi utili.</p> <p>Sono strategie "arancio", ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rimuovere o attenuare gli stimoli sensoriali avversativi - concedere una pausa - utilizzare il "calm down kit" - rispondere al bisogno - reindirizzare l'attenzione dell'alunno verso attività sostitutive gradite - utilizzare lo <i>humor</i> o lasciar perdere la sfida - fornire ascolto o ignorare a seconda della situazione
	<p>Se gli interventi della fase arancio non sono serviti, e la tensione dell'alunno aumenta velocemente, si possono attivare strategie più decise. Sono strategie da zona rossa, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - far cenno ai compagni di allontanarsi - far avvisare il team di supporto se necessario - avvicinarsi all'alunno facendo in modo che si collochi in una posizione sicura dell'ambiente (lontano dalle finestre, dalle scale, da oggetti contundenti o pericolosi) senza andare troppo vicino e senza toccarlo - parlare con un tono di voce calmo - applicare quanto previsto dal piano di gestione delle crisi comportamentali dell'alunno
	<p>Alle tre fasi precedenti è bene far seguire la fase Blu, che è quella post-crisi, in cui si attuano strategie di "risanamento" (<i>debriefing</i>) della situazione, di pacificazione, di scarico delle tensioni, di riaccoglimento dell'alunno nella comunità, di aiuto all'alunno a riprendersi dalla crisi.</p> <p>Sono strategie della fase blu, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - parlare dell'accaduto - rappresentare le emozioni dell'accaduto attraverso espressioni artistiche - raccontare/inventare una storia - lettura ad alta voce dell'insegnante di una storia che piaccia - andare tutti a fare una corsa <p>Per l'alunno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - non interrogarlo sul perché (questo verrà fatto in altro momento) - dargli modo di rassettarsi o di lavarsi o pettinarsi se necessario - dargli da bere



- farlo riposare
- rassicurarlo sull'affetto e sulla stima di tutti
- non minacciare ritorsioni o punizioni
- reintrodurlo nella classe dopo che alla stessa sia stato dato tempo e modo di scaricare le tensioni.

Le procedure di *debriefing* devono essere particolarmente curate (e definite nel Piano di gestione, quando si sia reso necessario un intervento di contenimento fisico, che è sempre psicologicamente impegnativo.

Le procedure di *debriefing* devono essere previste ed attuate anche per il personale scolastico che ha gestito la crisi, in quanto questo impegno è estremamente gravoso, non soltanto dal punto di vista fisico, ma anche e soprattutto da quello psicologico

<http://www.free-reward-cards.com/free-pictogram-cards/emotion-thermometer/>

Emotion thermometer	At which moments you have this feeling?
out of control	
angry	
frustrated / difficult	
nervous / shy / scared	
excited	
happy	
calm	
sad	

www.free-reward-cards.com copyright

Leave me alone!
I'm feeling aggressive.
I'm starting to feel angry.
I'm beginning to feel unhappy.
I'm feeling anxious.
I'm feeling calm.

Teachers copyright: www.tpet.co.uk

4. Il "Calm down kit" e la strategia delle pause (*relax corner*)

<http://teadventuresofroom83.blogspot.it>
<http://karasclassroom.blogspot.it>



<https://it.pinterest.com/explore/calm-down-box/>

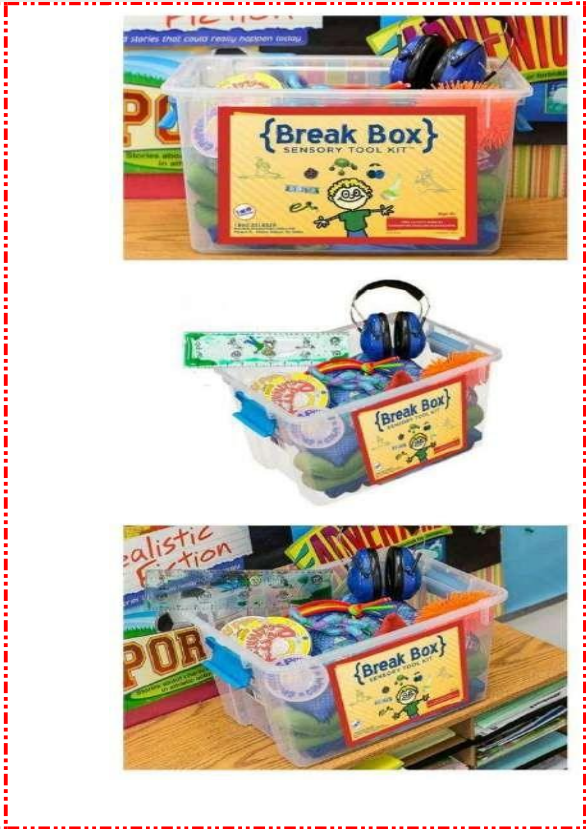
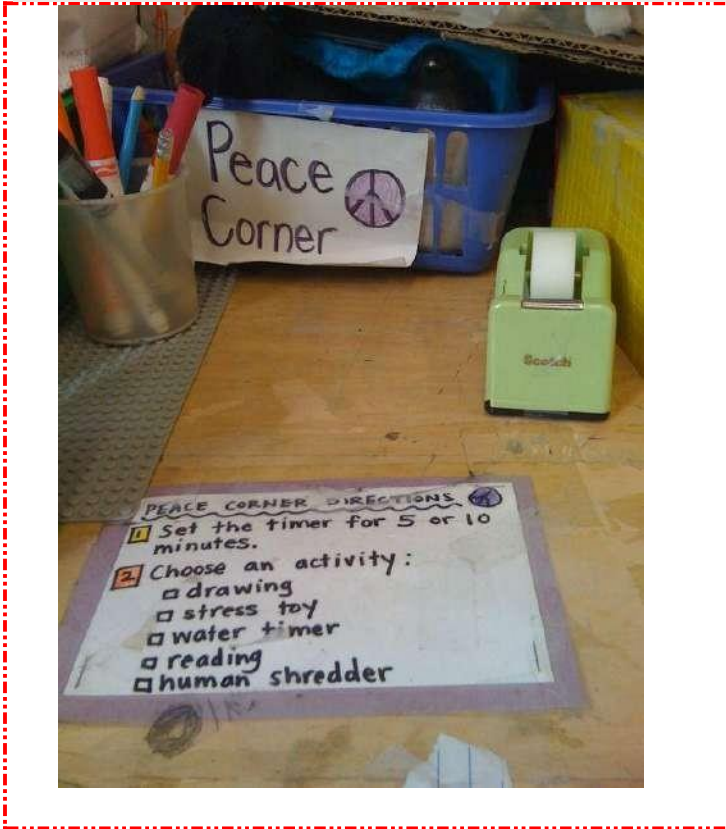
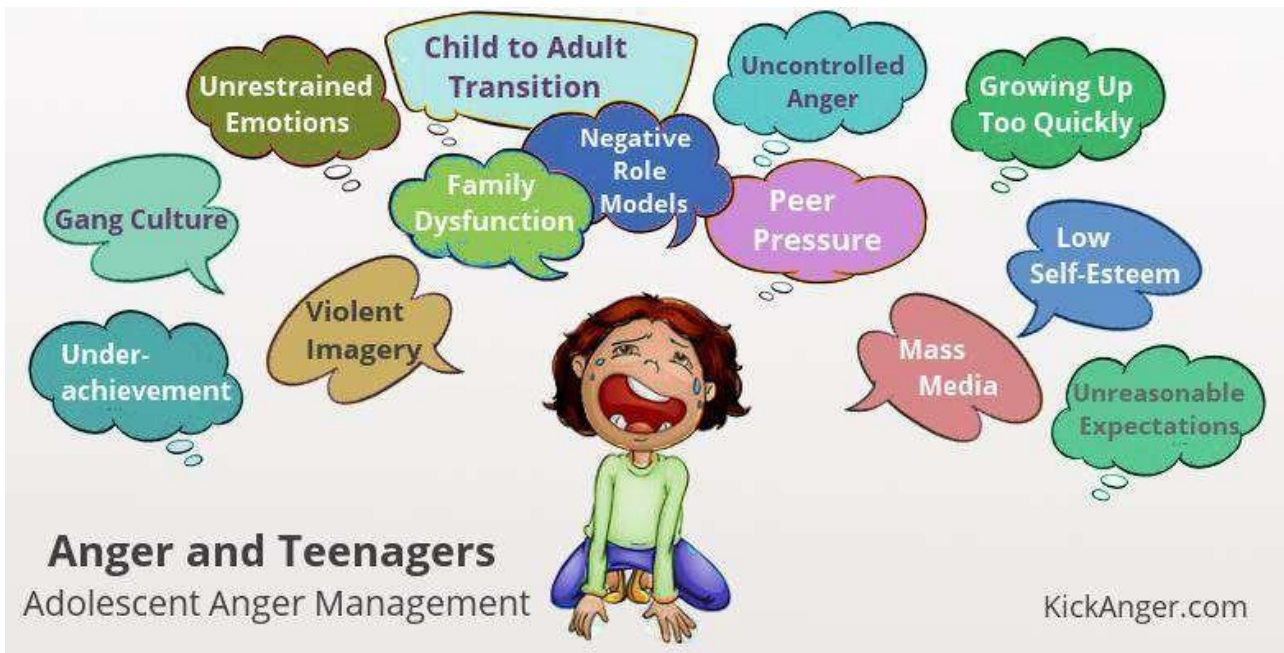
Con l'espressione "Calm down kit" o "Calm down corner" o similari, nelle scuole statunitensi si indica una forma di organizzazione spaziale e temporale di supporto alla *de-escalation* delle situazioni di crisi.

Nel caso dei kit si tratta di contenitori con materiali diversi (possono essere riferiti ad un singolo alunno o a più alunni o ad una intera classe); questi materiali vengono scelti in quanto l'alunno (o gli alunni) li ritengono "rilassanti". Ad esempio di possono trovare le bolle di sapone, oppure un *Ipad* con la musica preferita, oppure palle sensoriali da strizzare, un libro da leggere, qualcosa da colorare, la "carta" per chiedere di fare una corsa in cortile, qualche biscotto, ...

Nel caso degli angolini in cui decomprimersi, si tratta di organizzare piccoli spazi, variamente attrezzati, ovviamente con i kit per calmarsi, in cui l'alunno può chiedere di ripararsi per qualche momento.

<http://www.kickanger.com/anger-and-teenagers-introduction/>





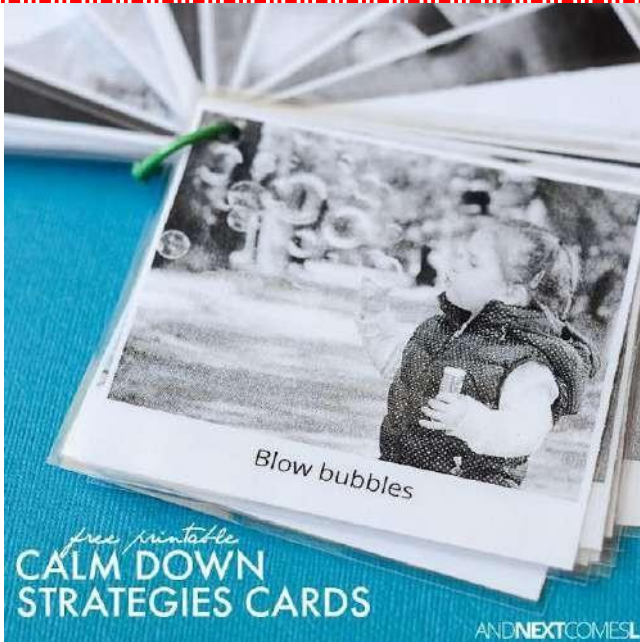
Simple
1 Ingredient

Calm Down
Bottles



for the classroom


<http://playtolearnpreschool.us/calm-down-bottles-for-the-classroom/>

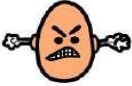





<http://www.andnextcomesl.com/2016/04/free-printable-visual-calm-down-strategies-for-kids.html>



Break Please
I am feeling..



	<input type="checkbox"/> really angry
	<input type="checkbox"/> really frustrated
	<input type="checkbox"/> really worried
	<input type="checkbox"/> really disappointed

<http://www.victoriesnautism.com/self-management--emotionalbehavioral.html>

<http://www.victoriesnautism.com/self-management--emotionalbehavioral.html>



www.pinterest.com

Safe Place

A place students can go when they are upset, need to calm down, or have a problem to solve.



<https://pocketofpreschool.com/peek-at-my-week-week-6-problem-solving#more>



www.pinterest.com



<http://anotherdayinfirstgrade.blogspot.it/2014/08/how-i-decorated-my-classroom-for-25.html>



<http://learningwithmykiddos.blogspot.it/2014/08/2014-2015-super-heros-theme.html?m=1>



www.pinterest.com

5. Strategie basate sulla ricompensa dei comportamenti positivi

Le strategie didattiche basate sul rendere premianti i comportamenti positivi, limitando al massimo l'uso delle punizioni per quelli negativi, parte dalla considerazione che le punizioni sono il più delle volte inefficaci; spesso generano comportamenti sfidanti negli alunni che agiscono in modo consapevole ("*e adesso vediamo cosa mi fai*"), mentre al contempo sono totalmente inutili con gli allievi che non agiscono consapevolmente.

L'idea di individuare anche la più labile traccia di comportamenti positivi (anche casuali), evidenziandole e premiandole, mira a insegnare agli alunni modalità di azione e di reazione più adeguate al contesto sociale (nonché meno pericolose), attraverso la premiazione.

Le modalità possono essere diversissime, per adattarsi alle condizioni di ogni singolo alunno e di ciascuna classe. Due sono le variabili principali da tenere in considerazione per stabilire un percorso premiante dei comportamenti positivi:

1 – **età anagrafica** (non si possono usare le stesse strategie per un bambino di tre anni e per un adolescente o giovane adulto)

2 – **la capacità di comprensione** dell'alunno o degli alunni che manifestano problemi di comportamento (il premio deve essere qualcosa di desiderabile e di comprensibile)

Una delle modalità più conosciute per organizzare un sistema di premiazioni per i comportamenti positivi è la cosiddetta **Token Economy**, accompagnata spesso dal sistema dei "**contratti educativi**".

Il termine inglese Token indica genericamente "gettone" ed è usato nel **contesto educativo** per intendere un "riconoscimento" tangibile ma di valore simbolico che viene assegnato ogni volta che un alunno assume un comportamento positivo.

Nell'ottica dell'Analisi Applicata al Comportamento, il token assume il ruolo di "**rinforzo**", cioè di un elemento che collega il comportamento positivo ad una **conseguenza** piacevole per l'alunno, e quindi ne favorisce il ripresentarsi.

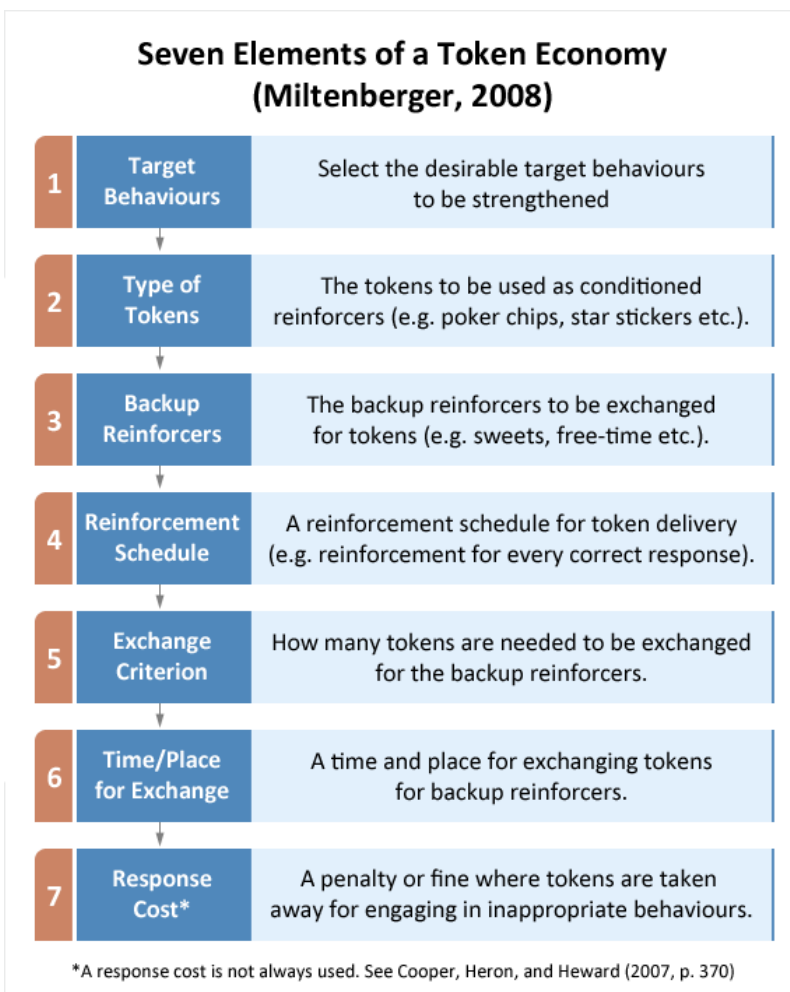
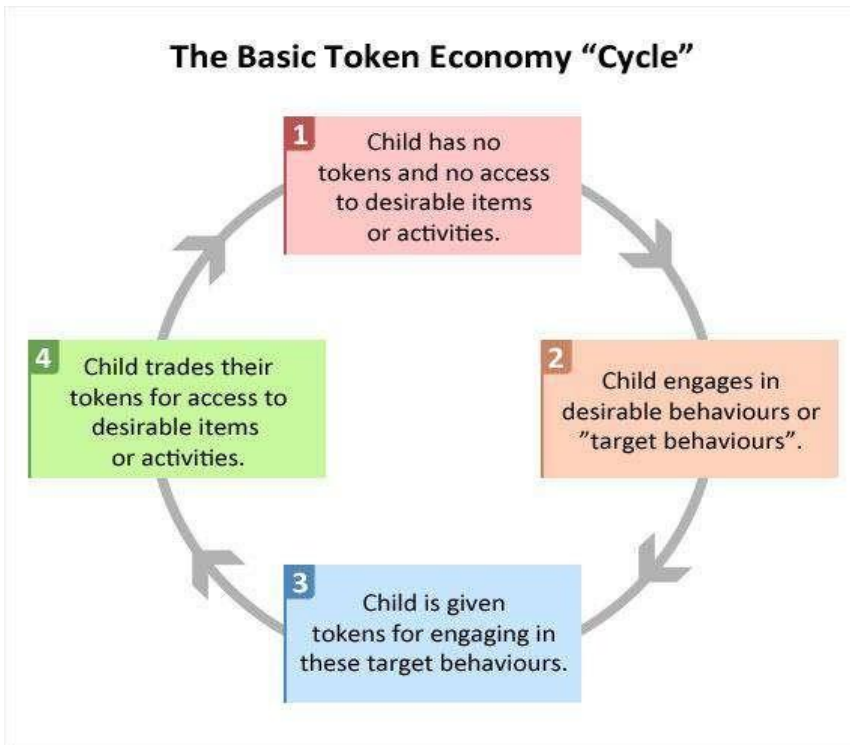
I Token non sono ovviamente soltanto dei "gettoni": possono essere qualsiasi altro elemento che sottolinea un comportamento positivo o un successo: in fondo anche le medaglie o le coppe per i successi sportivi sono una forma di Token simbolico, oppure la statuetta degli Oscar.



<http://www.phillyvoice.com/token-of-the-past-septas-antiquated-fare-system-on-its-way-out/>

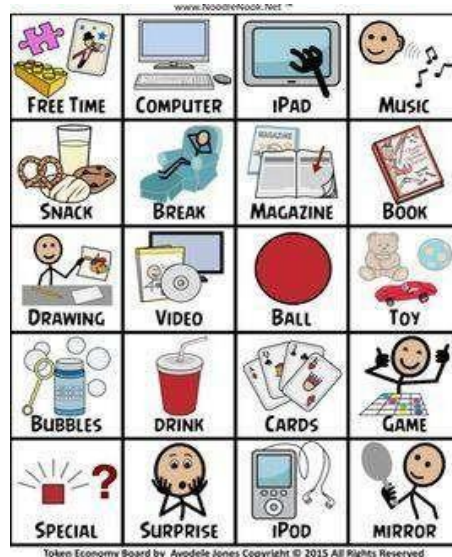
Quando un premio simbolico, cioè un token, viene "accumulato" e può essere scambiato dal ragazzo con un premio materiale, secondo una "tabella di cambio ufficiale" (del singolo

alunno o della classe), si attiva un percorso detto



<http://www.educateautism.com/token-economy.html>
<http://>

Per alunni non verbali, il premio finale "barattabile" con un certo numero di token, viene rappresentato in modo visivo, con disegni o foto. I premi sono rappresentati su tesserine plastificate fornite di velcro, in modo da poter essere usati sulle tabelle individuali degli alunni.



	=	1 point
Use your points to buy treats:		
candy 5 points	ipod break 8 points	break area 5 points
ipad break 10 points	computer 10 points	coloring break 8 points

<http://theautismhelper.com/dos-donts-token-economy/>

<http://teenagerswellspringcounseling.blogspot.it/p/token-economy.html>

Con gli alunni che sono in grado di farlo, si possono stipulare dei "contratti educativi" in base ai quali si stabilisce con ciascun alunno quali sono i comportamenti da tenere e qual è la ricompensa che è fissata per ciascuno.

EMILY'S EARNINGS CONTRACT

FOR THE WEEK OF _____

BEHAVIORAL TASKS	Possible Points	Fri	Sat	Sun	Mon	Tue	Wed	Thu
Homework(planner)/prog. rprts	60							
Personal Scriptures	50							
Family Scriptures	30							
Personal Progress	30							
Gratitude Attitude	30							
Bedtime	30							
Job *	20							
Room *	20							
Breakfast/lunch/teeth brushed	10							
Home On Time	10							
Kitchen Help*	10							
Subtotal	300							
Bonus (if more than 250)	50							
Totals	350							
\$\$ Bonus (If 350 daily points)	\$3.00							

* Indicates items that may be done by someone else if not done by Emily in a timely manner (i.e., job by 9:00 a.m., dinner by 5:30, etc.).

Nella fase propedeutica alla decisione di usare la Token Economy occorre comunque tener presente che l'efficacia del sistema può essere limitata per alunni consapevoli e

"furbi", che possono assumere i comportamenti richiesti nel contesto premiante, soltanto per accedere al premio, non arrivando ad interiorizzare i comportamenti richiesti, anzi, facendosi gioco del sistema.

La Token Economy si è dimostrata funzionante, in modo particolare, per alunni con autismo e/o con ritardo mentale.

"What I'm Working For" Token Economy

<http://pianetaautismo.blogspot.com/2014/09/la-token-economy-versione-classica.html>

What I'm Working For

www.pinterest.com

D. I compagni come risorsa

1. L'apprendimento cooperativo, il lavoro "peer to peer"

Molti docenti hanno formazione nel campo dell'apprendimento cooperativo, ed è quindi innanzi tutto a questo personale che i Dirigenti Scolastici possono riferirsi per formare gli altri docenti. Anche presso le Università vi sono docenti che nel tempo hanno approfondito questo tema e che quindi possono sviluppare percorsi non soltanto di formazione, ma anche di ricerca e sperimentazione in accordo con le scuole.

La vastissima letteratura dedicata a questo argomento, dimostra che l'utilizzo di modalità di apprendimento cooperativo, se correttamente impostate e condotte, anche con l'utilizzo delle nuove tecnologie, favorisce la formazione di gruppi classe coesi, diminuisce il livello di stress e di aggressività, sostiene l'apprendimento delle regole sociali e le capacità di mediazione nei conflitti, aumenta la consapevolezza dei processi cognitivi, propri e altrui.

2. Conflitto e mediazione tra pari (*peer mediation*)

Nella didattica attiva e nelle scuole che si rifanno a Célestin Freinet e all'apprendimento cooperativo, esiste una organizzazione della classe in cui gli alunni affrontano e gestiscono i problemi, organizzano le attività e prendono decisioni. In genere denominato Consiglio di Cooperativa, questo "organo" di democrazia diretta degli alunni serve a responsabilizzarli, sia individualmente sia gli uni verso gli altri.



<http://www.pasadenanow.com/>

Esso rappresenta quindi un esempio di "luogo" di mediazione dei conflitti tra pari che ha già una lunga tradizione didattica alle spalle. Il principio che sottende a questo tipo di lavoro è il riconoscere che il conflitto è inevitabile quando si vive in una società e in stretta relazione con altri. Ciò che rende negativo il

conflitto è il fatto che esso degeneri in comportamenti verbali o fisici aggressivi o sprezzanti o emarginanti, a causa della incompetenza relazionale degli attori nella gestione del conflitto stesso.

Rendere tutti gli alunni capaci di essere attori positivi in un conflitto relazionale, era uno degli scopi della scuola cooperativa cui sopra si accennava.

Il fatto che ora si adotti una terminologia inglese deriva probabilmente dalla diffusione che la mediazione tra pari nella scuola ebbe negli Stati Uniti a partire dagli anni Settanta.

E' bene sottolineare subito che la mediazione a scuola non ha e non deve avere le caratteristiche che questa funzione assolve in altri campi (da quello giuridico a quello socio-familiare a quello terapeutico-psicologico).

E che gli alunni eventualmente utilizzati come mediatori di conflitti devono essere tutelati e protetti ed il loro intervento va mantenuto e supervisionato entro confini molto rigorosi.

E' bene sottolineare quindi che la *peer mediation* a scuola va orientata verso il lavoro di gruppo, che possa rendere tutti gli alunni capaci di riflettere sui propri vissuti, di proiettarsi su quelli degli altri e di comprendere i punti di vista sociali sui diversi comportamenti.

<https://www.slideshare.net/ScuolaCittaPestalozzi/mediazione-tra-pari>

Scuola Città Pestalozzi, La mediazione tra pari. Risoluzione dei conflitti tra alunni

<https://mediazionetrapari.wordpress.com/>

al link è visibile il filmato di una lezione tenuta da Marshall Rosenberg, autore del volume *"Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione non violenta"*, Esserci edizioni, Reggio Emilia

E' da sottolineare come i percorsi sulla mediazione tra pari a scuola siano interrelati fortemente sia con i temi dell'integrazione degli alunni stranieri sia con l'educazione alla legalità e al contrasto al fenomeno del bullismo.

Di seguito due documenti come esempio.

<http://www00.unibg.it/dati/persone/247/7948.pdf>

Fabio Davigo, *La mediazione tra pari come approccio alla diversità culturale*

http://www.avvocatodarcangelo.com/wp/wp-content/uploads/2015/05/Bullismo-Mediazione-a-Scuola-avvocatodarcangelo.com_.pdf

Patrizia D'Arcangelo, *La mediazione a scuola: una possibile risposta al bullismo?*

<https://www.youtube.com/watch?v=gTiVKn8kmXw>

Regione Emilia-Romagna, *Win-Win, il gioco della mediazione nella scuola*, filmato

Marianella Sclavi – Gabriella Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli Milano

3. Circle Time

Anche in questo caso, l'uso di un termine inglese serve a identificare una situazione (*il sedersi in circolo*) di comunicazione "orizzontale" non gerarchica, in cui, nel rispetto delle regole condivise, ciascuno è chiamato ad esprimersi sul tema posto al centro del discorso.

Ancora una volta vale richiamare la tradizione della scuola attiva e dell'apprendimento cooperativo, in cui queste situazioni assolvono un ruolo fondamentale nelle giornate scolastiche.

Il *circle time* è quindi una modalità organizzativa del tempo scolastico che va utilizzata in modo continuativo e programmatico, non episodico e non casuale, ed in cui le regole della conversazione vanno costruite con il gruppo (non definite a priori dall'adulto) e rigorosamente fatte rispettare dal gruppo stesso.

E' un esercizio alla libertà di espressione di cui oggi c'è assolutamente bisogno, anche in relazione alle modalità comunicative veicolate dai mezzi di comunicazione di massa e dai social.

In caso di problemi comportamentali nella classe, questa modalità può aiutare tutti (adulti ed allievi) a comprendere cosa è successo, cosa ciascuno ha provato e a rispecchiarsi gli uni negli altri.

Alcuni riferimenti potenzialmente utili:

<http://www.scuolavalore.indire.it/guide/apprendimento-cooperativo-e-investigazioni-scientifiche-alcuni-esempi-sulle-trasformazioni/>

INDIRE – apprendimento cooperativo e investigazioni scientifiche: alcuni esempi sulle trasformazioni

http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm Daniela Pavan – Piergiuseppe Ellerani, Cooperative Learning

http://amslaurea.unibo.it/5192/1/D%27Intino_Francesco_tesi.pdf

Francesco D'Intino, L'apprendimento cooperativo nei processi di inclusione degli studenti con DSA, Tesi di Laurea in didattica della matematica

<http://formare.erickson.it/comportamentiproblema/articoli/9.pdf>

Thomas W. Farmer, Rifiuto dei pari e comportamenti problema: comprendere l'aggressività negli alunni in difficoltà

<http://www.ctsvenezia.it/wordpress/2010/09/06/cooperative-learning-apprendimento-cooperativo-e-nuove-tecnologie-informatiche-blog/>

Fabrizio Privari – Paolo Scorzoni, Cooperative Learning e nuove tecnologie informatiche: il Blog