



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Scuola di Scienze umane, sociali e del patrimonio culturale

Laurea Magistrale in Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua

Programma e gestione dei servizi educativi (LM 50)

RELAZIONE FINALE DI LAUREA

Titolo:

Dalla Leadership educativa all'Intelligenza emotiva: riconoscere le emozioni nell'età evolutiva attraverso l'utilizzo di albi illustrati.

Il Progetto "Alla scoperta delle emozioni" alla scuola dell'infanzia

Relatore:

Lorenza Da Re

Laureanda:

Giulia Marzola

M: 2055690

Anno accademico 2023-2024

Ringraziamenti

Un grande grazie va a in primis a me stessa alla mia perseveranza nel voler raggiungere l'obiettivo nonostante momenti non facili, nonostante tutto. Non ho mai smesso di crederci.

Un grazie va ai miei genitori per non avere mai smesso di credere in me e per avermi permesso di arrivare fino a qui. A mia mamma e al mio papà, mie colonne portanti.

Un grazie va a mia sorella Martina, un grande sostegno emotivo, anche nei momenti più bui. Te ci sei sempre stata con la tua frase: "Non mollare mai!".

Un grazie va ai miei nonni materni, che anche se siete lassù, io so che siete sempre con me. E so che sareste orgogliosi di ogni mio traguardo. Siete sempre nel mio Cuore.

Ed è a voi che dedico questo mio elaborato finale.

Indice

Ringraziamenti	2
Introduzione	5
Dalla leadership educativa alla leadership emotiva: la gestione delle emozioni	7
1.1 La Leadership.....	7
1.1.1 Differenza tra management e leadership	8
1.1.2 Leadership educativa.....	11
1.1.3 Leader si nasce o si diventa?	16
1.1.4 Come aiutare un bambino ad essere un buon leader un domani?.....	18
1.2 Dall'intelligenza emotiva alla leadership emotiva.....	21
1.2.1 L'intelligenza emotiva.....	21
1.2.2 La leadership emotiva	23
1.3 La gestione delle emozioni (I.E).....	25
1.3.1 L'importanza della regolazione o gestione delle emozioni	26
1.3.2 Disturbi regolazione delle emozioni.....	27
1.3.3 Processi di sviluppo della capacità di regolazione dell'emozione	28
1.3.4 La regolazione emotiva nel ciclo di vita: la prospettiva evolutiva	32
1.3.5 Goleman e il sequestro emozionale.....	33
1.3.6 L'intelligenza emotiva è prerogativa della leadership	34
Capitolo Secondo	36
Le emozioni e lo sviluppo emotivo nei bambini	36
2.1 Le emozioni	36
2.1.1 L'origine delle emozioni: la teoria Controllo – Valore	36
2.1.2 Che cosa sono le emozioni?	39
2.2 Lo sviluppo emotivo nei bambini	41
2.2.1 Le emozioni dirompenti del secondo e terzo anno di vita.....	48
2.2.2 Sviluppo emotivo e attaccamento.....	49
2.2.3 Lo sviluppo emotivo negli anni prescolari	50
2.2.4 La comprensione precoce delle espressioni	52
2.2.5 Le regole di esibizione	53
2.2.6 La competenza emotiva.....	55
2.2.7 L'educazione emotiva nella scuola dell'infanzia	58
2.3 L'importanza del racconto nell'espressione emotiva	61

2.3.1 Il pensiero magico nei bambini	64
2.3.2 Gli albi illustrati e le emozioni	65
2.3.3 Diversi tipi di albi illustrati	66
2.3.4 Albi illustrati e inclusione	68
2.3.5 Albi illustrati come risorsa educativa.....	71
Capitolo Terzo	74
Il progetto educativo come esperienza educativa nella scuola dell'infanzia	74
3.1 La scelta del tema e la motivazione e ideazione del lavoro	74
3.2 Analisi del contesto	75
3.3 Domande educative del progetto educativo	76
3.4 Le finalità del progetto educativo	77
3.5 Obiettivi educativi principali	77
3.6 Quadro metodologico e contesto di riferimento	78
3.7 Gli strumenti utilizzati	79
3.8 Descrizione dell'intervento	82
3.9 Alcuni dati raccolti e riflessioni sul progetto	87
3.10 Dopo il progetto: cosa è emerso?	93
3.11 Limiti del progetto	95
Conclusioni	96
Immagini delle attività svolte	98
BIBLIOGRAFIA	108
SITOGRAFIA	109

Introduzione

Il presente elaborato è frutto di un lavoro basato sulla tematica delle emozioni. Le emozioni sono uno degli elementi che ci spingono a mettere in atto determinati comportamenti. Le emozioni non conoscono sesso, nazionalità, provenienza e linguaggio perché possono essere verbali, ma anche non verbali. Non sempre è facile dar loro un nome, ad esempio un bambino di pochi anni le sente e le prova, ma non le sa ancora nominare. Saper dar loro un nome già dalla prima infanzia credo sia la strada giusta per un futuro sereno, consapevole e socialmente responsabile. Una leadership emotiva è essenziale nel mondo lavorativo, una guida empatica è ciò che serve per una miglior riuscita. Quando si fa riferimento alla leadership educativa/emotiva, si trova davanti a sé diversi leader che utilizzano uno stile diverso di leadership, in base innanzitutto alla propria consapevolezza e gestione di sé e delle proprie emozioni, dunque in riferimento ad aspetti individuali e in riferimento ad aspetti sociali come la consapevolezza sociale e la gestione dei rapporti interpersonali. Leadership vuol dire appunto, creare una relazione dove il leader assume un atteggiamento positivo entrando a contatto con gli altri chiamati “follower”, sa capirli usando l’empatia, cercando di mettersi nei loro panni, e sospendendo il suo giudizio per vedere il mondo attraverso i loro occhi, sa rispettarli e sa prendersi cura di loro estrapolando un piano d’azione che porti a far uscire i loro pregi e non i loro difetti. Il leader inoltre, sa assumere un atteggiamento positivo nella visione futura e non si arrende di fronte alla parola “cambiamento”. Un buon leader sa cambiare, è motivato e determinato a raggiungere i suoi obiettivi senza distrarsi, dove la difficoltà diventa la sua motivazione per fare del proprio meglio. Inoltre è colui che ha sviluppato un’intelligenza emotiva e sa gestire le emozioni dei suoi collaboratori. Tale gestione è importante da acquisire in età evolutiva. Ma i bambini come sviluppano le emozioni? E come si possono preparare al meglio al concetto di “leader” attraverso un’educazione emotiva? Questo può avvenire già dai primi anni di vita. Ma perché essa risulti una leadership efficace, dovrà essere fondata sulle emozioni. Le prime emozioni sono fondamentali per la loro educazione, per crescere e per sviluppare rispetto verso i propri valori e quelli degli altri. È importante educare alla scoperta di queste emozioni con le sue mille sfumature e ciò può avvenire anche attraverso albi illustrati, dove con poche parole e molte immagini e colori si possono cogliere in modo semplice e intuitivo sentimenti ed emozioni inaspettate. In questo progetto educativo, gli albi illustrati sono

il focus della mia esperienza svolta alla Scuola dell'Infanzia, a contatto con una sezione di bambini dai tre ai sei anni. Ho svolto delle attività che servivano per osservare i bambini di fronte alle emozioni, come essi reagivano in base alla diversa emozione e cosa essa scaturiva in loro, ma anche per confrontare come le diverse età si avvicinavano ad esse. Tutto ciò per arrivare ad una maggiore consapevolezza e gestione delle emozioni. Si è andati ad osservare ciò che attraverso i loro occhi traspariva, attraverso la comunicazione verbale e non verbale. Avevano già una conoscenza delle emozioni per avere in un futuro una buona gestione oltre che intrapersonale, anche interpersonale?

Questa tesi, basata sulla leadership educativa ed emotiva ha come focus principale i più piccoli, perché tutto parte dai primi anni di vita, per diventare poi un buon leader educativo ed emotivo. In questa tesi vorrei offrire a tutti i lettori un'esperienza di lettura, dove si potrà leggere una parte teorica che poi si trasformerà in un'esperienza pratica sul campo.

Capitolo Primo

Dalla leadership educativa alla leadership emotiva: la gestione delle emozioni

1.1 La Leadership

Un nuovo concetto di leadership nasce dalla capacità di saper creare un mondo dove le emozioni completano il valore razionale generando fiducia. Dilts (2016) afferma che la leadership ha lo scopo di creare un mondo dove le persone hanno il desiderio di appartenerci. Il leader è una persona ottimista per natura, onesta e ispirata, che punta ad un miglioramento di abilità specifiche. Esso ha la capacità di influire su altre persone in vista del raggiungimento di un fine o di un obiettivo. Nel 1988 un altro studioso dell'argomento, John Nicholls scrive a riguardo di 3 visioni differenti del significato di leadership. La prima riguarda la meta, che connette gli individui per fare da tramite nella vision del leader al contesto. Poi la macro nella quale il ruolo del leader sta nel creare un'organizzazione di successo, come trovare la strada e creare una cultura verso il futuro, essa può influire sulle persone collegandole alla realtà di appartenenza. Infine, l'ultima visione è la micro leadership che diversamente dalle altre si centra sulla scelta dello stile, creando un buon clima di lavoro e una collaborazione volontaria dei dipendenti, data da circostanze e situazioni. Il cambiamento avviene a partire dall'ambiente e dalla capacità di agire credendo nei valori senza dimenticare l'identità a livello spirituale.

Il leader è colui che adotta diversi stili, guida un gruppo, facilita la relazione ed è il punto focale del compito, usando strategie comunicative efficaci. Blanchard and Hersey (2016) sviluppano concetti diversi di leadership: una situazionale, dove tutto è centrato sulla scelta dello stile più adatto per creare un clima di lavoro efficiente e ottenere collaborazione volontaria, adattando il proprio stile alla dimensione del compito e della relazione. Esso permette di offrire una possibilità di agire di fronte a situazioni diverse, identificarle e spiegare ai leader i comportamenti più efficaci. Lo stile di leadership è definito in base a come il leader appare agli occhi dei suoi collaboratori, non conta come il leader si vede ma come appare e l'influenza che porta, l'altra trasformazionale, centrata sull'azione e sulla visione del compito dato. La leadership trasformazionale si concentra sugli obiettivi e stimola a livello intellettuale. Il leader è colui che sa ispirare, ed è dotato di carisma prendendo in considerazione ogni singolo individuo (Dilts, 2016). È quella

persona che mette al centro gli altri, creando un contesto dove ognuno può esprimere al meglio le proprie potenzialità. Esso in primis è consapevole di sé stesso e della società che lo circonda.

Daniel Goleman (psicologo statunitense, nato nel marzo 1946) pone il concetto di leadership come un insieme di valori espressi dalle emozioni, dalla mente e dall'intelletto. Questi tre elementi fondamentali racchiudono il vero significato di intelligenza emotiva, come necessità di prendere seriamente le emozioni in un percorso di autoconsapevolezza e di controllo delle emozioni negative, sviluppando un equilibrio tra ciò che si pensa e ciò che si prova necessario per creare forme di empatia e collaborazione efficaci e funzionali in tutti i campi del sociale. L'intelligenza emotiva, perciò, unisce pensiero ed emozione per prendere decisioni, ciò significa essere intelligenti con il valore aggiunto delle emozioni (Goleman, 2018).

1.1.1 Differenza tra management e leadership

La differenza tra management e leadership riguarda la complessità e la gestione del cambiamento. Per guidare un'organizzazione che necessita di un cambiamento si comincia definendo una direzione, dove c'è una visione per il futuro e delle strategie finalizzate a produrre cambiamenti necessari a metterla in pratica. Il management sviluppa la capacità di realizzare il piano organizzandolo e strutturandolo. Mentre la leadership allinea le persone comunicando la nuova direzione. Il manager assicura l'attuazione del piano attraverso il conflitto il problem solving monitorando l'andamento dei risultati. La leadership realizza una visione ispiratrice motivazionale cioè fa in modo che le persone continuino a muoversi nella giusta direzione facendo appello a bisogni, valori ed emozioni. Per avere successo in un cambiamento bisogna attraversare alcune fasi e se succedono in un tempo prolungato, saltare queste fasi crea l'illusione della velocità e non produce mai risultati soddisfacenti (Gentili, 2007).

- Non creare un senso di urgenza abbastanza forte
- Non creare una coalizione abbastanza forte che guidi il processo
- La mancanza di una visione
- Comunicare la visione in modo adeguato
- Non rimuovere gli ostacoli che intralciano una nuova visione

- Non pianificare sistematicamente e non creare occasioni di successo di breve termine
- Cantare vittoria troppo presto
- Non incorporare i cambiamenti nella cultura dell'azienda.

Per prevedere quale formula potrà assumere la resistenza del cambiamento è importante che i manager conoscano le quattro ragioni più comuni di resistenza:

il desiderio di non perdere qualcosa a cui si tiene in modo particolare, un'interpretazione inesatta del cambiamento e delle sue implicazioni, l'idea che cambiamento non abbia senso dell'organizzazione e una bassa tolleranza del cambiamento stesso. Quindi è necessario educare preventivamente le persone e coinvolgerle negli aspetti della progettazione per prevenire la resistenza con un approccio partecipativo ascoltando i consigli delle persone, e adottando un atteggiamento incoraggiante offrendo incentivi a chi resiste. Spesso i manager ricorrono a un tentativo di influenzare i collaboratori attraverso la manipolazione. I manager affrontano spesso la resistenza in maniera coercitiva cioè costringono i collaboratori ad accettare un cambiamento minacciandoli in modo esplicito o implicito, oppure licenziandoli. Se la rapidità è essenziale la coercizione diventa l'unica opzione del manager. I manager ricorrono ad approcci con una modulazione che riflette i loro punti di forza e i loro limiti ma valutano anche la situazione in termini realistici.

L'errore più comune è di impiegare un solo approccio o un numero limitato di approcci indipendentemente dalla situazione. Un altro errore molto comune è quello di gestire il cambiamento in modo disorganico e incrementale senza ricorrere ad una strategia precisa in base a fattori situazionali. Il manager per aumentare le sue possibilità di successo deve effettuare un'analisi organizzativa per identificare la situazione, analizzare i fattori utili e futuri, i cambiamenti e scegliere una strategia di cambiamento basata su un'analisi dei precedenti, inoltre che tenga conto del processo di implementazione. I manager efficaci usano gli elementi costitutivi dell'autorità come risorse per sviluppare uno o più poteri allo stesso modo in cui si servono di altre risorse per utilizzare e creare potere nei rapporti che instaurano con gli altri (Kotter, giugno 2008).

La leadership si differenzia dal management anche perché non agisce direttamente sugli obiettivi aziendali ma sui valori. Gli obiettivi sono misurabili quantitativamente mentre i

valori non sono imponderabili e sono invece qualitativi. Per mezzo di valori i leader creano un'organizzazione fondata sull'appartenenza, vocalizzando la tensione sui principi di una cultura, vogliono guidare le persone e ispirare una meta. Per Friedrich Nietzsche il compito dei veri valori che chiama vitali sono di sovvertire tutte le tradizioni basate sulla rinuncia per lasciare spazio alla possibilità e al modo di essere dell'uomo stesso. Un valore è un'idea del desiderabile esplicito o implicito distintivo di un'organizzazione che influenza i comportamenti e l'aspirazione di individui offrendo anche una scelta tra mondi alternativi e lasciando spazio alle doti di impegno. I valori sono dunque i pilastri che sorreggono una cultura organizzativa sull'etica della responsabilità, dando vita all'organizzazione e rendendola una comunità a misura d'uomo dove attestano che esiste partecipazione e spirito di corpo. Sono anche la risultante di un processo di socializzazione dato da interazione, adattamento ambientale, diventando poi principi guida e modelli di qualità validi e desiderabili. Uno dei compiti del leader è quello di agevolare un avvicinamento tra valore individuale ed aziendale interpretando i bisogni delle persone e rendendoli compatibili con l'epatite organizzativa. L'empatia è la base di tutto ciò perché è il leader deve sapere individuare e leggere i valori delle persone e poi in un secondo momento avvicinarli ai valori prioritari dell'organizzazione, così da garantire una cultura forte.

Infine, la leadership non può prescindere dal conflitto perché da esso si ha l'occasione di sviluppo, di crescita e un intervallo di creatività possibile in cui dare alle persone la facoltà di cambiare rimanendo insieme. La leadership approfittando dell'energia conflittuale può avviare dei cambiamenti sociali che altrimenti non si realizzerebbero. Questo può nascere da divergenze nei valori e nelle credenze oppure anche da una scarsità di risorse o da un'interdipendenza tra persone, in quanto hanno obiettivi divergenti. Quindi ci può essere una lotta di potere o di invasione nel nostro ruolo spaziale. I leader devono riuscire a gestire il cambiamento e dunque il conflitto (Gentili, 2007).

“Penso che una volta la leadership significasse imporsi; oggi è possedere le qualità necessarie per meritare la stima degli altri.”

(Indira Gandhi)

(I sei stili della leadership emotiva, 2022).

Per buon lavoro (“Good work”) si intende un connubio di quattro parole: un lavoro di qualità eccellente tecnicamente di prima qualità, un lavoro coinvolgente e significativo cioè qualcosa in si crede veramente e che si vuole fare, un lavoro etico che pensa agli altri per la comunità più ampia ed infine l’empatia che è essenziale nei confronti di ciò che si fa e delle persone con cui lo si sta facendo, il “sentire” o avvertire nel proprio corpo quello che sta avvenendo nel corpo dell’altra persona e volerlo aiutare (Goleman, 2014).

1.1.2 Leadership educativa

La leadership educativa, secondo Barzanò (2008) è il processo che fa perno sulla responsabilità di elaborare delle linee politiche all’interno dell’organizzazione e quando necessario la sua trasformazione. Il termine leader, deriva dal verbo to lead che significa “guidare”. Il leader dunque sarebbe una guida espressa dal “di dentro”. Goleman (2018) afferma, che i veri leader sono dotati di intelligenza emotiva e fungono da vere e proprie calamite sentimentali aventi la capacità di emanare entusiasmo e positività, attraendo persone di talento. Al contrario i leader che inviano messaggi negativi tendono a respingere gli altri, costruendo un ambiente lavorativo difficile e impegnativo. Il fattore chiave che distingue un manager da un leader è la capacità di quest’ultimo di creare piani d’azione e realizzare obiettivi attraverso un lavoro collaborativo. I leader non creano seguaci, ma creano altri leader. Essi sanno riconoscere di fronte membri del team di aver fatto un ottimo lavoro. Il vero leader dovrebbe avere qualità come: onestà, intelligenza emotiva, apertura mentale, coraggio, semplicità e competenze creative. Il manager è colui che centra l’obiettivo di fornire ordine e coerenza all’organizzazione, mentre il leader è colui che fornisce cambiamento e movimento (Covey, 2019).

Oggi la scuola dà ampi spazi di autonomia e di management. Lo studio di Leithwood and Duke esamina diversi articoli sul tema di leadership educativa tra il 1988 e la seconda metà degli anni 90. Essi individuano 20 modelli che poi vengono raccolti in categorie:

- la prima delinea una guida pedagogica o istruzionale, dove si specifica un contesto educativo, riferito a pratiche e comportamenti dei capi d’istituto e dei docenti che sanno guidare dando anima alla parte didattica della scuola, la quale deve saper gestire in modo critico il programma di

istruzione, supervisionare i docenti e infine promuovere un buon clima di cooperazione e impegno nella scuola.

- La seconda è una leadership trasformazionale centrata su impegno, capacità dei componenti dell'organizzazione e sulle strategie, è carismatica, visionaria, culturale ed empowering. Promuove un processo più profondo che trasforma gli individui, progredisce i loro interessi e la loro motivazione coinvolgendoli e portandoli a raggiungere obiettivi che vanno al di là di ciò che ci si aspetta, valorizzando il loro potenziale.
- A seguire, troviamo una leadership morale partecipativa, manageriale e contingente basata sui valori e i conflitti di ogni esperienza di leadership e coordinamento. In questa categoria, le decisioni vengono prese e condivise all'interno del gruppo, attraverso rapporti con gli stakeholders. I due studiosi sostengono che creare delle opportunità dove gli stakeholders possano mettersi in gioco, sia nel loro ruolo e sia nella loro competenza possa fornire un contributo reale.
- Nella quarta categoria troviamo una leadership manageriale che focalizza l'attenzione sui compiti ed i comportamenti dei leader, partendo dal presupposto che se queste funzioni sono svolte, la competenza del lavoro sarà facilitato. In questa, i leader affrontano circostanze e problemi dell'organizzazione dove agiscono, considerandoli nella loro unicità. I leader devono saper padroneggiare diversi stili e competenze, per poter scegliere di volta in volta quelle più adatte ad una certa situazione (Barzanò, 2008).
- Attorno agli anni 80 si inizia a guardare verso una leadership "istruzionale o pedagogica" iniziata all'interno della scuola primaria, centrata sull'apprendimento degli alunni, sul ruolo del capo di istituto, sul coordinamento didattico e sulla supervisione e nell'approfondimento di attività curricolari. Il lavoro pedagogico viene visto come un processo di apprendimento, nel quale la figura di leader è carismatica e sa lavorare concretamente vicino agli altri insegnanti, per realizzare gli obiettivi curricolari e sviluppare una cultura della scuola, dove ci sono elevate aspettative degli alunni, ma anche di insegnanti. Il leader pedagogico è

determinato e propositivo, evita modalità autocratiche, di democrazia e valuta attentamente le situazioni scegliendo in autonomia o coinvolgendo il gruppo.

Nell'ambito educativo Leithwood et al. (2008) delineano 7 dimensioni della leadership trasformazionale a livello educativo: costruire la vision della scuola, stabilire le mete da raggiungere, offrire supporti di visualizzato, modellizzare le buone pratiche e i valori più importanti dell'organizzazione, avere delle aspettative alte di produttività, creare una cultura di scuola produttiva e sviluppare strutture che facilitano partecipazione nei processi decisionali della scuola. Le condizioni giuste possono partire quindi in condivisione con gli insegnanti, dal tipo di relazione che si instaura tra leader e i suoi collaboratori. Hallinger propone un'integrazione di questi due modelli. La leadership trasformazionale pone l'accento sui singoli membri e sul fatto che gli obiettivi dell'organizzazione siano costruiti attraverso un processo nel contesto che scaturisca obiettivi personali e professionali dei docenti, visti come componenti dell'organizzazione.

La leadership pedagogica è un approccio più verticale, top down, dove si sottolinea l'importanza del coordinamento e del controllo delle modalità cui i docenti perseguono degli obiettivi che possono essere elaborati da chi coordina l'organizzazione senza la loro partecipazione. Parliamo così di una leadership più vicina e attenta alla visione pedagogica legata al contesto dove agisce, non soltanto in una logica top down, ma anche distribuita e condivisa in un processo di mutuo influenza e non unidirezionale, dove i leader rispondono ai cambiamenti continui del contesto. Il contesto scuola in modo concreto così darà forma all'attività del leader. In quest'ottica la leadership pedagogica si unisce alla leadership trasformazionale in un'idea di leadership per l'apprendimento (Barzanò, 2008). Nella prospettiva di leadership distribuita e leadership per l'apprendimento, la leadership si espande in tutta l'organizzazione della scuola ed è condivisa dai suoi attori. Nasce dalla pedagogia e sta al passo con i cambiamenti della società complessa che coinvolge alunni, docenti, genitori e comunità con cui la scuola interagisce. La leadership distribuita va al di là dei processi di delega o condivisione e sposta la prospettiva dal singolo capo d'istituto o dagli altri leader ufficiali che lavorano con lui alla rete dei leader informali, dei seguaci cioè i followers a dei contesti dove operano. La leadership non riguarda solo il dirigente ma l'intreccio della sua attività

pratica con quella di altri attori e con il contesto socioculturale nel suo insieme osservando, in itinere la progettazione, esplorando le relazioni reciproche tra gli individui e il contesto, costruendo nuovi modelli di azione abbracciando l'idea di un apprendimento continuo dato da un confronto di diversi punti di vista. L'idea di leadership distribuita si muove verso un superamento di gerarchie tradizionali e porta a rendere più deboli i rapporti di autorità. Una sorta di evoluzione dal management verso la leadership con maggior attenzione ai compiti educativi e didattici della scuola, considerando i bisogni emergenti in una visione di trasformazione del contesto.

Oggi nell'ambiente sociale troviamo tre dimensioni del cambiamento educativo che sono: l'individualizzazione, la globalizzazione e la localizzazione, raccogliendo le esigenze della scuola. L'integrazione delle tre proposte porta il ruolo del capo d'istituto a rivedere le problematiche lungo diverse direzioni insite all'interno del mondo scolastico. La scuola tradizionale, al contrario, vede l'apprendimento come un processo che è delimitato nel tempo, con saperi e competenze professionali ben definite.

L'insegnante è al centro dell'educazione dove investe le sue competenze per trasferire sapere secondo modelli prestabiliti, in una sorta di assunto meccanico e di dovere che va ad animare l'idea di successo nell'apprendimento e nell'insegnamento, dove attraverso un buon lavoro, l'alunno raggiungerà buoni risultati e verrà premiato. L'insegnante invece, si vedrà riconosciuto attraverso i risultati dei suoi alunni.

Era una scuola centrata su se stessa isolata che aveva rapporti deboli con la comunità, centrata sull'indipendenza, sull'opportunità di apprendimento circoscritte ed esperienze alternate discontinue (Barzanò, 2008). Il nuovo paradigma invece, parla di una scuola dell'individualizzazione come un luogo di promozione dell'apprendimento e dello sviluppo autonomo dello studente, una scuola dell'intelligenza multipla, un luogo di curiosità per l'apprendimento di processi aperti, di condivisione di entusiasmi, con forte coinvolgimento dei genitori e della comunità. Nella scuola attuale l'alunno è al centro dell'educazione, viene compreso e sostenuto nello sviluppo del suo potenziale valorizzando le sue peculiarità attraverso processi di scoperta e riflessione, radicati nella sua auto motivazione e nel suo auto apprendimento. L'insegnante è un facilitatore che lavora, promuove e guida alla curiosità e all'interpretazione seguendo modelli specifici con una prospettiva di apprendimento continuo, al fine di sviluppare un livello

professionale con adeguate competenze. Il gruppo, diventa motore trainante per l'ottimizzazione dei processi, attraverso la condivisione di diverse esperienze e riflessioni. L'insegnamento quindi diventa sempre più una forma di confronto di contatti vicini e lontani e di coinvolgimento progettuale con iniziative locali, ma anche internazionali. Il capo d'istituto diventa il responsabile di una scuola che va ad estendere i suoi confini rivolgendosi a più fonti di apprendimento e di interazione. A livello individuale il centro si sposta sull'esigenza di aumentare le conoscenze tecnologiche e le norme dei comportamenti ai bisogni degli individui siano essi alunni o docenti, per favorire lo sviluppo della loro intelligenza multipla nel modo più ampio, creando così le migliori occasioni di autoapprendimento e autorealizzazione. È fondamentale considerare le modalità e i comportamenti con cui i singoli affrontano le difficoltà. Il cambiamento può suscitare disorientamento, non si deve perdere di vista il significato soggettivo che il cambiamento riveste per l'organizzazione.

Nessuna riforma può avere un impatto se le persone non vi trovano un significato. Le prospettive che ispirano una leadership educativa devono quindi sempre più essere improntate a una visione che si sviluppa attraverso la riflessione critica, integrando i bisogni locali immediati con il confronto internazionale; si conosce il proprio contesto guardandolo da vicino, collocandolo però anche nella mappa più ampia dove è inserito e studiando le relazioni con altri luoghi che vi sono situati, alle volte specchiandosi negli altri e vedendo le differenze.

La leadership del management educativo si realizza in cornici normative definite seguendo le priorità che il contesto nazionale indica sulla base delle radici storiche proprie, sia a livello politico che sociale (Barzanò, 2008). Le modalità di conduzione di una scuola ed i suoi compiti, le sue responsabilità e reclutamento del capo d'istituto sono tutti aspetti che subiscono l'influenza diretta del modo con cui le tradizioni culturali di una certa società sono tradotte in norme che agiscono attraverso strutture del suo sistema educativo. L'educazione deve affrontare la sfida del continuo ampliamento dei contesti ed espansione delle possibilità con tutti i rischi che ne conseguono, consapevoli che insieme al globale si allarga l'orizzonte locale.

Il leader educativo deve sviluppare attitudini di pensiero dove fonti di conoscenza provenienti da contesti culturali diversi si integrano. Osservare realtà diverse dalla propria

e confrontarsi con i loro valori le loro caratteristiche è uno strumento forte di sviluppo personale e professionale. I leader educativi sono personaggi chiave nello sviluppo della globalizzazione che richiede ad ogni scuola di conoscersi e riflettere su sè stessa per sapersi collocare con consapevolezza nella grande mappa che contiene tutte le connessioni dove è coinvolta. Le scuole come gli individui hanno un'identità multipla che si esplica nelle diverse comunità a cui appartengono, da quelle più vicine e note legate al locale a quelle più complesse e lontane che derivano da progettualità internazionali. L'educazione diventa dunque sempre più un fenomeno complesso che chiama in causa molti attori implicando un'estesa rete di relazioni tra scuola ed altre istituzioni, inoltre accresce l'esigenza di comprendere a fondo i processi educativi e di valutare i risultati con adeguati strumenti.

Per esercitare la leadership educativa in modo autentico non serve adottare un modello piuttosto che un altro e nemmeno ispirarsi a una teoria specifica piuttosto che ad un'altra, ma sentirsi coinvolti insieme ai propri coautori nel processo di apprendimento continuo, cioè un apprendimento che non segue piste preconfezionate riflettendo sulle esperienze a breve significato. Questa prospettiva è molto importante per la didattica della leadership e sui processi educativi perchè mette in discussione i percorsi di formazione proposti nei diversi sistemi educativi (Barzanò, 2008).

1.1.3 Leader si nasce o si diventa?

Stephen R Covey (2019), un'altra grande voce autorevole nel campo della leadership scrisse un libro dove si leggono queste parole famose di Albert Einstein: “se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi passerà tutta la vita a credersi stupido”. Gli studenti dotati di punti di forza come partecipanti attivi hanno personalità diverse, anche se assorbono un DNA culturale che li uniforma agli altri nella vita esterna. Per liberare il meglio da ogni individuo e avere un futuro migliore serve tantissima immaginazione da parte di insegnanti, genitori ed educatori. Secondo Covey ci sono 7 abitudini che servono a creare un processo di leadership per bambini di tutte le età in modo che possano agire in maniera efficace verso l'obiettivo e il successo. Le prime tre abitudini mirano a spostarsi da una condizione di dipendenza ad una di indipendenza.

1. Essere proattivi, scegliere la soluzione migliore in ogni situazione.
2. Iniziare pensando alla fine; avere ben chiaro nella mente quale sarà la destinazione.
3. Dare la precedenza alle priorità; imparare a distinguere ciò che è importante da ciò che non lo è.

Le tre abitudini successive riguardano l'interdipendenza, ovvero la capacità di lavorare con gli altri.

4. Pensare a vincere/vincere (win/win in inglese), trovare un accordo sulle soluzioni ai problemi dove il successo di una sola persona non deve essere raggiunto a discapito di quello degli altri
5. Cercare prima di capire e farsi capire; il sapere ascoltare, Covey afferma in modo empatico, cioè con intento di imparare e comprendere le persone
6. Creare alleanze e condividere le conoscenze. Covey chiama questa regola "cooperazione creativa".

L'abitudine finale mira al miglioramento sia nella sfera personale che interpersonale.

7. Affilare la lama; cioè investire su se stessi accrescendo le capacità, in quanto siamo strumenti delle nostre stesse prestazioni.

È importante dunque fare azioni correttive e giuste investendo parte del nostro tempo a studiare gli argomenti che ci appassionano di più e cambiando atteggiamento e abitudine giorno per giorno per migliorare la gestione di noi stessi. Queste 7 abitudini possono essere apprese insieme o una alla volta, e quando le abitudini diventano una parte quotidiana della nostra vita si avrà più successo.

Dare motivazione al bambino, vuol dire valorizzarlo nell'apprendimento all'interno della scuola, ma anche nella famiglia e nella comunità (Covey, 2019).

Covey definisce la leadership come la capacità di comunicare alle persone il loro valore e il loro potenziale con chiarezza tale che esse siano ispirate a vedere queste risorse.

Partendo dal titolo "leader si nasce o si diventa", durante gli anni di studio nel campo della leadership educativa alcuni ricercatori sono arrivati a considerare che la figura del leader nasce in primis come talento da derivazione genetica ma soprattutto attraverso un

duro lavoro di persistenza. Infatti, uno studio sull'ereditabilità di The Leadership Quarterly (cioè le abilità innate) e lo sviluppo umano (ciò che si apprende lungo la strada), ha stimato che la leadership è del 24% di natura genetica e del 76% acquisita. La leadership è dunque la somma delle qualità innate e delle caratteristiche allenabili in ognuno di noi.

Il primo passo da fare è prendere atto dei propri limiti e delle proprie potenzialità, perché la consapevolezza delle proprie capacità è qualcosa che non può mancare a chi si candida a diventare leader. Inoltre è importante guidare il gruppo dentro e fuori dal lavoro, esercitando le abilità di leadership ed ottenendo feedback positivi e negativi. La genetica, l'intelligenza emotiva e la flessibilità sono tutte caratteristiche che racchiudono in loro la chiave del successo di un leader (Arisci, 2019).

1.1.4 Come aiutare un bambino ad essere un buon leader un domani?

Un bambino leader è colui che già dalla tenera età è interessato ai bambini circostanti e che sa inventare un gioco per tutti loro, spiegando le regole. Questi sono bimbi che non evitano situazioni di conflitto ma sono molto responsabili delle loro azioni, sono bambini distinguibili ad occhio nudo. Non cercano di distinguersi tra gli altri in modo insolito, ma senza nemmeno rendersi conto. Solitamente i segni di leadership compaiono verso la prima infanzia e si notano già dai primi tre anni. Sono bambini responsabili delle proprie cose, risolvono conflitti interni al gruppo in maniera pacifica, sono molto curiosi e fiduciosi nelle decisioni prese. La scuola materna è la prima istanza dove il bambino può formarsi nella società e dove i genitori dovrebbero prestare maggiormente attenzione. È importante tenere presente che come un bambino si comporta in casa, non è detto che si comporti alla scuola dell'infanzia. Il bambino crescendo può sviluppare anche maggiore capacità di organizzazione e questo può far sì che diventi un "buon leader un domani". Già in età scolare si inizia a sviluppare la non paura della responsabilità, si sviluppa la sfera volitiva. Non sempre un bambino-leader è amato da tutti, ma gli altri bambini quasi sempre tendono ad ascoltarlo, ad assecondarlo e quasi a temerlo. È importante il sostegno dei genitori e degli educatori nei confronti del bambino leader. Lui infatti, ha buone capacità comunicative, non offende nessuno e tende a difendere o sé stesso o i più deboli. Abituandosi però all'amore universale tende a dimenticare sé stesso e a volere sempre il bene per gli altri (Pojoga, 2019).

Per far crescere un leader, gli psicologi affermano l'importanza che il bambino si senta amato, utilizzando metodi pedagogici positivi. È importante sostenere lo sviluppo del bambino verso l'autorealizzazione, in modo che acquisisca fiducia in sé stesso, e sia felice per le sue conquiste.

Il filosofo pedagogista e scrittore svizzero Jeanne Jacques Rousseau nel romanzo pedagogico dell'“Emilio o dell'educazione”¹ mette in evidenza i bisogni più profondi del bambino. Secondo lo scrittore il bambino è al centro della riflessione pedagogica e teorizza una serie di modelli educativi. L'opera di Rousseau immagina di seguire la crescita e la formazione di un fanciullo fino all'età adulta. Una delle frasi più importanti del pensiero di Rousseau diceva di “*perdere tempo per guadagnarne*”, evidenziando che quello che a volte ci appare come tempo perso è in realtà il modo più idoneo per favorire i processi di apprendimento e di crescita dei bambini.

Genitori e insegnanti esperti possono aiutare un bambino a diventare un vero leader. Per sviluppare le qualità della leadership nel bambino, è importante partire dalla tenera età. L'osservazione sia in famiglia che a scuola diventa necessaria per imparare e accogliere nuovi comportamenti che derivano dalle persone adulte che li circondano. Dai 5 anni si parla di perseveranza, i bambini infatti esplorano attivamente il mondo e si muovono molto difficilmente concentrandosi su una cosa. È necessario offrire loro delle attività che richiedono tempo e costanza, come i puzzle, mosaici, scolpire, disegnare per aumentare l'attenzione nel lavoro che stanno svolgendo. Nell'età prescolare, invece si parla di fiducia in sé stessi, per questo è importante sostenere il bambino nella sua impresa e gioire anche nelle piccole vittorie, anche se non in maniera eccessiva. Per non creare uno sviluppo eccessivo di autostima è importante non paragonare il bambino agli altri bambini, perché cercare di spronare i successi degli altri porta a una reazione negativa in cui il bambino si sentirà perdente (Belvedere, 2013-2023). Dai 7 anni inizia la pianificazione, quindi è importante insegnare al bimbo di prima elementare come usare il tempo in modo corretto ad esempio facendo una routine quotidiana dove segnare il periodo delle lezioni, delle passeggiate di riposo, delle letture dei libri per poi disegnare. Questo percorso di lavoro serve a sviluppare indipendenza e responsabilità; in questo modo poi inizierà a relazionarsi in modo indipendente non solo con i compagni di classe,

¹ Noto romanzo pedagogico, scritto dal filosofo Jean-Jacques Rousseau e pubblicato nel 1762.

ma anche con la famiglia. Di solito i leader compaiono nelle famiglie in cui regnano prosperità, amore e comprensione reciproca, così come nei genitori che hanno raggiunto determinate altezze nella vita e stanno cercando di instillare le proprie qualità di leadership nel bambino (Di Pietro, 1992; 2016).

In questi ultimi decenni si è assistito ad un incremento dell'interesse per la dimensione affettiva del bambino in età scolare (dello sviluppo integrale del bambino), andando oltre la dimensione intellettuale. Gli scopi dell'educazione affettiva affermano che è possibile insegnare ad un bambino come affrontare costruttivamente le difficoltà che può incontrare nella vita di ogni giorno. L'educazione affettiva serve proprio a questo, ha un carattere preventivo di mettere il bambino in grado di ridurre il più possibile l'insorgere di stati d'animo eccessivamente negativi e di facilitare il potenziamento di emozioni positive. È sbagliato considerare che l'educazione affettiva sia un processo che mira a modellare le emozioni del bambino secondo schemi imposti dall'adulto. Si tratta piuttosto di un processo d'apprendimento che porta all'autoregolazione delle proprie emozioni, nel quale esso manterrà la sua emotività e imparerà a dominarla per poter poi massimizzare il proprio benessere psichico, anche nelle circostanze meno favorevoli. Dunque l'intelletto e le emozioni non sono aspetti del funzionamento umano completamente separati, come afferma la ricerca nell'ambito delle scienze comportamentali, ma il pensiero può influenzare le reazioni emotive.

Uno degli psicologi che ha dato maggiore impulso a questi studi è stato un americano Albert Ellis, ideatore di una teoria psicoterapeutica chiamata Terapia Razionale Emotiva Comportamentale (REBT, Rational Emotive Behaviour Therapy), il quale assunto di base è quello di sostenere che le nostre emozioni derivano non tanto da ciò che ci accade ma dal modo in cui interpretiamo e valutiamo ciò che ci accade.

*Il pensiero si manifesta come parola, La parola si manifesta come azione,
L'azione si sviluppa come abitudine, E l'abitudine si indurisce in carattere.
Pertanto osservate il pensiero e i suoi modi con cura, E lasciate che sorga
dall'amore.*

Frutto dell'interesse verso tutti gli esseri (Il Buddha),

(Di Pietro, 1992;2016).

In origine era il pensiero, disse qualcuno di abbastanza famoso. Di solito sono necessari diversi pensieri di uno stesso tipo prima che generino nella nostra mente un'intenzione. Il segreto dell'esistere sta anche nel potere della mente. Sta a noi scegliere, perché dentro il nostro pensiero si ha una chiara luce di cosa è giusto fare. Il pensiero come motore principale, porta, se condotto in maniera adeguata e giusta alla formazione di un carattere forte e sano (Albè, 2021).

1. 2 Dall'intelligenza emotiva alla leadership emotiva

I bambini fin dalla nascita sono più ricettivi agli stimoli esterni, ma non per questo non devono essere stimolati. A questo scopo si utilizzano diversi giochi per catturare l'attenzione come: suoni lievi, colori, pupazzi e peluche, ecc. Per migliorare le prestazioni cognitive gli stimoli sono quelli richiesti dai bambini agli adulti durante l'esplorazione. Ogni genitore dovrebbe realizzare atteggiamenti e interventi per favorire connessioni emotive e affettive, dove i bambini li possano utilizzare mettendo in atto condotte più adattive ed efficaci. Da qui inizia un nuovo pensiero di intelligenza emotiva.

1.2.1 L'intelligenza emotiva

L'intelligenza emotiva ha una storia abbastanza recente, inizia attorno agli anni '90, quando il Professore di Psicologia all'università di Harvard, Daniel Goleman sostiene l'esistenza di un mondo interiore a livello emotivo. Fu il primo a definire i principi dell'intelligenza emotiva, un insieme di competenze empatiche e relazionali che creano un clima di profonda condivisione tra le persone. C'è una netta differenza tra intelligenza emotiva ed educazione emotiva; la prima tratta di un aspetto della personalità, di una competenza che ci permette di entrare in sintonia con l'altro, mentre l'educazione emotiva consiste nel mettere in pratica i principi dell'intelligenza emotiva. Partendo da questo presupposto in termini pratici, grazie all'intelligenza emotiva le emozioni possono guidare il nostro comportamento e avere un impatto sulle persone imparando a gestire le emozioni, sia le nostre che quelle degli altri. Prima di poter sviluppare l'intelligenza emotiva, è quindi necessario avere una buona capacità di mentalizzazione, cioè di concepire noi stessi e gli altri come aventi degli stati mentali. L'intelligenza emotiva serve a costruire relazioni più forti per avere successo nella vita quotidiana trasformando le intenzioni in azioni. Secondo Goleman (2022) l'intelligenza emotiva è costituita da alcune competenze fondamentali, sia a livello personale che a livello sociale. Chi possiede

queste competenze è in grado di instaurare migliori rapporti sociali e mantenere un livello di autostima elevato. Goleman ha sviluppato una struttura di cinque pilastri che la costituiscono:

- Consapevolezza di sé (autoconsapevolezza): riconoscere un'emozione nel momento in cui si presenta, sviluppando una fiducia in sé stessi che permette di affrontare nuove esperienze positive e negative in maniera più chiara ed adeguata. Consapevolezza del proprio stato emotivo che permette di operare in sintonia con i propri valori capendo quando utilizzare la condotta migliore. I leader con un alto grado di consapevolezza di sé conoscono i propri limiti e i propri punti di forza, sanno essere autoironici, dimostrano talento e capiscono dove migliorarsi accettando le critiche e i feedback costruttivi. Fanno un'accurata autovalutazione delle loro abilità che li fanno emergere all'interno del gruppo.
- Gestione di sé e delle proprie emozioni (autoregolazione): i leader sono dotati di autocontrollo delle proprie emozioni e riescono a stare calmi di fronte a situazioni o prove difficili. Si comportano in modo trasparente, aprendosi agli altri secondo sentimenti, convinzioni e azioni ammettendo i comportamenti non etici da parte di altri. Si adattano a nuove sfide cogliendo nuove opportunità. Cercano di migliorare le proprie prestazioni costantemente e sono orientati verso il risultato, in quanto consapevoli del loro operato.
- Consapevolezza sociale: i leader dotati di empatia si sintonizzano con più segnali emotivi, riuscendo a cogliere la prospettiva degli altri. Sono consapevoli dell'organizzazione dove operano, dei valori guida e delle norme implicite, identificando reti sociali o rapporti di potere, promuovendo nelle organizzazioni un clima emotivo e un equilibrio relazionale.
- Gestione dei rapporti interpersonali: i leader capaci di ispirare gli altri creano risonanza nelle persone e assumono una personificazione di ciò che si aspettano attraverso una missione condivisa. Sono persuasivi quando si rivolgono al gruppo e mostrano interesse per coloro che si occupano, dando feedback costruttivi e mostrandosi mentori o maestri naturali. Riescono ad essere motivo di cambiamento, a gestire i conflitti attraverso il dialogo con le parti interessate e capendo le loro differenti prospettive trovando un ideale comune. Sono leader che sanno fare gioco di squadra e collaborazione costruendo l'identità del gruppo.

1.2.2 La leadership emotiva

La leadership emotiva nasce dall'intelligenza e dall'educazione verso la sensibilità empatica. Nell'ambiente di lavoro si manifesta con maggior evidenza l'importanza di un'intelligenza data da diverse capacità. È dunque essenziale per emergere riuscire a costruire dei rapporti validi grazie ad ottimismo, adattabilità e spirito di iniziativa.

L'intelligenza emotiva conta più del quoziente intellettivo (QI) e dell'expertise, per determinare chi eccelle sul lavoro ed è un talento. Sono dunque necessarie le competenze emotive sia personali che sociali, come la consapevolezza di sé, la padronanza di sé, la motivazione e l'empatia. Ogni singola realtà aziendale ha competenze e difficoltà diverse a seconda dell'ambito lavorativo e segue differenti ecologie emotive e adattive. Tra gli individui di spicco, le abilità più importanti sono quelle che scaturiscono dall'intelligenza emotiva piuttosto che dalle competenze cognitive. Oggi, in un mondo dove il lavoro è così complesso e collaborativo i dipendenti diventano più competitivi grazie al leader che pone sempre più forte, un orientamento verso il cliente, cercando di portare avanti obiettivi precedentemente pensati, adattandoli ad una capacità di leadership consapevole ed empatica (Goleman, 2005).

Il leader è una guida per il gruppo di appartenenza, quando si tratta di prendere decisioni, sensazioni di ciò che è giusto e sbagliato e invia informazioni decisive che non devono essere ignorate. È necessario mostrare un'integrità ed essere responsabili di sé stessi. Di fronte alle modalità bisogna essere aperti ad approcci nuovi e flessibili nel rispondere al cambiamento. Le emozioni alimentano le motivazioni cioè sono ciò che ci spinge a perseguire gli obiettivi. Guidano le percezioni e danno forma alle azioni. Il leader deve sviluppare l'impulso a migliorare o/a soddisfare uno standard più eccellente. Inoltre, deve prendere iniziative dimostrando previdenza, costanza ed essere ottimista (avere dunque lo spirito del "si può fare!"). È essenziale comprendere gli altri e percepire le loro emozioni o sentimenti grazie allo studio del territorio dove si va ad organizzare progetti collaborativi per ottenere maggiore consapevolezza politica. La comunicazione è fondamentale per ascoltare gli altri e inviare messaggi convincenti, influenzando attraverso strumenti di persuasione efficaci per gestire il conflitto con creatività.

In sintesi, lavorare con l'emotività significa, ispirare e guidare individui e gruppi che hanno un ideale comune e una missione condivisa. Il leader è una fonte chiave del tono emotivo dell'organizzazione di entusiasmo che può spingere ad aumentare il gruppo in quella direzione. La facilità con cui le emozioni si propagano da un leader ai membri del gruppo, non ha sempre un aspetto positivo, in quanto se una leadership è negativa abbassa il costruito in precedenza. D'altro canto, però i leader di elevato successo mostrano un alto livello di energia positiva che si diffonde in tutta l'organizzazione. La capacità di trasmettere emozioni in modo convincente richiede messaggi sinceri e sicuri. Ogni competenza emotiva interagisce con le altre. Il compito del leader è quello di attingere da più capacità personali. La leadership implica la capacità di stimolare l'immaginazione delle persone e di ispirarle spingendole nella direzione desiderata. I leader riescono ad innescare e a gestire il cambiamento; inoltre, hanno la capacità di creare sinergia nel lavoro per fini collettivi (lavorare in team) (Goleman, 2005).

Gli stili di leadership emotiva descritti da Goleman, Boyatzis e McKee si differenziano da altri per l'enfasi data all'effetto delle emozioni:

- Visionario
- Coach
- Democratico
- Affiliativo
- Esigente
- Autoritario

Ognuno dei sei stili ha un impatto diverso in base al modo di sentire del gruppo. Quindi, in funzione del risultato che si vuole ottenere, sarà più efficace l'uno o l'altro. Non esiste uno stile di leadership emotiva migliore di altri. È necessario, tuttavia, conoscerli tutti per poter decidere quale usare. Un buon leader deve essere in grado di incorporarli tutti e sei sapendo scegliere il più adatto alla circostanza. Si basano tutti sulla capacità di capire le emozioni altrui, da cui il nome "leadership emotiva". Ci possono essere aspetti positivi e negativi. Tra quelli positivi troviamo: un ottimo equilibrio tra il raggiungimento degli obiettivi e le buone relazioni all'interno del gruppo. Adottare la leadership emotiva, tuttavia, non è sempre ottimale. In alcune circostanze può dare corso a una serie di ripercussioni negative, tra cui:

- Portare il leader ad agire in modo impulsivo; un atteggiamento simile può essere svantaggioso per l'azienda e per il raggiungimento degli obiettivi nel caso in cui richiedano un orientamento più razionale.
- Causare problemi di autocontrollo. In alcune occasioni, un leader deve prendere decisioni difficili. Un eccesso di empatia può rendere la gestione complicata o andare contro il processo stesso.
- Rallentare o peggiorare i risultati. Nel caso in cui il leader debba concentrarsi solo sui risultati, come a volte accade, diventa un compito molto difficile se si preoccupa troppo delle emozioni del gruppo.
- Provocare fluttuazioni emotive. Un eccesso di empatia o connessione con le proprie emozioni può far sì che queste influiscano troppo sullo stato d'animo del leader (Goleman, 2005).

Un leader, deve essere un esempio di solidità e stabilità; diventa invece complicato esserlo quando è in balia di emozioni non controllate.

Occorre valutare se si tratta davvero della scelta migliore per i dipendenti e per gli obiettivi stabiliti. La ricerca ha mostrato come i risultati migliori siano conseguiti dai leader che non si accontentano di un solo stile di comando, ma nel corso di una settimana lavorativa ne mobilitano diversi, a volte quasi tutti, a seconda delle situazioni professionali, passando dall'uno all'altro con naturalezza e un accorto senso del giusto dosaggio. Si possono immaginare i diversi stili di comando come un set di mazze da golf nelle mani di un giocatore professionista. Nel corso di una partita un campione seleziona di volta in volta la mazza da usare in base al tipo di colpo necessario.

1.3 La gestione delle emozioni (I.E)

Molte persone non hanno una “buona relazione” con i propri vissuti emotivi e invece di “usarli” in modo costruttivo o tollerarli, si sentono incapaci, frustrati e spaventati perché li temono e li ritengono limitanti, ingiusti. Ad esempio in molte persone che soffrono di disturbi di ansia il problema spesso non sta tanto nel fatto di provare ansia, quanto nella capacità di riconoscerla, accettarla, usarla in modo efficace e possibilmente continuare a funzionare anche in sua presenza. Tutti noi sperimentiamo emozioni di varia natura e tentiamo di gestirle in modo più o meno consapevole e con metodi più o meno efficaci.

1.3.1 L'importanza della regolazione o gestione delle emozioni

Imparare a regolare le emozioni permette all'individuo di adattarsi alla società e alle sue norme, e di adattare le proprie azioni e i propri desideri alla molteplicità dei propri interessi (concerns) nel corso delle differenti relazioni emozionali.

Tutte le emozioni sono regolate in base al feedback ricevuto, tranne in alcune occasioni dove sopra vale la rabbia chiamata "cieca". Le emozioni si modellano in base alle circostanze, in quanto sono flessibili (Kotter, 2008). La regolazione delle emozioni ha una funzione utilitaria strumentale perché le azioni guidate dalle emozioni raggiungono il loro obiettivo solo se la loro modalità di esecuzione è adeguata alla situazione in questione, ma soprattutto in relazioni personali nelle quali l'azione non può prescindere dalla reazione. La fine modulazione dei comportamenti guidati dai desideri esprime la forma più elementare della regolazione delle emozioni. La regolazione delle emozioni controlla infine la tipologia e intensità sia dell'emozione esperita e sia di quella messa in atto al fine di assicurare una corrispondenza fra intensità emozionale e molteplici interessi dell'individuo.

L'attivazione emozionale tipicamente comporta l'aggiunta di significati supplementari a ciò che si è percepito. Essa comporta una valutazione ("appraisal" = dà origine ad uno stato di prontezza, a stabilire, modificare, sostenere o terminare la relazione dell'agente con l'oggetto, evento o stato mentale in questione che può indurre un'azione in grado di implementare l'obiettivo della prontezza dell'evento lungo più dimensioni, ad esempio la valutazione che l'evento ostacola o viceversa è vantaggioso per gli interessi dell'individuo. In primo luogo, l'attivazione emozionale comporta che si valuti se l'individuo è in grado di affrontare o fronteggiare l'evento. Le informazioni rilevanti possono provenire da varie fonti: dalle informazioni raccolte dalla percezione dell'evento, dal suo contesto nel tempo e nello spazio, da schemi cognitivi associati che indicano le conseguenze dell'evento, da modalità note di gestione dell'evento o dall'esperienza del repertorio del proprio modo di far fronte agli eventi ("coping"). Tutti questi aspetti di valutazione contribuiscono a modellare il tipo di emozione esplicitata e sono essi stessi a costituire l'emozione. La valutazione può variare dall'interpretazione che assegna all'evento il significato secondo un individuo.



Figura 1 Kotter 2008, *I leader*

Le principali procedure di regolazione dell'emozione sono: evitare l'evento, rivalutarlo, sopprimere alcune componenti di risposta, evitare altri fattori che potrebbero elicitarle e sopprimere o modificare il comportamento.

1.3.2 Disturbi regolazione delle emozioni

La disinibizione ("ridotto" controllo inibitorio) è una sindrome complessa che si esprime in modo variabile con aggressività verbale e fisica, impulsività, irascibilità, disturbi dell'attività motoria e della condotta personale e sociale. I pazienti "disinibiti" possono conoscere le norme relative alle condotte sociali, ma non riescono a rispettarle nella vita di tutti i giorni (Es: Phineas Gage²).

Le modificazioni della personalità dovute a lesioni della corteccia orbito-mediale possono mimare una patologia psichiatrica e sono classicamente definite di tipo pseudo-psicopatico (iperattività, infantilismo, irrequietezza). La mancata regolazione in senso inibitorio degli stati emotivi può essere associata ad altre alterazioni della condotta personale e i pazienti divengono insensibili, poco empatici, privi di sensi di colpa e incapaci di comprendere le conseguenze dei propri comportamenti aggressivi sulle vittime (Zammuner, 2015).

²L'infortunio gli cambiò totalmente la personalità e limitò alcune capacità, come fare previsioni e prendere decisioni.

1.3.3 Processi di sviluppo della capacità di regolazione dell'emozione

Gli studiosi sono approdati alla diade-madre bambino come contesto primario di sviluppo della regolazione emotiva. Le prime forme di regolazione si costruiscono negli anni, fornendo al bambino stesso la possibilità di adattarsi al proprio contesto di vita, facendo fronte alle varie sfide dell'ambiente. Passando da un'autoregolazione guidata ad una regolazione emotiva più indipendente. Secondo la prospettiva ontologica proposta da Claire Kopp (1982), l'autoregolazione si sviluppa per fasi, ognuna con le sue caratteristiche peculiari.

Fase 1: modulazione neurofisiologica

Inizia con la nascita e termina verso il terzo mese. La capacità di autoregolarsi in questa fase può essere osservata nel modo con cui il bambino adotta delle strategie per autoconsolarsi a fronte di stimolazioni eccessive. Tra i meccanismi di modulazione neurofisiologica troviamo i riflessi tipici del neonato (come il pianto o la suzione), volti a diminuire i livelli di attivazione del sistema nervoso simpatico e i movimenti corporei da un lato e invece allontanarsi dalla fonte che è all'origine del disagio dall'altro.

Fase 2: modulazione senso-motoria

Inizia intorno ai tre mesi e prosegue fino a 1 anno di vita. Il termine «senso-motorio» sottolinea le capacità sensoriali e motorie tipiche del bambino a questa età, che consentono di rispondere in maniera adattiva alle richieste ambientali. Il termine «modulazione» indica che c'è assenza di consapevolezza sul significato della situazione. In questo periodo le capacità attentive del bambino si sviluppano velocemente: un bambino al di sotto dei 3 mesi viene calmato attraverso l'intervento contenitivo dei genitori, mentre con un bambino di circa 4 mesi il genitore interviene distraendolo, ovvero facendogli notare uno stimolo nuovo nell'ambiente. Il ri-orientamento attentivo, nasce in questo periodo evolutivo, ma rimarrà sempre una buona strategia di regolazione delle emozioni per l'individuo.

Fase 3: controllo

Va dai 12 ai 18 mesi. Il controllo richiede intenzione, capacità di discriminare ciò che è proibito da ciò che invece è accettato dall'ambiente. Esso è caratterizzato dalla compliance all'autorità e dalla capacità di inibire il proprio comportamento prima della messa in atto dello stesso. In questo periodo, i bambini capiscono pian piano che il sé è diverso dall'altro e dagli oggetti. È necessario che il bambino internalizzi le ingiunzioni e i permessi dei genitori, prima di capire che è lui a controllare se stesso, acquisizione che avviene intorno ai 2 anni e consente il passaggio all'autocontrollo.

Fase 4: autocontrollo

Inizia dai 24 mesi. L'autocontrollo comprende la compliance di fronte alle richieste, la capacità di ritardare un'attività su richiesta esterna o propria e di comportarsi in accordo alle aspettative ambientali anche in assenza dei caregiver (Giuli, 2020).

La capacità di autocontrollarsi non richiede soltanto consapevolezza, ma anche la capacità di modificare il proprio comportamento a seguito del richiamo esterno; essa dipende in parte dallo sviluppo dell'inibizione e in parte dall'aver internalizzato i divieti genitoriali. L'autocontrollo ha comunque dei limiti. In primo luogo, il bambino non riesce a modulare il proprio comportamento in maniera flessibile alle nuove situazioni, perché l'autocontrollo è ancora legato alla possibilità reale e immediata di incorrere in conseguenze negative.

Fase 5: autoregolazione

Tipica del bambino con età superiore ai 3 anni. L'autoregolazione è caratterizzata dall'uso di strategie che coinvolgono introspezione e consapevolezza. L'autoregolazione coinvolge abilità come utilizzare delle regole per guidare il comportamento, mantenere un monitoraggio appropriato del comportamento e immaginare cosa il contesto possa aspettarsi.

Il linguaggio è fondamentale per raggiungere un pieno sviluppo delle capacità autoregolatrici. A 3-4 anni il bambino utilizza il linguaggio come una modalità per organizzare i propri contenuti emotivi, per iniziare a parlare delle emozioni e per autoregolarsi. Le competenze linguistiche si manifestano come un linguaggio interno che monitora il comportamento. L'uso del linguaggio interno rimarrà una strategia di

regolazione delle emozioni e di ragionamento lungo tutto l'arco della vita. Con la crescita, il linguaggio sarà poi la base con cui il bambino costruirà le proprie visioni di sé che a loro volta diventeranno delle narrative, delle credenze che serviranno per regolare il proprio comportamento.

A 3-4 anni i bambini si mostrano capaci di regolare le espressioni emotive (in particolare la tristezza e la rabbia) seguendo regole di esibizione, senza però esserne consapevoli: lo fanno per imitazione. Pur mascherando i loro veri sentimenti, i bambini a quest'età non sembrano comprendere la potenziale differenza tra emozioni esperite ed emozioni espresse. È un comportamento che non è però innato, ma è appunto appreso tramite imitazione. Inoltre, comprendono le cause esterne come emotive e il riconoscimento sulla base di indici espressivi di causa, situazionali e ricordi di avvenimenti esterni (Giuli, 2020).

Verso i 5 anni, il bambino diventa consapevole delle emozioni che lui stesso sta provando e perciò in grado di scegliere quando e come manifestare tali emozioni (Saarni, 1999).

A partire dall'età scolare, dopo i 6 anni, con l'acquisizione di abilità metacognitive, i bambini riescono a riflettere sulle proprie emozioni, adottando strategie di regolazione delle emozioni in base alle proprie necessità (ad esempio, per proteggere se stessi dalla rabbia o dalla derisione degli altri), ed imparano a razionalizzare sull'evento per ridurre la valenza emotiva.

Fino all'età di 8/9 anni avviene la comprensione delle componenti mentali e il ruolo delle conoscenze, dei desideri, delle intenzioni e delle credenze con determinati stati emotivi.

Dai 6 ai 11 anni i bambini sono in grado di adottare le regole di esibizione in modo sempre più sofisticato e intenzionale, risultando quindi capaci di regolare le proprie espressioni emotive in modo sempre più adeguato al contesto. I bambini utilizzano queste regole sia per proteggere se stessi, sia per proteggere gli altri. In questa fase, forniscono giustificazioni che tengono conto sia della prospettiva personale o dell'individuo protagonista della storia che viene loro presentata sperimentalmente, sia quella di un potenziale osservatore. I bambini più piccoli, di 6 anni circa, citano prevalentemente motivazioni concrete come l'evitamento di una punizione o l'adeguamento alle norme sociali, mentre i bambini di 8 anni iniziano a comprendere che l'espressione incontrollata

delle proprie emozioni potrebbe influenzare il proprio e altrui stato interno. Le risposte dei bambini evidenziano infine che il loro comportamento regolatorio varia in base all'emozione, e alla salienza affettiva dell'osservatore: la rabbia per un gioco rotto involontariamente da un amico è molto più difficile da regolare rispetto alla tristezza per un regalo deludente.

Tutti questi progressi si realizzano grazie ad alcune conquiste che i bambini raggiungono a partire dai 4-5 anni: prevedere le conseguenze, comprendere le distinzioni tra emozione espressa ed emozione esperita. In particolare, in questo periodo, i bambini diventano consapevoli che il tempo che passa può estinguere un'esperienza emotiva forte e farsi assorbire mentalmente da un'altra attività può attenuare l'intensità di un'emozione precedente affievolendo i pensieri che la sostengono e pensare a cose piacevoli può ridurre l'intensità di un'emozione negativa (Zammuner e Cigala, 2001).

I bambini in età scolare (6-9 anni) valutano come più efficaci le strategie centrate sul problem solving nelle situazioni di rabbia, mentre strategie quali "sfogarsi" esprimendo l'emozione o la ricerca del supporto sociale sono reputate essere le più efficaci nelle situazioni di tristezza. Inoltre, i bambini tendono a percepire come maggiormente efficaci le strategie di regolazione emotiva della tristezza rispetto alla rabbia (Zammuner, 2015). Infatti, mentre la tristezza esibita dai bambini, essendo un'emozione definita "negativa passiva", è spesso vista come sostegno sociale, l'espressione di rabbia, in quanto emozione "negativa dominante", sollecita frequentemente negli altri una percezione di ostilità e risposte difensive.

Il tema della regolazione delle emozioni, dal momento che risulta essere così determinante per l'adattamento sociale dei bambini; gli studiosi hanno notato che i bambini con difficoltà di apprendimento presentano minori capacità di regolazione delle emozioni. Si è visto che la regolazione e la sicurezza emotiva svolgono un ruolo di mediazione rispetto alla capacità di elaborazione delle informazioni. Un'importante influenza della regolazione delle emozioni sullo sviluppo delle capacità cognitive, quali quelle connesse all'elaborazione delle informazioni: in situazioni di frustrazione, i bambini con sindrome di Down subiscono maggior disagio e hanno un repertorio più limitato di strategie di regolazione delle emozioni negative, i figli di madri depresse che all'età di 2 anni presentano un'inibizione a livello del comportamento, a 4 anni nella

situazione del regalo sgradito, rispetto al gruppo di controllo, esprimono meno emozioni positive, adottando in misura maggiore strategie di regolazione delle emozioni di tipo passivo e rivelano una scarsa capacità di mettere in atto strategie attive. Per quanto riguarda il contesto maltrattante, la difficoltà nell'abilità di regolazione delle emozioni si configura come uno dei più dei più considerevoli problemi emotivi che i bambini maltrattati manifestano. I bambini maltrattati non sono in grado di autoregolarsi in modo adattativo ed esibiscono una maggior emotività negativa ed emozioni inappropriate al contesto. Le capacità deficitarie di regolazione riguardano prevalentemente la modulazione del comportamento dell'attenzione e dell'emozione, aspetti che favoriscono lo sviluppo del Sé e una buona realizzazione scolastica. Dai risultati di questo studio emerge anche un intreccio tra i processi di regolazione attentiva ed emotiva mediato dalla variabile "maltrattamento" ed una percezione distorta del pericolo (Zammuner, 2015).

1.3.4 La regolazione emotiva nel ciclo di vita: la prospettiva evolutiva

Sicuramente esiste un elemento che accomuna rispettivamente emozione e regolazione delle emozioni: la loro multi componenzialità, ossia il fatto di rappresentare entrambi i fenomeni complessi come l'esito di più componenti. Per quanto riguarda la regolazione emotiva, identifica un insieme di passaggi fondamentali attraverso i quali si organizza un gruppo di "famiglie di regolazione emotiva", volte a costruire il processo generale di natura regolatoria. In questa fase dello sviluppo i processi regolatori risultano fortemente influenzati da alcuni processi fisiologici e attentivi di base (fattori intrinseci), dove "si innesta" lo sviluppo di una più complessa abilità regolatoria svolta in interazione con l'adulto effettivamente significativo (fattori estrinseci). Sono state scoperte anche aree della corteccia prefrontale deputate alla funzione di "effortful control", ossia di controllo comportamentale volontario. A livello molto precoce abbiamo dunque un potenziale intervento di natura conscia/controllata che interagisce con i meccanismi automatici di natura fisiologica (è un primo accenno di pianificazione comportamentale). Le strategie di regolazione delle emozioni seguono una loro specificità organizzativa che comporta un uso strategico (molto spesso inconsapevole e automatico) delle proprie capacità di coinvolgimento emotivo all'interno dei legami affettivi significativi, segnalando sotto questo aspetto un percorso di sviluppo analogo a quello dell'infanzia (Zammuner, 2015).

Strategie di regolazione emotiva nell'infanzia:

Tali strategie sono utilizzate al servizio dell'adattamento individuale, sia a livello biologico (consentono all'organismo di rispondere velocemente ed in modo efficace ai cambiamenti) che sociale, nonché per raggiungere gli obiettivi individuali (Thompson, 1990). Lo sviluppo della capacità di regolazione delle emozioni segue lo sviluppo psicofisico del bambino e può comprendere diversi aspetti della regolazione stessa (Kid Sense Child Development, 2017):

1. regolazione sensoriale che consente ai bambini di mantenere un livello adeguato di vigilanza per rispondere in modo appropriato agli stimoli sensoriali attraverso gli ambienti
2. regolazione emotiva che permette ai bambini di rispondere alle regole sociali con una serie di emozioni attraverso l'incitazione, l'inibizione o la modulazione del loro comportamento in una determinata situazione per garantire l'accettazione sociale;
3. regolazione cognitiva che permette ai bambini di utilizzare processi cognitivi necessari per la risoluzione dei problemi e le relative capacità al fine di dimostrare attenzione e persistenza ai compiti. Perciò il processo evolutivo attraverso cui si sviluppa la capacità di regolazione delle emozioni parte già dai 3-4 anni, periodo evolutivo in cui i bambini sono in grado di regolare emozioni come tristezza e rabbia, seguendo le regole di esibizione e manifestazione delle emozioni, senza esserne consapevoli, ovvero non comprendendo la differenza tra emozioni esperite ed emozioni esibite (Corsaro and Cigala, 2004; Zammuner, 1993).

1.3.5 Goleman e il sequestro emozionale

Un altro autore famoso per lo studio delle emozioni è senza dubbio Goleman che stilò la definizione di "sequestro emozionale" o "Amygdala Hijack". Un termine che definisce meglio il fenomeno connesso all'incontrollabilità delle reazioni emotive, attribuendo un ruolo cruciale ad una struttura nervosa (l'amigdala). L'amigdala è una struttura sottocorticale di forma ovoidale appartenente al circuito limbico del lobo temporale (con l'ippocampo e la corteccia orbitofrontale) che ha la funzione specifica di

elaborare degli stimoli emotivi. E' collegata al processo di apprendimento e memoria, gestisce in particolar modo l'emozione della paura ma non produce solo una reazione emotiva, considerato che permette anche l'inibizione di alcune condotte. Il "sequestro emozionale", in particolare, avviene tramite una reazione emotiva immediata e sproporzionata in relazione allo stimolo che l'ha scatenato, che percependolo come un pericolo lascia che l'emozione prenda il sopravvento sul sistema limbico, mandando in "black-out" la mente. Questo sequestro avviene in pochi secondi e crea una reazione immediata di mancato controllo razionale, l'amigdala si scollega dal resto del cervello e viene meno la capacità di dare un significato emotivo a quello che si prova (Giglietta, 2020).

Cosa fare in caso di sequestro emotivo?

Per non lasciare che il cervello vada in "corto-circuito" è importante:

1. allenare la conoscenza di sé e del proprio limite, prendendo dimestichezza con le proprie reazioni;
2. mantenersi più lucidi possibili per tenere sotto controllo i sintomi fisiologici che si manifestano in caso di agitazione come: sudorazione, sensazione di calore, aumento del battito cardiaco, dare sempre un nome a quello che si prova così da razionalizzarlo ed evitare reazioni istintive;
3. mettere in atto una strategia per affrontare l'evento scatenante, controllarlo e renderlo "innocuo".

Si può diventare padroni di sé stessi senza cadere in vittime passive di situazioni che poi si trasformano in senso di colpa o vergogna (Giglietta, 2020).

1.3.6 L' intelligenza emotiva è prerogativa della leadership

Daniel Goleman, celebre scrittore e giornalista americano, spiega che "la grandezza di una leadership si fonda su qualcosa di primitivo: la capacità di far leva sulle emozioni". Un grande leader deve avere la giusta attitudine a motivare le persone che lo circondano. Ma cosa motiva gli esseri umani? Tra i vari fattori motivazionali vi sono sicuramente le emozioni. Il comportamento di ogni essere vivente è orientato alla realizzazione di un certo numero di scopi e alla soddisfazione di determinati bisogni, e il perseguimento di questi obiettivi suscita nell'individuo delle emozioni. Il leader è

considerato un vero e proprio gestore delle emozioni. I leader dotati di alta intelligenza emotiva si distinguono per la loro capacità di sintonizzarsi sulle emozioni proprie e altrui creando la cosiddetta risonanza positiva. Tratto indispensabile che contraddistingue un vero leader, in particolare quello carismatico, è infatti la capacità di orientare le emozioni nella giusta direzione. A tal proposito, l'intelligenza emotiva è un vero e proprio prerequisito della leadership trasformazionale: i leader trasformazionali generano emozioni positive che portano all'ottimismo, al miglioramento delle prestazioni e al raggiungimento degli obiettivi, e aiutano a gestire eventi emotivi negativi. L'abilità di un leader nel sintonizzarsi sul registro emozionale del proprio team, dei propri colleghi e collaboratori dipende dal livello di intelligenza emotiva. Si tratta del contagio emotivo, ossia di quel meccanismo essenziale per i leader a trasferire le proprie emozioni ai membri del team, i quali vengono "infettati" dagli stati emotivi altrui a partire dalle espressioni facciali, dal linguaggio del corpo e dal tono della voce degli altri membri. Nella sua essenza, il compito fondamentale del leader è di natura emozionale. E a tal riguardo si affronterà, nel capitolo successivo, il tema delle emozioni è quello di creare delle risonanze positive, innescare sentimenti positivi liberando il potenziale di ogni individuo. Nel capitolo successivo si affronterà il tema delle emozioni (Work, 2021).

Capitolo Secondo

Le emozioni e lo sviluppo emotivo nei bambini

2.1 Le emozioni

2.1.1 L'origine delle emozioni: la teoria Controllo – Valore

La teoria controllo - valore viene proposta da Pekrun nel 2006, secondo la quale vi sono due antecedenti cognitivi delle emozioni, che sono la percezione di controllo e il valore. Percezione di controllo e dei valori sono due costrutti motivazionali. Pekrun li esamina dal punto di vista delle emozioni che possono produrre nel processo di apprendimento. Percepire il controllo significa sapere di essere capace di riconoscere che il buon risultato dipende da sé. Il valore invece si riferisce al significato e all'importanza di quel compito. Le due dimensioni sono in relazione moltiplicativa, dunque si accrescono a vicenda e sono importanti per cogliere la sfera emotiva. Alti livelli di percezione di controllo e di valore danno origine al divertimento o alla gioia, cioè ad uno stato emotivo piacevole ed attivante che favorisce un approccio positivo al compito accompagnato da pensieri, come: “faccio ciò che mi interessa o mi fa sentire realizzato e sento di esserne capace perché mi riesce”. Bassi livelli di percezione e di controllo, ma alta percezione di valori determinano ansia, sostenuta da pensieri del tipo: “sarebbe importante per me riuscire, ma non ci riesco”. Bassi livelli di valore indipendentemente dalla percezione di controllo possono determinare l'emozione della noia (C.Cornoldi, 2018).

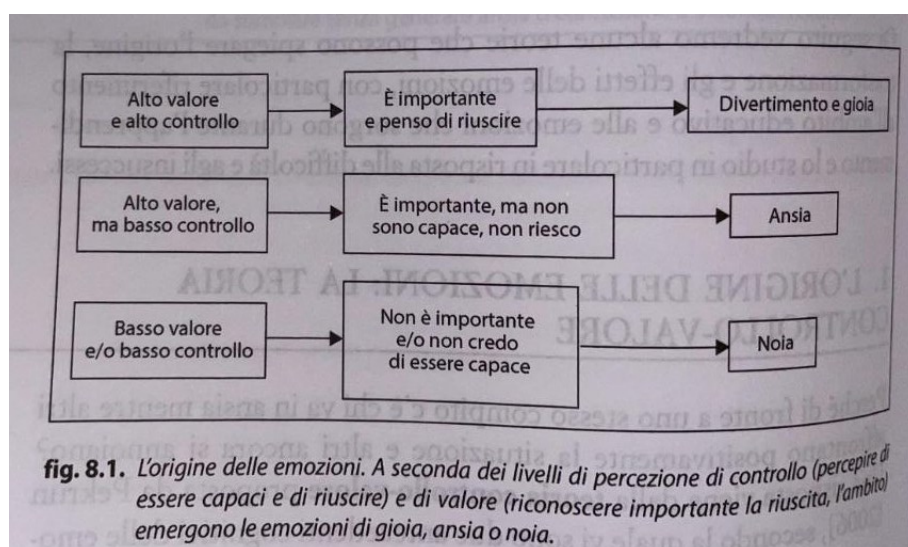


Figura 3 Libro Cornoldi, 2018

Appaiono quindi importanti le due percezioni di valore di controllo perchè agendo su antecedenti distali che secondo Pekrun nel 2006 sono la qualità dell'istruzione e l'uso di strategie coinvolgenti che valorizzano lo studente, l'efficacia della didattica e il ruolo attivo dello studente fino ad arrivare al supporto all'autonomia nello studio e nell'apprendimento, comunicando obiettivi, aspettative e valori da parte dell'ambiente, in particolare di agenti educativi. Conta dunque l'ambiente che cosa va a veicolare, le motivazioni e le convinzioni che vengono trasmesse.

Le emozioni servono principalmente per comunicare agli altri le impressioni e le intenzioni. Comunicano significati e offrono un'interpretazione della situazione. Le emozioni dicono dunque cosa interessa davvero. Ad esempio: chi dice non è importante e poi si arrabbia trasmette a sé stesso e agli altri il significato che la cosa è rilevante anche se lo sta negando. Conta dunque come il sentire ed il reagire. Una teoria interessante che riguarda la funzione comunicativa delle emozioni è quella proposta da Oatley e Johnson-Laird nel 1987. Secondo i quali le emozioni dipendono dal livello di raggiungimento degli obiettivi che si stanno perseguendo. In questo senso le emozioni comunicano quali obiettivi sono importanti. Infine l'intensità dell'emozione provata suggerisce quanto è rilevante l'obiettivo.

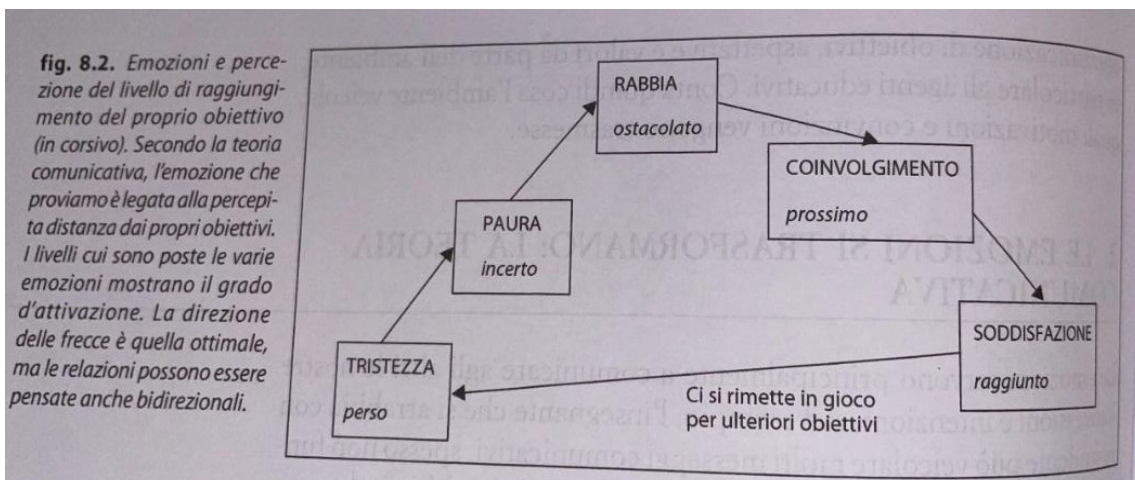


Figura 4 Libro Cornoldi, 2018

Come vediamo nella figura qui di sopra all'inizio l'emozione tipica è la tristezza a cui si associa la percezione di obiettivo perso o irraggiungibile (C.Cornoldi, 2018). Tale

emozione segnala che sembra di non poter concretizzare un obiettivo importante, ma seguendo tuttavia un percorso circolare, passando dalla tristezza alla paura si può arrivare a raggiungere l'obiettivo. Ma ci sono anche delle possibilità di non riuscire che preoccupano e possono rendere ansiosi. A questo punto si potrebbe essere vinti dalla paura e abbandonare il compito o provarci ma non riuscire, tornando così nello stato di tristezza iniziale. Diversamente affrontando la situazione dalla paura si passa la rabbia, cui corrisponde la percezione di obiettivo ostacolato. La rabbia è più attivante rispetto alla paura, cioè porta ad agire nello specifico, nell'eliminare o superare l'ostacolo. Nella situazione ottimale dalla rabbia si passa poi al coinvolgimento e ciò può tradursi in un'esperienza di flusso cioè in una sensazione di completo benessere e padronanza del compito. Diversamente si ritorna all'incertezza e alla paura. Spesso dal coinvolgimento ci si lascia trasportare fino alla conclusione del compito per provare soddisfazione e da essa poi ci si rimotiva per affrontare con meno tristezza e paura ulteriori compiti e attività. Poi ci possono essere ulteriori ostacoli che fanno ritornare alla rabbia, dove il processo si può bloccare e andare in stallo soprattutto nelle fasi di paura e rabbia senza mai giungere alla soddisfazione verso l'obiettivo.

Questa teoria spiega perché ci si sente tristi e impauriti o arrabbiati e illustra anche quanto l'obiettivo percepito e la meta influenzano le emozioni, ma ci mostrano anche che la rabbia o l'ansia sono espressioni di interesse che mettono in evidenza quanto l'obiettivo sia importante. Il modello suggerisce che la soddisfazione è maggiore quanto più attraverseremo e affronteremo momenti di paura e di rabbia, anche se all'inizio c'erano delle ragioni emotive difficili per cominciare. All'inizio infatti si provano solo emozioni spiacevoli passando dalla tristezza alla paura, poi ancora dalla tristezza alla paura e infine alla rabbia: desisto, mi preoccupo, riaffronto, mi ri-arrabbio. Solo in questa successione si arriva poi a vissuti emotivi piacevoli. Una funzione importante nella rabbia è quella di segnalare che c'è qualcosa che non va, affinché qualcuno possa occuparsene. Attraverso la propria rabbia il bambino prende consapevolezza di sé stesso delle proprie volontà e dei propri limiti in quanto ha una reazione naturale alla frustrazione che indica qualcosa che si sovrappone tra quello che vorrebbe e quello che può fare. È funzionale il processo di accettazione della frustrazione stessa. Essere arrabbiati vuol dire dunque tutelare la propria integrità personale di fronte a una minaccia reale e percepita e a affermare sé stessi di fronte ad un altro (Cornoldi, 2018). La rabbia è legittimità dei propri sentimenti

e desideri che vanno a costituire la propria identità. Winnicott³ definiva la crescita di sé un atto aggressivo, che avviene attraverso il dialogo con i genitori ma anche la possibilità di sperimentare una gestione sempre più matura e specialmente sottraibile delle emozioni.

Manifestandole apertamente è possibile approfondire la conoscenza di sé e accrescere l'autostima che previene la rabbia distruttiva. L'esperienza e l'esempio sono alla base della regolazione emotiva. Creando autostima e comprensione delle proprie emozioni si costruisce una base per l'empatia cioè la capacità di "mettersi nei panni dell'altro", riconoscendo i suoi bisogni. È importante dare il nome alle emozioni e farle riconoscere al bambino per farle esprimere i propri bisogni in modo costruttivo, accogliendo anche quelli degli altri. Di fronte alla rabbia è importante mantenere la calma, accogliere e convalidare l'emozione individuale, vedere il problema a monte intervenendo sui comportamenti, aspettare che le emozioni fluiscono e parlarne apertamente.

2.1.2 Che cosa sono le emozioni?

Le emozioni sono fenomeni complessi che derivano dall'interdipendenza tra fattori soggettivi e oggettivi che possono essere considerati a diversi livelli di analisi: dalle risposte fisiologiche (sudorazione, rossore, tremore, ecc.) agli indici comunicativi non verbali (espressioni del volto, posture, distanze interpersonali, ecc.), fino ad aspetti vissuti profondamente dalla persona. Sono stati affettivi che si presentano quando un individuo si trova coinvolto in un evento, in un'interazione importante per il suo benessere. La presenza di un'emozione è data dalle manifestazioni comportamentali, che fanno riferimento al piacere o il dispiacere che la persona sta provando in un determinato contesto e momento. Le emozioni possono avere forme specifiche, come gioia, paura, rabbia ecc., in base alla circostanza e al momento vissuto e possono differenziarsi in base all'intensità. In psicologia, le emozioni sono state suddivise in diversi modi. Un elemento comune a tutte le classificazioni è la distinzione tra emozioni positive (gioia/felicità, entusiasmo, sollievo, affetto, ecc.) ed emozioni negative (rabbia, paura, disgusto, tristezza, senso di colpa, ecc.), (Busonera, 2021).

³ Pediatra e psicoanalista britannico.

Charles Darwin (1809-1882), biologo e naturalista britannico parlava di espressioni emotive. Le sue osservazioni puntualizzavano la somiglianza tra esseri umani e animali e l'universalità di alcune di esse. Il fulcro della teoria evuzionistica considera le emozioni dei processi adattivi che permettono di valutare il pericolo (o altre situazioni), di agire, di comunicare e di adattarsi all'ambiente nel modo migliore possibile. Quindi le emozioni sono fondamentali per fornire informazioni e garantire la sopravvivenza dell'individuo, assumendo un valore estremamente positivo. Permettono di comunicare con altri (espressione non verbale) e motivano il comportamento spingendo all'azione.

Le espressioni facciali delle emozioni, negli esseri umani, sono:

- a) Innate, non apprese.
- b) Universali, uguali in tutte le culture del mondo.
- c) A base evuzionistica: servono alla sopravvivenza dell'individuo e della specie e si sono evolute a partire dalle emozioni degli animali. L'evoluzione ha fornito agli esseri umani un fondamento biologico per le emozioni. Si ritiene di nuovo, oggi, che le emozioni, principalmente le espressioni facciali, abbiano un forte fondamento biologico che coinvolge lo sviluppo del sistema nervoso.

Un aspetto funzionalista, che pone enfasi sul ruolo delle relazioni è dato dalle emozioni come il risultato di tentativi dell'individuo di adeguarsi alle richieste di specifici ambienti. Quindi, le risposte emotive non possono essere analizzate separatamente dalle situazioni che le hanno provocate, che sono solitamente contesti interpersonali. Le espressioni emotive svolgono l'importante funzione di segnalare agli altri come ci si sente, regolando il comportamento dei partecipanti nell'interazione e giocando così un ruolo cardine negli scambi sociali. Gli inizi del legame tra genitore e bambino si basano su scambi di toni affettivi, ad es. quando il bambino piange e il caregiver accorre, rispondendo in modo sensibile. Al termine del primo anno, l'espressione facciale del genitore influenza il bambino nelle attività di esplorazione di un ambiente non familiare (ad es. un'espressione sorridente incoraggia il piccolo, mentre un'espressione di apprensione potrebbe scoraggiarlo), (Busonera, 2021).

Le espressioni emotive sono importanti, perché secondo il modello di Fredrickson del 2001, ampliano azioni e pensieri favorendo l'apprendimento, l'attenzione, la creatività e

la voglia di mettersi in gioco. Inoltre costruiscono importanti risorse durature come l'ottimismo e la resilienza, che ci rendono pronti a provare ulteriori emozioni piacevoli. Le emozioni piacevoli hanno una funzione diversa da quelle spiacevoli perché rendono più ampio e fluido il processo di informazioni, al contrario delle emozioni spiacevoli che portano a focalizzarsi sul problema da risolvere.

Gli stati emotivi piacevoli hanno effetti additivi, in quanto il processo non è del momento ma si configura infatti nella crescita di forze quali l'ottimismo, la resilienza e la tendenza a vedere le cose nella prospettiva migliore. Provare spesso emozioni piacevoli infatti ci rende più pronti a vivere esperienze, a leggere, interpretare e reagire alle situazioni in modo da provare ancora più emozioni piacevoli. Secondo questo modello, una cosa importante è che le emozioni piacevoli non devono essere viste come il contrario delle spiacevoli, avendo funzioni diverse e potendo essere sperimentate contemporaneamente con le spiacevoli. Ad esempio dovendo affrontare un compito nuovo si potrebbe provare un senso di sfida ma anche di paura di non farcela, l'importante è che le emozioni piacevoli siano maggiori delle spiacevoli. Il che porta ad affrontare il compito anziché desistere. Per sostenere l'apprendimento è importante non tanto e non solo ridurre le emozioni spiacevoli ma anche incrementare le piacevoli. Lo stato emotivo piacevole può aiutare a far fronte alle emozioni spiacevoli. L'ambiente può fare la differenza trasmettendo convinzioni, valori ed attitudini che amplificano la percezione di essere capaci e di valere favorendo la gioia di imparare oppure inducendo emozioni attraverso il contagio emotivo come l'entusiasmo. L'entusiasmo è un fuoco dentro, essere entusiasti significa essere carichi di positività e avere voglia di comunicare ciò che ci rende così attivi. Esso a sua volta conduce a voler comunicare ciò che di bello si ha visto e sentito (Busonera, 2021).

2.2 Lo sviluppo emotivo nei bambini

Lo sviluppo emotivo nei bambini è molto importante nella psicologia dello sviluppo, perché si collega a quelle che sono le caratteristiche dello sviluppo nelle altre aree (cognitivo, linguistico, percettivo, interattivo). Parlare di sviluppo emotivo significa parlare di tutte le situazioni, esplicite sin dai primi mesi in cui i bambini riescono a riconoscere, anche se in modo primitivo, le emozioni pronunciate dalle espressioni del volto altrui (Denham, 2001).

Crescendo diventano sempre più abili nel comprendere le emozioni degli altri e nel reagire in modo corretto e specifico a seconda del tipo di emozione, che può essere la gioia, la rabbia, la tristezza, la sorpresa, il dolore, ecc. I bambini passano gradualmente da una situazione in cui riconoscono delle emozioni, ad una situazione in cui comprendono le emozioni e reagiscono di conseguenza.

Le emozioni hanno un ruolo centrale nel percepire, non solo noi stessi, ma anche quello che succede intorno a noi, le persone e l'ambiente. Sono un allontanamento dallo stato di quiete dell'organismo, che genera delle risposte di tipo fisiologico (mettersi in posizione d' allerta, aumento del battito cardiaco, avvertire i sensi come la vista e l'udito), sia di tipo cognitivo (si cercherà di capire, si faranno delle inferenze, si deciderà che tipo di azione avere), sia di tipo motivazionale, comunicative e sociali. Le emozioni sono al centro di tutto quello che riguarda le interazioni con l'ambiente e con le altre persone e permettono di guidare gli stati emotivi ed affettivi. Allo stesso tempo permettono di fare delle ipotesi per comprendere quello che sta succedendo nell'altra persona. Vedendo una persona con la faccia arrabbiata si ipotizza che quella persona stia provando un'emozione di rabbia, o se si vede sorridere si può ipotizzare che stia provando una reazione di felicità, e la risposta sarà diversa a seconda dell'emozione che si vede nell'altro, che sarà sia di tipo fisico che cognitivo. Queste sono delle analisi che si fanno in modo automatico, senza rendersene conto, ma che si costruiscono piano piano per diventare poi automatiche.

Hanno bisogno di essere create con piccoli passaggi e cambiamenti continui che cominciano dal momento della nascita, sin dai primi mesi di vita. Infatti, i bambini sin da quell'età riconoscono le emozioni espresse attraverso le espressioni facciali del volto altrui, e con lo sviluppo, diventano sempre più abili nel comprendere le emozioni e nel reagire in modo congruo a seconda del tipo di emozione dell'altro. Queste ultime sono delle competenze complesse e hanno un ruolo centrale nel “sentire e percepire” se stessi, le persone, l'ambiente e gli oggetti, quindi sono fondamentali nella costruzione e nella comprensione delle relazioni interpersonali.

Le emozioni cambiano nel corso dello sviluppo. I cambiamenti sono concerni sia all'esperienza emotiva e sia alla competenza emotiva. (Denham, 2001).

Michael Lewis (2007, 2008), esperto di sviluppo emotivo, fa una distinzione tra:

Prima Infanzia:

- *Emozioni primarie (o fondamentali)*: riguardano esseri umani e animali, si presentano nei primi sei mesi di vita del neonato. Esse includono: la sorpresa, la gioia, la rabbia, la tristezza, la paura, il disgusto. Alcune emozioni sono, quindi, già presenti alla nascita, mentre altre emergono quando, nel corso dello sviluppo, devono assolvere un compito adattivo.
- *Emozioni auto-consapevoli (o secondarie, sociali o complesse)*: richiedono autoconsapevolezza, che prevede coscienza e senso di sé. Esse includono: empatia, gelosia, imbarazzo, orgoglio, senso di colpa, vergogna, rimorso, invidia. Si presentano per la prima volta a circa 1 anno e mezzo – 2 anni. Alcune implicano, oltre che alla consapevolezza di sé, anche quella dell'altro. Come l'imbarazzo, l'orgoglio, il senso di colpa o della vergogna, che implicano la reazione emotiva degli altri. Ad es. il fatto che i bambini iniziano a far vedere l'orgoglio quando completano con successo un compito è collegato all'approvazione dei genitori.

La socializzazione e l'acquisizione delle prime regole che l'ambiente impone come modalità idonee per esibire le emozioni, fanno sì che queste perdano la loro connessione iniziale con le espressioni fisiologiche e diventino sempre più socialmente determinate.

Pianto e sorrisi rappresentano le prime forme di comunicazione emotiva nel neonato. L'adulto diviene via via capace di riconoscere il significato del pianto del proprio bambino. Il pianto funge da segnale per il caregiver e ciò facilita l'instaurarsi delle prime interazioni e delle relazioni affettive.

La paura è una delle prime emozioni che si osservano nel bambino. Appare generalmente intorno ai 6 mesi di vita e raggiunge il suo apice attorno ai 18 mesi circa. *La Paura dell'estraneo* è l'espressione più comune della paura in un bambino piccolo; si manifesta come diffidenza e paura nei confronti di persone sconosciute o poco familiari. Si presenta nella seconda metà del primo anno di vita, ed aumenta fino al compimento dei 12 mesi (Denham, 2001).

Altra paura infantile connessa con la sicurezza del legame di attaccamento è *l'ansia o la protesta da separazione*. Si tratta della paura di essere separati da chi si prende cura di loro (caregiver). Si manifesta con pianto o altri segni di sofferenza all'allontanamento del caregiver. Compare solitamente verso la seconda metà del primo anno di vita, lo stesso periodo in cui si definisce il legame di attaccamento. Il picco si ha intorno ai 15 mesi, poi va lentamente decrescendo attorno all'infanzia e al periodo prescolare. È una reazione emotiva universale, manifestata dai bambini di tutte le culture.

Durante il primo anno di vita, il bambino sviluppa gradualmente la capacità di inibire o attenuare l'intensità e la durata delle sue reazioni emotive. I bambini neonati hanno bisogno dei caregiver adulti per gestire le loro emozioni (essere cullati, accarezzati, ecc.). L'azione dei caregiver influenza la regolazione neurobiologica delle emozioni (es. riduzione degli ormoni dello stress), (Saarni et al., 2006). Un' adeguata regolazione esterna delle emozioni da parte del caregiver aiuta il piccolo a sviluppare modalità interne di regolazione (auto-regolazione). (Denham, 2001). Una buona strategia è di consolare un bambino prima che entri in uno stato emotivo intenso, agitato e incontrollato (Thompson, 1994). Non si risponde mai troppo al pianto del bambino nel primo anno di vita (Ainsworth, 1979; Bell & Ainsworth, 1972; Bowlby, 1989): una risposta veloce di consolazione è importante per lo sviluppo di un forte legame tra il neonato e il suo caregiver. Dai 2 anni d'età, i bambini possono usare il linguaggio per definire lo stato d'animo e il contesto che li turba (es. "ho male", "ho paura"). Questo tipo di comunicazione sulle emozioni aiuta il caregiver nel sostenere il bambino a regolare le emozioni. Le espressioni auto-consapevoli, comparse intorno ai 18 mesi di vita, divengono sempre più comuni nella seconda infanzia. Orgoglio, vergogna, senso di colpa sono influenzate dalle risposte degli adulti, soprattutto dei genitori, al comportamento del bambino e dalla interiorizzazione delle norme sociali da parte di quest'ultimo. Es. un bambino può provare un senso di colpa se il genitore gli fa presente: "Dovresti sentirti cattivo a picchiare tua sorella".

Durante gli anni prescolari, un ruolo primario nell'espressione delle emozioni spetta al lessico emotivo (cioè i termini del vocabolario che il bambino utilizza per riferirsi a emozioni provate da sé stesso agli altri. Progredisce considerevolmente tra i 2 e i 4 anni) (Denham, 2001).

Durante il periodo prescolare aumenta la comprensione delle emozioni: dal fatto che certe situazioni possono essere la causa di determinate emozioni; che le espressioni facciali indicano specifiche emozioni; che le emozioni influenzano il comportamento; che le proprie emozioni possono essere utilizzate per influenzare le emozioni altrui. In particolare, tra i 4-5 anni: aumenta la capacità di riflettere sulle emozioni; inizia a delinearsi la comprensione che lo stesso evento può suscitare emozioni diverse in persone diverse e cresce la consapevolezza del bisogno di gestire le proprie emozioni per conformarsi agli standard sociali. Dai 5 anni avviene un'identificazione accurata delle emozioni prodotte dalle varie circostanze e una consapevolezza delle strategie da utilizzare per far fronte agli eventi stressanti (strategie di coping).

Numerosi studiosi hanno cercato di comprendere e spiegare quali fossero i meccanismi e l'origine delle emozioni e sono state formulate diverse teorie a riguardo. Le più interessanti sono la teoria differenziale e la teoria della differenziazione emotiva, nello specifico:

1. La teoria differenziale: distingue due tipi di emozioni:

- *le emozioni fondamentali (primarie o basiche)*, sono presenti anche negli animali ed esistono già alla nascita; compaiono nel primo anno di vita, man mano che il nostro sistema nervoso si specializza, si differenziano e diventano sempre più ricche di specifici circuiti neuronali.

- *le emozioni complesse (secondarie o sociali)*, compaiono successivamente e, a differenza delle primarie, sono presenti solo negli esseri umani. Secondo alcuni studiosi provengono da combinazioni di emozioni primarie, secondo altri esse invece hanno come base la coscienza del sé (emozioni autocoscienti).

Per l'approccio differenziale il maggior esponente di questo approccio è Izard⁴, secondo il quale i bambini alla nascita sono in grado di provare interesse, gioia, disgusto e dispiacere (funzione adattiva). Rabbia e paura farebbero la loro apparizione successivamente quando, grazie alla deambulazione e al maggiore controllo del proprio corpo, esse possono attivare le reazioni ad ostacoli o pericoli (Busonera, 2021). Queste emozioni sono più complesse delle prime e sono

⁴ Predeterminata fin dall'inizio, programmata per comparire 'al momento opportuno', è universale per tutti; le emozioni sono pacchetti innati (1977).

presenti quando il bambino è in grado di muoversi maggiormente nello spazio, quando ha maggiore controllo motorio e sono necessarie per mantenere una situazione di allerta o di attenzione di fronte a ostacoli o pericoli che il bambino può incontrare.

2. La seconda teoria è quella della differenziazione: i neonati provano solo una generica eccitazione; una serie di emozioni distinte (gioia, paura, tristezza, rabbia) emergono più tardi, man mano che lo sviluppo cognitivo e quello sociale consentono ai bambini di valutare gli eventi e di comprendere sempre meglio le cause di un determinato evento e le conseguenze. Secondo l'approccio della differenziazione, esiste un percorso evolutivo che da uno stato di eccitazione indifferenziata passa all'emozione vera e propria, attraverso tre fasi o tappe:

- *Eccitazione indifferenziata (Prototipo fisiologico)*: è presente nei primi mesi di vita ed è evocata da aspetti puramente fisici e quantitativi della stimolazione, cioè quanto e per quanto tempo il bambino viene stimolato (durata, intensità) e da processi endogeni (stati neuropsicologici). Si manifesta con reazioni insufficientemente differenziate e poco precise.

- *Fase intermedia (I Precursori)*: i precursori compaiono verso i 3 mesi e sono già vere emozioni, perché vengono suscitate dal significato. Il bambino, in questa fase, reagisce con rabbia se vengono bloccati i suoi movimenti e con gioia se gli si presenta uno stimolo familiare. I precursori si differenziano dalle emozioni, in quanto compaiono dopo un certo tempo dalla esibizione dello stimolo, per esempio se fermiamo le mani di un bambino di tre mesi, egli ci guarda e rimane fermo e perplesso, poi in un secondo momento arriverà l'emozione di rabbia e si metterà a piangere; sono diffusi, poiché le reazioni che li caratterizzano toccano il corpo nel suo complesso (come nel sorriso e nel pianto che si muovono gambe e braccia).

- *Emozioni vere e proprie (predominante l'istanza psicologica)*: si presentano dopo i 6 mesi, quando la reazione è più immediata, circoscritta e viene suscitata dal significato specifico di un evento o oggetto, che vengono visti come positivi o negativi, favorevoli o minacciosi (Busonera, 2021). In questo momento iniziano ad essere presenti oggetti, giochi e quando un bambino vedrà un gioco che gli piace, per esempio, avrà un'emozione positiva o viceversa se vedrà un gioco che

non gli piace. Anche la risposta del corpo è meno globale, meno indifferenziata, il bambino piange ma non attiva il movimento in contemporanea di braccia e gambe.

Nel secondo anno di vita i bambini sperimentano molto di più: già camminano da tempo, hanno maggiore possibilità di esplorare l'ambiente circostante, e di osservare adulti e bambini attorno a loro, e quindi l'aumentato del numero di situazioni comporterà la capacità di mettere dentro il proprio bagaglio di conoscenze sempre più emozioni di tipo positivo o negativo. Inoltre il bambino, ha la capacità non solo di immagazzinare informazioni, ma anche di immagazzinare reazioni, cioè saprà, per esempio, che la scomparsa di un gioco può essere risolta magari alzandosi e andando a cercarlo; quindi attiverà dei comportamenti specifici, sempre più adeguati rispetto alle situazioni vissute. Egli sa che se va incontro al papà, quando torna a casa lo prenderà in braccio, quindi aldilà della gioia di rivedere il papà, attiverà un comportamento più complesso, cioè per arrivare a quella gioia si dovrà muovere e andare incontro al papà. Tutti questi cambiamenti che si verificano nel secondo anno di vita sono alla base di emozioni più sociali. Ora il bambino non ha le capacità per avere delle emozioni pienamente sociali, perché deve avere una maggiore consapevolezza di sé e degli altri, ma rispetto allo sviluppo successivo, il secondo anno di vita permette di mettere quei mattoncini necessari perché si verifichino queste emozioni sociali.

Abbiamo una prima serie di emozioni sociali:

- le emozioni esposte che comprendono: l'imbarazzo, l'invidia, la gelosia e l'empatia, uno degli aspetti dello sviluppo delle emozioni più importante perché è legata al fatto di mettersi in risonanza emotiva con la persona che abbiamo di fronte, quindi di comprendere cosa sta provando l'altro.
- Un altro importante gruppo di emozioni sono quelle chiamate autocoscienti e autovalutative tra cui l'orgoglio. L'orgoglio è un'emozione piacevole, che ci induce non solo a sentirci contenti, ma anche a migliorare la nostra autostima e a ripetere in futuro il comportamento che ci ha portato al successo (rinforzo positivo). C'è poi la vergogna e il senso di colpa ("mi sono comportato male!"). Sono emozioni spiacevoli e funzionano come punizione o deterrenti dal ripetere le azioni che le

hanno suscitate (rinforzo negativo). Le emozioni auto valutative e i comportamenti di autoregolazione si presentano nella maggior parte dei bambini dopo l'abilità di riconoscersi e di descriversi ed hanno un accrescimento più lento (Busonera, 2021).

2.2.1 Le emozioni dirompenti del secondo e terzo anno di vita

Nel secondo anno il bambino è in grado di regolare l'attivazione e il comportamento senza l'intervento del gruppo in molte situazioni ed è importante lasciarlo libero di sperimentare le sue modalità. È essenziale però, la guida del genitore per anticipare soprattutto la frustrazione e intervenire nei momenti di maggior attivazione, quando il bimbo rischia di perdere il controllo. È un periodo delicato per la relazione perché devono imparare a conoscersi come individui autonomi e differenziarsi da noi attraverso "i primi no" essenziali per l'affermazione della propria identità. I genitori hanno un ruolo continuo, di ricostruire e riparare il rapporto con i figli recuperando e consentendo loro di riparare i fallimenti comunicativi. Con il passare degli anni l'espressione emotiva diventa più intenzionale e autodeterminata, avviene un'interiorizzazione degli schemi di regolazione emotiva, una maggiore consapevolezza di sé e tolleranza. Inoltre anche un gioco di fantasia aiuta ad esprimere i propri sentimenti in contesto controllato liberando tensioni e mantenendo un certo equilibrio. Una piena autoregolazione emotiva non si manifesterà prima del termine dell'adolescenza.

Già dall'età dei due anni si sviluppa il pensiero egocentrico dominante dove il bambino può vedere le cose solo dal suo punto di vista. È importante guardare oltre i capricci, perché a volte queste manifestazioni emotive hanno elementi comuni come attivare gesti e movimenti apparentemente incontrollati eccessivi o pericolosi o battere la testa a terra, contro il muro o calciare con le gambe accompagnati da urla o pianti. In realtà questi possono derivare da un insieme di emozioni diverse come rabbia, frustrazione, impotenza, tristezza, confusione o timore, vissute con una grande intensità perché il bambino non ha ancora imparato a comprenderle, comunicarle ed affrontarle. Le motivazioni possono essere diverse e il bambino può aver bisogno di aiuto o di un chiarimento; può addirittura spaventarsi dei suoi stessi comportamenti in quanto non sa ancora controllarli (Chiari, 2023).

L'educazione empatica lascia esprimere liberamente le emozioni in modo da consentire al bambino di nominarle, accettarle e lasciarle fluire andando oltre e portando con sé una comprensione di quanto avvenuto con una maggiore consapevolezza su come affrontarle anche in situazioni analoghe in futuro.

2.2.2 Sviluppo emotivo e attaccamento

Come visto sopra è molto importante la figura del caregiver per il bambino e per il suo sviluppo emotivo. Questo sviluppo dipende dalla relazione di attaccamento che ha con la figura di riferimento, cioè quel legame primario che il bambino va a sviluppare nei primi mesi di vita con l'adulto significativo ossia quello con cui ottiene maggiore prossimità fisica alla nascita (solitamente la madre). È una predisposizione innata, presente anche in un cucciolo di mammifero. Questa relazione negli esseri umani va a crearsi nel primo anno di vita diventando stabile. A 12 mesi il bambino ha capito in che modo i genitori si prendono cura di lui, a quali bisogni riescono a rispondere e quali invece sono i bisogni emotivi che il genitore ha più difficoltà a gestire. Il bambino si crea in questo modo un modello cioè delle aspettative fisse sulla madre, che utilizzerà per muoversi nel mondo e per mettersi in relazione con esso.

Bowlby⁵ afferma che l'attaccamento ha un ruolo centrale nelle relazioni tra gli esseri umani dalla nascita fino alla morte. Inizia “una danza a due” dove il bambino esprime i suoi bisogni e il genitore sufficientemente buono si “sintonizza” emotivamente con lui e risponde in maniera congrua, affettuosa e solitamente prevedibile alle sue richieste. Il bambino instaura un legame strutturato chiamato “attaccamento sicuro”, dove il genitore diventa per lui una base sicura dove può allontanarsi per esplorare il mondo avendo un porto sicuro da cui poter ritornare per chiedere protezione e conforto quando è stanco e in difficoltà. Può avvenire una sorta di connessione non intenzionale o inconscia tra madre e bambino che produce un senso di soddisfazione comune, quando il genitore percepisce l'emozione che il suo bambino sta provando in quel momento e riesce a condividerla con lui, a stare con lui e con la sua emozione. Questa viene chiamata “sintonizzazione emotiva”. Questo promuove una relazione basata sulla fiducia (E. Tronick), (Enea, 2016).

⁵ John Bowlby è stato uno psicologo, medico e psicoanalista britannico, che ha elaborato la teoria dell'attaccamento, 1907.

Un buon accudimento è diverso da un cattivo accudimento perché invia messaggi diversi al cervello dei bambini in fase di sviluppo e questi messaggi hanno conseguenze diverse in base al bambino, sul suo approccio al mondo e alla vita relazionale, ma anche sullo sviluppo emotivo, benessere psicologico e capacità di apprendere. Durante la vita del soggetto, l'attaccamento si sviluppa nelle sue manifestazioni, a seconda delle sollecitazioni ecologiche, ambientali e dei cambiamenti di vita. Ciò significa che esperienze di tipo costruttivo mirate sulla componente emotiva possono sollecitare il soggetto a creare nuove figure di attaccamento, che fungano per lui da base sicura per sviluppare poi nuovi strumenti di regolazione emotiva (Sullivan, 2012).

2.2.3 Lo sviluppo emotivo negli anni prescolari

L'ingresso nella scuola materna rappresenta un importante momento per la crescita del bambino, su diversi aspetti. La scuola materna, infatti, è il primo "territorio" in cui il bambino si "mette alla prova" da solo, lontano dall'ambiente familiare.

- I bambini a 3 anni conoscono i nomi delle emozioni fondamentali, come felice, triste, arrabbiato, spaventato e li sanno abbinare a delle storie che descrivono situazioni del genere: ad esempio se gli facciamo vedere un libretto su cui è disegnato un bambino che mangia un gelato e poi nell'altra pagina è disegnato un bambino a cui cade il gelato e gli chiediamo chi è felice, lui indicherà il bambino con il gelato.
- A 4 anni sviluppano le capacità ToM (Theory of Mind)⁶, dove i bambini sono in grado di collegare un'emozione non solo alle situazioni esterne, ma anche a credenze e desideri, riescono a prevedere il comportamento sulla base della comprensione degli stati mentali propri e altrui. I bambini in età prescolare danno grande importanza alle espressioni per capire quale emozione una persona sta provando, mentre quando sono presenti indici contrastanti non cercano di conciliare le due informazioni ma si basano sulle espressioni. Man mano che i bambini crescono, la conoscenza delle emozioni fondamentali si fa sempre più precisa (Busonera, 2021).

⁶ Teoria della mente: abilità psicologica fondamentale per la vita sociale; la capacità di capire e prevedere il comportamento sulla base della comprensione degli stati mentali (intenzioni, emozioni, desideri, credenze) propri e altrui.

Durante l'età prescolare i bambini ampliano il proprio repertorio di strategie di regolazione delle emozioni attraverso la richiesta esplicita di aiuto, conforto e verbalizzazioni con cui minimizzano la portata di un evento mediante l'utilizzo del/delle:

- gioco simbolico: consente di padroneggiare l'esperienza emotiva e mettere in atto delle soluzioni alternative;

-linguaggio nelle conversazioni a scopo regolativo: (4-5 anni) consente di comprendere e guidare il senso delle emozioni;

- strategie mentali: (9-10 anni) consente di esprimersi esplicitamente sui processi mentali coinvolti, come distrarsi, dimenticarsi, smettere di pensare all'accaduto.

- Verso i 4/5 anni, sviluppano in modo *specifico il concetto di sé e della loro identità*. Il concetto di sé comprende un *“Io esistenziale”* ovvero, un'entità separata dagli altri - che si inizia a sviluppare dal momento della nascita, un Io categorico, cioè il fatto di possedere particolarità di sesso, nazionalità e opinioni. Si inizia a sviluppare anche la stima di sé, ovvero giudicare positivamente o negativamente le personali caratteristiche, ascoltando e immagazzinando i rinforzi dell'ambiente sulla sua identità, sulle sue capacità e sulle sue risorse, giungendo alle prime riflessioni su di sé. In particolare, in questa fascia di età si definisce maggiormente la capacità di leggere, nominare e tollerare le emozioni. Per i bambini, il riconoscimento delle emozioni avviene soprattutto attraverso i canali non verbali. E proprio in questa fase di vita, il bambino impara a riconoscere i sentimenti che si attivano al proprio interno ed inizia a utilizzare il linguaggio per comunicare stati affettivi propri ed altrui. Molto importante è l'attività ludica, dove attraverso il gioco il bambino fa esperienza con diverse capacità, simbolizzando aspetti importanti della propria personalità. Il gioco è un'attività rilevante ai fini della socializzazione e dell'integrazione dei bambini nel contesto scolastico-educativo. Nel gioco di squadra il bambino impara a socializzare, a tollerare, a gestire le sconfitte e le frustrazioni, ma anche il confronto con gli altri, il rispetto delle regole e la cooperazione (Busonera, 2021). È proprio attraverso il gioco che il bambino impara a "stare nel gruppo", a fare propri certi codici comportamentali ed a sperimentare nuovi ruoli sociali. È in questa fase che il bambino prende in considerazione le reazioni e le risposte dell'altro.

Secondo alcuni autori, la socializzazione mediante il gioco è basata su tre concetti fondamentali:

1. Accettazione: ovvero accogliere l'altro senza preconcetti e allo stesso tempo sentirsi di appartenere al gruppo di riferimento.
2. Dialogo e comunicazione: esse prevedono la partecipazione diretta, lo scambio di emozioni, la nascita di un rapporto di fiducia, di amicizia reciproca e lo sviluppo di abilità relazionali.
3. Empatia: capacità di ascolto, di lettura delle emozioni dell'altro e partecipazione all'interdipendenza.

2.2.4 La comprensione precoce delle espressioni

Quando si parla di emozioni non si può non parlare della comprensione delle espressioni del volto, perchè per l'essere umano è fondamentale osservare quello che succede intorno a lui e nell'interazione ha un ruolo centrale l'espressione del volto. La manifestazione delle emozioni è un procedimento attraverso cui le persone regolano il comportamento, e questo vale sia tra genitori e sia tra bambini, adolescenti ed adulti. Cioè saper leggere le espressioni del volto altrui permette, ad esempio di sapere se la persona con cui stiamo parlando si stia annoiando, divertendo o non sta capendo quello che gli stiamo raccontando. Il bambino già in epoca molto precoce impara a comprendere che esistono nel volto diversi tipi di emozioni proprie ed altrui. L'espressione delle emozioni è la capacità di comunicare gli stati emozionali attraverso il linguaggio verbale e non verbale; dove attraverso diversi canali comunicativi non linguistici, quali la voce, il volto, i gesti, l'uso dello spazio, la postura, il contatto fisico, si può trasmettere, più o meno consapevolmente le emozioni alle altre persone. Questi segnali non verbali permettono la traduzione di uno stato interno in un quadro espressivo visibile e riconoscibile dagli altri. La voce è il canale su cui esercitiamo il minore controllo, e per questo viene considerata la fonte più attendibile per comprendere gli stati emotivi dell'interlocutore. La mimica facciale è la modalità espressiva privilegiata: è attraverso il volto che si comunica quale emozione si prova (Doronzo, s.d.).

2.2.5 Le regole di esibizione

Le regole di esibizione stabiliscono quali stati d'animo si possono o si devono manifestare in una certa situazione o nei confronti di certe persone, cioè esistono delle regole sociali condivise per cui si stabilisce che a seconda delle situazioni si possono esprimere degli stati d'animo, piuttosto che altri. Ad esempio: se un bambino viene sgridato dalla maestra, la regola sociale afferma che l'altro bambino non deve ridere ma deve rimanere serio; oppure se i genitori sono arrabbiati, la regola sociale afferma che il bambino non deve ridere o scherzare ma deve avere una risposta adeguata e cioè stare zitto o mettersi a piangere. I bambini cominciano ben presto a controllare il proprio comportamento espressivo (anche sulla base di queste regole sociali). Dall'età di 2 anni, il bambino è in grado di: esagerare un'emozione allo scopo di attirare l'attenzione di qualcuno, ovvero di massimizzare; oppure ingannare cioè di assumere un'espressione che non corrisponde a quella provata allo scopo di ingannare qualcuno; o nascondere le emozioni positive e quelle negative (delusione per un regalo indesiderato). In età scolare vi è una notevole comprensione delle regole di esibizione e delle loro ragioni, tuttavia, i bambini non pensano che tutte le emozioni che possono ferire gli altri debbano essere nascoste o dissimulate.

Le emozioni simulate

I bambini di 4 anni anticipano con facilità quale emozione verrà espressa nel corso di differenti situazioni a loro note. I bambini sanno identificare le situazioni che avrebbero condotto a stati emotivi particolari e se si presenta l'emozione particolare sanno indicare l'antecedente situazionale che probabilmente l'ha provocata. Per la comprensione delle emozioni altrui è necessario scoprire se i bambini sono in grado di tenere distinti i propri desideri e preferenze da quelli altrui. I bambini comprendono che un'emozione nasce dagli stati mentali che accompagnano una situazione. I bambini di età prescolare non solo menzionano i desideri di una persona quando giustificano una certa emozione, ma prendono in considerazione tali desideri anche nel momento iniziale in cui formulano tali valutazioni (Harris, 1991). I risultati dimostrano che i bambini sono in grado di immaginare i desideri di un'altra persona e possono simulare ciò che quest'ultima proverà, confrontando il risultato con il desiderio presunto.

I bambini utilizzano questo meccanismo anche quando l'emozione altrui non corrisponde a ciò che essi vorrebbero o proverebbero. Essi non hanno semplicemente a disposizione uno script sulle emozioni, che non gli permetterebbe di prevedere che le persone avranno diverse emozioni nelle stesse situazioni. Ciò che determina l'emozione di una persona non è la corrispondenza tra desiderio e situazione, ma tra il desiderio e situazione così come appare alla persona. Sono le credenze, o convinzioni, a proposito di una situazione a determinare l'emozione e non la situazione in sé. Il bambino deve immaginare o simulare i desideri della persona e per fare ciò deve evocare una situazione che sia in conflitto con la realtà conosciuta e indicarla. La fase successiva è controllare se questa presunta situazione corrisponde con i desideri della persona. I bambini ne sono capaci? I bambini di 6 anni, possiedono una comprensione delle emozioni che non ha nulla di egocentrico, questo richiede la capacità di vedere il mondo dal punto di vista di qualcun'altro. I risultati riconfermano che il bambino capisce che lo stato emotivo di qualcuno non può essere previsto a partire da un elenco di script che associa a determinate emozioni e situazioni. I bambini anticipando le emozioni che una persona proverà, utilizzano le nozioni chiave di desiderio e credenza. L'empatia ha luogo ma non è necessaria per comprendere le emozioni altrui.

L'immaginazione si attiva quando si pensa ad eventi capitati a persone vicine con cui si è direttamente coinvolti oppure se si ha vissuto situazioni simili, si potranno vivere le loro vicissitudini come se fossero in prima persona. Le emozioni innescate non sono in modalità "come se", ma sono realistiche. Anche i bambini di 6 anni sono in grado di attivare deliberatamente processi empatici. Dagli studi ne deriva che siamo spesso in grado di immaginare la situazione affrontata da altre persone e gli obiettivi che perseguono; possiamo quindi immaginare la reazione emotiva che ne deriva per loro, anche senza provare la stessa emozione. Ci sono due modalità di immaginazione che accompagnano gli eventi: possiamo tenerli a distanza vivendoli come appartenenti al mondo del possibile o della finzione, oppure possiamo accostarci a essi in misura maggiore e coinvolgersi come accade negli eventi reali (Harris, 1991). Le reazioni empatiche avvengono spontaneamente e si manifestano quando la situazione immaginativa vissuta da un'altra persona, o le credenze e desideri altrui immaginati, non vengono più concepiti come immaginati, bensì come reali.

2.2.6 La competenza emotiva

Susan Denham (1998) ha identificato 3 dimensioni della competenza emotiva:

1. espressione delle emozioni
2. comprensione delle emozioni
3. regolazione delle emozioni

Ciascuna di esse rappresenta un aspetto rilevante dell'essere competenti dal punto di vista emotivo; inoltre, intrattiene rapporti con le altre due componenti. Per ciò che riguarda l'espressione delle emozioni, essa rappresenta un elemento rilevante della comunicazione non verbale. Per esempio, lo stato di gioia di un bambino, che vede la madre tornare dopo una separazione momentanea traspare dalla sua espressione del volto e dalla gestualità; l'espressione delle emozioni si realizza, dunque, attraverso diversi canali comunicativi avvalendosi di precisi segnali non verbali, che permettono la traduzione di uno stato interno (ad esempio la collera) in un quadro espressivo ben visibile e riconoscibile dagli altri.

L'espressione delle emozioni consente di comunicare i propri vissuti emotivi ad altri, ma anche di riconoscerli negli altri. Per quanto riguarda la componente chiamata: "*comprensione delle emozioni*", questa riguarda la consapevolezza di esse come stati interni o mentali che sono alla base delle motivazioni e delle azioni individuali nel corso degli scambi sociali (Gavazzi, 2010).

TABELLA 1 – LE COMPONENTI DELLA COMPETENZA EMOTIVA	
COMPONENTE DEL COSTRUTTO DI COMPETENZA EMOTIVA	BREVE DEFINIZIONE DELLA COMPONENTE
Espressione delle emozioni	Manifestazione esterna, visibile o udibile, delle emozioni, che avviene tramite i canali della comunicazione non verbale: sguardo, volto, voce, postura e così via
Comprensione delle emozioni	Conoscenza della natura delle emozioni, delle cause che le provocano e delle strategie che si possono utilizzare per controllarle o regolarle al meglio in se stessi e/o negli altri
Regolazione delle emozioni	Insieme dei processi estrinseci e intrinseci coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive, in particolare rispetto all'intensità e alla durata

Figura 3 Le componenti della competenza emotiva (Gavazzi, 2010)

Saarni e Harris (1989) hanno usato l'espressione "teoria della mente emotiva" per far riferimento alla conoscenza consapevole che un bambino possiede delle emozioni come stati interni. Nel corso dello sviluppo, i bambini vengono conoscendo, la natura e le cause delle emozioni, grazie alle esperienze personali, allo sviluppo cognitivo e alla socializzazione emotiva. Thompson (1994) ha definito la "teoria della mente" come l'insieme dei processi estrinseci e intrinseci coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive, in particolare focalizzandosi sull'intensità e la durata. In generale, grazie a questi processi, i bambini possono attingere alle risorse in loro possesso per far fronte a svariate situazioni nel modo più efficace possibile. Tra queste risorse alcune sono comportamentali (ad esempio, giocare per non rattristarsi), altre di tipo mentalistico (ad esempio, pensare ad un'esperienza piacevole per allontanare la tristezza). Dal punto di vista evolutivo, la regolazione delle emozioni è un processo che dapprima coinvolge il bambino e chi si prende cura di lui attraverso una mutua regolazione guidata dall'adulto. Questo offre la struttura esterna affinché i processi di

regolazione possano basarsi, nel corso dello sviluppo, non più solo sulla regolazione reciproca ma anche sull'autoregolazione (Gavazzi, 2010).

TABELLA 2 – TAPPE DI SVILUPPO DELLE COMPONENTI DELLA COMPETENZA EMOTIVA		
SVILUPPO DELLA COMPETENZA EMOTIVA: ESPRESSIONE, COMPrensIONE, REGOLAZIONE		
LO SVILUPPO DELL'ESPRESSIONE EMOTIVA		
Prima fase evolutiva (0-12 mesi circa)	Sorriso endogeno; attenzione precoce coatta; trasalimento; sconforto; disgusto Sorriso sociale Rabbia o suoi precursori Gioia; tristezza; paura	
Seconda fase evolutiva (12/13 mesi-36 mesi circa)	Timidezza; disprezzo; imbarazzo Orgoglio; vergogna; emozioni miste	
LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE EMOTIVA		
Fase della comprensione delle cause esterne come determinanti delle emozioni		
2 anni circa	Uso del lessico psicologico emotivo	
3-5 anni circa	Riconoscimento e categorizzazione di gioia, paura, tristezza, collera Comprensione delle cause esterne (3 anni), del ruolo dei desideri (4 anni), dell'influenza dei ricordi (5-6 anni)	
LO SVILUPPO DELLA REGOLAZIONE EMOTIVA		
Prima fase evolutiva (0-1 anno circa)		
ETÀ	STRATEGIA DI REGOLAZIONE	COMPORAMENTI
3 mesi	Riorientamento dell'attenzione Autoconsolazione Ricerca dell'adulto	Allontanamento dello sguardo dalla fonte di eccitamento Suzione del dito; torsione dei capelli; cullarsi Comportamenti di attaccamento per mantenere vicinanza e contatto con l'adulto
nel primo anno	Uso di oggetti transizionali	Tenere e stringere oggetti morbidi con significato transizionale
Seconda fase evolutiva (1-3 anni circa)		
ETÀ	STRATEGIA DI REGOLAZIONE	COMPORAMENTI
nel secondo anno	Evitamento fisico Gioco di finzione	Allontanamento dalla situazione che provoca disagio Espressione delle emozioni nel gioco del far finta
2-3 anni		
Terza fase evolutiva (3-5 anni circa)		
ETÀ	STRATEGIA DI REGOLAZIONE	COMPORAMENTI
3-5 anni	Controllo verbale Inibizione delle emozioni	Parlare delle emozioni Non pensare alla fonte di sofferenza
5 anni		

Figura 5 Tappe di sviluppo delle componenti della competenza emotiva (Gavazzi, 2010)

2.2.7 L'educazione emotiva nella scuola dell'infanzia

La competenza emotiva così definita include abilità come: esprimere adeguatamente le proprie emozioni in base alle circostanze, riconoscerle negli altri, essere consapevoli di quello che si prova, saperle dare un nome, entrare in risonanza empatica con le emozioni altrui senza esserne sopraffatti e utilizzare strategie di regolazione per modulare la propria esperienza così come la propria espressione emotiva. L'attenzione per l'educazione emotiva nei contesti di crescita, in particolare per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, è in questi ultimi anni particolarmente viva. L'educazione psico-emotiva può realizzarsi in un duplice senso. Da un lato all'educatore è riconosciuto sempre più, il ruolo importante che svolge nella "socializzazione emotiva" mediante meccanismi di socializzazione diretta, che comprendono strategie di tipo verbale e non verbale finalizzate a regolare l'espressione emotiva del bambino e meccanismi di socializzazione indiretta, come il riferimento sociale (il bambino utilizza l'espressione dell'adulto per orientarsi nell'ambiente) o l'apprendimento imitativo, che possono influenzare il comportamento dei piccoli senza che vi sia un'esplicita intenzione a riguardo.

L'educatore possiede una personale concezione delle emozioni, almeno in parte riconducibile alle classificazioni proposte dai genitori: la concezione coaching a cui corrisponde uno stile educativo, particolarmente orientato a riconoscere e a sostenere l'esperienza emotiva del bambino, tanto a valenza positiva che negativa; la concezione dismissing (dismissione), meno consapevole del significato delle emozioni in generale e di quelle in corso, e quindi meno in grado di regolarle quando sarebbe necessario. Dall'altro lato, l'educazione emotiva a scuola può essere progettata attraverso attività finalizzate a trattare con estrema delicatezza il tema delle emozioni insieme ai bambini. Attività di gioco simbolico, di drammatizzazione, di gioco linguistico, di disegno, di ascolto, di completamento di storie e di racconto autobiografico possono essere proposte per mettere in gioco le abilità di espressione, comprensione e regolazione emotiva in un contesto ludico in cui il ruolo dell'educatore è centrale. Le attività che propone, infatti, in quanto condivise tra pari nel contesto della vita quotidiana, consentono al bambino di acquisire abilità socio-emotive e costruire il proprio sé attraverso una maggiore consapevolezza delle proprie e altrui esperienze emotive (Saarni, 1999 et Gavazzi, 2010).

Educare alle emozioni è un compito impegnativo ma fondamentale per favorire l'apprendimento. Erickson affermò che accompagnare un bambino nella crescita emotiva è essenziale per la sua educazione perché esso può presentare aggressività, demotivazione, carenza di autocontrollo o difficoltà nel rispettare le regole e accettare le impostazioni dell'apprendimento. La scuola ha dunque un ruolo fondamentale sull'educazione emotiva. È importante definire dei processi strutturati e dei progetti espliciti di educazione alle emozioni, come traguardo di competenza sentimentale cioè la capacità di comprendere e di esprimere in modo consapevole il proprio stato emotivo. È un itinerario intenzionale di qualità che educa il bambino nel riuscire a riconoscere le proprie e altrui emozioni aprendosi alla relazione e creando competenze personali, relazionali, apprendendo abilità che permettono ad ognuno di leggere la propria interiorità ed elaborare le emozioni negative.

Una riflessione meta emotiva riguarda quel processo che istanzia dai propri vissuti emotivi permettendo di auto regolarli. Questo processo può avere luogo attraverso diversi linguaggi che vanno da diverse discipline come la letteratura (per esempio, il sentire le poesie, i romanzi, ecc) e diversi generi come autobiografie, diari. Un altro elemento efficace che può essere utilizzato nel percorso educativo emotivo è l'illustrazione. I disegni e le immagini donano un'alternativa alla comunicazione verbale e possono indirizzare le emozioni represses in canali più creativi. Anche l'espressione corporea rappresenta un importante linguaggio, attraverso cui esplorare forme diverse di espressione della vita affettiva.

È importante allenare alle emozioni ed educare il bambino a riconoscerle, per poi gestirle al fine di formare un bambino emotivamente competente. Questo concetto fu introdotto da J. Gottman⁷ a seguito di numerose ricerche con i genitori e i figli. Afferma che uno degli elementi dell'educazione emotiva è il rispecchiamento emotivo cioè fare lo specchio di ciò che il bambino sta provando, facendo in modo che il bambino si rispecchi nella sua stessa emozione, precedentemente arricchita con parole dal genitore che la rende comprensibile, partendo da un atteggiamento (Pellai, 2016).

⁷ Psicologo, 1942.

Dunque lo scopo è partire *dall' accoglienza*, il primo step dell'educazione emotiva consiste nell'aiutare i bambini ad imparare il lessico emotivo, cioè l'utilizzo delle parole, per esprimere le proprie emozioni. Successivamente si lavorerà sulla comprensione delle parole grazie al supporto dell'adulto.

Regolare le emozioni significa essere in grado di modularne l'intensità e la durata, valutando il contesto dove ci si trova e le risorse, adattandone il comportamento. La capacità autoregolativa nel bambino cresce in funzione dell'attività di supporto e di trasformazione svolta dall'adulto, soprattutto attraverso il rispecchiamento emotivo e le alternative al comportamento. Il bambino ha dunque bisogno di un adulto emotivamente disponibile e in sintonia con lui, in grado di darle aiuto nella regolazione delle emozioni; in modo che sia sempre più autonomo. Un'adeguata regolazione emotiva nei primi anni di vita consente la costruzione di un buon legame di attaccamento, come detto in precedenza, per fare ciò l'adulto può fornire strategie rassicuranti come quella dell'*holding thinking* oppure un contatto fisico rassicurante con il bambino (che lo calmi di fronte a una crisi di rabbia, ansia o angoscia). Nei bambini molto piccoli (0-3 anni) il cervello non si è ancora sviluppato alla regolazione delle emozioni e del comportamento, per cui non è ancora in grado di gestire in modo efficace gli stati emozionali. Cioè non è capace di riflettere sui suoi comportamenti. Per riflettere sulle loro emozioni e accusare strategie regolative basate sul pensiero è necessario sviluppare la meta cognizione verso i 7-8 anni che permetta di gestire i propri stati emotivi. Conoscere, accettare e vivere le nostre emozioni ci renderà più forti, resilienti e consapevoli del valore dell'altro.

Il ruolo di una scuola è dunque fondamentale per l'educazione alle emozioni di bambini e adolescenti al fine di una consapevolezza di sé e degli altri. Se prepariamo i bambini a gestire correttamente la propria emotività, potranno usufruire del bagaglio interiore necessario per vivere al meglio e relazionarsi con gli altri in modo più equilibrato e sereno. Questo aspetto permette ai genitori, ai nonni e agli adulti di riferimento di riuscire a sottrarre quell' *analfabetismo emotivo* che spesso è alla base dei comportamenti dannosi. Ogni persona sarà l'educazione delle emozioni che avrà saputo costruire (Pellai, 2016).

L'educazione emotiva secondo Alberto Pellai⁸, fa chiarezza su questo argomento e indica come diventare dei buoni educatori capaci di ascoltare le emozioni dei bambini. Per educare serve secondo Pellai:

1. sapere ascoltare,
2. riuscire a percepire lo stato emotivo del bambino,
3. entrare nella sua regolazione interiore,
4. fare chiarezza con decisioni e autorità, usando sempre la dolcezza. È svantaggioso arrabbiarsi per i capricci dei bambini.

L'educazione emotiva, avviene già dal primo giorno in quanto è spontanea e automatica, addirittura prenatale, costruita nel modo in cui la mamma interagisce con il suo piccolo e lascia un segno significativo sul cervello emotivo preparando la competenza emotiva. Genitori tranquilli e non ansiosi, capaci di rispondere al pianto del bambino nei tempi adeguati con la risposta giusta, portano a serenità e tranquillità, verso la costruzione di sinapsi nervose per conquistare una "buona regolazione emotiva". Un altro momento cardine nell'educazione emotiva è il periodo intorno al secondo anno di vita, quando il bambino può autodeterminare, almeno in parte, il suo comportamento (dire no e intrattenere uno scontro aperto con i genitori). La competenza emotiva può essere conquistata dal bambino grazie ai genitori autorevoli, tranquilli sicuri e ben regolati a sua volta. L'educazione alle emozioni prosegue alla scuola dell'infanzia dove il bambino grazie all'intervento educativo dell'adulto può imparare a riconoscere, discriminare e a condividere i propri stati emotivi nominandoli uno per uno, ma anche differenziare la rabbia ad esempio dalla tristezza, dalla paura o dal disgusto (Pellai, 2016).

2.3 L'importanza del racconto nell'espressione emotiva

“Le favole non dicono ai bambini che i Draghi esistono perché i bambini lo sanno già. Le favole dicono ai bambini che Draghi possono essere sconfitti”

Gilbert Keith Chesterton⁹

⁸ Medico e psicoterapeuta dell'età evolutiva e ricercatore di Scienze biomediche dell'università degli Studi di Milano ed autore di diversi libri in materia.

⁹ Raccolta: Enormi sciocchezze, 1909. “La fantasia nasce dal cuore pulito di ogni bambino”.

Il ruolo della comunicazione è ancora più evidente nel racconto, quando si parla di fornire una chiave di lettura di esperienze emotive. Il bambino ha bisogno di vedere la validità della sua storia da chi si prende cura di lui, attraverso una comprensione del suo vissuto. La risonanza emotiva non avviene solo in modo diretto ma può venire anche in modo indiretto immedesimandosi nell'esperienza di qualcun altro. Quando si raccontano storie si entra in risonanza con le emozioni dei protagonisti e dei personaggi della storia, dove il bambino ne comprende le emozioni quasi come le stesse vivendo in prima persona, potenziando le sue capacità di riconoscere gli stati mentali dei vari attori (come i sentimenti, le credenze, le intenzioni ed i desideri). Con la partecipazione e la presenza degli educatori di riferimento, il legame che si crea tra narratore e ascoltatore stimola l'empatia e rinforza la relazione. Lasciarsi assorbire dalla storia dimenticando ciò che lo circonda porta ad un trasporto narrativo e ad un maggiore coinvolgimento emotivo.

Sono esperienze molto importanti di condivisione tra educatori e bambini ma anche tra genitori e figli che permettono di raccontare e commentare insieme gli avvenimenti, provando emozioni continue e facendo anche previsioni su come andrà a finire, gioire o sperare con i personaggi della storia, in un contesto dove è facile esprimere ciò che si prova senza fraintendimenti o repressioni. Il racconto va a stimolare anche l'immaginazione, non essendo vincolato al testo scritto. Nel raccontare storie inventate si può trovare spunto proprio dall'esperienza del bambino e decidere con lui come finirà la trama. Invece nel caso di storie già note può essere divertente variarne alcuni aspetti, per stimolarlo a notare la differenza e l'immaginazione di finali diversi. Il bambino si impegna cognitivamente a seguire la storia riconoscendo l'inizio, un corpo centrale e una fine, riflettendo su come affronterebbe quella situazione e allenando il senso critico, esercitandosi nella risoluzione dei problemi e nel prendere decisioni ed abilità trasversali (Chiari, 14 marzo 2023).

È una vera e propria educazione mirata alle emozioni. Per stimolare un ascolto attivo può essere utile, invitare i bambini a fare domande in modo aperto, come ad esempio se c'è qualcosa che vorrebbero sapere di più riguardante la storia o cercare di prevedere che cosa sta per accadere chiedendosi il motivo per cui i personaggi si comportano in un certo modo, immaginando come si sentono, prendendo parte attiva nella storia. Attraverso l'esperienza dei personaggi di un racconto possiamo aiutare il bambino ad affrontare le

sue paure fino a sconfiggere i “draghi interiori”¹⁰. Raccontare la propria esperienza è fondamentale per dare un senso e una coerenza alla vita e all’ identità. Dunque è importante mettersi nei panni dei personaggi o arricchire il racconto con aneddoti della propria vita personale, invitando il bambino a fare altrettanto. Il tempo del cerchio (circle time) alla scuola dell’infanzia o all’asilo nido è un importante spazio per arricchirsi di momenti dedicati all’ascolto e scambio di esperienze ed emozioni, dove i bambini a turno parlano di come si sentono prima di iniziare la giornata insieme.

Per riconoscere le espressioni emotive ci sono le Flash Cards¹¹ di ispirazione Montessoriana dove vengono illustrati volti sorridenti, arrabbiati, tristi, disgustati ed impauriti. È importante anche mettere in scena le voci e la mimica dei personaggi personalizzando il racconto, diversamente da un audiolibro che risulta un ascolto più passivo, impersonale e sempre uguale. Con il gioco imitativo a partire dall’anno di vita il bambino inizia a interpretare i ruoli conosciuti, per esempio replicando le azioni che fa un adulto. Questa abilità progredisce intorno ai due anni nel gioco simbolico dove il bambino trasforma gli oggetti in funzione di quello che serve per il suo gioco. Dopo i tre anni con l’acquisizione di una teoria della mente il bambino inizia ad attribuire ruoli nel gioco ad oggetti che prendono vita attraverso le sue parole.

Sigmund Freud, il padre della psicoanalisi (1907), sosteneva che c’è una somiglianza tra gioco e creazione poetica nella possibilità di modificare una realtà esterna per poterla affrontare al meglio; mettendo in scena diverse versioni dell’esperienza nel gioco e nel racconto si può dare significato ad eventi della nostra vita quotidiana (Chiari, 2023).

Anche nella narrazione accediamo ad un universo simbolico dando vita alle nostre rappresentazioni mentali degli oggetti e delle persone attribuendo ruoli, intenzioni e stati d’animo. Come nel gioco, il bambino può passare dal racconto di episodi della sua vita quotidiana al racconto puramente casuale e fantastico dove abbandona la vera somiglianza e dà libero sfogo alla sua immaginazione.

¹⁰ Sconfitte “interiori”.

¹¹ Un prezioso strumento per arricchire l’esperienza sensoriale (come vista e sensibilità) del bambino.

2.3.1 Il pensiero magico nei bambini

Per pensiero magico si intende una modalità di interpretazione dei fatti che non risponde a una logica di causa-effetto. Piaget (1926)¹², lo contrappone al pensiero logico relazionale tipico dell'età adulta. Questo è presente nel periodo dell'egocentrismo infantile e non scompare mai del tutto se pensiamo ad esempio ai portafortuna o ai gesti scaramantici. È permeato dall'animismo, cioè dall'idea che anche gli esseri inanimati sono ritenuti dotati di intenzioni, sentimenti e possibilità di azione. Gli studi di Piaget hanno mostrato che i bambini interpretano gli eventi secondo un'ottica psicologica in cui ogni cosa è investita di emozioni e può influire sulle altre.

Le funzioni a cui risponde il pensiero magico sono principalmente tre:

1. Difensiva: per rassicurarsi di fronte a situazioni sconosciute è possibile mettere in atto azioni che danno l'illusione di controllo, come utilizzare un acchiappa sogni per mandare via gli incubi notturni.
2. Propiziatoria: per far sì che qualcosa di desiderato si realizzi si possono utilizzare i rituali o azioni portafortuna, come indossare sempre la stessa maglietta prima di una partita.
3. Conoscitiva: per poter dare significato che aiuti a orientare in sicurezza nel mondo, può essere preferibile dare una spiegazione illogica agli eventi che non si riescono a comprendere se con una logica razionale (Chiari, 2023).

Per un bambino molto piccolo inoltre può essere difficile rispondere ad una domanda generica: *“come ti senti?”* In base alla circostanza può essere preferibile una domanda più specifica ad esempio: *“sei arrabbiato?”* o comunicare direttamente la nostra interpretazione lasciando che sia il bambino a dare conferma o a correggerci in caso di inesattezze. Dal punto di vista di un bambino più grande la risposta più soddisfacente a una domanda simile potrebbe sembrare bene o male, chiudendosi così il dialogo. È importante non fare domande generiche ma piuttosto osservare lo sguardo, i gesti e il tono di voce, prima di formulare le nostre domande e chiedergli un riscontro per essere sicuri di aver compreso realmente. In questo modo possiamo instaurare un dialogo aperto

¹² La conoscenza è un processo di costruzione continua.» Jean Piaget è stato uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero.

aiutandoli ad acquisire una maggiore consapevolezza delle emozioni e dei bisogni che li accompagnano. Se gli educatori comunicano in modo accurato le loro emozioni ed i loro bisogni, consentono ai bambini di ampliare il loro vocabolario emotivo riconoscendo e accogliendo le emozioni (Chiari, 2023).

2.3.2 Gli albi illustrati e le emozioni

A partire dagli anni 90 del '900 le emozioni e i sentimenti hanno acquistato sempre più importanza all'interno del mondo pedagogico italiano. Sono stati considerati fattori fondamentali per la formazione e per i percorsi di crescita e apprendimento. Sono rivolti ad un pubblico di bambini, ma anche di adulti per un arricchimento personale. Grazie alla lettura degli albi si crea un forte coinvolgimento emotivo, perché il lettore entra in empatia con i personaggi del libro e si sente parte della narrazione. Gli albi illustrati che trattano delle emozioni aiutano il bambino a esprimere i propri sentimenti, a riconoscere le proprie emozioni, a dargli un nome preciso e a distinguere tali sentimenti da altri provati precedentemente. I protagonisti degli albi illustrati provano le stesse emozioni di chi legge. Emozioni che riguardano situazioni di vita quotidiana, e ciò facilita il processo di identificazione. Gli albi trattano sempre le emozioni: qualunque sia il tema, i protagonisti delle storie diventano i compagni di viaggio, amici che ci accompagnano alla scoperta del nostro Io e delle nostre emozioni (Giuliani, 2016). Le emozioni sono sempre complesse da gestire, ma gli albi illustrati e la narrativa permettono l'alfabetizzazione emozionale ovvero il lettore, al termine di un albo, o di una narrazione, si ritrova necessariamente diverso: attraverso i vari protagonisti vive nuove emozioni e sensazioni che modificano il suo stato interiore. Albi illustrati e Silent books¹³, per la loro struttura, possono essere strumenti utili in ambito educativo per la costruzione di progetti dedicati alla gestione emotiva. Gli albi illustrati sono vere e proprie opere d'arte che indagano i sentimenti. Mediante la lettura dell'albo il bambino conosce sé stesso, si confronta con i propri sentimenti, le proprie angosce e preoccupazioni; conosce il mondo e la vita, le norme e i valori che fanno parte della vita quotidiana e di ciò che lo circonda riuscendo a mettere in rapporto le diverse emozioni. Il bambino manifesta le emozioni in modo diverso dall'adulto e spesso fa fatica a parlare di ciò che prova, a volte gli risulta

¹³ Albi che raccontano storie senza l'utilizzo delle parole.

persino incomprensibile ciò che sente. Chi narra e racconta sa perfettamente che il segreto del saper narrare è il modo in cui si racconta una storia, riuscendo a rendere visibile l'invisibile. L'adulto può accompagnare il bambino in questo mondo fatto di immagini e parole o anche di sole immagini.

La lettura degli albi è fondamentale per creare un piano di educazione razionale-emotivo in classe. Possono crearsi esperienze di apprendimento attraverso cui il bambino acquisisce, grazie alle abilità metacognitive, consapevolezza dei propri stati emotivi e dei meccanismi che li influenzano, per poi applicare tali conoscenze nella risoluzione dei problemi e delle difficoltà che si incontrano nella vita di tutti i giorni. Gli albi sono fondamentali nel processo di percezione, di valutazione dei sentimenti che si provano nei confronti dei molteplici aspetti della propria persona, nel giudizio circa il proprio valore e le proprie capacità. Per poter costruire la personalità occorre avere un senso di autostima che cresce sperimentando relazioni interpersonali significative che valorizzino il soggetto. Sentirsi bene, riguardo a quello che si è, consente di apprendere in modo più efficace e di avere fiducia in sé stessi, aiutando nel percorso di crescita dell'individuo in modo positivo. La lettura di un albo illustrato permette di esercitare la capacità di entrare in contatto con sentimenti e pensieri, di rovesciarli e di metterli allegramente alla prova, di giocare con le interpretazioni e la combinazione di immagini e parole. Ci si interroga, si gioca, si risponde incontrando immagini o immagini e parole. Tutto è in movimento (Giuliani, 2016). Grazie all'albo illustrato si sviluppa l'empatia, realizzando un'intesa emotiva che consente di partecipare ai vissuti interiori dell'altro e alle sue emozioni, non "come se" fosse una nostra emozione ma "come l'esperienza di accoglienza del dolore o della felicità dell'altro", immedesimandosi dunque, nel suo vissuto.

2.3.3 Diversi tipi di albi illustrati

Esistono diversi tipi di albi illustrati che si diversificano per la struttura esterna del volume stesso, la struttura interna e il contenuto:

1. I board books/paperboards, libri cartonati,
2. gli alphabet books o alfabetieri, che hanno lo scopo di far familiarizzare un bambino in età prescolare con l'alfabeto,
3. i concept books: utili per far imparare forme, colori e dimensioni ai bambini,

4. i pop-up books, libri tridimensionali o libri animati, sono solitamente adattamenti di fiabe preesistenti. Le costruzioni tridimensionali che si creano grazie ad alcuni meccanismi diventano un ulteriore veicolo di “appeal” (attrazione) nei giovani lettori che vengono colpiti dal libro che sembra prender vita.

Alcuni di questi volumi abbinano agli elementi pop-up anche elementi semoventi, che permettono al lettore di dare una forma più elaborata di interattività grazie alla presenza di alcune linguette predisposte, che consentono agli elementi sulla pagina di essere mossi a proprio piacimento, mostrando o nascondendo le figure.

5. I libri Touch and Feel detti anche libri tattili o libri sensoriali, sono volumi fatti in tessuto (solitamente cotone o feltro) e hanno come scopo quello di intrattenere il lettore stimolando diversi gruppi sensoriali (vista e tatto). Vengono detti anche quiet o busy perché possono avere la duplice funzione di intrattenere e coinvolgere in modo attivo il bambino o di tranquillizzarlo attraverso le superfici morbide, in base alla risposta individuale,
6. i counting books, hanno lo scopo di inserire i bambini in età prescolare al termine di “numero”. A volte non presentano parole, per rendere libero il bambino di inventare storie mettendosi alla prova con i numeri appena appresi (Giuliani, 2016).

Nella cultura anglosassone la definizione di albo è più precisa e distingue:

1. Illustrated Book: il testo scritto è in grado di sostenersi da solo e le illustrazioni non sono fondamentali, ma consentono soltanto all’interpretazione del racconto.
2. Picture Book: la storia viene raccontata mediante il codice verbale e il codice iconico che si rapportano tra di loro.
3. Wordless Book: la storia è raccontata solo con le immagini, l’unico elemento testuale è il titolo.

L'albo illustrato inoltre, ha diverse funzioni:

- Cognitiva: cioè risponde a curiosità del bambino simulando i suoi processi mentali e il suo linguaggio.
- Creativa: cioè rende possibile fantasticare sull’immaginare.
- Sociale: cioè da informazioni che permettono ai bambini di socializzare.

- **Affettiva:** cioè calma le ansie, aiuta a superare i conflitti e le paure attraverso l'immedesimazione del bambino con i personaggi in situazione della storia.

L'albo è anche classificato in base all'età. Nella seconda infanzia cioè dai 3 ai 5 anni il bambino vive il fantastico, nella sua immaginazione ci sono i drammi (l'acqua, il sole e gli alberi che si animano permettendo così al mondo reale e fantastico di mischiarsi).

Nel corso di questa fase evolutiva il bambino si trova a vivere due stadi:

1. Stadio dell'enumerazione: il lettore nomina gli elementi.
2. Stadio della descrizione: il lettore stabilisce delle relazioni temporali causali e spaziali per dare vita ad una scena. La scuola dell'infanzia deve sviluppare i prerequisiti della letteratura e della scrittura in modo che il bambino incontri l'albo per la prima volta e attraverso esso superi le sue paure, tramite il contatto con il mondo del fantastico che può mutare le ansie in esperienza di crescita serena.

Inoltre nei bambini tra i tre e i sei anni è importante leggere i Silent book cioè albi senza parole, albi con poco testo, racconti fantastici con animali, racconti con amici immaginari. Sono albi sull'accettazione delle diversità, con storie in rima facili da memorizzare e fiabe di tradizione orale (Giuliani, 2016).

2.3.4 Albi illustrati e inclusione

L'articolo osserva la letteratura per l'infanzia per scoprire metafore e allusioni sulle persone con disabilità. Esplorare i lembi nascosti, i margini, le zone periferiche, gli spazi esclusi sono luoghi particolarmente importanti per l'analisi pedagogica, perché proprio in quelle aree "fuori mano" si condensano rappresentazioni, immagini e idee inattuali e sofferte che sono l'altra faccia, il volto nascosto della quotidianità. Infatti, proprio nei margini trovano rifugio figure, narrazioni ed esperienze che non hanno una facile collocazione negli schemi e nei rapporti consolidati. I margini sono spesso l'estremo asilo concesso alla diversità, per sopravvivere in una difficile e precaria esistenza. La letteratura per ragazzi è una delle forme espressive più capaci di esplorare queste zone periferiche.

La letteratura per ragazzi da sempre denuncia il fatto che lo sguardo adulto e “normale” metta ai margini ciò che non vuole vedere, perché non rientra nelle consuete e rassicuranti dimensioni dell’abitudine: per molti versi, anzi, tra i temi più forti che caratterizzano le narrazioni per l’infanzia ci sono appunto quelli dell’incontro-scontro tra abilità e disabilità, tra forza e debolezza, tra centro e periferia. L’autore descrive le vicende di un personaggio con disabilità offrendo metafore di identità che influenzano l’immaginazione dei giovani lettori e fruitori di libri, fumetti e film. E questo fatto ha una rilevanza pedagogica da non sottovalutare: come ricorda il Pedagogista A. Canevaro nel 1986, l’identità si produce nella relazione, nella ricerca, nel contatto, nella contaminazione e pertanto l’identità del disabile si figura nel rapporto con gli altri e con il loro immaginario. Un immaginario nutrito tanto di esperienze concrete, quanto di metafore e rappresentazioni colte nelle storie e nei racconti con cui si è venuti a contatto. Questo significa che nella costruzione della propria identità la persona con disabilità utilizza, o a volte è costretta ad utilizzare: le parole, i gesti e i silenzi a cui gli altri, i cosiddetti “normali” ricorrono nella relazione con il disabile stesso: quelle parole, quei gesti, quei silenzi non sono quasi mai atti casuali, bensì sono azioni derivate da elaborazioni dell’immaginario (Grandi, 2012).

L’albo illustrato e il Silent book si configurano come tipologie di libri in grado di favorire percorsi conoscitivi e inclusivi non solamente rispetto a temi e contenuti, ma soprattutto in virtù della loro concezione iconografica e testuale naturalmente accessibile ad un vasto pubblico di lettori. La ricerca di un linguaggio “universale” nei libri, sia che viaggi attraverso l’utilizzo della CAA¹⁴ e dei simboli, sia che passi attraverso la sola narrazione per immagini dei Silent book, ha di certo il merito di far emergere le eccellenze della produzione internazionale che, grazie all’utilizzo di alfabeti visivi, diventano chiavi per oltrepassare le lingue nazionali ed esercitarsi agli attraversamenti: i libri raccontano storie, di tutti e potenzialmente per tutti, di alto valore artistico e culturale. Vi sono diversi modi di incrociare la diversità e l’inclusione con i libri. Attraverso l’utilizzo dei simboli chiamati Picture Communication Symbols (PCS) e i Widgit Literacy Symbols (WLS). Poi ci sono le Picture Exchange Communication Systes (PECS), che sono un sistema di comunicazione per scambio di immagini. Tutti e tre rappresentano una modalità

¹⁴ Comunicazione Alternativa Aumentativa.

particolarmente interessante di adattare storie note ai bisogni speciali. Sono molto utilizzati con bambini aventi lo spettro autistico. Il libro si impegna a rendere evidente, più che a descrivere, che esistono infiniti modi di vivere, interpretare e comunicare con il mondo, che vanno al di là del modo convenzionale, non curandosi di “mancanze” o “disabilità” che suggeriscono semplicemente altre vie per percepire e vivere il mondo che ci circonda. Un esempio è l’albo “Piccolo Uovo” (di F. Pardi, 2011), che grazie alla ristampa in formato In-book, risulta doppiamente inclusivo: da un lato utilizza i simboli WLS per rendere più fruibile il messaggio testuale, dall’altro narra una storia di scoperta della diversità. L’albo, infatti, tratteggia le molteplici famiglie esistenti, dando voce ai sentimenti di un piccolo protagonista pronto ad entrare nella sua famiglia per iniziare il proprio cammino di crescita. “Piccolo Uovo” ha un po’ paura di nascere, non conosce quale sarà la sua famiglia e non sa cosa aspettarsi. Questo lo porta ad andare alla scoperta di altre famiglie, le quali lo colpiranno intimamente rendendolo cosciente di quanto amore e di quante cure sono rivolte verso i propri figli indipendentemente dalla conformazione strutturale della famiglia dove si nasce. Risulta evocativa la chiusura finale del viaggio che Piccolo Uovo compie, perché dimostra come il concetto di famiglia oltrepassi etnie e culture: “Piccolo Uovo era stanco e soddisfatto. Aveva conosciuto tante diverse famiglie: tutte sembravano un bel posto dove crescere” (Grandi, 2012).

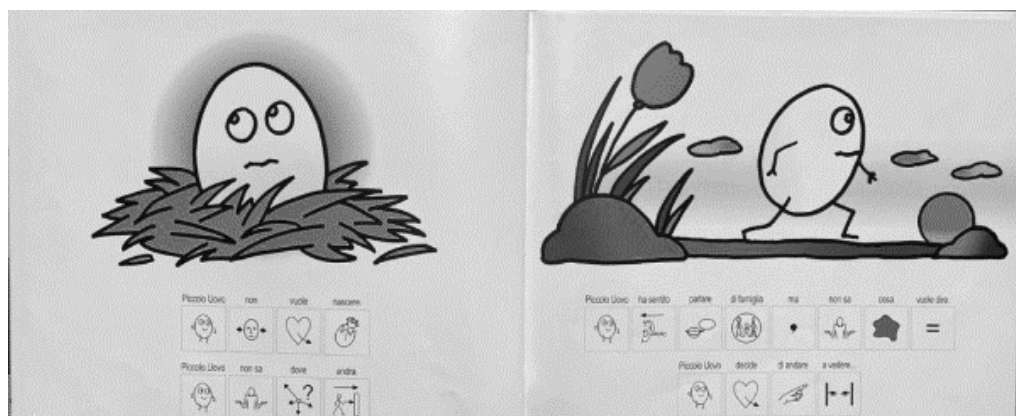


Figura 6 <https://www.areato.org/libro/piccolo-uovo/>

Non ci sono stereotipi o preconcetti verso le diverse tipologie di famiglie mostrate dall’albo, vengono solo rappresentati genitori pronti a donare affetto e amore ai propri figli, qualunque siano le loro caratteristiche o la loro appartenenza.

2.3.5 Albi illustrati come risorsa educativa

“Gli albi illustrati rappresentano una preziosa risorsa educativa nel percorso di crescita di un bambino. Grazie al peculiare linguaggio della narrazione iconica i bambini possono dimostrare se adeguatamente sollecitati, insospettabili abilità di lettura critica.....”

Gli albi illustrati rappresentano una preziosa risorsa educativa nell'ambito dei contesti di condivisione e socializzazione di spazi narrativi. Le immagini di un Picture Book creano uno spazio condiviso e di libera discussione, dove i bambini anche quelli più piccoli o con difficoltà di lettura e apprendimento hanno maggiore possibilità di accesso. Nell'esperienza formativa della lettura immergersi in un libro con delle immagini alimenta e coinvolge emotivamente un bambino perché consente di godere doppiamente dell'esperienza del racconto. Inoltre l'intreccio di metafore è importante per un percorso di crescita e sviluppo delle proprie competenze narrative. Educare lo sguardo attraverso l'esperienza estetica del fantastico nei libri di figure, oltre a consolidare l'alfabetizzazione visiva può favorire un atteggiamento di stupore e meraviglia anche rispetto all'ambiente reale che circonda. Vengono strutturati in modo da provocare un forte stato emotivo nel bambino. Le metafore visive sollecitano a guardare le figure con curiosità e interesse (Campagnaro, 2013). Le illustrazioni invece, possono richiedere il processo di comprensione, di interpretazione e valutazione di un testo. In tutto ciò l'educatore può trasformare i bambini in lettori appassionati. L'educazione dello sguardo è una pratica importante.

“Un albo illustrato non va solo letto, ma si esplora, si scopre, si disvela il senso più profondo ma soprattutto lo si vive”.

Le finalità di un albo illustrato sono quelle di veicolare contenuti con leggerezza e di favorire la comprensione e la memorizzazione attraverso la voce ascoltata e l'immagine. È uno strumento inclusivo, che sa comunicare l'incomunicabile dando voce all'ineffabilità. Inoltre, sa trattare dei temi che le parole non riescono a dire o valori difficili da trasmettere come di fronte ad una perdita o alla guerra (Ragni, 2024).

Un'altra finalità è quella di coinvolgere e favorire una lettura condivisa di un albo illustrato. L'albo fa da mediatore nelle relazioni tra chi legge e chi attivamente ne fruisce

creandosi un feeling, alle volte inaspettato. Si crea un gioco di sguardi e una prossimità fisica di bellezza e di sostare insieme nella stessa storia, che ognuno coglie in modo diverso. Umberto Eco (1956), affermava che “condividere una storia significa condividere una passeggiata nel bosco narrativo”. L’albo illustrato significa “educazione” in quanto i libri sono educatori silenziosi. Educare inteso come educare cioè condurre fuori e portare alla luce ciò che a livello germinale c’è dentro ogni bambino.

Un albo illustrato è la prima galleria che un bambino può visitare in quanto uno strumento unico di educazione allo sguardo; non è questione di educare alla storia dell’arte ma di educare attraverso l’arte, la creatività, il senso della composizione e l’armonia delle forme accostando i colori alla pluralità degli stili. E’ inoltre, il primo potente strumento di alfabetizzazione visiva fino ai sei anni perchè i bambini non sanno leggere e la narrazione iconica seguita dalle immagini riescono a decodificarle in modo autonomo rispetto al testo scritto. Il piccolo lettore è attivo e costruisce la sua storia partendo dalle immagini. Le immagini a sua volta attivano l’empatia emotiva, dove attraverso i neuroni specchio verrà attivata la corrispondente area cerebrale raffigurata nell’immagine, aiutandolo nell’immedesimarsi attraverso le immagini nella storia, più delle parole. Le immagini aggiungono dettagli al testo. L’autonomia narrativa di un’immagine trova il suo compimento massimo nel Silent Book (Gastadelli, 2020). Inoltre, leggere le immagini stimola la sfera creativa. Un albo illustrato diventa così la prima lente d’ingrandimento dove leggere e reinterpretare la varietà del mondo.

Gli obiettivi sono molti, tra cui i principali sono:

1. avvicinare il bambino alla lettura affinché l’ascolto diventi un momento piacevole e stimolante, incentivando il piacere di leggere in modo autonomo;
2. accrescere le capacità attentive, verso il testo scritto ed il segno iconografico;
3. attivare e consolidare le relazioni dove il bambino nella storia diventa spettatore attivo grazie alla voce narrante dell’adulto che lo accompagna;
4. favorire attività inclusive che permettano di coinvolgere alunni con bisogni educativi e speciali e trattare argomenti relativi alla disabilità. Le competenze dove ha più impatto questa metodica sono: il sapere esprimere

le proprie impressioni o i propri pensieri nel testo scritto/ascoltato, riflettere e raccontare le emozioni, ed incentivare l'ascolto attivo favorendo la comprensione del testo e la capacità di espressione orale arricchendo il lessico (Gastadelli, 2020).

Capitolo Terzo

Il progetto educativo come esperienza educativa nella scuola dell'infanzia

3.1 La scelta del tema e la motivazione e ideazione del lavoro

Per quanto concerne la scelta del tema ho pensato di concentrarmi sulle emozioni per diversi motivi, tra cui i principali sono i seguenti: lavorando alla Scuola dell'Infanzia, mi sono resa conto di quanto questo tema fosse importante da affrontare come tematica. All'interno della Scuola c'erano tanti bambini che possiamo definire "agitati", "irascibili", e con difficoltà di gestione delle proprie emozioni. Mi sono trovata davanti un mondo bellissimo, colorato, pieno di giochi, ma dove purtroppo mancava qualcosa. L'obiettivo principale è stato quello di accompagnarli nella crescita educativa attraverso la scoperta, la conoscenza e la gestione delle emozioni ed una maggiore capacità espressiva instaurando una capacità relazionale tra pari e con l'insegnante. Un altro motivo del perché mi sono concentrata su questo tema è stato il lavoro sulle emozioni che le insegnanti avevano già in programma e che tra alcuni mesi andava sviluppatosi. Quindi con il loro aiuto sono arrivata a creare un progetto in comune accordo con i miei obiettivi stabiliti e gli obiettivi già anticipatamente definiti dalle insegnanti. Le emozioni sono un argomento che ho molto a cuore, in effetti come ha evidenziato Goleman nel 1995-2002 sono: "una caratteristica di ogni essere umano, ci guidano nella nostra vita e nel prendere decisioni capendo cosa vogliamo in situazioni delicate e difficili". Le emozioni sono una tematica molto importante alla scuola dell'infanzia, risulta fondamentale la consapevolezza dell'insegnante e del proprio mondo interiore per poter relazionarsi al meglio con i bambini. È in questo periodo della loro vita che i bambini con l'intervento didattico possono incrementare molte capacità che diventeranno indispensabili quando cresceranno, permettendogli di riuscire a vivere serenamente. Quindi trattare questo tema all'interno della scuola è essenziale anche per sviluppare le competenze sociali necessarie e imparare a convivere con gli altri, ma soprattutto per uno sviluppo personale, tra cui lo sviluppo socio-affettivo come l'identità personale, sociale e culturale. Questa competenza è una finalità della scuola dell'infanzia definita dal piano di studio come competenza trasversale.

3.2 Analisi del contesto

La classe è composta da 19 bambini di cui 10 maschi e 9 femmine di età compresa tra i 3 e i 6 anni, 4 di nazionalità marocchina e il restante di nazionalità italiana. Inoltre è presente un bambino con diagnosi autistica che sta ripetendo il terzo anno di asilo per la seconda volta, per avere un maggior apprendimento in vista della futura scuola primaria. Il gruppo classe è eterogeneo, abbastanza unito e tendente alla distrazione, in quanto spesso, sia durante i momenti di lavoro, sia durante quelli di transizione, occorre richiamare gli alunni e le alunne all'attenzione poiché talvolta qualcuno propende a parlare ad alta voce e giocare in modo non funzionale, agitando oggetti e giocattoli nel modo sbagliato, e ciò si ripercuote su tutti e tutte. In classe subentrano delle dinamiche per le quali emergono in particolar modo i comportamenti di due bambini, i quali rallentano e disturbano i lavori del gruppo intero. Entrambi con difficoltà d'attenzione e che spesso tendono a manifestare dei comportamenti inadeguati, che disturbano gli altri compagni e non le permettono di svolgere le loro attività tranquillamente e secondo i loro tempi. Inoltre, influenzano la capacità del gruppo di ascoltare durante le normali attività di routine giornaliere, come la lettura di un libro o semplicemente durante una discussione con le/gli insegnanti. Questo permette di richiamarli come detto precedentemente e di conseguenza di sottrarre o interrompere tempo al lavoro che si sta svolgendo e ai bambini che ascoltano e hanno voglia di imparare. In generale, i bambini lavorano molto bene individualmente, nello svolgimento di attività in piccoli gruppi ma faticano nei lavori a grande gruppo per le troppe distrazioni e chiacchiere. Il clima dell'aula risulta dunque essere talvolta costruttivo e positivo, mentre, purtroppo, spesso risulta essere il contrario: poco armonioso e disturbato. Nel gruppo sezione inoltre, vi sono dei bambini che, dimostrando scarsa fiducia nei propri mezzi e paura di sbagliare. Spesso chiedono delle conferme sul lavoro che stanno facendo: "Va bene così?"; "Va bene come ho disegnato?". Per ottenere un miglior clima di classe la mia tutor, la docente FF e io abbiamo pensato che il progetto sulle emozioni e soprattutto sulla gestione delle emozioni fosse molto importante da attuare. Anche per il fatto che la maggior parte di questi bambini, si stanno preparando alla scuola primaria. Nella sede scolastica dove mi trovo è presente una seconda sezione di scuola dell'infanzia. I bambini delle due sezioni interagiscono qualche volta. Infatti si incontrano in salone solitamente alla mattina per attività come balletti o canti in previsione di festività natalizie, o in previsione di ricorrenze come ad esempio il

giorno della memoria dove è stato fatto vedere un video inerente al tema. Per quanto riguarda le attività del pomeriggio i bambini di entrambe le sezioni seguono la routine della nanna, e i bambini di 5/6 anni non seguono attività in preparazione della scuola primaria, in quanto è presente (da quanto riportato dalle insegnanti) una difficoltà gestionale dei bambini. È presente una volta a settimana, al giovedì, un insegnante di religione che arriva nelle aule, dove i bambini di origine marocchina escono con le insegnanti per una questione religiosa. Inoltre, diverse volte a settimana durante la normale routine del tempo del cerchio (o “circle time”) le/gli insegnanti insegnano l’inglese (partendo dai numeri).

3.3 Domande educative del progetto educativo

In relazione al progetto che intendo sviluppare, volevo lavorare sulle emozioni primarie dei bambini insegnando loro ad acquisire una conoscenza più approfondita delle stesse, come la paura, la rabbia, la felicità o gioia e la tristezza, arrivando ad una gestione (autocontrollo) delle emozioni e verso poi ad una consapevolezza di sé e degli altri, dunque ad una maggiore capacità relazionale. Inoltre, vorrei valutare come si può aiutare i bambini a scoprire e approfondire il mondo emotivo e a sviluppare le competenze emotive.

Le domande educative che mi sono posta sono le seguenti:

- “I bambini riusciranno ad arrivare ad una conoscenza e distinzione delle emozioni?”
- “È possibile, lavorando sulle emozioni, aiutare i bambini a sviluppare le componenti dell’intelligenza emotiva?”
- “I bambini manifestano dei comportamenti più empatici e pro-sociali, ovvero miglioreranno le loro capacità di gestione dei conflitti, collaborazione e comprensione delle emozioni proprie e altrui?”

Inoltre, grazie al quaderno di bordo, sarà possibile identificare in maniera esplorativa quanto segue, annotando i progressi dei bambini ed eventuali modifiche da apportare affinché tutti i bambini arrivino ad una migliore gestione delle emozioni.

3.4 Le finalità del progetto educativo

La prima finalità che posso portare avanti è che attuando un percorso che parla di varie emozioni si possa trasmettere il messaggio che le emozioni o i sentimenti sono una parte essenziale nella vita di tutti i giorni, e per questo è giusto parlarne. Inoltre, presentando una serie di attività che trattano emozioni primarie, penso che i bambini possano iniziare a riconoscere le emozioni e a saperle nominare, oltre che a scoprire alcuni mezzi per farvi fronte. Per fare ciò si possono condividere le varie strategie che i bambini usano quando sono ad esempio arrabbiati o tristi, oppure farli ragionare su cosa si potrebbe fare di fronte a queste situazioni come distrarsi magari focalizzando l'attenzione sul proprio respiro, rilassarsi eccetera. L'educazione emotiva penso che porterà i bambini anche ad essere più sensibili verso le proprie emozioni e a iniziare ad individuarle, prima prendendo consapevolezza di sé e poi riuscendo a capirle anche nei compagni. Si può iniziare a parlare così di un primo approccio all'empatia, ossia la capacità di mettersi nei panni degli altri e capire cosa sentono e provano gli altri in quel momento, sia in un momento di felicità, ma anche di tristezza. Inoltre, si potranno sviluppare alcune componenti dell'intelligenza emotiva, come l'autoconsapevolezza e il dominio di sé.

3.5 Obiettivi educativi principali

- Riconoscere, identificare e nominare le emozioni,
- saper esprimere le emozioni,
- conoscere e usare semplici strategie per controllare emozioni come la paura o la rabbia (autoconsapevolezza e gestione),
- saper ascoltare i propri bisogni e quelli degli altri.

Obiettivi a lungo termine:

- rendere consapevoli i bambini nel percorso di apprendimento delle emozioni, motivazione e socializzazione,
- incrementare l'empatia,
- prevenire il disagio promuovendo l'agio scolastico
- promuovere l'intelligenza emotiva per diventare futuri "leader"

3.6 Quadro metodologico e contesto di riferimento

Questo lavoro è un progetto educativo realizzato in una scuola dell'infanzia. È stato diviso il gruppo dei più piccoli di 3 anni, con attività semplificate rispetto al resto del gruppo di 5 anni. È basato sull'osservazione¹⁵ sul campo partecipante, cioè nel caso in cui l'osservatore rileva un fenomeno partecipandovi direttamente (posizione tipicamente assunta nell'approccio etnografico, di fatti ed eventi che avvengono nella scuola dell'infanzia). Un'osservazione si dice però partecipante quando l'intervento dell'osservatore è intenzionale. Il grado di partecipazione può variare a seconda che egli decida di limitarsi a regolare il proprio comportamento in base a quello dei soggetti osservati o che decida di interagire maggiormente, divenendo parte attiva dell'ambiente. In entrambi i casi l'osservatore diventa un elemento interno al campo d'osservazione (Bonichini, 2001).

Durante il percorso ho osservato cosa accadeva e come si comportavano i bambini. Prestando attenzione a cosa dicevano, cosa stavano provando e come reagivano alle varie proposte didattiche. Per tutto il percorso di ricerca sono stata all'interno dell'ambiente in funzione di osservatrice, anche partecipante attiva all'interno dell'ambiente perché ho ideato, gestito e condotto le diverse attività con i bambini, documentando con fotografie il tutto. Dunque questo può influenzare l'ambiente e i risultati raccolti che vengono filtrati.

Ho utilizzato il diario di bordo, uno strumento di rilevazione dati, a basso grado di strutturazione, utilizzato principalmente nell'osservazione esperienziale. Dove ho descritto, in forma di narrazione libera, tutte le informazioni ritenute rilevanti per il progetto e per la comprensione dell'evento. È di fondamentale importanza che il diario non sia redatto con l'intento di riportare "oggettivamente" ciò che accade ma che, al contrario, riporti, più fedelmente possibile l'evento dal punto di vista del "narratore-osservatore". Come scriveva Bion (1972), "il problema fondamentale dell'osservazione è l'oggettività. A questa oggettività ci si accosta attraverso *il mondo interno dell'osservatore, che non va inteso come un registratore indifferente di eventi*, ma un

¹⁵ L'osservazione è una raccolta di dati mediata dal giudizio umano, che si può applicare a diversi campi, quali quello della formazione, della ricerca, della valutazione e della diagnosi. comprensione della situazione educativa dall'interno, in un contesto che prevede l'affiancamento di osservatori ai protagonisti, in un costante confronto di prospettive.

insieme di pensieri e di sentimenti che entrano nel processo cognitivo e il cui codice di lettura può essere ampio, aperto alle possibilità e al diverso o viceversa, chiuso e pregiudicante”.

Ho utilizzato inoltre, l’osservazione più strutturata per l’analisi finale degli obiettivi da raggiungere. La griglia osservativa, che ha permesso l’osservazione di un singolo individuo nel contesto ed è un valido aiuto per gli educatori al fine di effettuare un adeguato progetto educativo. La griglia prevede una serie di categorie di comportamenti “bersaglio” che costituiscono lo strumento attraverso il quale l’operatore “legge” la realtà educativa del singolo o del gruppo: è quindi fondamentale dedicare tempo ed attenzione alla sua messa a punto.

Ho iniziato la pratica professionale a metà novembre e ho tenuto le prime due settimane per l’osservazione e per conoscere i bambini cercando di relazionarmi con loro e capendo i loro diversi bisogni. Come dicono Maida et al. (2009) “L’osservazione non è un semplice mezzo per raccogliere dati, ma è un processo complesso in quanto implica l’esistenza di una relazione tra osservatore e osservato.” Il mio progetto educativo si è rivolto all’intero gruppo di bambini, anche se in alcuni bambini, in particolare, ho prestato maggiore attenzione alla capacità di gestione delle emozioni e ho notato che era essenziale portarli ad arrivare in primo luogo ad una consapevolezza di sé e dei propri sentimenti e in un secondo luogo alla relazione con gli altri riconoscendo i loro sentimenti (Bion W. R. (1972)).

3.7 Gli strumenti utilizzati

Gli strumenti di raccolta dati che ho utilizzato sono il DIARIO DI BORDO e le GRIGLIE DI OSSERVAZIONE.

Ho osservato attentamente i bambini, segnando sull’apposito diario di bordo le seguenti tipologie di eventi: capacità di ascolto, capacità di relazione, conflitti, metodi di risoluzione e gestione rispetto al problema (Ha chiesto aiuto? Ha risolto da solo?), capacità di capire l’altro e chiedere scusa relazionandosi in modo adeguato. Questo sia per limitare gli eventi da osservare in maniera mirata, sia poiché durante questi episodi la manifestazione delle emozioni risulta più evidente. L’utilizzo della griglia di osservazione mi è servita per un’osservazione più attenta di ogni singolo bambino, alla

fine del progetto, per vedere se nelle attività svolte avevano raggiunto gli obiettivi prefissati. È stata creata in base alle mie esigenze, quindi in base al tema del mio progetto, le emozioni. È stata suddivisa per obiettivi in base all'età e in 5 campi d'esperienza prevalenti e trasversali, essenziali alla scuola dell'infanzia che sono:

- Il sé e l'altro
- Il corpo e il movimento
- Immagini, suono, colori
- I discorsi e le parole
- La conoscenza nel mondo

Ognuna di queste capacità è stata snocciolata illustrando i diversi obiettivi in base all'età (3/4 anni e 5 anni). In questo modo, osservando i comportamenti dei bambini, potevo annotare quali sono stati messi in atto, scrivendo sì, o quali non sono stati usati, scrivendo no. L'osservazione è stata dunque diretta, attiva-partecipante (attraverso il diario di bordo) e indiretta (attraverso l'utilizzo delle griglie di osservazione). Infine ho utilizzato anche i loro disegni per vedere cosa avevano appreso e cosa riuscivano ad esprimere sulle varie emozioni attraverso l'uso di un foglio bianco ed i colori. Osservare i loro disegni mi è servito per capire se avevano compreso ciò che avevo spiegato e se erano diventati più consapevoli delle proprie emozioni (consapevolezza di sé) e dei loro sentimenti senza avere paura di disegnarli.

Gli obiettivi che mi ero prefissata a 3/4 anni erano i seguenti suddivisi per aree:

- Il corpo e il movimento: riconoscere le espressioni facciali, sviluppare un'immagine positiva di sé, riprodurre semplici strutture ritmiche del corpo.
- I discorsi e le parole: capire e farsi capire dagli altri, definire azioni e situazioni e rappresentarle attraverso il disegno, raccontare un'esperienza vissuta in sequenza, dialogare con compagni ed adulti, comprendere le consegne, attendere il proprio turno all'esposizione verbale ed esprimere le proprie emozioni e stati d'animo.
- Lo spazio, l'ordine e la misura: individuare somiglianze e differenze, riconoscere le dimensioni di relazioni spaziali e ricostruire l'ordine di un'azione vissuta.
- Le cose tempo e la natura: esplorare e manipolare materiali diversi e compiere associazioni in base ai colori e alla forma

- Messaggi, forma e media: conoscere i colori primari, scoprire i colori derivati tramite combinazione di colori primari, utilizzare le varie tecniche epigrafiche pittoriche, usare in modo creativo il materiale a disposizione, intervenire creativamente su un segno per trasformarlo in un'immagine, utilizzare il proprio corpo come mezzo di comunicazione, effettuare giochi di ruolo.
- Il sé e l'altro: esprimere un'emozione e i sentimenti, comprendere i bisogni altrui, fornire aiuto se richiesto, scaricare i momenti di aggressività in giochi di finzione, promuovere il senso di appartenenza alla sezione, rispettare il proprio turno nei giochi e nelle attività, ordinare il materiale dopo averlo usato, accettare le sconfitte e rispettare le regole di comportamento.

Per quanto riguarda gli obiettivi per i bambini di 5 anni ed il bambino di 7 anni i seguenti obiettivi erano:

- Il corpo e il movimento: sviluppare un'immagine positiva di sé, esercitare la grafomotricità, acquisire consapevolezza delle percezioni sensoriali e eseguire movimenti per esprimersi e comunicare
- I discorsi e le parole: rispettare il proprio turno e comprenderli nella conversazione, comunicare le esperienze, dialogare con coetanei adulti, formulare frasi complesse di senso compiuto, comprendere consegne complesse, analizzare ed esprimere pareri su immagini, descrivere una situazione rispettando lo sviluppo cronologico dei fatti, esprimere emozioni e stati d'animo comprendono i passaggi fondamentali di un racconto e riprodurli graficamente, riassumere un breve racconto, formulare domande appropriate e comprendere il collegamento di eventi.
- Lo spazio, l'ordine e la misura: saper riconoscere gli opposti, riconoscere e riprodurre le emozioni, descrivere situazioni con termini adeguati (topologici e spaziali), riprodurre graficamente percorsi.
- Le cose il tempo e la natura: formulare ipotesi di soluzione ai problemi, manipolare, analizzare e descrivere materiali.
- Messaggi forme e media: creare i colori derivati mescolando i colori primari, utilizzare adeguatamente le varie tecniche grafico pittoriche, esprimere

graficamente i propri vissuti, completare immagini date, intervenire creativamente su un segno, comunicare i messaggi attraverso tecniche grafico pittoriche e interpretare correttamente un ruolo prescelto.

- Il sé e l'altro: accettare il diverso da sé, accettare sconfitte, rispettare le regole quotidiane, esprimere il dissenso, riconoscere ed esprimere sentimenti/emozioni, scaricare aggressività in giochi di fruizione.

Dopo aver inserito nella griglia di osservazione a sinistra gli obiettivi, ho inserito sopra la data del giorno che l'ho utilizzata e il nome dei bambini dopo un'attenta osservazione.

3.8 Descrizione dell'intervento

Il progetto è iniziato nel mese di dicembre 2023, dalla durata di otto settimane, suddivise in due giorni a settimana (lunedì e venerdì, giorni scelti per dare una continuazione al progetto più vicina), durante i quali abbiamo (la docente tutor ed io) svolto un percorso in sezione sulle emozioni, suddiviso in cinque unità didattiche (UD).

Ogni UD approfondiva un'emozione primaria, ovvero la rabbia, la paura, la felicità/gioia e la tristezza e la loro gestione.

Le prime due settimane:

Ho dedicato spazio alla parte osservativa, alla relazione e a comprendere le aree dei bambini riguardanti l'autonomia, relazione, motricità globale, linguistica raccogliendo e riflettendo sulle informazioni per programmare le attività educative didattiche, partendo dalla rilevazione dei bisogni di ogni bambino. Sono emersi alcuni bambini con caratteristiche da "leader" all'interno del gruppo classe. Più propensi all'ascolto dell'altro, all'aiuto e sicuri di sé. A volte in grado di prendere iniziative di gioco con il restante gruppo dei bambini.

La prima settimana l'UD riguardava la rabbia:

Il primo giorno d'inizio è stato il lunedì, ho iniziato a introdurre l'argomento chiedendo ai bambini cosa fossero per loro le emozioni e se le conoscessero (la risposta è stata sì/no o silenzio, una bambina mi ha risposto: "sì, ti voglio bene!"). Per rendere più concreto di cosa stavo parlando e chiedendo ho pensato di mostrare un piccolo spezzone del cartone

“Inside Out” dove si riassume in pochi minuti le diverse emozioni principali. Poi disposti in circle time (a cerchio) ho iniziato a introdurre la prima attività sulla rabbia. Per parlare di questo sentimento sono partita dalla lettura dell’albo illustrato di Mireille d’Allancé dal titolo “Che rabbia!” (2012) che parla di Roberto che chiuso nella sua camera, sente crescere una Cosa dentro di sé, sempre più grande, e incontenibile, finché... Ecco che la Cosa esce da lui e si concretizza: enorme, rossa e terribile! Cosa succede quando la rabbia esplose? E come si convince a ritornare piccola da stare chiusa in una scatola?

Dopo la lettura di questo albo abbiamo discusso, ed io con l’aiuto della tutor FF ho posto alcune domande riguardanti il libro, e poi altre domande più generali come: “Cos’è per te la rabbia?” “In che momenti hai provato rabbia”? Li chiamavo uno ad uno e seduti vicino a me raccontavano, mentre la restante parte dell’aula ascoltava. Ascoltare l’altro li ha aiutati nel prendere consapevolezza delle loro emozioni. Ho poi fatto disegnare quello che avevano appena raccontato (Cosa li faceva arrabbiare?) per i bambini più grandi (4-5 anni e il bambino autistico di 7 anni) mentre per i più piccoli (3 anni) ho stampato una faccia della rabbia da colorare con il colore ROSSO come la RABBIA (e questo valeva per ogni emozione in base al suo colore). Infine ogni bambino quando mi riportava il disegno, mi raccontava cosa aveva disegnato e ne discutevamo insieme. Io lo/la supportavo lasciando il racconto libero, ma favorendo alcune domande di supporto. Nei loro disegni sono le seguenti paure: il mio amico non vuole giocare con me, l’amico mi ruba i giochi. Una bambina ha detto: quando cado e tutti ridono di me.

Questa UD è proseguita al venerdì con il resoconto del lunedì (“Vi ricordate di cosa avevamo parlato?”) e il racconto di un altro albo illustrato: di Giulia Pesavento e Susy Zanella dal titolo “Una rabbia da Leone”, (2019). Leone ha un bel carattere: quando qualcosa lo infastidisce, esplose di rabbia! Ma un bel giorno la sua ira gli esce letteralmente fuori, e inizia a tenergli testa. Con questo libro abbiamo affrontare la gestione delle emozioni, in particolar modo la rabbia di fronte a situazioni di negatività. Inoltre abbiamo parlato delle strategie che possiamo adottare per far in modo di superare la rabbia. Ho utilizzato lo specchio dove ogni bambino poteva specchiarsi e provare e riconoscersi nell’espressione della rabbia. Infine come attività manuale, ho chiesto di disegnare l’espressione (bocca e occhi arrabbiati) in un cartoncino rosso già ritagliato e con le sopracciglia disegnate da me. Poi insieme ai bambini abbiamo messo lo stecchino per fare in modo che la faccina della rabbia si potesse prendere in mano e usarla quando

sono arrabbiati. Infine ho creato due barattoli della calma e li ho portati in aula. Secondo la Pedagogista Maria Montessori, nata a Chiaravalle (AN) nel 1870, sono molto importanti per la gestione della rabbia, dove il colore come il blu, il verde o il viola agiscono sul sistema nervoso e attraverso il movimento dell'acqua con i brillantini permette di portare alla calma, alla tranquillità e all'autocontrollo, vedendo i brillantini scendere piano piano come una clessidra.

La seconda settimana l'UD riguardava la paura:

Lunedì, sempre in circle time ho raccontato la storia di Orianne Lallemand dal titolo: "Lupetto ha paura del buio", (2017). È sera e Lupetto va a nanna. Ma com'è buio nella sua camera! C'è forse un mostro nascosto sotto il letto? Ispirati da questa lettura abbiamo discusso in merito alle nostre paure, e in che situazioni abbiamo paura. Ho portato il mio esempio perché ho pensato che fosse importante per poter ascoltare e comprendere le sensazioni/emozioni degli altri, soprattutto dal loro punto di riferimento principale: io Giulia, io Maestra per loro. Successivamente ho proseguito con il disegno, come per la rabbia, ma questa volta sulla paura (di NERO la PAURA) ed infine ho svolto sempre la discussione finale riguardante il loro elaborato. In questo caso i principali disegni sono stati: paura del buio, delle piante carnivore, delle mummie, dei vampiri, dei lupi mannari, i mostri, i fantasmi o i pipistrelli, i ragni, e il non voler dormire da soli (una bambina ha affermato: Voglio il mio peluche sempre con me!).

Venerdì abbiamo continuato l'emozione della paura attraverso un riassunto del lunedì precedente e la lettura dell'albo illustrato di Monica Barbera e Alessandro Coppola dal titolo: "Niente Paura" (2023). Un albo molto recente che affronta il tema della paura da un'angolazione diversa: quella del bambino che dice di non avere paura per non essere giudicato dagli adulti che pretendono atteggiamenti razionali anche nelle notti buie e tempestose con lampi, tuoni e qualche fantasma che si aggira per casa. Un albo importante per la gestione della paura e per superarla. Ho pensato poi, dopo la discussione e sempre in quest'ottica di creare un cartellone nero (anticipatamente preparato a casa) dove ho scritto le loro paure espresse nella lezione precedente. Poi per sviluppare il gioco senso-motorio ho preso un dado grande di spugna e loro dovevano riuscire a colpire le loro paure da una certa distanza. È stato un gioco interattivo, dove li ho visti veramente divertirsi e a voler lanciare sempre più forte il dado. Se riuscivano a lanciarlo nel

cartellone avevano raggiunto la soddisfazione e per loro era uguale a sentirsi più forti e sicuri, superando la loro paura. Poi di attività i bambini, aiutati e supervisionati da me e dalla tutor FF hanno ripetuto quella della rabbia, costruendo questa volta l'espressione della paura.

La terza settimana l'UD riguardava la gioia:

La terza settimana ho svolto l'attività in un solo giorno perché è stata la settimana di Natale e non volevo aumentare il carico di lavoro delle maestre, perché c'erano già tanti lavoretti da finire in vista dell'arrivo del Natale.

Ho svolto l'attività di lunedì. Abbiamo affrontato la gioia con un albo di Valentina Bonaguro (2023) dal titolo: "Natale, che gioia!", inerente dunque al tema natalizio. Poi abbiamo proseguito con la discussione legandola al filo del Natale (la gioia del Natale, gioia è regali, gioia è stare in famiglia, con amici, la GIOIA è GIALLA). Poi i bambini hanno colorato gli omini pan di zenzero e le hanno disegnato l'espressione emotiva. La maggior parte ha eseguito il compito nel modo corretto. Per finire come attività ho preparato un cartellone e ritagliato dei cuoricini che poi i bambini hanno a sua volta colorato e attaccato al cartellone formando un albero di Natale. Poi questo cartellone è stato appeso in corridoio da me e dalla mia tutor FF.

La quarta settimana l'UD riguardava la felicità:

Lunedì, visto che si erano appena concluse le vacanze di Natale ho ripreso in mano le emozioni facendo un piccolo riassunto dei sentimenti fino a quel momento trattati e ho chiesto ai bambini se si ricordavano delle emozioni della rabbia, della paura e della gioia che avevamo affrontato. E anche che colore associavano alle stesse, poi ho rispiegato la loro gestione. Successivamente ho iniziato a parlare della felicità con la lettura dell'albo illustrato di Eva Eland dal titolo: "Dove comincia la felicità" (2020). Tutti hanno bisogno di felicità nella vita, ma questa può essere difficile da trovare e a volte sembra lontanissima. Eppure c'è un posto dove si può sempre trovare la felicità, ed è il posto dove dobbiamo ritornare. Dopo la discussione, come nelle precedenti emozioni i bambini hanno disegnato e colorato cosa li rendeva felici, ed è emerso: quando vedono l'arcobaleno, il sole e giocano con la mamma o con l'amica/o, sono innamorati, guardano

i cartoni, quando vedono il tramonto, vanno al mare, giocano con la sorella, o la mamma e il papà si baciano. Qui è emerso il sentimento dell'amore.

Venerdì invece abbiamo terminato il lavoro sulla felicità con la lettura dell'albo di Davide Cali e Marco Somà con il nome: "Il venditore di felicità" (2018): come dicono che la felicità sia la cosa più importante, quando decidono di venderla, in barattoli piccolo, grande, e confezione famiglia, c'è subito la fila: una nonna, un ragazzo, una mamma di tanti figli: tutti a comprare la felicità. Peccato che quando il venditore di felicità se ne va, gli cade un barattolo piccolo ed allora la verità si rivela. La felicità non si può vendere né comprare. E allora dove si trova? Cos'è che si diceva un tempo? Nelle piccole cose? Nella discussione è emersa anche una frase importante: "Come rendiamo una persona felice"? (attraverso gli abbracci, standole vicino). Al termine della discussione e dopo l'attività sul disegno dell'espressione della faccia felicità; ho pensato di fare un'attività sensoriale, dove ho condiviso attraverso la lettura delle canzoni cantate e ballate. La prima è stata: "Se sei felice e tu lo sai batti le mani" e la seconda è stata "La canzone della felicità". I bambini si sono divertiti davvero tanto ed erano veramente felici.

La quinta settimana l'UD riguarda la tristezza:

Lunedì ho letto l'albo illustrato di Anna Ludica, Chiara Vignocchi e Silvia Borando, dal titolo: "Un mare di tristezza" (2016), un libro che girato al contrario diventa felice! Un giorno in fondo al mare un pesciolino si sentiva triste e sconcolato. Decise allora di fare una bella nuotata per tirarsi su il morale. Dopo la discussione e ripercorrendo come si passa dalla tristezza alla felicità, i bambini hanno disegnato e colorato cosa li rende tristi, tra cui: qualcuno che ruba un gioco, la mamma che va a lavorare (o che sta male) e la maestra che li sgrida, l'amico che non gioca con loro, o quando si fanno male. È emerso che qualcuno ha scritto le stesse cose anche per la rabbia. Ho deciso di distanziare rabbia e tristezza per questo motivo. La loro distinzione non sempre è facile, soprattutto nei bambini più piccoli.

Venerdì invece ho letto il libro di Eva Eland intitolato: "Tristezza non mi fai paura" (2019). E dopo la discussione ed il disegno dell'espressione della faccia sulla tristezza, abbiamo iniziato un'attività di preparazione in vista del memory. Ho stampato le faccine di rabbia, paura, felicità e tristezza e i bambini dovevano colorarle e poi ritagliarle (ai bambini più piccoli le tagliavo io!).

Al termine delle unità didattiche, nell'ultima settimana ho svolto delle attività (che ripercorrevano le emozioni trattate) e di valutazione dell'apprendimento:

Lunedì ho appeso l'orologio delle emozioni in aula, costruito da me con le emozioni principali. Poi dopo averlo mostrato e spiegato brevemente ai bambini le ho chiesto come si sentissero ed uno a uno veniva vicino a me a spostare la lancetta e a dirmi perché si sentiva così. Poi ho letto l'albo illustrato di Anna Lleans dal titolo: "I colori delle emozioni" (2017), successivamente abbiamo discusso sull'albo e ho chiesto ai bambini se si ricordavano i colori delle emozioni (io le dicevo il colore e loro l'emozione). Inoltre, hanno disegnato, come si sentivano e i loro sentimenti che stavano provando su un foglio bianco. La maggior parte erano felici perché qualcuno le vuole bene (sono innamorata, gioco con la mia amica, vado a casa dei nonni), mentre la restante parte erano arrabbiati e tristi (nessuno gioca con me, paura del buio, voglio andare fuori a giocare).

Venerdì abbiamo terminato L'UD con l'albo illustrato di Serena Viola intitolato: "Il filo emozionato" (2016). Abbiamo svolto l'ultima discussione sulle emozioni e un'attività di verifica. La consegna era questa per i bambini di 5/6 anni: collega ogni viso alla faccina corrispondente (abbinando colore e collegamento. I collegamenti sono stati tutti giusti (tranne 1) e l'abbinamento dei colori in parte. I bambini di 3/4 anni avevano invece quest'altra consegna: percezione globale dello schema corporeo: congiungere espressioni del viso e congiungere con elementi adatti. La maggior parte ha eseguito il compito nel modo corretto. Ho terminato la lezione con il gioco del memory, dove ogni bambino poteva indovinare la faccina e il colore uguale. In questo modo sono arrivati a riuscire a distinguere ed a capire le diverse emozioni principali.

3.9 Alcuni dati raccolti e riflessioni sul progetto

Per l'analisi dei dati ho proseguito paragonando il diario di bordo e le griglie d'osservazione di ogni bambino per valutare se c'è stato un cambiamento di comportamento tra l'inizio e la fine del percorso. Per ogni comportamento ho guardato se c'è stata un'evoluzione e ho valutato com'è cambiato nel corso delle varie attività, anche in base alla loro età. Ho creato dei gruppi raggruppando le osservazioni simili per categoria. Dopo aver creato i raggruppamenti ho cercato un denominatore comune tra le osservazioni simili. Per analizzare i dati del quaderno di bordo, invece, ho raccolto

settimanalmente tutte le annotazioni inerenti ai comportamenti di ogni bambino, in particolare i momenti più interessanti che accadevano.

Riporto qui di seguito un esempio della griglia d'osservazione e di rilevazione del comportamento del bambino all'età di 3/4 anni dopo le diverse attività (è stato fatto lo stesso per i bambini di 5/6 anni):

Griglia d'osservazione e rilevazione dei comportamenti dell'alunno	Dopo il Progetto				
	V	R	L	S	M

3/4 ANNI

Il Corpo e il movimento

Riconoscere le espressioni facciali	Si	Si	Si	No	Si
Sviluppare un'immagine positiva di sé	Si	Si	Si	No	Si
Riprodurre semplici strutture ritmiche del corpo	Si	Si	Si	Si	Si

I discorsi e le parole

Capire e farsi capire dagli altri	Si	No	Si	No	Si
Definire azioni e situazioni rappresentate attraverso il disegno	Si	Si	Si	No	Si
Raccontare un'esperienza vissuta in sequenza	Si	Si	Si	No	Si
Dialogare con compagni ed adulti	Si	Si	Si	No	Si
Comprendere consegne	Si	Si	Si	No	Si
Attendere il proprio turno nell'esposizione verbale	Si	Si	No	Si	Si
Esprimere le proprie emozioni e stati d'animo	Si	Si	Si	No	Si
Inventare individualmente brevi storie anche con l'aiuto di immagini	Si	Si	Si	No	Si
riassumere un breve racconto	Si	Si	Si	No	Si
Comprendere i passaggi di un breve racconto e riprodurli graficamente	Si	Si	Si	No	Si

Lo spazio l'ordine e la misura

Individuare somiglianze e differenze	Si	Si	Si	Si	Si
Riconoscere le dimensioni e relazioni spaziali	Si	Si	Si	Si	Si
Ricostruire l'ordine di un'azione vissuta	Si	Si	Si	No	Si

Le cose in tempo e la natura

Esplorare e manipolare materiali diversi	Si	Si	Si	Si	Si
Compiere associazioni in base al colore e alla forma	Si	No	No	Si	No

Messaggi forme e media

Conoscenza dei colori primari	Si	Si	Si	Si	No
Scoprire i colori derivati tramite combinazione di colori primari	Si	Si	Si	No	Si
Utilizzare le varie tecniche grafico pittoriche	Si	Si	Si	No	Si
Usare in modo creativo materiale a disposizione e completare immagini	Si	Si	Si	Si	Si

Intervenire creativamente su un segno per trasformarlo in un'immagine	No	No	No	No	No
Utilizzare il proprio corpo come mezzo di comunicazione	Si	Si	Si	No	Si
effettuare giochi di ruolo	Si	Si	Si	Si	Si

Il sé e l'altro

Esprimere emozioni e sentimenti	Si	Si	Si	No	Si
Comprendere i bisogni altrui	Si	No	No	No	No
Fornire aiuto se richiesto	Si	Si	Si	No	Si
Scaricare i momenti di aggressività in giochi di finzione	No	No	No	No	No
Promuovere il senso di appartenenza alla sezione	Si	Si	Si	Si	Si
Rispettare il proprio turno nei giochi e nelle attività	Si	Si	No	Si	Si
Ordinare il materiale dopo averlo usato	Si	Si	No	No	Si
Accettare le sconfitte	No	No	No	No	No
Rispettare le regole di comportamento.	Si	Si	Si	Si	Si

Diario di bordo: esempio di una pagina:

<i>Diario di bordo</i>	
Periodo	Settimana 1 Ore 8:00-13:00
Descrizione delle attività svolte	Gioco libero. Disposizione circle time, appello e conta dei bambini. Lettura albo illustrato “Lucy e il filo dell’amicizia” (V. Roeder, 2018). Disegnare e colorare un personaggio della storia. Gioco libero.
Criticità	Durante il gioco libero i bambini hanno giocato creando molta confusione, ci sono stati diversi richiami da parte della maestra. E inoltre ci sono stati diversi conflitti, dove i bambini sollecitati dalla maestra hanno chiesto “Scusa”. Durante la lettura dell’albo illustrato i bambini erano molto distratti e il livello di attenzione era molto basso. Presente una difficoltà nel riconoscere e gestire le proprie (e altrui) emozioni.
Partecipazione	Ho partecipato come osservatrice attiva. La maestra mi ha presentato (Abbiamo una nuova maestra: Maestra Giulia ci accompagnerà in un percorso chiamato: “Alla scoperta delle emozioni” nel momento del circle time, dove eravamo tutti insieme. Ho aiutato la maestra nella gestione dei bambini durante l’ascolto della lettura e l’attività. Poi durante il gioco, li ho richiamati diverse volte. E ho aiutato la maestra nella creazione di attività per la settimana.

3.10 Prima del progetto

Dalle prime griglie d'osservazione emergono alcuni aspetti interessanti. Dopo un'attenta osservazione effettuata nelle prime due settimane, riguardante il comportamento e le attività svolte con le maestre (quali ascolto di letture ed esercizi manuali), ma anche semplicemente di gioco, ho notato che la maggior parte dei bambini di 3 e 4 anni, ha sviluppato un'immagine di sé positiva. Inoltre, sono in grado di farsi capire e capire semplici consegne attendendo il proprio turno nell'esposizione verbale. Per quanto riguarda la parola i 3/5 della sezione riescono ad esprimersi facendosi capire dagli altri, anche se faticano alle volte a capire i bisogni degli altri, ma riescono a comprendere le semplici consegne ed hanno una conoscenza dei colori primari, ma non ancora di quelli derivati. Spesso sono in grado di utilizzare il proprio corpo come mezzo di comunicazione e sono in grado di riordinare il materiale dopo averlo utilizzato avendo un rispetto delle regole di comportamento in generale, anche se spesso faticano ad accettare le sconfitte.

Per quanto riguarda i bambini di 5 e 6 anni ho notato dalle prime osservazioni essere un gruppo molto "agitato", e che a momenti si fa fatica a lavorare. Sono bambini che però, se sollecitati nel modo adeguato sanno impegnarsi, sanno farsi capire, descrivere una situazione seguendo un ordine cronologico dei fatti, hanno sviluppato un'immagine positiva di sé e sanno analizzare e commentare immagini, anche se ancora manca un ascolto dell'altro, devono ancora (la maggioranza) capire i bisogni dell'altro. Tendono quasi sempre a concentrarsi su di sé (esprimono dissenso) e i propri bisogni sottovalutando e faticando ad accettare il diverso da sé (spesso non si rispettano nei turni e nelle idee diverse), faticano ad accettare sconfitte e rispettare le regole quotidiane. In linea generale sono un bel gruppo, ma in vista della primaria ho notato che si dovevano ancora esercitare molto sulla gestione delle emozioni e prendere consapevolezza di esse per un rispetto di tutti, ognuno diverso. Ci sono dei bambini più propensi ad imparare e ad ascoltare, dei bambini come già detto in precedenza con caratteristiche da "leader", ma che insieme agli altri fanno gruppo e distolgono l'attenzione dalle semplici attività come la lettura di un libro o delle attività manuali.

3.11 Dopo il progetto: cosa è emerso?

Dopo aver effettuato il progetto è emerso che i bambini di 3/4 anni, ma anche di 5 sono riusciti ad ascoltarmi durante la lettura degli albi illustrati mostrando curiosità ed interesse. Nella discussione sono stati molto presenti, io facevo domande e loro rispondevano, e addirittura volevano saperne di più (E poi cosa è successo nella storia? eccetera). Erano allo stesso tempo molto divertiti, alcuni appena entravo in aula mi chiedevano: “Oggi di che emozioni parliamo?”. Non mi aspettavo tutto questo calore e affetto da parte loro. Ci sono stati dei giorni che mi hanno regalato dei disegni con dei cuoricini e mi dicevano, maestra ti voglio tanto bene! Si è instaurato un bel clima tra me e loro e questo credo sia fondamentale per iniziare un lavoro sereno e soprattutto basato sulla fiducia. Parlo di fiducia perché, per me due settimane di osservazione prima di iniziare il lavoro sono servite, perché i bambini mi hanno conosciuta e quando si trattava di fare attività di dialogo o di analisi del disegno si esprimevano con me senza nessun problema, e anche i bambini più timidi riuscivano a dirmi qualcosa. Parlando di attività manuali ho visto che erano molto attenti, qualche distrazione c’era, ma ho notato che con qualche richiamo da parte mia e della maestra riuscivano ad esprimersi nei disegni. Sono riusciti a liberarsi attraverso i colori delle emozioni che portavano come un “peso” dentro di sé. Poi nelle attività pratiche si divertivano molto, anche nel ballare e nel cantare.

In conclusione, la maggior parte della classe ha riconosciuto le emozioni e se prima c’era una conoscenza solo basilare ora hanno imparato a che colore associarle e come si chiamano le emozioni principali (rabbia, paura, felicità e tristezza). Inoltre sono in grado di identificarle nel disegno e fare collegamenti con gli elementi adatti. Credo che partendo da una conoscenza ed una gestione delle loro emozioni, possano poi conoscere quelle degli altri, verso uno sviluppo dell’intelligenza emotiva e di una futura leadership educativa.

Analizzando le osservazioni più spontanee, si può affermare che i bambini si sentono ora più liberi di parlare di emozioni e di come si sentono. Iniziano a tenere maggiormente in considerazione le loro emozioni. Questa conclusione è confermata anche dal fatto che quando si chiede ai bambini come stanno non rispondono solamente “bene”, ma

affermano di essere stanchi, tristi, arrabbiati, annoiati e così via. I bambini inoltre, riconoscono i cambiamenti dell'espressione facciale, i comportamenti messi in atto quando siamo tristi, arrabbiati, felici. Infine, hanno iniziato a riconoscere le emozioni altrui, in particolar modo quelle dei compagni, anche se in piccola parte. I molteplici episodi in cui i bambini si avvicinavano agli altri per consolare o parlare con i compagni supportano questo. Quando le emozioni dei bambini iniziano a considerare quelle altrui si arriva ad una miglior gestione della relazione e un miglior clima di classe. I bambini più propensi alla "socializzazione" e ad ascoltare gli altri hanno aiutato in questo, coinvolgendo gli altri bambini nelle attività quando tendevano a distrarsi e riferendo a me i comportamenti sbagliati di altri bambini, inoltre li aiutavano nei disegni se necessario. I risultati ottenuti permettono di ottenere una risposta anche per la seconda domanda posta all'inizio del lavoro, cioè è possibile lavorando sulle emozioni ed aiutare i bambini ad accrescere le componenti dell'intelligenza emotiva? Infatti un percorso sulle emozioni tocca e accresce vari ambiti dell'intelligenza emotiva. In particolar modo l'autoconsapevolezza, ovvero la capacità di riconoscere le emozioni, e il dominio di sé, cioè la capacità di controllare le proprie manifestazioni emotive. Naturalmente questo lavoro costituisce un inizio ed è importante continuare a lavorare sulle emozioni in maniera tale da sviluppare e consolidare le varie capacità. Per quanto concerne gli altri ambiti dell'intelligenza emotiva, teorizzata da Goleman (1995/2002), sono stati toccati in parte, probabilmente perché richiedono maggior tempo per essere consolidati. Per quanto riguarda l'empatia e le abilità sociali si può affermare che è iniziato un percorso verso lo sviluppo di questi ambiti.

Il diario di bordo:

Attraverso l'osservazione mirata dei bambini, ho potuto accertare quanto segue:

- il numero di conflitti in generale è rimasto invariato, infatti la quantità di discussioni che si manifestano non è cambiata in maniera considerevole;
- riescono a trovare una soluzione ai conflitti con maggiore autonomia;
- quando è necessario un aiuto per risolvere un conflitto, tale aiuto è marginale e serve unicamente per permettere che inizino a discutere autonomamente;

- parlano con maggior frequenza delle loro emozioni, identificandole e dando loro un nome (segnandole anche nell' "orologio delle emozioni" costruito da me);
- riescono ad immaginare le emozioni che provano gli altri con più facilità.

3.12 Limiti del progetto

Il progetto è stato svolto all'interno di una sezione della Scuola dell'Infanzia di Loreo (Ro). L'Istituto Comprensivo però, comprende due Istituti, l'altro con sede al Volto di Rosolina (Ro). Inizialmente avevo chiesto di poter svolgere il progetto anche al Volto di Rosolina, ma purtroppo attualmente non può ospitare tirocinanti. E questo mi ha inizialmente ostacolata, perché avendo altri bambini diversi e provenienti da contesti diversi avrei potuto confrontare più ampiamente il progetto e promuovere l'agio scolastico anche in un'altra Scuola Materna.

Conclusioni

Grazie a questo percorso ho potuto approfondire la conoscenza di un tema importante per la mia professione, ovvero quello delle emozioni. Sicuramente, grazie alle varie letture utili per questo progetto, ho appreso nuovi concetti teorici e allargato le mie conoscenze, anche dal punto di vista pratico. Inoltre, ho avuto modo di comprendere meglio come trattare con i bambini la tematica delle emozioni e, soprattutto, ho preso confidenza a parlarne. Non è sempre facile mostrare le proprie emozioni. Come non è facile fare un percorso di educazione alle stesse. L'esperienza alla scuola dell'infanzia mi ha mostrato una realtà dove era necessario un percorso sulle emozioni e sulla regolazione emotiva. Nella scuola dell'infanzia l'ascolto degli altri e la socializzazione, sono i primi passi per lo sviluppo di una leadership emotiva. In questo progetto educativo, ci sono stati diversi momenti di incontro, durante le diverse attività, il disegno e il racconto delle loro emozioni alla fine delle letture. Daniel Goleman affermava che: "la grandezza della leadership è far leva sulle emozioni". Gli albi illustrati sono stati d'aiuto nell'approcciarmi a questo tema, perché lasciavano libera l'immaginazione e la sfera delle emozioni, attraverso lo sviluppo del pensiero magico. È stato bello vedere come questi bambini abbiano aperto il loro cuore ad un percorso di apprendimento e attraverso un'azione educativa positiva ed empatica sono riuscita a trasmettere loro ciò di cui ne sentivano emotivamente il bisogno. Sono emersi i bambini "leader", coloro che sono interessati agli altri bambini circostanti, sanno ascoltare il loro pensiero, il loro punto di vista e lo rispettano. Sono bambini sicuri di sé e responsabili delle proprie azioni, capaci di una certa autonomia ed aiuto verso l'altro rispettandolo. Ho trovato una risposta alle domande che mi ero posta inizialmente, ho compreso maggiormente come i bambini sviluppano le loro emozioni e come fare un lavoro di intelligenza emotiva in un contesto come la Scuola dell'Infanzia. Inoltre, alla domanda: avevano già una conoscenza delle emozioni per avere in un futuro una buona gestione oltre che intrapersonale, anche interpersonale? Mi sono data questa risposta: no (o almeno non per tutti), ad oggi però posso affermare che conoscono i loro sentimenti, le loro emozioni e sanno darle un nome e riconoscerle. Quindi in parte i bambini hanno sviluppato una conoscenza e una gestione (anche se va alimentata nel tempo) delle emozioni. Mentre a livello interpersonale, sicuramente oggi troviamo una base su cui lavorarci, e questo si è notato dal fatto che

anche i bambini più “irascibili”, più “timidi nell’esprimersi”, adesso sanno esprimere le emozioni e stanno cercando di capire l’altro, anche solamente attraverso l’ascolto.

Certamente in un’ottica di cambiamento, c’è del lavoro da fare a lungo termine, ma ad oggi, stanno iniziando un percorso in salita di conoscenza di sé e dei propri bisogni, sviluppando anche l’autocontrollo delle emozioni. Inoltre, oggi ci troviamo di fronte una classe dove sta prevalendo sempre di più l’agio scolastico e una maggior socializzazione, lasciando da parte il disagio che trovavamo prima. Dunque sta prevalendo un cambiamento nel contesto che necessariamente richiede del tempo e sempre più uno spazio da parte delle insegnanti a queste tematiche.

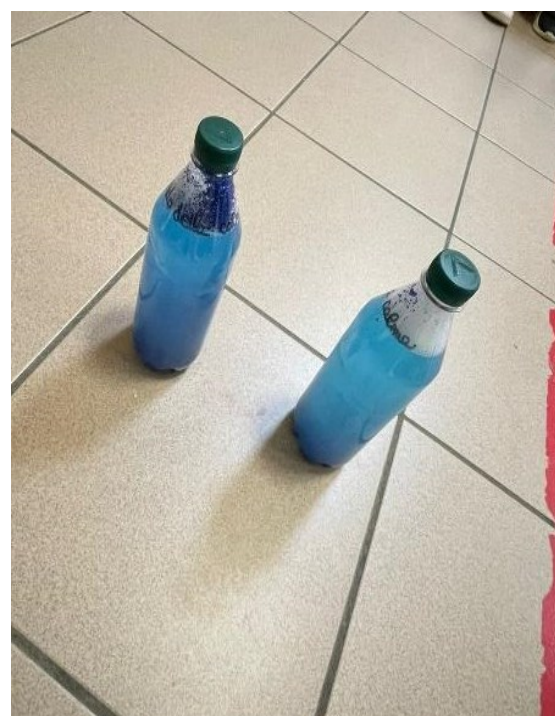
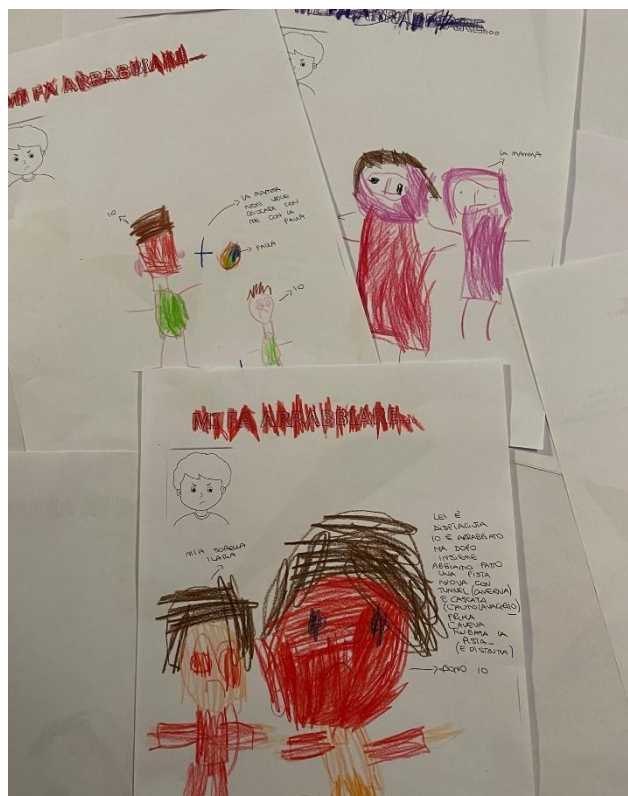
Concludo questo progetto affermando che è stato un lavoro in primis sulla mia persona perché mi ha aiutato a parlare delle mie emozioni con gli altri, i bambini in questo caso. Infine, durante il lavoro mi sono resa conto che non basta svolgere un unico itinerario per sviluppare le competenze emotive dei bambini, ma bisogna parlare di emozioni anche quando si presentano delle occasioni in cui ci sembra opportuno tematizzarle. Insomma deve diventare una pratica che si prolunga nel tempo. Perché i futuri leader educativi sono proprio i bambini.

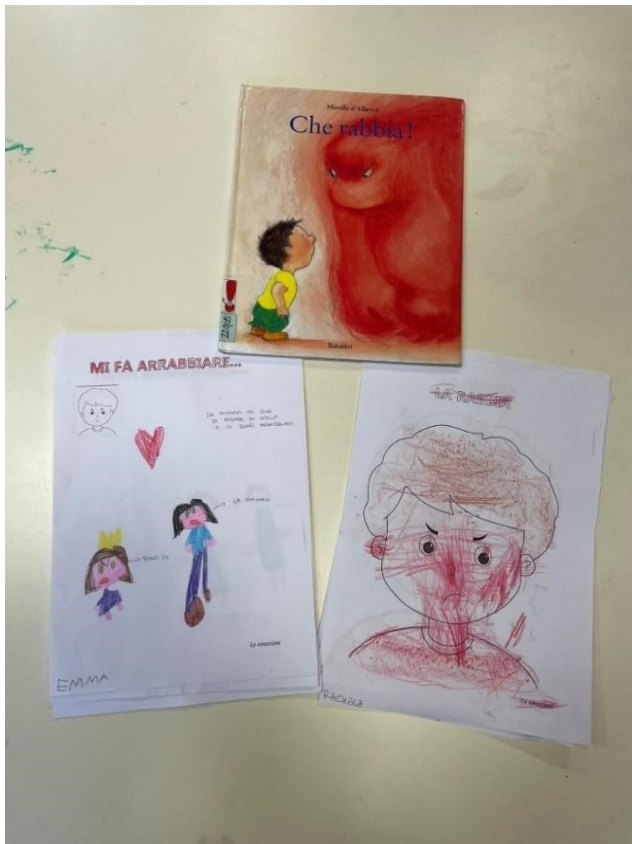
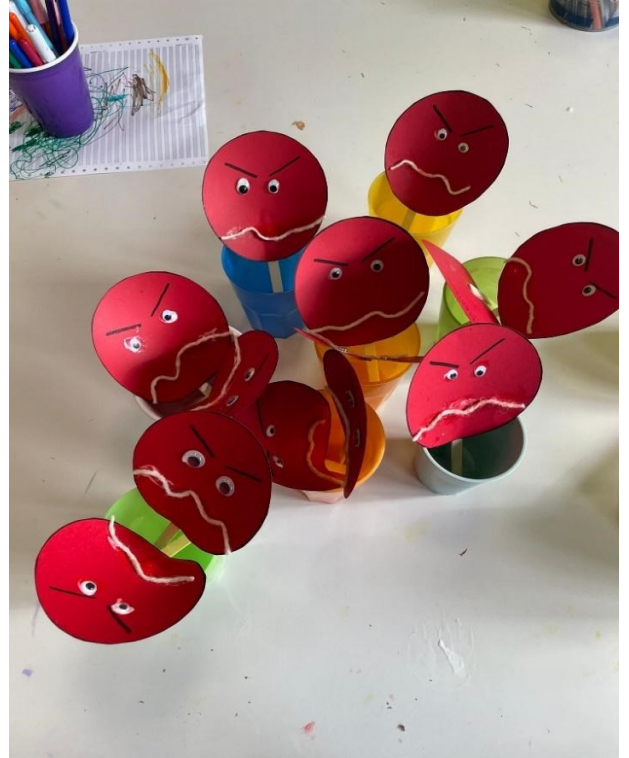
Immagini delle attività svolte
Spezzone del film inside out



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=pIIPY1dxdYs>

Attività sulla rabbia e gestione della rabbia

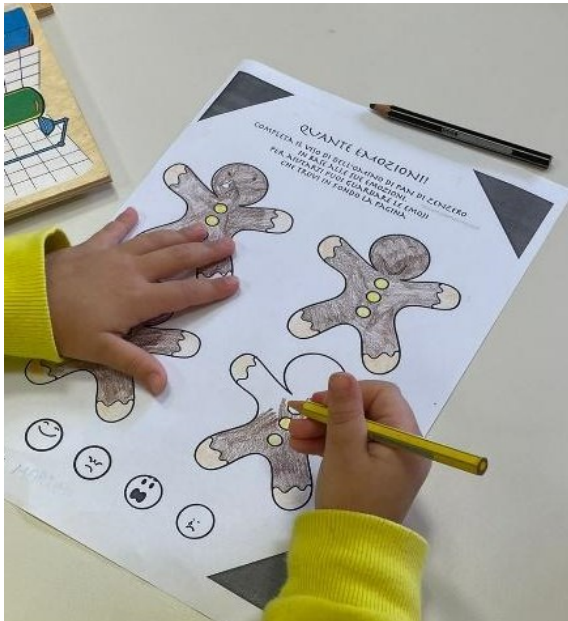




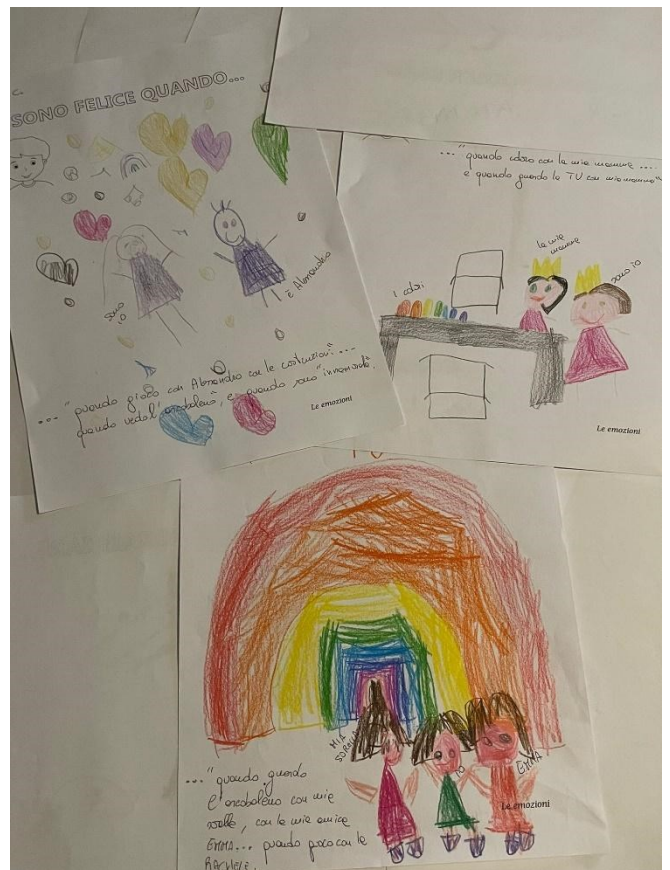
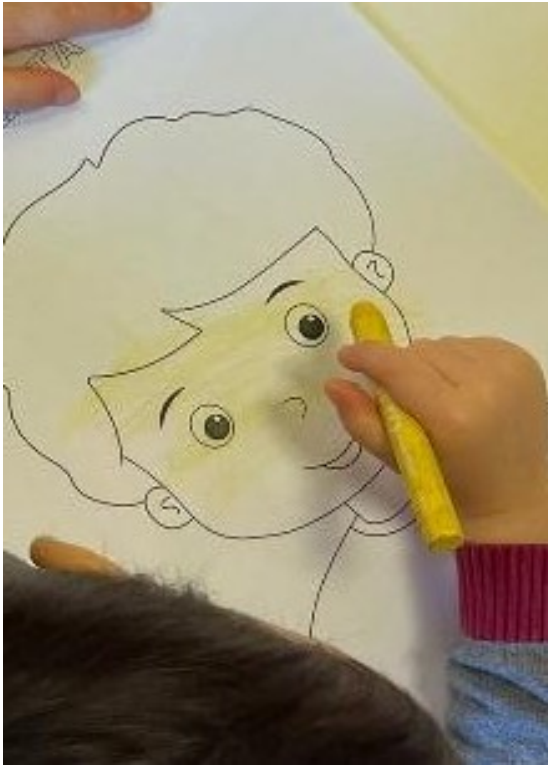
Attività sulla paura e gestione della paura



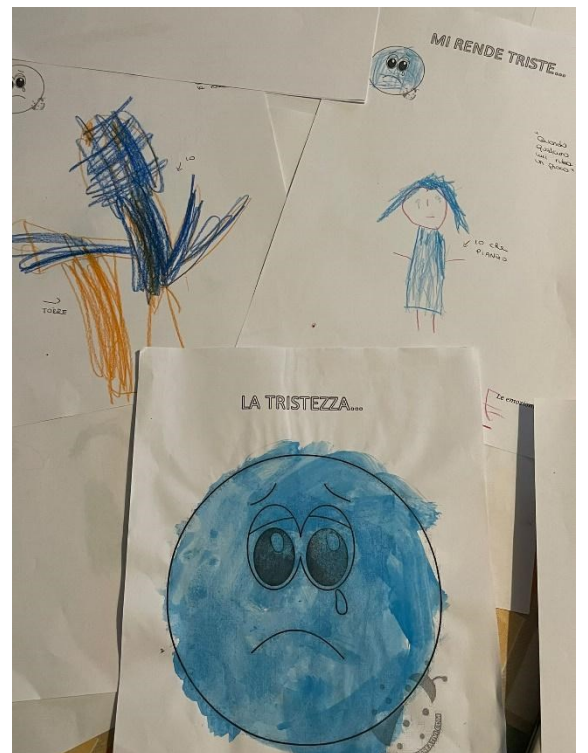
Attività sulla Gioia



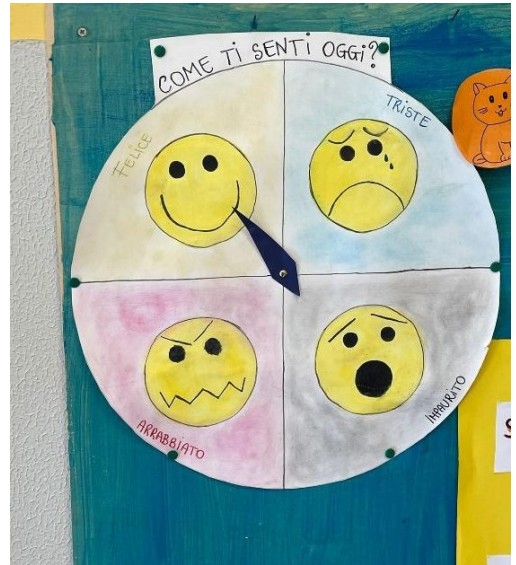
Attività sulla Felicità

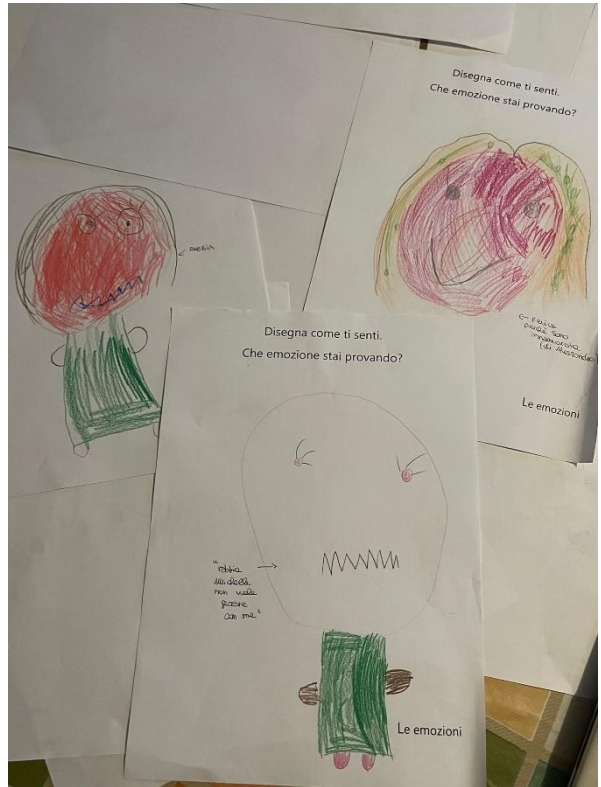
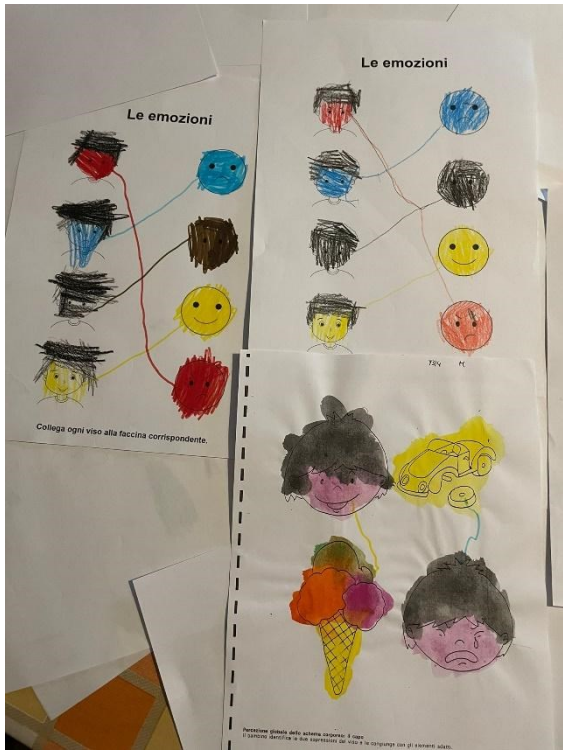
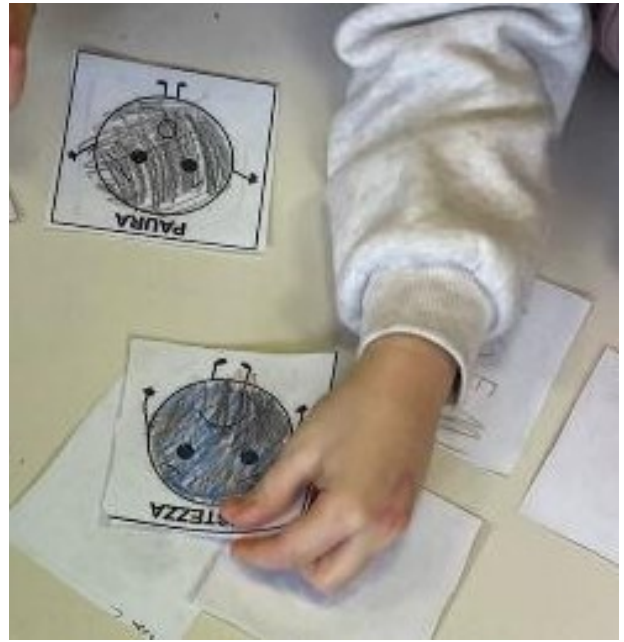


Attività sulla Tristezza



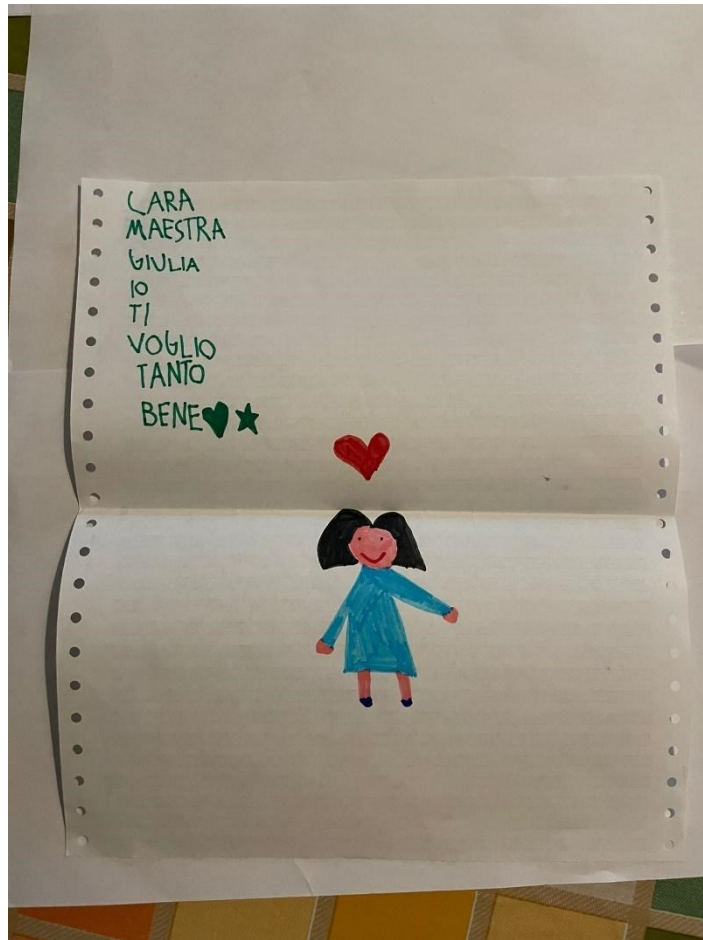
Attività Finali e di Valutazione





Cartelline per la raccolta dei disegni e delle attività





“Educare la mente, senza educare il Cuore non è affatto Educare”

Aristotele

BIBLIOGRAFIA

- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione*. Roma: Armando Editore s.r.l.
- Chiari, G. (marzo 2023). *Le emozioni del bambino*. Genitori & Figli.
- C. Cornoldi, C. A. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Covey, S. R. (2019). *Libera il Leader in te*. Perugia: Franklin Covey Education.
- Denham, S. A. (2001). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Astrolabio.
- Dilts, R. B. (2016). *Leadership e visione creativa*. Milano: Guerini Next Srl.
- Di Pietro, M. (1992;2016). In *L'educazione razionale-emotiva*. Trento: Erickson S.p.A.
- Gentili, L. (2007). *Il potere della Leadership*. Roma: Armando Editore.
- Giuliani, D. (2016). *A piccoli passi nell'albo illustrato*. REA.
- Goleman, D. (2014). *Intelligenza sociale ed emotiva*. Trento: Erickson S.p.A.
- Goleman, D. (2018). *Essere Leader*. Milano: Bur Rizzoli, da Mondadori S.p.A.
- Harris, P. L. (1991). *Il bambino e le emozioni*. Raffaello Cortina.
- Kotter, P. J. (giugno 2008). *I leader*. Milano: Il sole 24 ore.
- Zammuner, O. M. (2015). *La regolazione delle emozioni*. Il Mulino.

SITOGRAFIA

Albè, V. (2021, giugno). *Abitudini: è possibile essere felici in una vita fatta di routine?* Tratto da <https://cuoresaggio.com/2021/06/09/abitudini-e-possibile-essere-felici-in-una-vita-fatta-di-routine/>

Arisci, P. (2019). Tratto da Psychologists Selection & Onboarding Consultant di Mindwork: <https://blog.mindwork.it/leader-si-nasce-o-si-diventa/>

Belvedere, G. C. (2013-2023). *Ecopedagogia*. Tratto da <https://www.ecopedagogia.it/Pedagogie%20della%20natura%20Rousseau>

Busonera, D. A. (2021). *Lo sviluppo emotivo e affettivo*. Tratto da Unica.it: <https://web.unica.it/unica/protected/324279/0/def/ref/MAT324277/>

Campagnaro, M. (2013). *Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati*. Tratto da
da
ENCYCLOPAIDEIA:
[file:///C:/Users/Asus/Downloads/Encyclopaideia35CampagnaroEducarelosguardo_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/Encyclopaideia35CampagnaroEducarelosguardo_2013%20(1).pdf)

Covey. S. (1989). *The seven habits of highly effective people*. Tratto da <https://www.adamogestionale.it/blog/le-7-abitudini-delle-persone-efficienti>

Doronzio, R. (s.d.). *Il bambino dai 3 ai 6 anni*. Tratto da <http://www.robertodoronzio.it/index.php/il-ciclo-di-vita/bambini?layout=edit&id=27>

Drucker P. (2022, giugno). Tratto da I sei stili della leadership emotiva: <https://sviluppo-personale.com/i-sei-stili-della-leadership-emotiva/>

Enea, D. M. (2016). *L'intelligenza emotiva come risorsa per un sano attaccamento*. Tratto da
MetaIntelligenze centro studi internazionali / ONLUS:
<https://www.metaintelligenze.it/lintelligenza-emotiva-come-risorsa-per-un-sano-attaccamento/>

Gaglione, A. M. (2023). *Riflessioni sulla relazione tra apprendimento e sviluppo emotivo*. Tratto da
da Studio Cometa: <https://www.studiocometaivrea.it/riflessioni-sulla-relazione-tra-apprendimento-e-sviluppo-emotivo/>

Gastadelli, E. (2020). *Gli Albi Illustrati a Scuola: facciamo parlare l'esperienza!* Tratto da Il
circolo della Farfalla: <https://www.ilcircodellafarfalla.it/blog/gli-albi-illustrati-a-scuola-facciamo-parlare-l-esperienza>

Grandi, W. (2012). Fuori dal margine Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia: <https://cris.unibo.it/retrieve/e1dcb335-1cb6-7715-e053-1705fe0a6cc9/2685-6869-1-PB-1.pdf>

Gavazzi, I. G. (2010). *LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA EMOTIVA NEI BAMBINI*. Tratto da FISM Arezzo: <http://www.fism.arezzo.it/wp-content/uploads/2014/09/lo-sviluppo-della-competenza-emotiva-nei-bambini-Ilaria-Grazzani.pdf>

Pellai, A. (2016). Educare alle emozioni Preparare i bambini a gestire correttamente la propria emotività. *La Repubblica*, Fabbri Editore. https://www.repubblica.it/rubriche/passaparola/2016/09/06/news/1_educazione_emotiva-147264307/

Pojoga, A. (2019). *UN LEADER E' UN BAMBINO A CUI E' STATO PERMESSO FARE LE PROPRIE SCELTE*. Tratto da Angela Pojoga Coaching & Strategies: <https://www.apcoaching.it/un-leader-e-un-bambino-a-cui-e-stato-permesso-fare-le-proprie-scelte/>

Ragni, G. (2024). *Perché “leggere” un albo illustrato a scuola?* Tratto da Rizzoli Education: <https://www.rizzolieducation.it/news/perche-leggere-un-albo-illustrato->