



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea magistrale in psicologia clinico-dinamica

LE COMPETENZE SOCIALI-EMOTIVE NELL'ADULTO: SCENARI E SVILUPPI DALLA PROSPETTIVA DEL PARENT TRAINING

Relatore

Prof.ssa Teresa Maria Sgaramella

Laureando/a: Tiziana Schipani

Matricola N. 2018833

Anno accademico 2022/ 2023

Indice

RIASSUNTO	5
INTRODUZIONE	7
CAPITOLO I: LE COMPETENZE SOCIALI -EMOTIVE	9
1.1 Cosa sono le competenze sociali-emotive?	9
1.2. Modelli teorici che si occupano di Competenze sociali-emotive	10
1.2.1 Gross' model of the emotional regulation process (Gross, 1998)	10
1.2.2 Modello dell'intelligenza emotiva di Mayer e Salovey	11
1.2.3 CASEL	13
1.3 Impatto dei programmi di SEL sugli adulti del futuro: il ruolo della scuola	15
1.4. Attuale letteratura sull'apprendimento sociale-emotivo	16
1.4.1 Lo sviluppo delle competenze sociali-emotive nell'adulto nel ruolo educativo: educatori ed insegnanti.....	16
1.4.3 Lo sviluppo delle competenze sociali-emotive nell'adulto nel contesto lavorativo...	19
CAPITOLO 2: LA PROSPETTIVA DEL PARENT TRAINING	22
2.1 Definizione del concetto di <i>parent training</i>	22
2.2 Cornice teorica del <i>parent training</i>	23
2.3 Setting e struttura dei programmi di <i>parent training</i>	24
2.4 Efficacia dei programmi di parent training	27
2.5 Fattori che influenzano l'efficacia degli interventi:	31
2.6 Alcuni interventi di parent training largamente utilizzati:	33
2.6.1 Early birds: un programma per supportare ed aumentare la consapevolezza di genitori di bambini con sindrome dello spettro autistico.....	33
2.6.2 Incredible Years: un programma sfaccettato basato sull'apprendimento del comportamento positivo.....	38
2.6.3 Parents Plus: un programma dalla struttura flessibile, focalizzato sulla soluzione e sull'approccio collaborativo tra genitori	45
2.7 Punti di forza e limiti dei programmi di parent training.....	48
2.8 Dal punto di vista dei genitori	49
2.8.1 Quali sono i bisogni e gli aspetti chiave all'interno di un programma di parent training secondo i genitori?	49
2.8.2 Quali altri bisogni emergono?	51
2.9. Programmi di parent training attualmente rivolti ad adulti	51

2.9.1 Il progetto PROMEHS	51
2.9.2 NOBODY IS PERFECT	55
6. Direzioni future	59
CAPITOLO III: DALL'ANALISI DELLE ESIGENZE E DEGLI INTERESSI CENTRALI DEI GENITORI ALLO SVILUPPO DI UN PERCORSO PER ADULTI, GENITORI DI ALUNNI DELLA SCUOLA PRIMARIA	60
3.1 I Quesiti di ricerca	60
3.2. Uno studio con genitori di ragazzi e ragazze della scuola primaria	62
3.2.1 Protocollo di indagine	62
3.2.2 Partecipanti	64
3.2.3. Analisi e risultati	65
3.2.4 Sintesi dei risultati	76
3. Un intervento per genitori di ragazzi e ragazze della scuola primaria	78
3.1 Lo sviluppo del percorso	79
3.2 Gli indicatori di apprendimento e cambiamento	93
<i>Monitoraggio dell'apprendimento e del coinvolgimento</i>	93
a) <i>Il punto a conclusione della prima fase.</i>	93
b) <i>Strumenti per l'analisi dei cambiamenti nelle risorse e negli atteggiamenti dei genitori</i> 93	
3.3 Partecipanti	95
3.4 Analisi del cambiamento a conclusione della prima fase	95
3.5 Discussione generale	99
BIBLIOGRAFIA	104
RINGRAZIAMENTI	110

RIASSUNTO

I programmi di *parent training* hanno dimostrato di essere in grado di aumentare il benessere e le competenze genitoriali percepite dai genitori. Tuttavia non vi sono molte informazioni inerenti a quali competenze genitoriali gli adulti ascrivono a sé ed ai bisogni e alle tematiche centrali che gli adulti si aspettano da un programma di *parent training*. Obiettivi di questo lavoro sono: indagare le risorse e gli atteggiamenti dei genitori verso le competenze sociali-emotive genitori al fine di progettare un intervento di *parent training* che stimoli le loro risorse e risponda alle loro esigenze. Viene quindi un primo studio coinvolgente 289 genitori di bambini frequentanti le scuole elementari al fine di analizzare l'influenza di fattori quali l'età, il genere, la scolarità e l'età dei figli sul costrutto dell'autoefficacia dei genitori. In seguito viene descritta la progettazione e le prime fasi di implementazione di un percorso di *parent training* sviluppato a partire dai temi rilevanti espressi dai genitori.

I risultati del primo studio suggeriscono un'influenza del livello di scolarità dei genitori sul livello di competenze sociali-emotive percepite dai genitori nei propri figli nel contesto scolastico. Anche il ruolo dell'età dei bambini è risultato influenzare alcuni atteggiamenti ed aspettative dei genitori inerenti al clima scolastico.

L'intervento di *parent training* progettato ed implementato evidenzia punti di forza e significatività degli interventi proposti.

INTRODUZIONE

Il presente lavoro nasce dall'interesse nell'indagare le competenze sociali-emotive di alcuni nella funzione genitoriale e in quanto adulti, dando loro voce rispetto ai propri bisogni ed alle proprie necessità e al fine di sviluppare un percorso di *parent training* che sia incentrato su queste.

Nella prima parte del lavoro viene offerta una definizione approfondita circa le competenze sociali-emotive; vengono indagati i modelli di riferimento (in particolare il modello di CASEL) e viene dato spazio al ruolo dei programmi basati sull'apprendimento sociale-emotivo proposti ai bambini nell'ambito scolastico.

Vengono successivamente analizzati i programmi di formazione basati sullo sviluppo delle competenze sociali-emotive negli adulti ed i versati all'interno dei quali vengono sviluppati tali programmi: le competenze sociali-emotive nell'adulto nel ruolo educativo, le competenze sociali-emotive nei genitori e le competenze sociali-emotive nell'ambito lavorativo.

Il secondo capitolo si occupa della definizione del concetto di *parent training*; in particolare viene analizzata la nascita di tale intervento, i modelli teorici a cui fa riferimento ed in generale la sua struttura. In seguito vengono presi in considerazione alcuni dei programmi di *parent training* maggiormente utilizzati e sostenuti da evidenze empiriche, quali il programma Incredible Years, il programma Parent Plus ed Early Birds ed alcuni moduli inerenti al *parent training* all'interno di programmi più ampi (quali il progetto PROMEHS). Per ciascun programma verrà fornito un inquadramento generale, verranno esplicate le teorie a cui fa riferimento, la sua struttura, per chi è stato proposto, gli obiettivi che si pone ed i risultati in seguito all'utilizzo.,

Il terzo ed ultimo capitolo si propone invece di rispondere ai due quesiti di ricerca formulati: si vuole da una parte indagare le influenze di differenti fattori (quali età, genere, scolarità dei genitori ed età dei figli) su ricorse ed atteggiamenti dei genitori, e dall'altra progettare un programma di *parent training* che sia incentrato sui bisogni e sulle necessità espresse dai genitori.

CAPITOLO I: LE COMPETENZE SOCIALI -EMOTIVE

1.1 Cosa sono le competenze sociali-emotive?

D'Amico (2019), facendo riferimento a Peter Salovey e John Jack Mayer¹, definisce l'intelligenza emotiva come una gamma di abilità cognitive specializzate nell'elaborazione di dati emotivi, che gli Autori definiscono "calde" (si tratta quindi ad esempio delle espressioni emotive facciali o dei segnali non verbali quali postura e tono di voce). Queste informazioni calde si contrappongono a quelle definite "fredde"; ossia ciò che riguarda i numeri, i termini linguistici, il ragionamento astratto ecc. (D'Amico, 2019) Queste competenze sono spesso definite anche competenze "non cognitive" o *soft skills*. Non si tratta infatti di nozioni teoriche da apprendere, ma piuttosto di un processo; si tratta di un framework che descrive gli atteggiamenti e le abilità necessarie per affrontare le sfide quotidiane. (Gueldner, Feuerborn & Merrell, 2020).

Si tratta quindi di competenze che abbracciano un'ampia area di interesse: esse coinvolgono infatti sia la sfera personale (ad esempio promuovendo la capacità di identificare, comprendere e regolare le proprie emozioni), che quella sociale (come ad esempio la capacità di entrare in relazione con gli altri, intessere relazioni positive, identificare le emozioni degli altri e risolvere i conflitti).

Le competenze sociali-emotive favoriscono inoltre un migliore adattamento al contesto, permettono di affrontare le circostanze della vita con maggiore probabilità di successo. Inoltre permettono una maggiore capacità di apprendimento di nozioni e concetti teorici, favorendo anche lo sviluppo di relazioni interpersonali, la risoluzione dei problemi, l'ottenimento ed il mantenimento di un lavoro (Bisquerra Alzina & Perez Escoda, 2007). Si tratta quindi di *abilità per la vita* che promuovono il benessere sia del soggetto che degli altri con i quali entra in relazione.

Queste abilità possono essere insegnate ed apprese attraverso l'istruzione, la pratica ed il feedback (Gueldner et al., 2020). L'educazione a queste competenze comprende processi attraverso i quali bambini e adulti sviluppano competenze sociali ed emotive fondamentali, tra cui quelle necessarie per controllare le proprie emozioni e i propri

¹ Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

comportamenti, porsi e raggiungere obiettivi, riconoscere i sentimenti degli altri, risolvere i conflitti, gestire le relazioni e prendere decisioni responsabili (Antognazza, 2016).

1.2. Modelli teorici che si occupano di competenze sociali-emotive

Sono stati sviluppati differenti modelli che si pongono l'obiettivo di analizzare ciò che, a seconda dei differenti modelli, viene definito intelligenza emotiva o competenze sociali-emotive². Di seguito vengono presentati alcuni dei principali modelli teorici.

1.2.1 Gross' model of the emotional regulation process (Gross, 1998)

Il modello di Gross si basa sulla regolazione delle emozioni; come, cioè, le persone influenzano le emozioni che provano e come le esprimono (Gross, 1998). Tale processo di regolazione emotiva è composto da cinque componenti: selezione della situazione, modifica della situazione, dispiegamento dell'attenzione, cambiamento cognitivo e modulazione della risposta. (Gross, 1998).

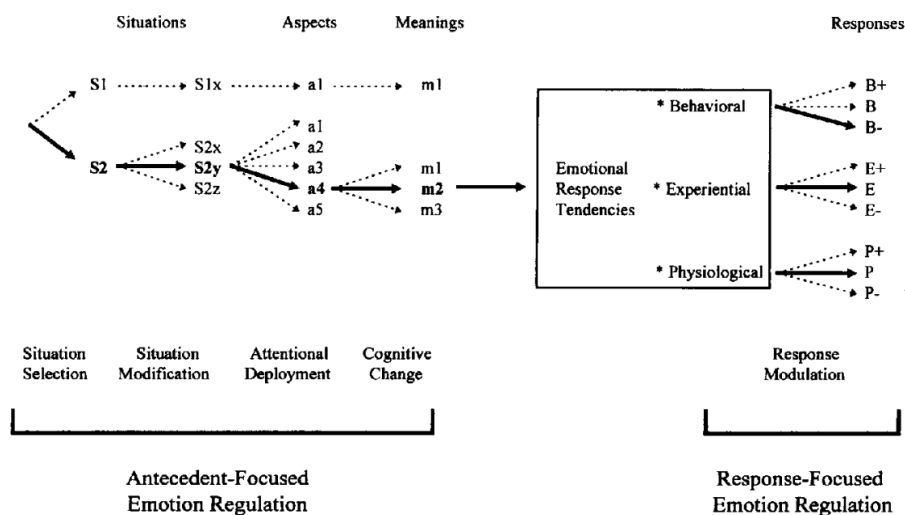


Figura 1: Modello del processo di regolazione emotiva (Gross, 1998)

² Seppure utilizzati spesso come sinonimi, i concetti di intelligenza emotiva (EI) e competenze sociali-emotive (SEC) presentano in realtà alcune differenze. In primo luogo il concetto di Intelligenza emotiva si è sviluppato precedentemente e fa riferimento, ad esempio, alle teorizzazioni di Salovey e Mayer, (1990). Il concetto di competenze sociali-emotive è invece più recente, esso pone l'accento sull'interazione tra persona e ambiente e, di conseguenza, dà maggiore importanza all'apprendimento e allo sviluppo. Ha quindi immediate applicazioni didattiche (Bisquerra Alzina, Perez Escoda, 2007).

Una volta scelta la situazione (nel grafico essa viene evidenziata dalla spessa freccia nera che indica S2 piuttosto che S1) la situazione può essere adattata in modo che venga modificato il suo impatto emotivo (modifica della situazione). Gross (1998) sottolinea come le situazioni differiscano in base al diverso grado di modifica che possono subire; la situazione S1x nell'immagine non permette il cambiamento, mentre le situazioni S2x, S2y e S2z permettono un modesto range di cambiamento. Successivamente vi è la focalizzazione dell'attenzione; la persona seleziona su quali aspetti della situazione focalizzarsi. Il cambiamento cognitivo si riferisce ai possibili significati (nell'immagine m1, m2 e m3) che può comportare la situazione. In questo caso è il significato m2 che dà luogo alle risposte emozionali (tali risposte sono comportamentali, esperienziali e fisiologiche). La modulazione della risposta si riferisce a quanto le tendenze di risposta appena menzionate vengano influenzate nell'esprimersi (nell'esempio vengono diminuite le tendenze di risposta comportamentali B-)

1.2.2 Modello dell'intelligenza emotiva di Mayer e Salovey

Mayer e Salovey (1990) definiscono l'intelligenza emotiva come il sottoinsieme dell'intelligenza sociale che comprende l'abilità di monitorare i propri ed altrui sentimenti ed emozioni, per riuscire a definire e distinguere tali sentimenti ed utilizzarli successivamente come guida al pensiero ed all'azione (Salovey & Mayer, 1990). Secondo gli Autori l'intelligenza emotiva comprenderebbe anche quella che Gardner, all'interno della sua teorizzazione sull'intelligenza, definisce intelligenza personale, in quanto questa intelligenza, suddivisa in intelligenza intra- ed inter- personale, comprende le conoscenze riguardo sé stessi e gli altri (Gardner, 1983, citato in Salovey & Mayer, 1990).

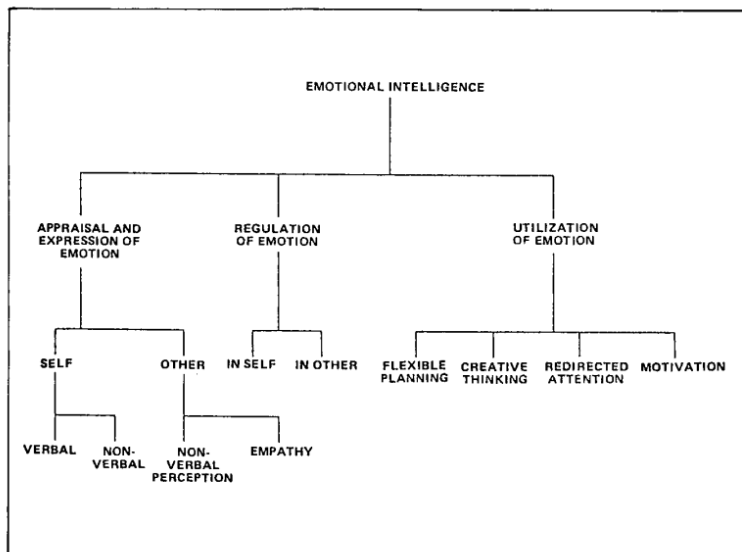


Figura 2: Concettualizzazione dell'intelligenza emotiva (Salovey & Mayer, 1990)

I processi alla base dell'intelligenza emotiva vengono attivati quando le informazioni affettive entrano per la prima volta nel sistema percettivo. L'intelligenza emotiva permette la valutazione e l'espressione dei sentimenti e queste valutazioni emotive possono determinare a loro volta l'espressione di emozioni. Tali emozioni possono manifestarsi verbalmente o non verbalmente. Per quanto riguarda gli altri le emozioni possono essere percepite a livello non verbale oppure tramite empatia: le emozioni dell'altro oltre ad essere comprese vengono ri-esperte in sé stessi (Salovey & Mayer, 1990).

La regolazione delle emozioni prevede invece il monitorare le proprie ed altrui emozioni. Gli individui emotivamente intelligenti sono particolarmente abili in questo processo e riescono a farlo per raggiungere precisi obiettivi. Possono per esempio migliorare il proprio e altrui stato d'animo e gestire le emozioni in modo da motivare gli altri carismaticamente (Salovey & Mayer, 1990). Infine gli autori analizzano il modo in cui le persone utilizzano le emozioni. Le emozioni possono permettere una pianificazione flessibile del futuro, possono essere usate per risolvere problemi e facilitare il pensiero creativo, per dirigere la propria attenzione su nuove priorità scaturite da forti emozioni oppure le emozioni possono essere utilizzate come motivazione nel raggiungere traguardi difficili (Salovey & Mayer, 1990).

1.2.3 CASEL

Le componenti emotive e sociali confluiscono nel costrutto del social-emotional learning sviluppato dalla Collaborative Association of Social Emotional Learning (CASEL).

Secondo CASEL l'apprendimento sociale-emotivo è il processo tramite il quale giovani e adulti acquisiscono ed applicano conoscenze, abilità ed attitudini per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi individuali e collettivi, provare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive e supportive ed infine prendere decisioni consapevoli e responsabili. CASEL affronta cinque aree di competenza interrelate fra loro:

1. *self awareness* (autoconsapevolezza di sé)
2. *self-management* (autogestione)
3. *social awareness* (consapevolezza sociale)
4. *relationship skills* (abilità relazionali)
5. *responsible decision making* (decisioni consapevoli)

Di seguito vengono definite le competenze del framework CASEL

1. Il dominio della consapevolezza di sé riguarda la comprensione delle proprie emozioni, dei propri valori personali e dei propri obiettivi e la loro influenza sul comportamento. Ciò include il comprendere i propri limiti ed i propri punti di forza, avere una mentalità positiva un buon senso di autoefficacia ed ottimismo. Alti livelli di consapevolezza di sé permettono di capire e riconoscere come pensieri, sentimenti ed azioni siano interrelati tra loro (Durlak, 2015).
2. Il dominio dell'autogestione riguarda abilità ed attitudini che facilitano l'abilità di regolazione di emozioni e comportamenti in differenti situazioni. Ciò comprende l'abilità di posticipare la gratificazione, gestire lo stress, controllare i propri impulsi, la motivazione e l'impostazione del lavoro per raggiungere obiettivi personali o accademici.
3. Il dominio della consapevolezza sociale comprende l'abilità di provare empatia e compassione per gli altri, comprendere la prospettiva di coloro che hanno un passato differente o appartengono ad una cultura differente, comprendere le norme sociali ed etiche per il comportamento e riconoscere risorse o supporti della famiglia, della scuola e della comunità.

4. Le abilità relazionali comprendono tutte quelle abilità necessarie per costruire e mantenere relazioni sane con gli altri ed agire in accordo con le norme sociali. Permette di comunicare chiaramente, ascoltare in modo attivo, cooperare, negoziare il conflitto in modo attivo e cercare aiuto quando necessario.
5. Prendere decisioni consapevoli richiede la conoscenza, le abilità e le attitudini per prendere decisioni consapevoli e costruttive. Richiede l'abilità di considerare gli standard etici, problemi per la sicurezza, norme comportamentali per comportamenti a rischio, la valutazione realistica delle conseguenze delle azioni e prendere in considerazione la salute ed il benessere di sé stessi e degli altri.



Figura 3: Struttura del modello dell'apprendimento sociale-emotivo di CASEL

Come si evince dalla Figura 3, le 5 competenze sono suddivise in tre aree:

1. Le competenze legate alla gestione di sé (in arancione)
2. Le competenze legate alle relazioni interpersonali (in verde)
3. Le competenze legate ai processi decisionali (in giallo)

È importante tuttavia ricordare, come sottolinea Antognazza (2016) che nonostante queste competenze siano raggruppate in cinque campi distinti esse sono collegate tra di loro ed interdipendenti le une dalle altre. Non è possibile, infatti, costruire relazioni sane

senza conoscere le proprie emozioni ed è altresì difficile prendere decisioni responsabili se non siamo in grado di gestire i nostri impulsi (Antognazza, 2016).

Questo framework ha lo scopo di guidare in particolare gli educatori, le famiglie e le comunità a promuovere l'apprendimento emotivo, sociale ed accademico degli studenti (Borowski, 2019). Si tratta di un modello estremamente pratico: esso è infatti derivato dalla pratica ed indirizzato ad un'applicazione pratica (Borowski, 2019).

1.3 Impatto dei programmi di SEL sugli adulti del futuro: il ruolo della scuola

Buona parte della letteratura sull'apprendimento sociale-emotivo si concentra all'interno dell'ambiente scolastico. In particolare l'educazione sociale-emotiva è rivolta principalmente a bambini e ragazzi, solo più recentemente ha iniziato a coinvolgere docenti ed educatori³. Come sostiene Durlak (2015), il termine *learning* all'interno della definizione "*social-emotional learning*" ha la funzione di riflettere il fatto che l'acquisizione di tali competenze sia un *processo* e la scuola è uno dei luoghi primari dove questo processo educativo avviene. La scuola rappresenterebbe infatti, secondo Antognazza (2016), il luogo ideale per l'educazione social-emotiva per due ragioni: in primo luogo ospita e accoglie tutti: si può quindi pensare, all'interno di questo spazio inclusivo, alla costruzione di una società che sia emotivamente intelligente, in secondo luogo le attività e le attitudini richieste per svolgere questo compito, oltre a non rubare spazio alle attività didattiche, permettono di facilitare l'apprendimento stesso di queste, aiutando e sostenendo bambini e ragazzi nelle capacità di attenzione e focalizzazione (Antognazza, 2016). La ricerca fornisce prove che collegano le competenze sociali ed emotive citate nel Framework a buoni risultati accademici e nella vita: numerosi studi testimoniano un incremento sia del benessere che degli atteggiamenti pro-sociali e del profitto scolastico in bambini e ragazzi che hanno ricevuto interventi focalizzati sullo sviluppo delle competenze sociali-emotive. Si veda ad esempio il recente rapporto dell'OCSE (2021). Secondo la ricerca, inoltre, gli studenti esposti ad un'educazione basata sullo sviluppo delle competenze sociali-emotive a scuola risultano essere, fino a 18 anni dopo, maggiormente abili rispetto ai coetanei su una serie di indicatori:

³ Si veda a tal proposito: Oliveira et al., 2021; Lozano-Peña et al., 2021; Gabrijelcic, Antolin & Istenic, 2021; Szpunar, 2022

comportamenti e atteggiamenti sociali positivi, abilità come empatia e lavoro di squadra e accademici (Borowski, 2019). Essi hanno meno problemi di condotta, meno disagio emotivo ed un minore uso di droghe, tra molti altri vantaggi (Borowski, 2019). Tuttavia l'apprendimento sociale-emotivo può avvenire anche in età adulta ed alcuni programmi (che verranno affrontati successivamente) si occupano proprio di incrementare le competenze sociali-emotive nell'adulto (si veda ad esempio il programma PROMEHS trattato successivamente).

1.4. Attuale letteratura sull'apprendimento sociale-emotivo

1.4.1 Lo sviluppo delle competenze sociali-emotive nell'adulto nel ruolo educativo: educatori ed insegnanti

A partire dagli anni Novanta ha iniziato a farsi strada un progressivo interesse nei confronti delle emozioni all'interno del contesto scolastico. Queste infatti divengono centrali non solo per il benessere sociale-emotivo di alunni e docenti ma anche per migliorare la qualità dell'apprendimento (Fedeli & Munaro, 2022). All'inizio degli anni Novanta emerge il concetto di intelligenza emotiva e questo ha favorito non solo la nascita di studi sul ruolo delle emozioni ma anche iniziative di alfabetizzazione emotiva a scuola. Successivamente si assiste ad un ulteriore passaggio dal concetto di "emozione" a quello di "competenza emotiva" (Fedeli & Munaro, 2022). Se da una parte diviene quindi necessario per gli studenti imparare a comprendere, gestire ed a regolare le proprie emozioni, dall'altra le emozioni stesse iniziano a venire utilizzate come strumento per facilitare l'apprendimento. Il compito dei docenti e degli educatori all'interno di questo contesto diviene infatti non solo quello di promuovere interventi disciplinari, bensì quello di promuovere interventi educativi. In quest'ottica gli adulti nel ruolo educativo vengono visti come dei "praticanti riflessivi"; leader emotivi in grado di regolare e gestire le proprie emozioni e quelle dei propri allievi, essere empatici, mantenere relazioni positive ed un clima positivo di classe (Szpunar, 2022).

Il pensiero riflessivo infatti facilita la riduzione degli stereotipi, la valorizzazione delle differenze ed il riconoscimento del proprio punto di vista (Szpunar, 2022).

Nonostante le competenze sociali-emotive abbiano assunto un ruolo chiave all'interno dell'ambiente scolastico la maggior parte degli studi condotti si sono occupati soprattutto delle competenze sociali-emotive negli studenti mentre gli studi che coinvolgono gli insegnanti sono presenti in numero molto ridotto. I programmi che si occupano dell'incremento delle competenze sociali-emotive nella letteratura sono pochi ed in via di sviluppo. Di seguito vengono presentati alcuni programmi:

Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Si tratta di un programma basato sulla mindfulness composto da 30 ore di training implementato da sessioni intermedie svolte telefonicamente. L'obiettivo di tale programma è quello di fornire agli insegnanti pratiche di mindfulness quali la consapevolezza del respiro, pratiche di ascolto ed esercizi fisici incentrati sull'ascolto di sé allo scopo di migliorare la propria capacità di regolare le emozioni e gestire lo stress (Jennings, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2011). Tale programma è utile sia per promuovere le competenze sociali-emotive degli insegnanti sia per migliorare la qualità delle interazioni in classe. I fattori di stress presenti nel contesto scolastico, quali ad esempio la condotta degli alunni, la percezione della mole di lavoro come soverchiante, il supporto di studenti non motivati, può infatti portare ad esperire emozioni negative, le quali, se frequentemente provate possono ridurre motivazione e autoefficacia e portare a burnout e depersonalizzazione. Il modello della classe prosociale di Jennings suggerisce che le competenze sociali-emotive possono essere utili come fattore protettivo (Jennings et al., 2011).

L'impatto di tale programma è stato valutato da Jennings et al. (2019) coinvolgendo 36 scuole elementari localizzate nel Bronx e Upper Manhattan e 224 insegnanti. Prima dell'intervento ed in seguito ad esso gli insegnanti hanno completato delle misurazioni self-report riferita agli studenti. Il questionario CARE misura diverse componenti: il distress fisico e psicologico, la pressione rispetto al tempo, efficacia percepita, la mindfulness, e la capacità di regolazione emotiva.

I risultati di tale studio dimostrano come gli insegnanti che hanno ricevuto tale programma riportano un livello più alto di mindfulness, i livelli di distress sono diminuiti nel tempo sia per il gruppo di controllo che per il gruppo sottoposto al programma CARE, ma in coloro che hanno ricevuto il programma questi sono diminuiti più velocemente (Jennings et al., 2019). Inoltre gli insegnanti che hanno ricevuto il programma riportano una riduzione dell'esaurimento emotivo ed un miglioramento della regolazione emotiva

rispetto al gruppo di controllo (Jennings et al., 2019). I limiti individuati per questo studio consistono nella partecipazione volontaria degli insegnanti e nei bias derivati dalla metodologia di raccolta dati basata sul self-report.

Building resilience in teacher education (BRiTE): Tale programma consiste in una serie di moduli online che hanno l'obiettivo di incrementare la resilienza degli insegnanti. Il contenuto dei moduli riguarda in particolare 5 aree: la resilienza, l'area delle relazioni, del benessere, delle emozioni e della motivazione (Molyneux, 2021). Attraverso le attività online di auto-apprendimento su ciascuno di questi temi, il programma mira allo sviluppo delle risorse personali (quali competenze sociali-emotive, motivazione, auto-efficacia) e contestuali (come ad esempio relazioni, reti di supporto, cultura e ambiente scolastico) e strategie di resilienza (gestione del tempo, equilibrio vita lavorativa e tempo libero, risoluzione dei problemi) (Beltman, Mansfield, Wosnitza, Weatherby-Fell e Broadley, 2018, citato da Molyneux, 2021). Dall'analisi dell'efficacia del programma è emerso che gli insegnanti che avevano completavano i moduli BRiTE ed avevano applicato queste strategie nella vita di tutti i giorni avevano livelli di resilienza più alti rispetto ai partecipanti che non avevano utilizzato queste strategie (Beltman, Mansfield, Wosnitza, Weatherby-Fell e Broadley, 2018, citato da Molyneux, 2021).

Hybrid Emotional Labour preparation Program (HELP): Si tratta di un programma non ancora valutato con studi empirici, i cui esiti ipotizzati prevedono un miglioramento del rendimento scolastico, una maggiore soddisfazione derivante dall'insegnamento e la diminuzione del burnout (Molyneux, 2021)

1.4.2 Lo sviluppo delle competenze sociali-emotive nei genitori

I programmi di *parent training* sono solitamente incentrati sull'aiutare i genitori a sviluppare alcune competenze sociali ed emotive in modo che essi siano poi a loro volta in grado di educare i propri figli ed aiutarli nello sviluppo di queste competenze (Menghini & Tomassetti, 2022). Tali competenze riguardano aree di funzionamento cognitivo, affettivo-relazionale ed emotivo ed implicano processi quali problem-solving, pensiero creativo, senso critico, comunicazione efficace, empatia e gestione dello stress. Questi interventi si focalizzano quindi sull'incrementare i livelli di competenza ed

efficacia del genitore nel gestire il comportamento dei bambini (Muratori & Buonann, 2020). Attraverso questi interventi il genitore diviene maggiormente capace di utilizzare quella che Muratori e Buonanno (2020) definiscono come “disciplina sensibile”. Si tratta cioè da una parte di riconoscere i segnali di distress del bambino e rispondervi ogni volta in modo coerente ed appropriato, e dall’altra parte di saper riconoscere e rispondere in modo funzionale anche ai segnali di non-distress, ossia a tutti gli elementi espressivi e di interazione sociale. La risposta del genitore ai comportamenti del bambino, riconoscendo quegli elementi e rispondendo in modo appropriato con sorrisi o ridendo insieme a lui è definito rinforzo positivo ed è di importanza fondamentale. Molti interventi di *parent training* sono incentrati proprio sullo sviluppo di strategie di rinforzo positivo (si veda ad esempio il programma Incredible Years, descritto successivamente).

L’efficacia di tali interventi è molto spesso misurata tramite il grado di miglioramento del comportamento del bambino quindi la diminuzione dei comportamenti scorretti o dei problemi comportamentali (questo è spesso considerato l’esito primario). L’esito secondario è invece solitamente costituito dalla riduzione dello stress dei genitori e l’aumento del benessere e della propria autoefficacia.

Alcuni programmi di *parent training* sviluppati o implementati recentemente sono descritti successivamente (si veda ad esempio il programma PROMEHS oppure il programma canadese Nobody’s perfect recentemente implementato in diversi Paesi).

1.4.3 Lo sviluppo delle competenze sociali-emotive nell’adulto nel contesto lavorativo

I programmi di social-emotional learning rivolti agli adulti tendono a svilupparsi soprattutto all’interno della sfera lavorativa. Questi programmi sono relativamente nuovi: si tratta di programmi in continua evoluzione e sviluppo, non vi sono perciò dei programmi consolidati e globalmente riconosciuti come invece vi sono per alcuni programmi di *parent training* (si veda il capitolo 2 paragrafo 2.6 “Alcuni interventi di *parent training* largamente utilizzati”).

La maggior parte dei programmi si concentra sullo sviluppo della resilienza, sull’aumento della consapevolezza, sulla gestione dello stress in ambiente lavorativo e sulla promozione del benessere. Molti programmi si concentrano sullo sviluppo

dell'intelligenza emotiva in quanto alti livelli di intelligenza emotiva (empatia, capacità di riconoscere le emozioni, gestirle e controllarle) sono risultati correlati ad un livello inferiore di stress lavorativo percepito e ad una diminuzione di esiti negativi per la salute (Oginska-Bulik, 2005).

Di seguito verranno descritti alcuni programmi:

Search inside yourself (SIT): si tratta di un programma sviluppato da Google nel 2007 il cui obiettivo è quello di incrementare il benessere, le prestazioni, la qualità delle relazioni interpersonali e più in generale l'intelligenza emotiva attraverso lo sviluppo della *mindfulness*⁴ (Caporale-Berkowitz et al., 2021). Il programma ha ottenuto sempre più popolarità nel corso degli anni ed è ora utilizzato da molte organizzazioni al di fuori di Google.

Il programma è condotto da due facilitatori e consiste in due giornate di lezioni incentrate su sei moduli teorici: consapevolezza, autoconsapevolezza, autogestione, motivazione, empatia e leadership. Vengono inoltre proposti esercizi esperienziali guidati e micro-attività. Queste ultime sono attività che della durata di pochi minuti che possono essere integrate nella vita quotidiana anche in seguito al programma, come ad esempio prendersi un momento per diventare più presenti e consapevoli prima di una riunione, oppure svolgere degli esercizi di meditazione) (Caporale-Berkowitz et al, 2021). In seguito a queste giornate vi è un periodo di pratica post-corso, il quale consiste in quattro settimane con email ed esercizi giornalieri.

Per quanto riguarda l'efficacia del programma Caporale-Berkowitz e colleghi (2021) hanno condotto uno studio coinvolgendo 123 dipendenti (afferenti a tre differenti compagnie) che hanno completato il programma. L'efficacia del programma è stata misurata attraverso questionari self-report somministrati prima, dopo ed a quattro settimane di distanza dal termine del programma.

Nonostante il corso abbia una breve durata e fosse ampiamente teorico rispetto ad altri interventi basati sulla *mindfulness* che generalmente comprendono più attività pratiche di meditazione, si è rivelato efficace nell'insegnare abilità di *mindfulness*. Inoltre combinare *mindfulness* ed intelligenza emotiva in un unico programma sembra aver avuto risultati positivi, la partecipazione era infatti associata a miglioramenti significativi nella

⁴ Questo termine si riferisce alla capacità di essere consapevoli del momento presente con accettazione e senza giudizio.

consapevolezza e nelle componenti della “consapevolezza delle emozioni” dell’intelligenza emotiva (Caporale-Berkowitz et al., 2021).

Vi sono però alcuni limiti nello studio dell’efficacia svolto dagli Autori. Si tratta di uno studio a braccio singolo che non includeva gruppo di controllo, quindi non si può concludere che i cambiamenti osservati siano un risultato diretto della sola partecipazione al programma, inoltre le misure self-report utilizzate potrebbero essere influenzate dalla desiderabilità sociale dei partecipanti (Caporale-Berkowitz et al., 2021).

Formazione online basata sulla mindfulness: Si tratta di un programma di formazione online sviluppato da SIGMA Assessment Systems che fornisce informazioni e tecniche di consapevolezza. Questo programma è basato sul programma *mindfulness based stress reduction (MBSR)* sviluppato da Jon Kabat-Zinn (Nadler, Carswell & Minda, 2020).

Il programma ha una durata di otto settimane ed è composto da brevi video, brevi pratiche di meditazione guidata e suggerimenti su come integrare la consapevolezza nelle attività quotidiane al lavoro. Ai partecipanti veniva chiesto di guardare un video a settimana e praticare le meditazioni guidate 6 volte su 7 a settimana. I temi settimanali proposti sono incentrati sulla mindfulness, sulla connessione mente-corpo, sulla motivazione e la comunicazione, sull’intelligenza emotiva, sulla creatività e l’innovazione, sul prendere decisioni (Nadler et al., 2020).

Nadler et al. (2020) hanno condotto uno studio per valutare l’efficacia di questo intervento. I partecipanti, 275 dipendenti provenienti da una società statunitense, sono stati assegnati casualmente alla condizione sperimentale o a quella di controllo. Dallo studio degli Autori emergono alcuni importanti risultati: il gruppo che ha partecipato al programma ha mostrato aumenti della resilienza e dell’umore positivo e diminuzioni significative di stress e dell’umore negativo. Essi hanno inoltre riportato, dopo l’intervento un aumento della consapevolezza ed aumenti su tutti gli spetti dell’intelligenza emotiva (ad eccezione dell’empatia). Il programma risulta quindi efficace nel migliorare il benessere, l’intelligenza emotiva e le prestazioni lavorative (Nadler et a

CAPITOLO 2: LA PROSPETTIVA DEL PARENT TRAINING

2.1 Definizione del concetto di *parent training*

Il concetto di *parent training* nasce nell'ambito della clinica applicata ai disturbi del comportamento nell'infanzia. Seppur emerso nell'ambito della clinica e della riabilitazione si svincola in seguito da tale connotazione per abbracciare un contesto più vasto (Benedetto, 2005).

I programmi di formazione rivolti ai genitori iniziano a svilupparsi negli anni '60. Se in precedenza l'attenzione era incentrata sull'intervento che vedeva il bambino come unico protagonista, a partire dagli anni '60 l'idea che le pratiche genitoriali contribuiscano ad influenzare il comportamento del bambino inizia ad ottenere sempre più rilevanza. Gli interventi che si sviluppano iniziano ad essere più ampi ed a coinvolgere l'intero nucleo familiare, andando oltre agli interventi di terapia infantile (Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008).

Si fa strada la consapevolezza che i genitori, e quindi non più solo il clinico altamente specializzato, possano agire come agenti del cambiamento comportamentale del bambino (Kaminski et al., 2008). Diviene sempre più importante, quindi, che la formazione sia rivolta anche ai genitori, in quanto strettamente coinvolti nella genesi e nel mantenimento dei comportamenti dirompenti del bambino (Lundahl, Risser, & Lovejoy, 2006).

Il termine "parenting" indica l'insieme di tutti quei processi psicologici, sociali e culturali in grado di influenzare e determinare la relazione tra genitore e bambino (Muratori & Buonanno, 2020). Tale concetto, ampiamente diffuso nella letteratura scientifica e preferito alla traduzione italiana "genitorialità" si estende oltre al solo nucleo familiare; è infatti influenzata anche dalla società e dalla cultura di appartenenza (Muratori & Buonanno, 2020). In quanto numerose ricerche hanno supportato la presenza di un legame tra genitorialità e comportamento problematico del bambino (Lytton, 1990; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Rutter et al., 1996 citato da Lundahl, et al., 2006), i programmi di formazione per i genitori si pongono l'obiettivo di apportare un cambiamento nel comportamento dei genitori, nelle loro percezioni e nella loro comunicazione, allo scopo di andare a modificare il comportamento del bambino e ridurre i comportamenti non desiderabili, migliorando il clima ed il benessere familiare (Lundahl et al., 2006).

L'obiettivo principale degli interventi di parent-training è quello di rinforzare l'autostima e la confidenza dei genitori e guidarli nell'acquisizione di nuove capacità ed abilità genitoriali dalle quali sia i figli (ma anche i genitori stessi che hanno partecipato all'intervento) otterranno benefici in termini di sviluppo mentale, sociale ed emotivo (Sanders, Turner & Markie-Dadds, 2002). Al termine del percorso i genitori sono solitamente più capaci di analizzare i problemi, riescono a gestire in modo migliore le situazioni di stress e ad utilizzare strategie più flessibili, adattandosi meglio a differenti situazioni (Muratori & Buonanno, 2020).

Il *parent training* è quindi un programma di formazione strutturato e manualizzato rivolto ai genitori che si propone di "migliorare l'insieme delle pratiche genitoriali, promuovendo quelle positive e riducendo il più possibile quelle disfunzionali, con l'obiettivo di promuovere il benessere dei figli e di conseguenza, dell'intero sistema familiare" (Muratori & Buonanno, 2020).

2.2 Cornice teorica del *parent training*

L'approccio più utilizzato all'interno dei programmi di *parent training* è quello che si colloca nella cornice cognitivo comportamentale (Muratori & Buonanno, 2020).

Tale approccio si basa sulla teoria dell'apprendimento sociale ed i comportamenti si modellano a partire dall'idea che comportamenti simili porteranno a risultati simili. In questi programmi, quindi, la difficoltà esperita dai genitori (la quale si traduce poi in comportamenti problematici nei bambini) viene eliminata, il senso di autoefficacia dei genitori viene quindi incrementato, così come le abilità di auto-regolazione vengono migliorate (Arkan, Üstün & Güvenir, 2013). Il focus di tale programma sono i genitori. Le procedure che vengono proposte ai genitori sono quindi basate sulla psico-educazione sulle emozioni e quindi finalizzate al permette ai genitori di comprendere meglio quali sono le motivazioni che spingono il proprio bambino a comportarsi in un certo modo. Altri temi centrali sono la somministrazione di rinforzi positivi, il costo della risposta o le tecniche di estinzione per modificare i comportamenti disfunzionali; viene inoltre utilizzato il modellamento, il quale permette al genitore di mostrare al figlio come adottare una condotta specifica e sulla ristrutturazione cognitiva la quale ha la funzione di eliminare le possibili distorsioni cognitive (Muratori & Buonanno, 2020).

Vengono anche utilizzate strategie volte alla riduzione dello stress genitoriale, la prescrizione di compiti da svolgere a casa e procedure di *role-play* durante le sedute (Muratori & Buonanno, 2020).

Un'altra modalità di intervento prevede invece un approccio psicodinamico, umanistico, e basato sulla teoria dei sistemi familiari (Arkan et al., 2013). Si tratta, in questo caso, di programmi di *parent training* strettamente incentrati sulla relazione; l'obiettivo principale in questo caso è infatti la comprensione delle idee e delle emozioni che si celano dietro al comportamento messo in atto dal bambino. Si tratta quindi di comprendere il pensiero del bambino e consiste nell'acquisizione, da parte dei genitori, di abilità comunicative (le quali possono comprendere temi quali ascolto attivo, problem-solving, feedback) per migliorare la comunicazione dei genitori.

Tali programmi di *parent training* pongono il focus dell'intervento sul bambino (Arkan et al., 2013).

2.3 Setting e struttura dei programmi di *parent training*

Gli interventi di *parent training* possono essere realizzati attraverso diverse modalità; questi possono infatti svolgersi in gruppo, in coppia o individualmente (Muratori & Buonanno, 2020). Il setting di gruppo costituisce la modalità utilizzata più di frequente, secondo Muratori e Buonanno (2020), anche quella preferibile, in quanto il gruppo si configura come contenitore del disagio; esso favorisce infatti la comprensione e la condivisione di differenti esperienze e strategie genitoriali, aprendo i genitori al confronto ed alla presenza di un'ampia variabilità di stili genitoriali (Muratori & Buonanno, 2020). Il gruppo inoltre permette il superamento dell'isolamento sociale e tende ad abbassare i livelli di ansia e rabbia (Muratori & Buonanno, 2020).

Per quanto riguarda il formato di gruppo Muratori e Buonanno (2020) asseriscono che gli interventi, tendenzialmente, prevedono la partecipazione di 5-6 coppie di genitori, il formato è inoltre chiuso: eventuali drop-out non vengono sostituiti. I genitori sono solitamente accomunati da alcuni criteri: omogeneità dell'età e delle problematiche (o dalla diagnosi) del figlio. La durata del trattamento è prestabilita: essa si colloca tra i 10-20 incontri, della durata di circa 90-100 minuti tipicamente (Muratori & Buonanno, 2020).

Gli interventi di *parent training* prevedono che i genitori imparino a fare un'analisi funzionale del comportamento del figlio: essi devono essere in grado di individuare gli eventi antecedenti ad un determinato comportamento disfunzionale del figlio, quindi dove si trovava, con chi era ed in quale momento della giornata, l'individuazione e la definizione del comportamento-problema (cosa il bambino ha fatto e detto) ed un'analisi dei conseguenti che seguono il comportamento problematico (Muratori & Buonanno, 2020). A prescindere dal formato in cui gli interventi vengono consegnati ai genitori ed alla cornice teorica nella quale si collocano, infatti, gli interventi di *parent training* sono accomunati dal fatto di riportare l'attenzione sull'osservazione dei comportamenti del bambino. L'attenzione è quindi rivolta sullo spingere l'attenzione sui dati della realtà piuttosto che su interpretazioni e definizioni astratte (Robiati, 1996).

Se i contenuti e gli argomenti specifici cambiano in base alla cornice teorica all'interno della quale sono collocati, può invece essere definita una struttura generale alla quale la maggior parte degli interventi fa riferimento (Robiati, 1996). Generalmente gli interventi di *parent training* presentano una prima parte teorica introduttiva, la quale consiste nell'introdurre concetti elementari e rudimenti quali cosa sia il comportamento e come sia possibile osservarlo, secondo l'approccio cognitivo-comportamentale (oppure cosa siano gli stati dell'Io secondo l'approccio dell'analisi transazionale, o cosa sia la comunicazione efficace secondo Gordon ecc.). In ogni caso il trainer, o il clinico, si occuperà di spiegare come il cambiamento nelle modalità d'azione del genitore sia legato ed influenzi il comportamento del figlio (Robiati, 1996). In seguito a questa prima parte teorica vi è generalmente una parte più pratica, che lascia spazio alle esercitazioni ed all'applicazione delle tecniche precedentemente viste a livello teorico (Benedetto, 2006). Alcune modalità possono essere: *role playing*, *modeling* di strategie educative, visione di videoregistrazioni (Benedetto, 2006).

Il *role-playing* consiste nel mostrare un possibile scenario che potrebbe verificarsi, per esempio in casa, mettendolo in pratica. Si tratta di una tecnica utile nel caso in cui i genitori tendano ad intellettualizzare alcune situazioni, cercando spiegazioni e motivazioni piuttosto che iniziare un reale cambiamento. Questa tecnica permette di mettere in atto elementi reali di vita familiare (Benedetto, 2006).

Il *modeling*, invece, si basa sull'apprendimento per osservazione ed è solitamente utilizzato dal terapeuta, il quale mostra determinati comportamenti e strategie

comunicative inscenandoli. Un'altra tecnica consiste nel fornire feedback con l'aiuto di videoregistrazioni. Genitore e bambino vengono filmati in situazioni ordinarie e successivamente queste registrazioni vengono visionate dal conduttore da un esperto il quale dà ai genitori suggerimenti e consigli per mettere in atto strategie genitoriali più efficaci (Benedetto, 2006).

In seguito vi è una parte conclusiva nella quale il conduttore dell'intervento richiama i temi toccati durante il programma (Benedetto, 2006).

Alcuni Autori (Kane, Wood & Barlow, 2007) hanno individuato alcuni argomenti intorno ai quali si sviluppano gli interventi di *parent training*. Si tratta di una serie di argomenti che i genitori partecipanti ai quattro studi compresi nella metanalisi degli Autori hanno ritenuto rilevanti.

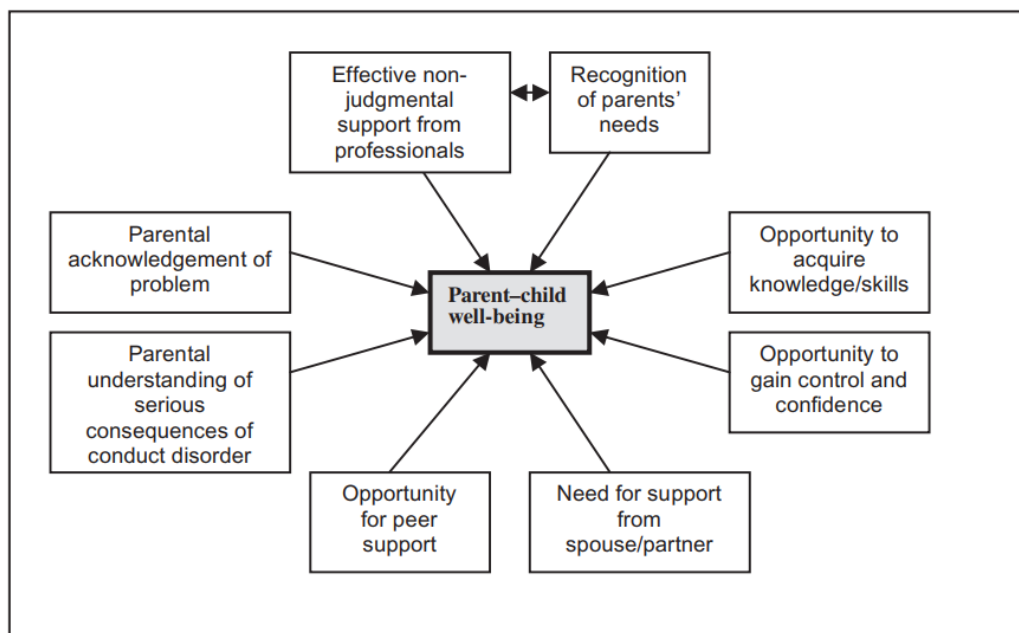


Figura 4: Sintesi dei componenti chiave dei programmi dei parent training secondo i genitori partecipanti al training (Kane, Wood & Barlow, 2007)

Come emerge dalla Figura 1, tra i componenti chiave vi è la rilevazione, da parte dei genitori del fatto che ci sia un problema; la comprensione della gravità e delle conseguenze di alcuni disturbi della condotta; l'opportunità di acquisire abilità e conoscenze legate alla gestione del comportamento del bambino; l'opportunità di incrementare la propria autoefficacia nel ruolo genitoriale; necessità di relazionarsi con i

professionisti in modo non giudicante; bisogno di supporto sia da parte del proprio compagno/compagna che da parte degli altri genitori coinvolti; bisogno di riconoscere i propri bisogni come genitori (Kane et al., 2007).

2.4 Efficacia dei programmi di *parent training*

Numerosi studi dimostrano l'efficacia degli interventi di *parent training* (ad esempio: Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, 2006; Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008).

Kane et al. (2007) hanno individuato alcuni concetti chiave da tenere in considerazione nella pianificazione e nell'esecuzione dei programmi di *parent training*. Gli Autori hanno condotto una metanalisi per analizzare quali aspetti siano ritenuti importanti dai genitori che hanno partecipato a differenti programmi formativi, indipendentemente dalla tipologia del programma e dalla teoria alla quale fa riferimento. Attraverso l'analisi dei quattro studi⁵ inclusi in tale revisione sono stati identificati alcuni temi (costrutti di terzo ordine) dai quali sono state tratte delle "linee argomentative" da cui è stato possibile sviluppare nuovi temi generali. A partire da tali risultati gli Autori hanno cercato di raffigurare l'inquadramento di un programma di training per i genitori che tenesse conto del punto di vista degli utenti. In particolare, da questo studio qualitativo emerge che i genitori che hanno partecipato ai diversi programmi di formazione⁶ hanno sperimentato, al termine di tali programmi, una riduzione dei sentimenti di colpa verso sé stessi ed isolamento sociale, un aumento dell'empatia verso i propri figli ed una maggiore confidenza nel relazionarsi ad essi. L'intervento di *parent training* ha quindi permesso loro di acquisire conoscenze, capacità ed abilità relazionali, una maggiore comprensione verso i propri figli e ciò, unitamente al supporto degli altri genitori partecipanti al gruppo

⁵ Gli studi inclusi sono i seguenti: Spitzer et al. 1991; Kilgour & Fleming 2000; Barlow & Stewart-Brown 2001; Stewart-Brown et al. 2004 (Kane et al., 2007)

⁶ Il programma di formazione a cui hanno partecipato i genitori è il programma Family Links per lo studio di Barlow & Stewart-Brown (2001), mentre nei rimanenti tre articoli, i genitori avevano frequentato il programma Webster-Stratton (Kane et al., 2007)

di *parent training* gli ha permesso di riottenere controllo ed una migliore capacità di far fronte alle avversità.

Figura 5: Temi emersi dall'analisi di interventi di *parent training* (Kane et al., 2007)

Concept	'Before' parenting programmes delivered Papers 1-4	'After' parenting programmes delivered Papers 1-4
Control	Loss of control	Taking/regaining control More able to cope More confident
Guilt	Self-blame	Reduction in feelings of guilt
Social/cultural/group influences	Social isolation	Empowered Willing to seek support of other parents
Knowledge and skills	Difficulty dealing with children's problem behaviour	Understanding parenting techniques Increased empathy with children More competent in dealing with children's problem behaviour
Mother's needs	-	Mother's need of 'care'/support Lack of support from spouse/partner

La tabella riporta i temi principali identificati dallo studio, indicandone lo sviluppo ed il cambiamento nel tempo in due differenti momenti: prima dell'inizio del programma di *parent training* ed al termine di questo. Come si può notare dalla tabella, i genitori riferiscono di percepire, prima dell'inizio dell'intervento, una sensazione di mancanza di controllo, mancanza di potere ed inadeguatezza, oltre a percezioni negative riguardo all'attribuzione di colpa, la quale viene attribuita a sé stessi. Per quanto riguarda l'isolamento sociale, i genitori riferiscono una percezione di maggiore emancipazione, ed il desiderio di ricercare supporto negli altri genitori quando necessario.

In seguito all'intervento di *parent training* anche la difficoltà nel gestire i problemi comportamentali del figlio sembra essersi ridotta in seguito alle nuove abilità acquisite durante il programma, le quali hanno portato ad una maggiore competenza ed autoefficacia nella gestione del rapporto con il bambino; anche l'aumento dell'empatia verso il figlio ha permesso di raggiungere tale risultato.

Barlow e Coren (2018) hanno esaminato i risultati delle revisioni sistematiche dei programmi di *parent training* pubblicati nella Campbell Library. Da tale revisione emerge che i programmi di *parent training* possono essere efficaci nel migliorare gli aspetti del funzionamento psicosociale dei genitori; sono stati infatti riscontrati miglioramenti in

diversi aspetti, quali, per esempio “depressione, ansia, stress, rabbia, senso di colpa, fiducia e soddisfazione per la relazione con il partner” (Barlow & Coren, 2018). Tali risultati si riferiscono all’efficacia a breve termine.

Kaminski et al. (2008) hanno svolto una meta-analisi con l’obiettivo di individuare quali componenti dei programmi di *parent training* sono associati con esiti più positivi. Per valutare l’efficacia sono stati presi in considerazione una dimensione complessiva dell’effetto “genitore” (la quale rappresenta un aggregato di misure: conoscenza, atteggiamenti, valori, autoefficacia e comportamento) e l’effetto complessivo bambino (il quale comprende: misure di comportamento esternalizzante, internalizzante, accademico o socialmente competente). I risultati di tale studio, coerentemente con l’ipotesi iniziale degli Autori, confermano una dimensione dell’effetto significativa per genitore e bambino; in altre parole viene supportata l’efficacia degli interventi di *parent training* per cambiare il comportamento di genitori e migliorare i problemi comportamentali dei bambini. Inoltre la dimensione dell’effetto per la conoscenza, gli atteggiamenti o l’autoefficacia genitoriale è risultata maggiore della dimensione dell’effetto per i comportamenti e le abilità genitoriali. Per quanto riguarda i bambini, i risultati dello studio dimostrano che i problemi di internalizzazione sono quelli più suscettibili al cambiamento.

Quattro componenti degli interventi di *parent training*, a prescindere dall’orientamento teorico adottato, sono risultati predittori di migliori abilità e comportamenti genitoriali e/o livelli più bassi di problemi esternalizzanti nel bambino secondo Kaminski et al. (2008). In primo luogo vi sono le strategie che utilizzano la pratica in vivo coinvolgente genitore e figlio, ad esempio il genitore guidava il figlio durante un’attività mentre i facilitatori li osservavano nell’esecuzione dell’attività stessa.

In secondo luogo vi sono le strategie incentrate su abilità di insegnamento relative alla comunicazione emotiva, quali formazione nelle capacità di ascolto attivo, capacità di riflettere ciò che il bambino dice, insegnare ai genitori ad aiutare i bambini a riconoscere ed a definire le emozioni, insegnare ai genitori a ridurre critiche e sarcasmo (comunicazione negativa). La comunicazione emotiva era anche predittiva di maggiori effetti genitoriali (quindi un miglioramento di conoscenze, atteggiamenti, valori, autoefficacia e comportamento genitoriali) (Kaminski et al, 2008).

In terzo luogo vi sono le strategie che si occupano di insegnare ai genitori a interagire in modo positivo con i propri figli, tale componente comprende: insegnare ai genitori a dimostrare entusiasmo, per un comportamento appropriato del bambino, interagire con il bambino durante il gioco e lasciare che sia lui a prendere l'iniziativa ed infine fornire attività ricreative adatte al bambino (Kaminski et al., 2008).

La quarta ed ultima strategia consiste nella coerenza disciplinare; si tratta di insegnare al genitore a rispondere sempre allo stesso modo ad un comportamento scorretto del bambino ogni volta che esso si verifica. In questo modo tale comportamento si estinguerà più rapidamente (Kaminski et al., 2008).

In conclusione, questi quattro predittori hanno rappresentato il maggiore grado di stabilità nella previsione di esiti significativi e positivi per i comportamenti e le abilità genitoriali e la riduzione dei problemi esternalizzanti del bambino (Kaminski et al., 2008).

Lundhal (2006) afferma che dall'analisi di quattro revisioni sistematiche della letteratura emerge che gli interventi di formazione genitoriale hanno un'influenza positiva su bambini e genitori. In particolare, Cedar e Levant (1990, citato da Lundhal, 2006), hanno analizzato l'efficacia di studi che coinvolgono il Parent Effectiveness training, un programma di training per i genitori non comportamentale, e dalla loro analisi sistematica della letteratura è emerso che tali interventi hanno non hanno apportato benefici ai bambini nella situazione sperimentale rispetto a quelli nella situazione di controllo subito dopo l'intervento. È stato invece ottenuto un effetto da piccolo a moderato subito dopo l'intervento per quanto riguarda il comportamento dei genitori. I bambini nella situazione sperimentale avrebbero, secondo gli Autori, ottenuto un miglioramento (con una dimensione dell'effetto moderata) al successivo follow-up.

Lundhal cita successivamente il lavoro di Serketich e Dumas (1996, citato da Lundhal, 2006) i quali hanno analizzato l'efficacia di programmi di formazione genitoriali di tipo comportamentale. Gli Autori hanno concluso, in seguito all'analisi di 26 programmi di formazione, che i bambini, subito dopo il trattamento, hanno ottenuto cambiamenti positivi sulla base dei rapporti dei genitori, degli insegnanti e degli osservatori. Anche i genitori stessi, in seguito al programma, hanno ottenuto risultati positivi per quanto riguarda il loro comportamento ed adattamento.

Anche le revisioni di Shadish et al., (1993, citato da Lundhal, 2006) e Weisz, Han, Granger, Weiss e Morton, (1995, citato da Lundhal, 2006) hanno confermato l'efficacia degli interventi di *parent training*, seppure si trattasse di valutazioni ad ampio raggio di diversi interventi per bambini e non avessero affrontato direttamente gli effetti dei programmi sul comportamento dei bambini.

2.5 Fattori che influenzano l'efficacia degli interventi:

Vi sono tuttavia alcuni fattori che influenzano l'efficacia degli interventi; come sostengono Reyno e McGrath (2006), infatti, non tutte le famiglie beneficiano allo stesso modo degli interventi di *parent training*. Gli Autori hanno condotto una metanalisi per individuare variabili psicologiche e demografiche che influenzano negativamente l'efficacia dell'intervento di *parent-training*.

La risposta agli interventi di *parent training* è influenzata da fattori salienti quali lo status socio-economico (SES) e la salute mentale materna (Reyno & McGrath, 2006).

Per quanto riguarda lo stato socioeconomico, Leijten, Maartje, Raaijmakers, Bram Orobio de Castro e Walter Matthys (2013) hanno condotto una meta-analisi per stabilire l'influenza dello stato socio-economico sull'efficacia degli interventi di *parent training*. I risultati della metanalisi rivelano un legame diretto tra la gravità del problema iniziale e l'efficacia degli interventi; quando i problemi iniziali sono gravi le famiglie svantaggiate e quelle non svantaggiate beneficiano allo stesso modo dell'intervento, le famiglie svantaggiate che avevano bassi livelli di gravità del problema prima di iniziare l'intervento invece risultano aver beneficiato meno della formazione.

Anche secondo Lundhal, (2006) l'efficacia degli interventi di *parent training* è influenzata da alcuni fattori. Un primo fattore è costituito dalle caratteristiche del programma; in particolare i trattamenti di tipo comportamentale ed i trattamenti che si concentrano sul superamento delle barriere pratiche dovrebbero essere più efficaci (Lundhal, 2006). Un altro fattore rilevante è costituito dalle caratteristiche dei partecipanti. Secondo la letteratura lo stato socioeconomico basso, il fatto che il genitore sia single, la giovane età dei genitori, una situazione abitativa instabile e la dipendenza

dai sussidi governativi sono tutti fattori che influenzano negativamente l'efficacia dell'intervento⁷ (Lundhal, 2020).

La metanalisi condotta da Lundhal et al. (2006) con l'obiettivo di individuare quali fattori siano in grado di moderare gli effetti degli interventi di *parent training*, ha prodotto i seguenti risultati: per quanto riguarda i risultati ottenuti per i bambini, operazionalizzati in comportamento del bambino (compliance, comportamenti-problema) e adattamento (autostima ed affetto ad esempio), lo studio dimostra che i bambini hanno ottenuto esiti migliori quando il trattamento è stato somministrato individualmente al genitore piuttosto che in gruppo.

I risultati dei genitori sono stati misurati esaminando: comportamento dei genitori (elogi, sculacciate), percezione dei genitori sulla genitorialità (percezione di stress, fiducia nella genitorialità) ed adattamento genitoriale (depressione, ansia). Per quanto riguarda il comportamento genitoriale solo lo stato socioeconomico e il destinatario dell'intervento hanno moderato l'impatto della formazione. La presenza di avversità familiari ha minato significativamente i cambiamenti positivi, mentre età dei bambini e livello di problemi comportamentali prima del trattamento non hanno influenzato l'esito positivo.

Per quanto riguarda le percezioni dei genitori solo lo stato socioeconomico e il destinatario degli interventi sono stati in grado di moderare gli interventi di formazione. Le famiglie svantaggiate hanno percepito un cambiamento meno desiderabile rispetto alle famiglie non svantaggiate. Il livello di gravità prima dell'intervento (a differenza dei risultati di Leijten et al., 2013), come anche lo status di genitore single e l'età dei bambini non ha influenzato la percezione dell'intervento.

La percezione dell'efficacia degli interventi è cambiata maggiormente quando gli interventi sono stati coinvolti nell'intervento solo i genitori rispetto a quando sono stati coinvolti genitori e figli.

Da questa metanalisi la formazione individuale è risultata essere più efficace rispetto a quella di gruppo. Per quanto riguarda le famiglie svantaggiate gli Autori sostengono che

⁷ Si vedano a tal proposito Dumas & Wahler, 1983; Firestone & Witt, 1982; Forehand, Middlebrook, Rogers, & Steffe, 1983; Holden, Lavigne, & Cameron, 1990; Kazdin, Mazurick, & Bass, 1993; Kazdin & Wassell, 1999; Miller & Prinz, 1990 citato da Lundhal, 2020

la formazione dovrebbe essere individualizzata ed adattata alla specifica situazione familiare.

Molti Autori sono quindi in accordo sul ruolo dello stato socioeconomico nel moderare gli effetti degli interventi (Leijten et al., 2013; Reyno & McGrath, 2006; Lundhal et al., 2006).

2.6 Alcuni interventi di *parent training* largamente utilizzati:

2.6.1 Early birds: un programma per supportare ed aumentare la consapevolezza di genitori di bambini con sindrome dello spettro autistico

Early Birds ed Early Bird Plus sono due programmi di *parent training* sviluppati dalla National Autistic Society rispettivamente nel 1997 e nel 2003. Si tratta di programmi mirati al supporto dei genitori di bambini a cui è stata diagnosticata la sindrome di autismo. Gli obiettivi del programma Early Bird sono principalmente tre: sostenere i genitori subito dopo la diagnosi, responsabilizzare i genitori ed aiutarli nello stabilire nuove pratiche (Shields, 2001).

L'accento è posto sul supporto familiare dato che i bambini non partecipano direttamente ai programmi. Tuttavia il programma include anche visite domiciliari che consistono in coaching e formazione videoguidati (Dawson-Squibb, Davids & de Vries, 2019).

Il programma Early birds plus ha obiettivi sostanzialmente simili ad Early Birds, a differenza del primo però questo secondo programma prevede anche un'ulteriore figura di riferimento che affianca la famiglia, si tratta di un professionista aggiuntivo che regolarmente collabora con il bambino per frequentare il corso con i genitori (Dawson et al., 2019)

Fondamento teorico: Questo programma di *parent training* è stato progettato per bambini con disturbo dello spettro autistico.

Tra le difficoltà più comuni di questi bambini vi possono essere un'alta sensibilità agli stimoli sensoriali, un'incapacità di individuare stimoli salienti nell'ambiente ed una difficoltà nella comunicazione spesso derivante da una mancanza di comunicazione verbale (Anderson, Birkin, Seymour & Moore, 2006). Di conseguenza questi bambini

possono provare un'elevata ansia, mettere in atto comportamenti stereotipati e basati sulla routine ed avere quindi un forte impatto sulla famiglia e sull'ambiente scolastico. I bambini con disturbo dello spettro autistico hanno quindi bisogno di un'attenzione particolare, risorse e sostegni specifici, specialmente nei primi anni dello sviluppo verbale (Anderson et al., 2006).

Bristol (citato da Shields, 2001) ha individuato alcuni fattori che possono contribuire allo stress genitoriale derivante dal vivere con un bambino con sindrome di autismo. Si tratta, oltre all'isolamento ed al distress, di incomprensione dei comportamenti sociali e comunicativi e comportamentali del bambino da parte sia dei genitori che della società esterna, la quale può percepire il comportamento del bambino come conseguenza di un'educazione errata da parte dei genitori; il bambino è visto come viziato o cattivo.

Inoltre anche l'isolamento sociale e la mancanza di aiuto esterno possono contribuire in larga misura ad aumentare lo stress percepito dai genitori (Kasari & Sigman, 1997 citato da Shields, 2001).

Il programma Early Birds vuole far fronte proprio a queste difficoltà sollevate dai genitori, si propone infatti di aumentare la confidenza nei genitori e ridurre i loro livelli di stress, derivanti anche dalla percezione di sensazioni quali colpa ed inadeguatezza.

È importante altresì che l'intervento venga attuato precocemente, numerosi studi infatti sostengono la rilevanza degli interventi attuati precocemente nel caso di bambini a rischio (se questo rischio è dovuto a cause biologiche o ambientali) (Anderson et al., 2006).

Ramey (citato da Anderson et al., 2006) ha descritto alcuni fattori associati ad esiti positivi nell'ambito dell'intervento precoce. Gli interventi di intervento precoce efficaci sono i seguenti: tempi di sviluppo precoce e lunga durata; una maggiore intensità (misurati tramite numero di sedute e frequenza settimanale); fornitura diretta di esperienze di apprendimento, una grande ampiezza e flessibilità, riconoscimento delle differenze individuali, dominio ecologico e mantenimento ambientale del comportamento.

Struttura del programma: EB comprende otto sessioni le quali hanno una durata di due ore emmezza. Le sessioni sono fortemente strutturate e legate al protocollo fornito nel manuale di formazione, ed ogni sessione verte su un tema specifico (Figura 1) (Dawson-Squibb et al., 2019). I manuali utilizzati sono autismo-specifici e comprendono un manuale ed un ampio utilizzo di video e filmati e di flip chart (Shields, 2001).

Name	Theme	Brief description
Group session 1	Autism	Introduction to Autism What is EarlyBird? How people with Autism experience the world
Group session 2	Autism and communication	How people with Autism make sense of the world Communication development Communication in people with Autism
Group session 3	Working with your child	Useful techniques to help learning Playing people games
Home visit A	People games	Practice a parent-child interaction games
Group session 4	Visual structure and support	Report back/sharing people games Supporting communication Visual support and structure
Group session 5	Preventing problems and developing play routines	Hyperlexia and use of books Play and children with autism Daily and play routines
Home visit B	Play routines	Practice a routine at home
Group session 6	Understanding behaviour	Sharing play routines Using the iceberg to analyse behaviour The STAR approach
Group session 7	Managing behaviour (A)	Repetitive behaviour, special interests and obsessions Temper tantrums and aggression Fears and phobias
Home visit C	Something to celebrate	Parents choice of activity Encourage identification of goals
Group session 8	Managing behaviour (B)	Eating Sleeping Toileting and hygiene Summing up and celebration
Follow-up session either group or home visit (3 months later)	Review	Celebrate adults/child progress over the past 3 months Collect follow-up questionnaires

Figura 6: struttura del programma Early Birds (Dawson-Squibb, Davids & de Vries, 2019)

Il programma è composto da otto sedute di gruppo a cadenza settimanale e da tre visite domiciliari. Il coinvolgimento del gruppo ha l'obiettivo di supportare le famiglie favorendo l'incremento di fiducia e benessere nei genitori e ridurre lo stress, mentre le visite domiciliari forniscono uno spazio individuale all'interno del quale le famiglie sono incoraggiate ad utilizzare e sperimentare le strategie apprese durante gli incontri di gruppo. (Palmer, San José Cáceres & Tarver, 2020). Questa forma di intervento permette quindi ai genitori di apprendere in una modalità duplice: essi apprendono strategie e tecniche con gli altri genitori e dagli altri genitori all'interno delle sessioni di gruppo, e

vengono inoltre supportati nell'applicare tali tecniche e conoscenze all'interno del proprio ambiente familiare, tramite la visione di filmati delle sedute (Shields, 2001).

Il supporto e la collaborazione che si crea tra i genitori durante le sessioni di gruppo sono estremamente importanti: il gruppo viene infatti incoraggiato a collaborare ed a risolvere dubbi e criticità in modo costruttivo, all'interno di una cornice che vede il gruppo di genitori come un insieme dinamico ed attivo (Shields, 2001).

Le prime sessioni, come si può osservare nella figura 1, si occupano di dare ai genitori informazioni sull'autismo. In questo modo mira ad aumentare la consapevolezza dei genitori fornendo una spiegazione del perché lo sviluppo del bambino con sindrome dello spettro autistico può essere differente da quello di un bambino con sviluppo tipico (Shields, 2001).

Questa prima parte si pone anche l'obiettivo di permettere ai genitori di scoprire ed apprezzare la particolare modalità con la quale i bambini con sindrome di autismo entrano in contatto con il mondo. Successivamente (sessioni 2-5) i genitori acquisiscono conoscenze sul tema della comunicazione e sulle modalità attraverso le quali poter costruire interazioni sociali con i propri bambini. In seguito i genitori imparano ad analizzare il comportamento dei loro bambini e le cause di possibili comportamenti inappropriati (sessioni 6-8) (Shields, 2001).

Efficacia: Sin dal suo sviluppo, la stragrande maggioranza della ricerca sui programmi EB ed EBP ha riportato esiti positivi e suggerisce che soddisfa gli obiettivi previsti (Birkin et al., 2008; Hardy, 1999; Shields & Simpson, 2004). Il programma è largamente utilizzato in Nuova Zelanda e nel Regno Unito (Anderson et al., 2006).

Per valutare l'efficacia dell'intervento sono stati presi in considerazione differenti fattori: capacità del programma di determinare cambiamenti nella conoscenza, nel comportamento e nell'atteggiamento dei genitori e l'effetto che questi hanno sul bambino e sulla famiglia. I potenziali risultati indiretti individuati da Anderson et al. (2006) sono quindi: diminuzione dello stress dei genitori; miglioramento del funzionamento familiare e cambiamenti osservabili nel comportamento di genitori e figli

È stato inoltre sviluppata una misura, l'Autism Parent Questionnaire (APQ), per poter valutare l'efficacia del programma (Anderson et al., 2006). Si tratta di un questionario di autovalutazione in grado di misurare i cambiamenti nelle conoscenze, nelle abilità e negli atteggiamenti dei genitori. Tale questionario è composto da sette dimensioni (Conoscenza

dell'autismo, Gestione del comportamento, Gioco, Comunicazione, Funzionamento familiare, Fiducia e Stress). Gli autori hanno condotto uno studio nazionale di valutazione del programma, al quale hanno partecipato 47 delle 54 famiglie che hanno completato il programma. Tale programma avviato tra maggio 2003 e marzo 2004.

Scale	Pre-post	Pre-Follow-up	Post-Follow-up
Total APQ	**	**	*
APQ know	**	**	-
APQ com	**	**	*
APQ play	-	*	-
APQ beh	**	**	-
APQ stress	-	*	**
APQ conf	-	-	**
APQ Family	-	*	-
CARS-P a	-	-	-
CARS-P b	-	-	-

- difference is not significant
 * difference is significant at $p > 0.05$
 ** difference is significant at $p > 0.01$

Figura 7: Effetti significativi per il campione nazionale scala APQ e CARS (Anderson et al., 2006)

Come si può notare dalla Figura 4, i punteggi APQ mostrano aumenti significativamente importanti tra pre-intervento e post-intervento e tra post e follow-up. Le sottoscale Conoscenza (know), comunicazione (com), gioco (play) e comportamento (behaviour) presentano un significativo incremento tra pre e post programma. Le sottoscale stress (stress), Fiducia (confidence) e Famiglia (family) hanno invece un andamento differente: non vi sono cambiamenti significativi tra pre e post, i punteggi dello stress aumentano significativamente tra il post-programma ed il follow up, mostrando una riduzione dello stress percepito dai genitori. I punteggi della scala confidenza aumentano in modo significativo tra il post-programma ed il follow-up mentre la scala familiare aumenta in modo significativo tra il pre-programma ed il follow-up (Anderson et al., 2006). Dato che i punteggi APQ totali e tutte le sotto-scale -tranne la sotto-scala Fiducia- mostrano un miglioramento significativo tra i tempi pre-programma ed il follow-up, si può sostenere

che nel periodo di tempo di questo studio i genitori che hanno partecipato a questa valutazione siano migliorati significativamente su tutte le misure valutate dall'APQ.

Dato che alcuni fattori valutati dall' APQ (stress, fiducia, funzionamento familiare) subiscono un effetto positivo solo dopo qualche tempo (al follow-up) si può definire tali fattori come misure d'esito più indirette, a differenza dei fattori Conoscenza, comunicazione, gioco e comportamento che invece risultano essere misure d'effetto più immediate o dirette (Anderson et al., 2006).

Successivamente Dawson-Squibb et al., (2019) hanno condotto una metanalisi per valutare l'efficacia del programma Early Birds. Gli Autori hanno analizzato i risultati di 18 studi provenienti da Regno Unito e Nuova Zelanda. Di questi 8 studi (44%) hanno riportato un incremento nella conoscenza della sindrome dello spettro autistico nei genitori come esito più rilevante del programma, seguito dall'aumento dell'autoefficacia genitoriale (riportata da 5 studi; 28%) e la diminuzione dello stress genitoriale (4 studi; 22%). Tali risultati sono stati ottenuti tramite questionari somministrati prima del programma ed al termine di questo. Per quanto riguarda i risultati sui bambini, ottenuti tramite questionari pre e post intervento, alcuni studi (n=5; 28%) hanno riportato, tra i cambiamenti significativi rilevati un miglioramento della comunicazione e del comportamento nei bambini dopo la partecipazione dei loro genitori al programma (Dawson-Squibb et al., 2019).

2.6.2 Incredible Years: un programma sfaccettato basato sull'apprendimento del comportamento positivo

Come sottolineano McGoron e Ondersma (2015) Incredible Years (IY) e Positive Parenting Program (Triple P) sono alcuni dei programmi rivolti all'educazione genitoriale tra i più ampiamente studiati ed empiricamente validati.

Il programma Incredible Years si rivolge in particolare a bambini con problemi comportamentali. Tale programma coopera con le famiglie e la società riducendo i fattori di rischio e supportando i fattori protettivi (Arkan, Üstün & Güvenir, 2013). Sviluppato da Carolyn Webster-Stratton nel 1982, Incredible Years è un programma educativo rivolto a bambini, genitori ed insegnanti completo, sfaccettato e basato sullo sviluppo (Arkan et al., 2013).

Incredible years include il gioco guidato dai bambini, l'uso di lodi e ricompense per rafforzare il comportamento positivo del bambino. I metodi utilizzati per insegnare ai genitori tali tecniche consistono in esempi videoregistrati di interazioni genitore-figlio, brainstorming e discussioni sui pro ed i contro dei giochi di ruolo e delle diverse tecniche genitoriali (Leijten et al., 2018).

Il programma si svolge in gruppo; si concentra quindi sulla costruzione di reti di supporto tra genitori e sulla diminuzione dell'isolamento. Il programma comprende inoltre, tra le videoregistrazioni proposte ai genitori, un'ampia gamma di differenti situazioni che vedono come protagonisti genitori di diversa estrazione sociale ed un'ampia gamma di differenti stili genitoriali. Data l'ampiezza delle possibili situazioni genitoriali proposte, quindi, può risultare più facile per i genitori identificarsi nelle problematiche o nelle sfide di almeno alcuni dei protagonisti delle vignette (Webster-Stratton & Reid, 2010).

Il programma inoltre aiuta le famiglie a concentrarsi sui propri punti di forza ed i propri obiettivi invece che sui deficit; questa modalità di intervento permette di aumentare la partecipazione dei genitori che si sentono attivi e motivati (Webster-Stratton & Reid, 2010).

Lo sviluppo del programma è stato guidato dalla letteratura sull'apprendimento sociale cognitivo; il programma si concentra infatti sulla ristrutturazione cognitiva, su strategie di regolazione emotiva e sull'apprendimento di pratiche comportamentali invece che su lezioni più strettamente didattiche. Questa modalità di intervento permette una maggiore probabilità di ottenere cambiamenti cognitivi e comportamentali (Webster-Stratton & Reid, 2010).

Il programma si rivolge, ed è particolarmente efficace, sia a genitori di bambini con problemi di condotta che a genitori di bambini senza tali problemi. In questo secondo caso il programma viene utilizzato come intervento di prevenzione e si occupa di aiutare i genitori a trovare una modalità di incoraggiare i comportamenti sociali positivi del figlio e fornire loro alcune tecniche utili per affrontare problemi comportamentali comuni nei bambini (Webster-Stratton, 2001)

Vi sono differenti programmi in base all'età del bambino a cui si rivolgono: Incredible Years Early Childhood BASIC *Parent training* (si rivolge ai bambini dai 2 ai 7 anni); Incredible Years School-Age BASIC *Parent Training* (età 5-12); Incredible Years

ADVANTAGE *parent training* (età 4-10); l'Incredible Years EDUCATION *Parent Training Program* (Webster-Stratton, 2001).

La versione BASIC di Incredible Years è incentrata su argomenti quali abilità di gioco, rinforzi e premi, la definizione del concetto di limite, l'utilizzo di strategie coerenti ed efficaci per gestire i comportamenti disfunzionali del bambino e di modalità positive per interagire con il proprio bambino. Vengono anche trattati temi quali le possibili modalità di gestione dello stress genitoriale (Muratori & Buonanno, 2020).

Incredible Years School-Age BASIC *Parent Training*, pur essendo molto simile al primo, introduce strategie adatte a bambini di un'età più avanzata, quali monitoraggio, risoluzione di problemi, conseguenze logiche delle azioni.

Incredible Years ADVANTAGE *parent training* è un supplemento del programma BASIC ed affronta altri fattori di rischio quali depressione, difficoltà coniugali, difficoltà nella gestione delle emozioni. Questa versione aggiunge quindi componenti più mirate alle problematiche interpersonali, focalizzandosi anche sul favorire la comunicazione ed il problem-solving (Muratori & Buonanno, 2020).

Infine l'Incredible Years EDUCATION *Parent Training Program*, il quale integra il programma BASIC fornendo modalità per aiutare i genitori a promuovere lo sviluppo accademico dei bambini (Webster-Stratton, 2001)

Di seguito una tabella riassuntiva delle differenti versioni del programma. Dalla tabella si può evincere quali siano le abilità rilevanti, quali siano le persone a chi si rivolge ed il setting adottato per ogni versione del programma.

Interventions	Skills Targeted	Person Trained	Settings Targeted
Incredible Years BASIC Parent Training Program	Parenting skills <ul style="list-style-type: none"> • Play/Involvement. • Praise/Rewards. • Limit setting. • Discipline. 	Parent	Home
Incredible Years ADVANCE Parent Training Program	Interpersonal skills <ul style="list-style-type: none"> • Problem solving. • Anger management. • Communication. • Depression control. • Giving and getting support. 	Parent	Home, work, and community
Incredible Years EDUCATION Parent Training Program (also known as Supporting Your Child's Education)	Academic skills <ul style="list-style-type: none"> • Academic stimulation. • Learning routine after school. • Homework support. • Reading. • Limit setting. • Involvement at school. • Teacher conferences. 	Parent	Home-school connection
Incredible Years Teacher Training Program	Classroom management skills <ul style="list-style-type: none"> • Encouragement/Praise. • Incentives. • Proactive teaching. • Discipline. • Positive relationships. • Social skills training. • Problem-solving training. Promoting parent involvement	Teacher	School
Incredible Years Child Training Program (also known as Dina Dinosaur Social Skills and Problem-Solving Curriculum)	Social skills <ul style="list-style-type: none"> • Friendship. • Teamwork. • Cooperation/Helping. • Communication. • Understanding feelings/Feeling language. • Rules. Problem solving <ul style="list-style-type: none"> • Anger management. • Steps of problem solving. Classroom behavior <ul style="list-style-type: none"> • Quiet hand up. • Compliance. • Listening. • Stop-look-think-check. • Concentrating. 	Child	Home and school

Figura 8: Tabella riassuntiva dei programmi Incredible years genitori, insegnanti e bambini. . (Webster-Stratton, 2001).

Struttura del programma: Tutti i programmi di formazione sono accomunati dal setting di gruppo, dall'utilizzo di videocassette, libri e manuali per genitori, attività domestiche e appunti sul frigorifero (si tratta di calamite che vengono consegnate ai genitori e che svolgono la funzione di ricordare ai genitori, durante la giornata, di svolgere le attività del programma (Webster-Stratton, 2001).

Gli incontri vengono guidati da due terapeuti i quali, attraverso discussioni aperte con i genitori, suggeriscono ai genitori delle strategie funzionali per gestire i comportamenti dirompenti dei figli. Tali strategie vengono messe in pratica dai genitori, i quali, sotto la guida dei terapeuti, mettono in atto esercizi di role-play durante le sedute (Muratori & Buonanno, 2020).

Il programma si articola in tre diversi curriculum, proponendo una formazione per insegnanti, genitori e bambini.

Formazione per gli insegnanti: Per quanto riguarda la formazione per gli insegnanti il programma si focalizza sui seguenti aspetti: aiutare gli insegnanti nella gestione della classe, fornire loro modalità di incoraggiare e supportare gli studenti. Inoltre il programma vuole anche sostenere gli insegnanti nel rafforzare le competenze sociali dei propri studenti ed incrementarne le capacità di gestione delle emozioni, riducendone così i comportamenti inappropriati (Webster-Stratton, 2001). Per quanto riguarda la struttura delle sessioni queste si svolgono in gruppo, solitamente per sei giorni di seguito una volta al mese oppure in sessioni di due ore una volta a settimana per 24 settimane. I materiali utilizzati sono costituiti da vignette videoregistrate le quali mostrano situazioni tipiche o difficili che coinvolgono l'insegnante nel contesto scolastico. In seguito alla visione di queste il gruppo di insegnanti discute in gruppo cercando di proporre possibili soluzioni (Webster-Stratton, 2001).

Formazione per i genitori: La formazione per genitori mira al promuoverne le competenze ed a rafforzare l'intero sistema familiare. In particolare, aumentare le capacità comunicative dei genitori, come l'uso di lodi e feedback diretti ai bambini, ridurre critiche non necessari, migliorare le capacità dei genitori di fissare limiti promuovendo tecniche non violente e promuovendo strategie più positive. Il programma si occupa inoltre di migliorare le abilità dei genitori per quanto riguarda l'ambito della gestione delle emozioni, del riuscire a far fronte alle situazioni difficili, aumentare le reti

di sostegno familiare e promuovere la collaborazione casa-scuola (Webster-Stratton, 2001).

Il principio guida che dirige il programma si basa sull'incentivare i genitori ad essere flessibili in base alle situazioni specifiche. Il programma quindi, incoraggia i genitori ad utilizzare il loro giudizio e le loro abilità genitoriali fornendo però una direzione futura verso la quale i genitori si stanno muovendo (la piramide dei genitori). Non si tratta quindi di fornire un copione preimpostato ai genitori, bensì di indirizzarli verso un certo obiettivo, cioè quello di utilizzare strategie genitoriali che promuovano il benessere e lo sviluppo dei propri figli (Webster-Stratton & McCoy, 2015).

Si tratta di ricordare ai genitori quali strategie sia meglio utilizzare poco frequentemente (punta della piramide) e quali tecniche o abilità essi possano utilizzare liberamente, in quanto in grado di promuovere nei loro bambini cooperazione, autostima, capacità di risolvere i problemi oltre ad incrementare le loro abilità sociali e le loro abilità riflessive (Webster-Stratton & McCoy, 2015).

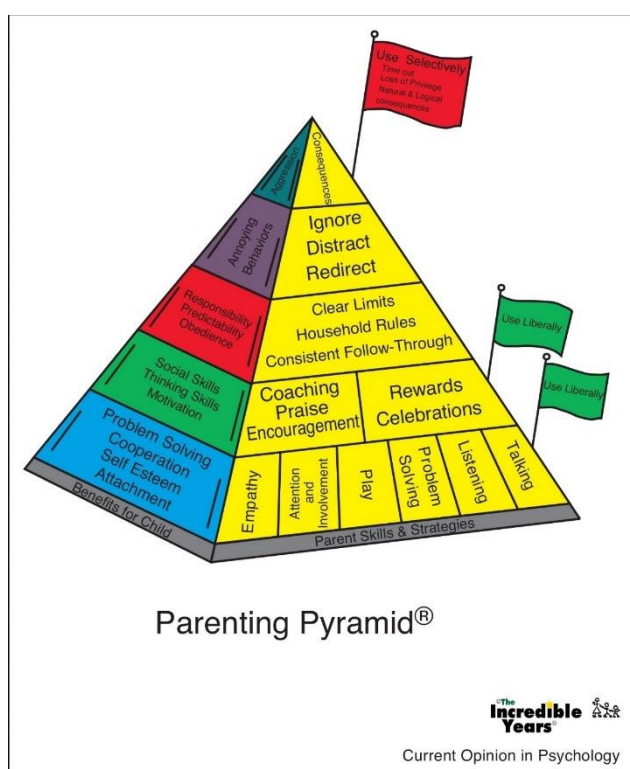


Figura 9: Parenting Pyramid (Webster-Stratton & McCoy, 2015)

In particolare, tra le strategie da utilizzare selettivamente vi sono le conseguenze logiche, la perdita di privilegi, l'ignorare, distrarre, redirigere il bambino.

Le strategie da utilizzare liberamente consistono invece nell'incoraggiamento, nella gratificazione e nelle ricompense. Inoltre viene fortemente incoraggiata una relazione genitore-bambino basata sulla comunicazione, sull'ascolto, sulla risoluzione di problemi, sul gioco, sull'attenzione e sull'investimento affettivo ed infine sull'empatia (Webster-Stratton & McCoy, 2015).

Formazione del bambino: Il curriculum per bambini, ossia Dina Dinosaur's Social Skills and Problem solving, è stato ideato per insegnare a gruppi di bambini concetti quali amicizia, strategie di gestione dei conflitti e delle situazioni difficili, comportamento di successo in classe ed empatia. Utilizza anche strategie cognitive per aiutare i bambini a far fronte ad attribuzioni negative (pensieri ostili sulle intenzioni altrui) e situazioni che incitano alla rabbia (Webster-Stratton, 2001).

Efficacia: Incredible Years è stato ampiamente utilizzato a livello internazionale sia come intervento specificatamente rivolto a bambini con disturbi comportamentali dirompenti che come intervento di prevenzione, e quindi rivolto a tutti i bambini (Muratori & Buonanno, 2020).

Dalla metanalisi condotta da Menting, de Castro & Matthys, (2013) emerge che il programma Incredible Years è efficace per quanto riguarda la modifica del comportamento dirompente del bambino, misurato dopo l'intervento (Menting et al., 2013). Oltre a ridurre il comportamento dirompente tale intervento aumenta il comportamento prosociale del bambino, secondo genitori, insegnanti e osservatori (Menting et al., 2013).

Marcynyszyn, Maher & Corwin (2011) hanno confrontato i risultati pre e post intervento in un campione di genitori che ha partecipato al programma Incredible Years fornito da due centri di sostegno all'infanzia a New York. Gli Autori hanno esaminato il cambiamento delle valutazioni genitoriali inerentemente a diversi fattori: livello di stress percepito, abilità e supporto sociale. Per quanto riguarda lo stress genitoriale, da tale studio emerge che i livelli di stress dei caregiver sono diminuiti dopo l'intervento. I genitori hanno inoltre riportato una minore percezione di risposte difensive, angoscia, interazioni disfunzionali con il proprio figlio, minori difficoltà del bambino. Al termine del percorso i genitori hanno anche affermato di aver ottenuto un maggiore supporto familiare.

2.6.3 Parents Plus: un programma dalla struttura flessibile, focalizzato sulla soluzione e sull'approccio collaborativo tra genitori

Vi sono differenti versioni di tale programma, studiate in base ai bisogni ed alle necessità della specifica fascia d'età alla quale sono indirizzati. Il programma PP Early Years Program, (per famiglie di bambini da 1 a 6 anni d'età), PP Children's Program (per famiglie di bambini dai 6 agli 11 anni), PP Adolescents (per genitori di teenager dagli 11 ai 16 anni (Carr, Hartnett, Brosnan & Sharry, 2017).

Inoltre il programma Working Things Out è stato progettato per essere proposto agli adolescenti con disturbi emozionali mentre i genitori svolgono il programma PP Adolescent Program (Carr, et al., 2017).

Fondamento teorico: Il programma Parents Plus si basa sulla terapia sistemica focalizzata sulla soluzione, sulla teoria dell'apprendimento sociale, sulla terapia cognitivo-comportamentale, sulla gestione del conflitto, sulla teoria della negoziazione e sulla psicologia dello sviluppo (Carr et al., 2017). Le relazioni familiari, in linea con la prospettiva sistemica, assumono quindi una grande importanza nella determinazione del comportamento positivo o negativo dell'individuo (Sexton & Lebow, 2015 citato da Carr et al., 2017).

Il corso utilizza i principi della psicologia cognitivo-comportamentale concentrandosi su come i genitori possono incoraggiare un comportamento positivo nei figli ed utilizzare conseguenze e scelte come mezzo per ridurre il comportamento scorretto (Coughlin, Sharry, Fitzpatrick, Guerin & Drumm, 2009).

In quanto intervento basato sulla soluzione il programma parent plus ha inizio definendo in modo collaborativo degli obiettivi su misura per i partecipanti. Si tratta di un programma estremamente flessibile basato sul feedback dei partecipanti alla fine di ogni sessione. I genitori, infatti, compilano ogni settimana dei moduli di valutazione del programma e questo permette loro di essere attivi protagonisti in quanto possono decidere quali aspetti ed argomenti vorrebbero trattare (Hand, McDonnell, Honari, e Sharry, 2013). I contenuti vengono quindi riadattati e mantenuti costantemente pertinenti alle esigenze dei genitori (Carr et al., 2017).

Il programma ha un approccio unico in quanto, seppur basandosi sul modello cognitivo comportamentale, incentra il suo focus sulla soluzione, attingendo alle risorse ed alle

competenze dei genitori ed utilizzando un approccio fortemente collaborativo (Quinn et al., 2007).

Struttura: Il programma si basa principalmente sulla visione di video e filmati, utilizzati per portare i genitori a pensare a differenti situazioni ed al confronto ed al dialogo tra loro. Una sessione tipica prevede una revisione da parte dei partecipanti di come hanno messo in pratica le nuove idee emerse dalla settimana precedente, introduzione agli argomenti della settimana corrente, visione di video e successiva discussione dell'argomento (Quinn et al., 2007). I filmati riguardano sia attori che reali genitori mentre interagiscono sia positivamente che negativamente con i loro figli (Coughlin et al., 2009). Successivamente i genitori vengono coinvolti in una discussione di gruppo attorno ai principi illustrati dai filmati; ai genitori è chiesto di interpretare un ruolo positivo durante la sessione e riflettere sul come poter applicare queste tecniche genitoriali nella loro specifica situazione familiare (Coughlin et al., 2009).

Vengono inoltre svolti giochi di ruolo e prove di abilità, pianificazione per la prossima settimana e riepilogo.

<i>Session</i>	<i>Content</i>
	<i>Encouraging children to change</i>
1	Using parental attention to change behaviour
2	Play and special time with children
3	Encouragement and praise
4	Using reward systems effectively <i>How to set rules and handle misbehaviour</i>
5	How to set rules and help children keep them
6	How to use active ignoring to reduce misbehaviour
7	Using time out and other sanctions
8	Solution building with children

Figura 10: La tabella riassume il focus delle 8 sessioni (Quinn et al., 2007).

Efficacia: Coughlin e colleghi (2009) hanno condotto uno studio per valutare l'efficacia del programma. Allo studio hanno partecipato 74 genitori di bambini dai 6 agli 11 anni. I genitori, assegnati al gruppo sperimentale o a quello di controllo (che non prevedeva la frequenza del programma) sono stati valutati prima dell'intervento, dopo la partecipazione al programma. È stato utilizzato a tal proposito il *questionario Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*, il quale è composto da 25 item contenenti le

descrizioni dei comportamenti positivi e negativi dei bambini (Coughlin et al., 2009) ed il *Parental Stress Scale (PSS)*. Oltre a queste scale è stato chiesto ai genitori di individuare da uno a tre problemi collegati al comportamento del figlio e poi definirne l'intensità attribuendo a tali problemi un punteggio su una scala da 1 a 10 dove 0 corrisponde a "non è un problema" e 10 corrisponde a "non potrebbe essere peggio". I genitori hanno anche potuto definire i propri obiettivi inerentemente alla partecipazione al programma. Anche in questo caso è stato chiesto loro di indicare per ogni obiettivo quanto si ritenessero vicini al raggiungimento di questo su una scala da 0 a 10 dove 0 rappresenta "molto lontano"; 10 rappresenta "obiettivo raggiunto". È stata inoltre valutata la fiducia dei genitori nelle proprie capacità genitoriali.

Il programma si è dimostrato efficace, i genitori del gruppo sottoposto al programma hanno infatti riferito maggiori miglioramenti nei comportamenti dirompenti del bambino, nello stress percepito, nella fiducia e nel raggiungimento degli obiettivi rispetto al gruppo di controllo (Coughlin et al., 2009).

Questi risultati sono stati mantenuti al follow up di 5 mesi. Gli Autori sottolineano inoltre che sono stati rilevati dai genitori anche miglioramenti significativi nelle relazioni tra pari e nel comportamento prosociale al follow-up.

Un'ulteriore analisi dell'efficacia del programma è stata condotta nel 2013 da Handa, McDonnel, Honarib e Sharrya. In questo studio 44 genitori sono stati assegnati al gruppo partecipante al programma parent plus mentre 31 genitori hanno costituito il gruppo di controllo. L'efficacia della formazione è stata valutata tramite questionari di autovalutazione. Anche in questo studio è stato utilizzato il questionario *Strengths and Difficulties Questionnaire* oltre al questionario *Parenting stress Index in forma breve (PSI/SF)*, uno strumento self-report che misura lo stress del caregiver; la *Kansas Parental satisfaction Scale (KPS)*, la quale misura la soddisfazione dei genitori su una scala likert a sette punti. Inoltre sono stati presi in considerazione gli obiettivi definiti dai genitori, i genitori hanno infatti individuato due obiettivi relativi alla genitorialità ed ai figli ed hanno indicato quanto si sentissero vicini a tali obiettivi su una scala da 0 a 10 dove 0 rappresenta molto lontano e 10 rappresenta obiettivo raggiunto. Le ipotesi proposte dagli Autori sono state confermate: in primo luogo in seguito la partecipazione al programma risulta aver giovato sui partecipanti rispetto a coloro che non hanno partecipato al programma, in secondo luogo è stato confermato come i benefici ottenuti siano stati

mantenuti anche al follow-up di 6 mesi (Handa, McDonnel, Honarib e Sharrya, 2013). Sono stati ottenuti miglioramenti sulle misure del comportamento del bambino, sullo stress dei genitori, sulla soddisfazione dei genitori, e sul raggiungimento degli obiettivi dei genitori (Handa et al., 2013).

2.7 Punti di forza e limiti dei programmi di *parent training*

I programmi di *parent training* fin qui analizzati hanno ottenuto, come descritto in precedenza, numerose conferme empiriche. Vi sono però alcune limitazioni che verranno presentate di seguito. Sebbene il programma Early Birds abbia ottenuto diversi riscontri buona parte degli studi esaminati proviene da Regno Unito e Nuova Zelanda come sostengono Shaw, Larkin M e Flowers (2014, citato da Dawson-Squibb, Davids & de Vries, 2019) per poter essere pratiche basate sull'evidenza è necessario che tale programma sia applicabile ed adattabile a differenti situazioni e contesti. È quindi necessario che la ricerca venga ampliata per poter includere differenti contesti culturali e psicosociali (Dawson-Squibb et al., 2019). Per quanto riguarda Early birds, inoltre, le sessioni sono fortemente strutturate e legate al protocollo (Dawson-Squibb, et al., 2019). In alcuni casi, come sostengono Palmer et al. (2020) è stato necessario adattare i contenuti o gli esempi per fare in modo che rispondano maggiormente alle esigenze delle famiglie partecipanti. La struttura del programma è stata modificata per migliorare l'esperienza dei genitori. Anche alcuni contenuti aggiuntivi riguardanti la gestione del comportamento, la teoria della mente o lo sviluppo di resilienza ha aiutato i genitori a prendersi cura di sé e delle loro famiglie (Palmer et al., 2020).

Per quanto riguarda questo specifico proposito il programma Incredible Years si rivela invece maggiormente flessibile sia negli esempi e nei temi proposti -offrendo quindi un'ampia gamma di differenti situazioni, genitori di diversa estrazione sociale ed un'ampia gamma di differenti stili genitoriali- che nella maggiore lassità della struttura del programma (Webster-Stratton & Reid, 2010). Come esposto precedentemente, infatti, il programma si propone principalmente di indirizzare i genitori verso un certo obiettivo, cioè quello di utilizzare strategie genitoriali che promuovano il benessere dei propri figli

piuttosto che fornire rigide linee guida o un copione preimpostato ai genitori (Webster-Stratton & McCoy, 2015).

Sebbene progettato per adattarsi alle esigenze ed agli specifici bisogni di genitori di bambini con problemi comportamentali, inoltre, il programma Incredible Years può essere utilizzato anche come intervento di prevenzione, permettendo a tutti i genitori di aumentare le proprie capacità comunicative e la propria capacità di gestire le emozioni e far fronte a situazioni stressanti.

2.8 Dal punto di vista dei genitori

2.8.1 Quali sono i bisogni e gli aspetti chiave all'interno di un programma di *parent training* secondo i genitori?

Furlong e McGilloway (2012) hanno condotto uno studio qualitativo per valutare le esperienze dei genitori in seguito alla partecipazione al programma Incredible Years in Irlanda. Lo studio, coinvolto tramite interviste semi-strutturate ha coinvolto 25 genitori.

Secondo questo studio i genitori hanno apprezzato particolarmente l'acquisizione di pratiche positive per interagire con il figlio attraverso il gioco e lodi. Circa metà dei genitori coinvolti ha affermato che imparare a diventare emotivamente articolati li ha aiutati a sintonizzarsi con lo stato emotivo del figlio e questo gli ha permesso di comprendere le motivazioni che si celano dietro al mettere in atto certi comportamenti dirompenti o scorretti. In oltre circa la metà dei partecipanti ha trovato utile l'imparare a reagire con più calma e risolvere i problemi di fronte ai comportamenti scorretti del figlio. Partecipare al programma ha permesso a tutti i partecipanti di aumentare la propria fiducia ed il proprio benessere. Un utile supporto per i genitori è stato costituito dal setting di gruppo e dal clima collaborativo e non giudicante dell'intervento (Furlong & McGilloway, 2012). Nonostante ciò circa la metà dei genitori ha rivelato di aver trovato inizialmente il programma irrealisticamente positivo, vignette "troppo americane" ed eccessivamente positive. Alcuni genitori non si sono sentiti rappresentati dal programma (Furlong & McGilloway, 2012).

Secondo la metanalisi condotta da Butler, Gregg, Calam e Wittkowski (2020) vi sono alcune motivazioni centrali che spingono i genitori ad intraprendere un percorso di *parent training*. Tra le difficoltà più comuni riportate dai genitori prima di iniziare il programma vi sono problemi nel gestire il comportamento del figlio, interazioni difficili e dolorose con il figlio, sentimenti di impotenza, disperazione e di essere sopraffatti o “fuori controllo”. In particolare un bisogno che risulta preponderante per i genitori è costituito dal riuscire ad apprendere strategie di regolazione emotiva per riuscire a mantenere la calma nelle interazioni difficili con i propri figli. I genitori che hanno partecipato ad un programma di *parent training* hanno spesso sperimentato una maggiore capacità di relazionarsi con i propri figli ed un rafforzamento delle strategie genitoriali esistenti (Butler, Gregg, Calam e Wittkowski, 2020).

Hanno inoltre sostenuto di sentirsi potenziati, guadagnando fiducia nelle proprie capacità genitoriali ed un senso di ripresa di controllo. Inoltre hanno riportato un miglioramento del benessere e della visione di sé, una maggiore consapevolezza di sé e dei propri bisogni come adulti oltre che genitori.

Ho anche sentito che mi ha fatto riconoscere che anch'io ero un essere umano, sai. E ho dei bisogni e anche i requisiti, [...] mentre prima cercavo di essere il meraviglioso genitore super-duper, cercando di fare tutto senza prestare alcuna attenzione a me stesso. Penso di aver riconosciuto che, sì, posso ancora essere un buon genitore ma anche prendermi cura di me stesso. Quindi penso che riconoscerlo sia stato un bene per me. (Barlow & Stewart-Brown 2001, p. 123, citato da Butler et al., 2020, traduzione in italiano)

Come sottolineato precedentemente dal lavoro di Furlong e McGilloway (2012) un bisogno chiave dei genitori è costituito dal non sentirsi giudicati: è quindi importante che il facilitatore del gruppo dimostri un approccio di supporto e non giudicante (Butler et al., 2020).

Anche il setting di gruppo si è rivelato un aspetto importante per i genitori: condividere la propria esperienza in un gruppo con altri genitori permette ai genitori di sentirsi meno soli, fornendo un senso di appartenenza e di supporto reciproco.

Un altro aspetto importante è costituito dal riconoscimento dell'importanza di uno stile genitoriale positivo, basato sul fornire lodi e ricompense ai figli, collaborativo e non direttivo.

2.8.2 Quali altri bisogni emergono?

Secondo Furlong e McGilloway (2012) un aspetto che ha portato i genitori a percepire un aumento del conflitto è stato il fatto che spesso al programma partecipasse un solo genitore. Molti partecipanti (20/25) avrebbero preferito che il proprio compagno avesse potuto prendere parte al programma a sua volta. Per alcuni genitori si è rivelato infatti difficile introdurre nuove tecniche genitoriali senza l'appoggio del proprio partner, il quale, non avendo partecipato al programma poteva apparire inizialmente contrariato o perplesso dall'introduzione delle nuove tecniche. La maggior parte dei conflitti è stata comunque risolta una volta che i partner hanno assistito personalmente ai vantaggi del programma. Anche dalla metanalisi di Furlong e McGilloway (2012) emerge questo aspetto, oltre alla mancanza di sostegno dei parenti e della famiglia allargata.

Un altro bisogno chiave dei genitori che in alcuni casi non ha trovato soddisfazione è quello di sentirsi rappresentati dal programma. Dallo studio di Furlong e McGilloway (2012) emerge il bisogno dei genitori di sentirsi rappresentati attraverso contenuti quanto più possibile personalizzabili ed adattabili alla diversità dei contesti di appartenenza e della cultura dei genitori stessi. Per quanto riguarda ad esempio il programma Incredible Years, quando questo è stato presentato a genitori irlandesi circa la metà dei genitori ha rivelato di aver trovato inizialmente il programma irrealisticamente positivo, vignette "troppo americane" ed eccessivamente positive e di non essersi sentito rappresentato. (Furlong & McGilloway, 2012).

2.9. Programmi di *parent training* attualmente rivolti ad adulti

2.9.1 Il progetto PROMEHS

Inquadramento teorico: Si tratta di un programma che coinvolge nove Stati europei, coordinati dall'Università Bicocca di Milano (Parola et al., 2022).

La struttura del programma si basa sulla ricerca esistente sulla promozione e la prevenzione della salute mentale (Cavioni, Grazzani e Ornaghi, 2020). Gli Autori hanno riscontrato che diversi programmi efficaci di salute mentale svolti nelle scuole fossero indirizzati da una parte alla promozione dell'apprendimento sociale ed emotivo e della resilienza, e dall'altra alla prevenzione delle difficoltà sociali, emotive e comportamentali (ad esempio: Browne et al., 2004; Cefai et al., 2018a; O'Reilly et al., 2018; Weare, 2010, citati da Cavioni, Grazzani e Ornaghi, 2020). La struttura teorica adottata dal programma PROMEHS si concentra quindi sia sulla promozione dei fattori protettivi (promozione dell'apprendimento sociale-emotivo e della resilienza) che sulla prevenzione (Cavioni et al., 2020).

Di seguito una sintesi grafica del quadro teorico adottato:

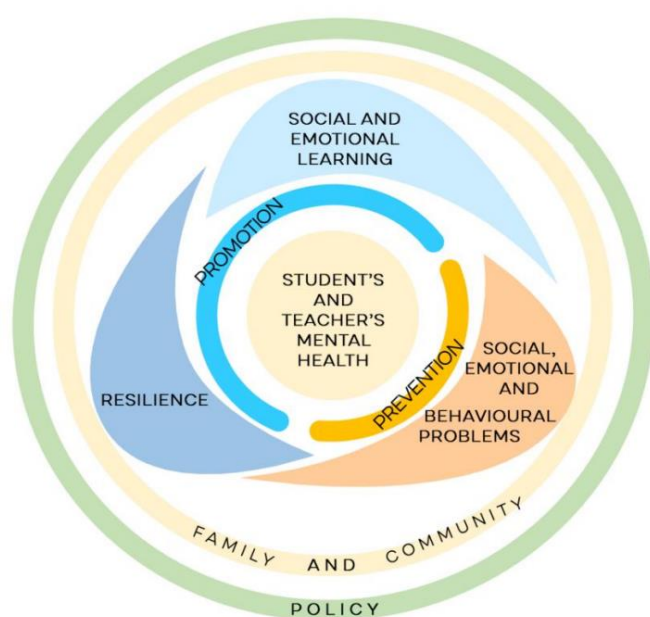


Figura 11: Quadro teorico sulla salute mentale nelle scuole (Cavioni, Grazzani e Ornaghi, 2020)

Il nucleo centrale dell'immagine è costituito dalla salute mentale di insegnanti e studenti, attuato tramite un doppio processo di promozione e prevenzione. Vengono integrati nel quadro teorico anche i contesti di sviluppo associati (quali famiglia e comunità) e la politica utilizzata (Cavioni et al., 2020).

Struttura: Il programma, che si rivolge sia agli studenti che ad insegnanti e genitori, include tre domini: la promozione dello sviluppo delle competenze socio emotive e della resilienza, e la diminuzione delle difficoltà sociali, comportamentali ed emotive (Parola et al., 2022). Ogni dominio è stato suddiviso in diversi temi. L'apprendimento sociale-emotivo consiste in cinque argomenti: l'auto-consapevolezza, l'auto-gestione, la consapevolezza sociale, le abilità relazionali e la capacità decisionale. La resilienza è invece composta da due argomenti. Il secondo tema ("promuovere la resilienza") è incentrato sull'affrontare le sfide psicosociali e le esperienze traumatiche, mentre il terzo tema ("prevenire difficoltà emozionali, sociali e comportamentali") comprende tre argomenti specifici: affrontare i problemi internalizzanti, affrontare i problemi esternalizzanti ed affrontare i comportamenti a rischio.

Theme	Topic
Theme 1: Promoting social and emotional learning	1) Self-awareness 2) Self management 3) Social awareness 4) Relationship skills 5) Responsible decision making
Theme 2: Promoting resilience	1) Dealing with psychosocial challenges 2) Dealing with traumatic experiences
Theme 3: Preventing social, emotional and behavioural difficulties	1) Dealing with internalising problems 2) Dealing with externalising problems 3) Dealing with risk behaviours

Figura 12: I temi e gli argomenti del programma PROMEHS (Parola et al., 2022)

Il programma PROMEHS include le seguenti componenti: training e supervisione per i docenti, manuali e linee guida per insegnanti, genitori, studenti e dirigenti scolastici, infine incontri/riunioni con dirigenti scolastici e genitori (Parola et al., 2022). In particolare il corso di formazione riservato agli insegnanti consiste in 16 ore di training inizialmente focalizzato sulla promozione della salute mentale, ma anche materiali e strumenti per incrementare le attività (Martinson, Stokenberga e Grazzani, 2022).

Per quanto riguarda le **attività manualizzate** il programma PROMEHS consiste in 7 manuali che propongono un'educazione distesa su differenti età (fascia 3-18). Quattro manuali sono rivolti ad attività che insegnanti e studenti possono svolgere insieme passo

a passo, alcune attività possono essere svolte a casa tra genitori e bambino. Due glossari sono stati prodotti per incrementare la conoscenza degli insegnanti sulla salute mentale. Tutti i materiali sono stati tradotti nelle sette lingue dei sette Paesi partecipanti allo studio (Cefai et al., 2022).

Gli incontri con genitori e dirigenti scolastici sono stati svolti per un totale di 6 ore, due per ciascuno dei tre incontri realizzati.

Per gli insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> • Corso di formazione erogato dai capi progetto e composto da attività teoriche e pratiche incentrato sulla promozione dell'apprendimento e della resilienza sociale ed emotiva e sulla prevenzione delle difficoltà di salute mentale. • Manuali per l'insegnante per la promozione della salute mentale degli studenti: 1) versione scuola materna ed elementare; 2) versione scuola media e superiore. • Manuale per promuovere la salute mentale dell'insegnante.
Per gli studenti	<ul style="list-style-type: none"> • Manuali degli studenti per promuovere la loro salute mentale: 1) versione scuola materna e scuola primaria; 2) versione scuola media e superiore.
Per le famiglie	<ul style="list-style-type: none"> • Riunioni gestite dai leader del progetto e incentrate su come promuovere la salute mentale a casa. • Manuale per genitori per promuovere la salute mentale a casa
Per i dirigenti scolastici	<ul style="list-style-type: none"> • Gli incontri si sono concentrati su come promuovere la salute mentale a scuola • Linee guida per dirigenti scolastici e decisori politici su promozione della salute mentale a scuola

Tabella 1: Schema riassuntivo degli interventi attuati: (Cefai et al., 2022)

I tre temi PROMEHS si applicano a tutte le diverse fasce d'età degli studenti. Ogni tema include una serie di argomenti, ciascuno definito da obiettivi i quali indicano le competenze da sviluppare per poter completare le attività (Cefai et al., 2022).

Il docente seleziona l'attività in base alla complessità richiesta: base o avanzata. Ogni sessione può durare da una a due ore. Le attività possono comprendere il racconto di storie, giochi, giochi di ruolo, attività motorie, canzoni, ricerche online. Ciascuna attività descrive brevemente i risultati di apprendimento degli studenti, l'età target, il livello di complessità dell'esercizio ed i materiali necessari (Cefai et al., 2022).

Efficacia: L'efficacia del programma è documentata per quanto riguarda studenti ed insegnanti. Rispetto all'efficacia del programma per gli studenti coinvolti incremento nell'auto-consapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e decisioni consapevoli tra le misure pre-test e post-test all'interno del gruppo sperimentale in confronto a quello di controllo (Cefai et al., 2022). Per quanto riguarda invece la salute mentale la differenza nella riduzione delle difficoltà internalizzanti ed esternalizzanti è significativamente maggiore tra il pre-test ed il post-test del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo (Cefai et al., 2022).

Per quanto riguarda l'impatto del programma sugli insegnanti è stato dimostrato un incremento delle competenze sociali-emotive tra il pre-test ed il post-test del gruppo sperimentale rispetto alla condizione di lista d'attesa (Cefai et al., 2022).

Anche l'autoefficacia e la resilienza degli insegnanti è aumentata tra il pre-test ed il post-test nel gruppo sperimentale. Inoltre la riduzione del burnout è maggiore nel gruppo sperimentale (Cefai et al., 2022).

In conclusione i risultati affermano che il programma ha avuto un impatto positivo sul comportamento di alunni ed insegnanti nel gruppo sperimentale piuttosto che in quello di controllo (Cefai et al., 2022).

Vi sono invece dati limitati per quanto riguarda i genitori, in quanto il programma ha come obiettivo principale l'incremento della salute mentale degli studenti e degli insegnanti. Per quanto riguarda i genitori sono stati somministrati loro dei questionari per valutare l'efficacia del programma.

2.9.2 NOBODY IS PERFECT

Nobody is perfect è un programma sviluppato negli anni '80 dal dipartimento della Salute del Canada ed ampiamente utilizzato a livello nazionale. Si tratta di un programma sviluppato per incontrare le esigenze di genitori e caregivers di bambini tra gli 0 e gli 8

anni. Questo programma è stato recentemente implementato anche in Giappone, in Chile ed in Messico. Dal 2018 è presente anche in Vietnam (<https://nobodysperfect.ca/home/>).

Struttura: La struttura del programma è molto flessibile, le sessioni sono infatti basate su ciò che i genitori vogliono approfondire, non si tratta di seguire una struttura preimpostata bensì in base alle esigenze dei genitori il programma può intraprendere direzioni diverse.

Il programma incontra quindi i genitori nel punto in cui si trovano e li guida nella direzione in cui vogliono andare. Ciò che guida il programma è un profondo sostegno per i genitori, viene infatti riconosciuta l'importanza e la difficoltà del ruolo genitoriale ed ai genitori viene riconosciuta la capacità del fare del loro meglio con le conoscenze che hanno. Non vi è quindi un unico stile genitoriale corretto da adattare ma ognuno fa del suo meglio, in un'ottica nella quale, come sostiene anche il nome del programma, nessuno è perfetto. Il programma è composto da 8 sessioni della durata di qualche ora svolte da facilitatori (<https://nobodysperfect.ca/home/>).

BEHAVIOUR	<ul style="list-style-type: none"> • how to tell the difference between loving and spoiling • how to encourage cooperative behaviour • how to handle common behaviour problems
BODY	<ul style="list-style-type: none"> • how to keep a child healthy • how to recognize the signs of illness • what to do for common childhood illnesses
MIND	<ul style="list-style-type: none"> • how a child's mind and feelings develop • how to encourage a child to learn • how to help a child develop through play
PARENTS	<ol style="list-style-type: none"> 1) how parents can look after their own needs 2) how to find and choose different kinds of child care 3) how to find support and resources in the community
SAFETY	<ul style="list-style-type: none"> • what causes injuries • how to prevent injuries • what to do for specific injuries

Tabella 2: Manuali utilizzati dal programma, (<https://nobodysperfect.ca/>)

Materiali: I manuali utilizzati sono 5 e affrontano diversi argomenti. Non si tratta di “ricette pronte” bensì di dare informazioni ai genitori ed aiutarli a sviluppare modi utili per reagire allo stress ed alle situazioni difficili. I manuali comprendono una parte comportamentale (behaviour), fisica (body), mentale (mind), legata alla sicurezza (safety) ed una parte interamente pensata per il benessere dei genitori (parents)

Oltre ai manuali vi sono illustrazioni psicoeducative che insegnano ai genitori le fasi dello sviluppo del bambino.

Cura di sé per genitori: Uno dei cinque manuali è interamente dedicato ai genitori ed alla costruzione della propria autostima e sentirsi bene con sé stessi per poter costruire una relazione positiva con il proprio bambino.

Di seguito alcuni esempi delle attività proposte:

Feeling Good About Yourself

- **Build self-esteem.**
Self-esteem is the feeling you have inside that says you are a good person. Part of your job as a parent is to build your child's self-esteem. You help her to feel safe, secure, loved, and understood.
- What about you? What can you do that will help you feel safe, secure, loved, and understood too?
- **Be good to yourself.**
When you take care of yourself, you show your child that you deserve respect. Your child will learn to respect herself too. Try to do something nice for yourself every day. You deserve it.
- **Connect with your cultural traditions.** Talk to your child about things in your culture that are very important to you, like values, beliefs, traditions, and practices.
- You do not have to give up your cultural beliefs just because they are different from the people around you. Your child needs to know where he came from, as well as where he is today.
- **Trust your judgment.**
There will always be people who think that the way you are being a parent is wrong. The important thing is what do **YOU** think? Ask for advice from people you like and trust. Ignore the others.
- **Expect others to respect you.** A child learns how to behave by watching how her parents treat each other. If parents respect each other, then their child will learn to respect others.



i Don't worry about being perfect. Feel good about doing your best.

Figura 13: Nobody is perfect, manuale: parents

Il programma incentiva i genitori a trovare dei momenti per prendersi cura di sé, costruire la propria autostima e fare dei passi verso l'accettazione di sé. I genitori sono incoraggiati a porsi delle domande: "cosa li fa stare bene?", "cosa possono fare per sé stessi?"

Viene ad esempio proposto, tra le varie attività, di parlare al proprio bambino delle cose importanti per sé, i propri valori, le proprie tradizioni. Centrale è il ruolo dell'accettazione



Fun & Easy Activities

Cook a Family Recipe

Do you remember special foods that you ate when you were growing up? Did you eat certain dishes at special times of the year? Share your memories with your child and make the special dishes with him. Even young children can help you cook. If you measure the ingredient, they can pour it into a bowl. Older children are strong enough to stir.

While you are making the recipe together, talk about your childhood memories. Enjoy eating your special dish together.

Make sure your child is safe while you are cooking. He may be safest sitting in his high chair. He will be up at your level. Keep him away from sharp utensils and hot surfaces.

Give Yourself a Compliment

After your child has gone to bed, take a moment to think about something you did well with your child during the day.

Write a few words in a notebook about your success. Read your notebook when you want to feel good about being a parent. Your notes will remind you of all the things you're doing well.

Good Time Nuggets

When you are putting your child to bed, ask her to think of three good things that happened during the day. Encourage her to think of small things. Did she like what she had for lunch? Did she enjoy playing with a friend? Did she have fun making a snowman with you? You can add your own happy times too.

If you want, write a few words about each happy time on a piece of paper. Fold the papers up and put them in a box. You and your child can decorate the box with ribbons and coloured paper. If your child says, "Nothing good ever happens to me!" pull some papers out of the box and read the good time nuggets.

Before long, positive thinking will become a habit for both you and your child.

e dell'auto compassione verso sé, viene proposto un modo di relazionarsi con sé stessi positivo e non giudicate.

Figura 14: *Nobody is perfect, manuale: parents*

Un'altra attività che viene proposta è quella di preparare una ricetta di famiglia insieme ai propri figli. I genitori vengono incoraggiati, in questa attività come in molte altre, a parlare apertamente con il proprio bambino, raccontando alcune esperienze o ricordi del passato e prendendosi del tempo per rinforzare positivamente la propria relazione genitore-figlio.

Tra i temi proposti vi è ad esempio la gratitudine: l'attività che viene proposta è quella di pensare insieme al proprio bambino a tre cose positive che sono successe durante la giornata. Questi ricordi episodi allegri possono anche essere scritti su foglietti ed inseriti in una scatola che può essere decorata con il proprio figlio. Serviranno come promemoria durante i momenti più tristi. Questo permetterà, poco alla volta, di permettere al pensiero positivo di divenire parte della quotidianità, un'abitudine di tutti i giorni.

Efficacia: Sono stati condotti numerosi studi sull'efficacia di tale programma in Canada. Da tali studi emerge principalmente un aumento dell'utilizzo di tecniche genitoriali positive e un incremento delle interazioni genitore-bambino (Skrypnek & Charchun, 2011).

Inoltre è stato rilevato un incremento nell'abilità del genitore di fare fronte alle avversità. I genitori hanno sperimentato una maggiore confidenza ed una maggiore abilità di far fronte ad eventi stressanti (Skrypnek & Charchun, 2011). Un altro studio condotto in Ontario ha rivelato un aumento, nei genitori, dell'intraprendenza, del senso di competenza e soddisfazione, delle interazioni genitore-figlio positive ed un aumento dell'utilizzo delle risorse della comunità interazioni (Chislett & Kennett, 2007).

6. Direzioni future

Programma *Parenting Together* (<https://parentingtogether.eu>) supportato da Erasmus+ avrà inizio nel mese di Febbraio 2023. Tale programma si pone l'obiettivo di migliorare la vita delle persone con disabilità intellettiva fornendo un training educativo rivolto ai genitori. Si tratta di moduli educativi interattivi online, i quali si concentrano su differenti aree: training, consapevolezza ed attitudine al cambiamento.

Digiparent: (<https://cordis.europa.eu/project/id/101020767>)

Si tratta di un intervento educativo rivolto ai genitori che verrà erogato tramite strumenti digitali. Il training si rivolge a genitori di bambini con disturbi comportamentali.

CAPITOLO III: DALL'ANALISI DELLE ESIGENZE E DEGLI INTERESSI CENTRALI DEI GENITORI ALLO SVILUPPO DI UN PERCORSO PER ADULTI, GENITORI DI ALUNNI DELLA SCUOLA PRIMARIA

3.1 I Quesiti di ricerca

Dall'analisi della letteratura svolta è risultata chiara l'importanza dello sviluppo delle competenze sociali-emotive per il benessere e l'autoefficacia percepita dal genitore. I programmi basati sullo sviluppo delle SEC hanno infatti dimostrato di incontrare i bisogni e le necessità espresse dai genitori; diventare emotivamente articolati ha permesso loro di acquisire modalità e strategie per riuscire a sintonizzarsi emotivamente con il comportamento del figlio, comprendere le motivazioni che potrebbero celarsi dietro alcuni comportamenti negativi e permettere quindi loro di riuscire a gestire meglio tali comportamenti (Furlong & McGilloway, 2012). La riduzione dei comportamenti dirompenti del bambino è infatti considerata la misura primaria a testimonianza della riuscita dell'intervento e questa si basa spesso sull'osservazione da parte del genitore del comportamento del bambino (Lundhal, 2006; Kaminski et al., 2008). Sappiamo inoltre che gli interventi basati sullo sviluppo delle SEC hanno apportato benefici anche nella visione che il genitore ha di sé stesso: molti genitori hanno sostenuto di aver acquisito maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità genitoriali, oltre ad una maggiore consapevolezza dei propri bisogni come adulti oltre che come genitori (Butler, Gregg, Calam & Wittkowski, 2020). Emerge quindi la convinzione dei genitori di essere in grado di svolgere il ruolo genitoriale in modo efficace, esercitando un'influenza positiva sui propri figli attraverso le proprie azioni e scelte parentali. Tuttavia sappiamo poco inerentemente alle competenze che gli adulti ascrivono a sé.

Obiettivo dello studio: L'obiettivo del presente studio è quello di dare voce ai genitori, indagando il costrutto della self-efficacy genitoriale, e quindi le percezioni e le credenze che il genitore si auto-attribuisce.

I quesiti di ricerca dello studio sono duplici. Il primo quesito consiste nell'indagare le dinamiche e le variabili che influenzano il costrutto dell'autoefficacia genitoriale tramite l'analisi dei risultati di uno studio che ha coinvolto un ampio gruppo di genitori. Alcuni studi inclusi nella metanalisi svolta da Fang et al (2021) hanno evidenziato come tale costrutto, definito da alcuni studi come *competenza genitoriale*, oppure *soddisfazione parentale* (Fang, Boelens, Windhorst, Raat & Van Grieken, 2021) risulti correlare positivamente con il livello di istruzione dei genitori. Inoltre anche il genere sembra influenzare il costrutto di autoefficacia genitoriale: alcuni studi hanno rilevato un livello di autoefficacia genitoriale più elevato nelle madri rispetto ai padri (Fang et al., 2021).

Ci si aspetta quindi che variabili quali il livello di istruzione e il genere abbiano una qualche influenza sul costrutto dell'auto-efficacia genitoriale.

Ci si aspetta inoltre che vi siano delle differenze nei temi, nei quesiti, nelle preoccupazioni e nei bisogni che i genitori esprimono in relazione all'età del figlio, al genere dei genitori ed all'età dei genitori come emerge dagli studi di Algarvio e Maroco (2013). In particolare da questo studio emergono livelli più alti di preoccupazione da parte dei genitori di bambini frequentanti le scuole primarie rispetto a temi quali l'alimentazione, il sonno e disturbi fisici dei bambini rispetto ai genitori di bambini frequentanti la scuola primaria (Algarvio & Maroco, 2013). Inoltre le madri sono risultate più preoccupate dei padri inerentemente a problemi scolastici e familiari, alimentazione dei bambini, sonno e disturbi fisici. Il livello di preoccupazione dei genitori è risultato inoltre associato all'età dei genitori: Genitori con un'età elevata avevano livelli di preoccupazione inferiori rispetto ai genitori più giovani (Algarvio & Maroco, 2013).

Inoltre attraverso un'analisi tematica delle risposte qualitative dei genitori vengono indagati i temi che risultano importanti per i genitori; quanto, in che modo e con quali termini i genitori si riferiscono a sé stessi. L'ipotesi, nata in seguito all'analisi dei risultati degli studi condotti da Butler et al. (2020) e Kane et al. (2007) è quella che i temi emersi possano essere circoscritti principalmente a tre categorie: il soggetto visto come genitore, le sue capacità genitoriali ed auto-efficacia relativa a questo ruolo; il soggetto che prende consapevolezza dei propri bisogni ed esigenze, delle proprie risorse e capacità personali come adulto, oltre che genitore ed infine un tema che riguarda i bambini, le tecniche e le strategie.

Il secondo quesito di ricerca è costituito dall'analisi dei moduli di un programma di *parent training* sviluppato in seguito all'analisi dei temi ai quali i genitori hanno attribuito importanza. Attraverso dei questionari di monitoraggio del programma verrà analizzato l'andamento del programma e l'apprendimento dei genitori: verrà dato spazio alle loro riflessioni in seguito agli incontri ed ai temi che hanno ritenuto importanti ed utili. Ci si aspetta, come sottolineato dalla letteratura sull'argomento, che alcuni temi chiave per i genitori siano costituiti dall'apprendimento di strategie per gestire le emozioni ed i comportamenti dei figli, dall'aumento dell'autostima legata al ruolo genitoriale ed un maggior fiducia in sé stessi (Kane et al., 2007).

3.2. Uno studio con genitori di ragazzi e ragazze della scuola primaria

L'obiettivo del presente studio è costituito dall'indagare il concetto della self-efficacy genitoriale, al fine di individuare quali variabili influenzano tale costrutto.

3.2.1 Protocollo di indagine

Lo studio è stato condotto utilizzando strumenti di tipo quantitativo e qualitativo. Di seguito vengono indicati e descritte gli strumenti utilizzati nel primo questionario somministrato.

SSIS SEL Brief – Parent (Elliott, DiPerna, Anthony, Lei e Gresham, 2020 - Lo strumento è diviso in 3 parti che indagano l'opinione dei genitori rispetto a 4 aree (auto-consapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, abilità interpersonali e decisioni responsabili). Il genitore indica per ciascuna delle dimensioni proposte il livello di competenza percepita del bambino, l'importanza di affrontare l'argomento a scuola ed infine l'importanza di affrontare l'argomento nel contesto familiare.

“Pensando a mio figlio a mia figlia” consiste in 6 item al quale il genitore deve rispondere utilizzando una scala likert a 5 punti da 0 (mai) a 5 (molto spesso). Alcuni esempi degli item: *“Mio figlio/ Mia figlia: conosce ed è consapevole delle proprie emozioni e sentimenti. Ad esempio, è in grado di esprimere emozioni e sentimenti, descrive ciò che*

sente”, “Mio figlio/ Mia figlia: Descrive la sua unicità e i suoi punti di forza. Ad esempio, le sue caratteristiche, i suoi interessi, i suoi gusti” (Alpha di Cronbach: 0,766).

Mio figlio o mia figlia nel contesto scolastico” prevede 6 item al quale il genitore deve rispondere utilizzando una scala likert a 5 punti da 0 (per nulla importante) a 5 (molto importante). Di seguito vengono presentate alcune voci: “Per mio figlio/ mia figlia: Identificare e utilizzare strategie per gestire positivamente le proprie emozioni e sentimenti (sapere cosa fare quando è triste o felice)”, “Per mio figlio/mia figlia: Prendersi cura di relazioni positive con gli altri e attuare comportamenti pro-sociali in diversi contesti di vita (es. promuovere un clima amichevole e cooperativo nelle attività di gruppo)” (Alpha di Cronbach: 0,866).

Mio figlio o mia figlia nel contesto familiare prevede 6 item al quale il genitore deve rispondere utilizzando una scala likert a 5 punti da 0 (per nulla importante) a 5 (molto importante). Alcuni esempi degli item: “Per mio figlio/ mia figlia: Conoscere ed essere consapevoli delle emozioni e dei sentimenti personali (essere in grado di esprimere emozioni e sentimenti)”, “Per mio figlio/ mia figlia: Comprendere e riconoscere il valore della diversità culturale all'interno della comunità (es. dimostrare curiosità, empatia)” (Alpha di Cronbach:0,875).

Il clima della mia scuola per genitori (tratto e adattato da Learning To Be.; Agliati et al., 2020). Il questionario con i suoi 38 item analizza il coinvolgimento emotivo dei genitori attraverso le loro percezioni nei confronti della scuola dei propri figli e i loro rapporti con gli insegnanti e con gli altri genitori. Gli elementi sono valutati su una scala a cinque punti da fortemente in disaccordo (1) a fortemente d'accordo (5) e poi sommati insieme per formare un punteggio totale. Le sotto-scale dello strumento misurano il grado di: soddisfazione, auto-consapevolezza, capacità relazionali, abilità di cercare e fornire aiuto, autogestione, rispetto delle regole, consapevolezza sociale, sicurezza.

Il questionario affronta due temi principali: il rapporto dei genitori con la scuola e le loro competenze sociali-emotive.

Di seguito vengono presentati alcuni esempi degli item: “La scuola di mio figlio/mia figlia mi piace”, “Quando affronto problemi complessi, ho fiducia nelle mie capacità.”, “Riesco a gestire le mie emozioni.”, “Cerco di capire cosa pensano e provano gli altri.”,

“Gli insegnanti nella scuola di mio figlio/mia figlia credono che ogni studente possa fare progressi nell'apprendimento”, “Nella scuola di mio figlio/mia figlia gli adulti sono amichevoli.”, “Quando qualcuno mi insulta riesco a difendermi senza danneggiare gli altri.” (Alpha di Cronbach: ,858).

Il punto di vista dei genitori Ai genitori sono state infine poste domande aperte finalizzate ad individuare temi che i genitori vorrebbero approfondire, interessi ed eventuali ostacoli alla partecipazione in percorsi di *parent training*. In particolare, è stato chiesto ai genitori: *“Le piacerebbe approfondire in un percorso per genitori alcuni dei temi affrontati in precedenza?”*, *“Quali temi le piacerebbe approfondire in alcuni incontri con i genitori?”*, *“In quali situazioni concrete la partecipazione a questo percorso potrebbe aiutarla? Fornisca alcuni esempi”*, *“Ci sono degli ostacoli o delle difficoltà che possono influenzare la tua partecipazione alle attività? se sì quali?”*.

3.2.2 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 204 madri (70,6%) e 85 padri (29,4%)

I partecipanti sono stati suddivisi in 3 gruppi in base al livello di scolarità. La formazione dei genitori risulta in media abbastanza alta: 41 genitori (14,2%) hanno ottenuto la licenza media mentre 162 genitori (56,1%) hanno frequentato la scuola secondaria e 86 genitori (29,8%) hanno una formazione universitaria

Per quanto riguarda l'età dei 289 genitori, presentano meno di 35 anni 120 genitori, (41,5%); hanno un'età compresa tra i 35 ed i 50 anni 101 genitori (34,9%) mentre quelli con più di 50 anni sono 56 (19,4%).

Considerando l'età dei figli sono stati individuati 3 gruppi di riferimento. Al primo gruppo sono stati assegnati bambine e bambini frequentati il primo ciclo di scuola primaria (classi prima e seconda elementare), al secondo gruppo sono stati assegnati bambine e bambini frequentanti la classe terza, mentre al terzo gruppo sono stati assegnati bambine e bambini frequentanti le classi quarta e quinta elementare. Questa differenziazione è stata attuata tenendo conto della differenziazione tra primo e secondo ciclo nella scuola primaria. E i cambiamenti evolutivi che caratterizzano questa fascia di età intorno ai 9 anni. I bambini che frequentano il primo ciclo sono 130 bambini (45%) mentre sono 91 bambini che

frequentano la terza elementare (31,5%) ed i restanti 68 bambini (23%) frequentano invece le classi quarta e quinta elementare.

3.2.3. Analisi e risultati

Sono state eseguite le correlazioni tra le dimensioni degli strumenti utilizzati ed è stata svolta un'analisi della varianza multivariata genere*età del genitore*istruzione (2x3x3) e genere*età del figlio o della figlia.

Relazioni tra le dimensioni

Sono state analizzate le correlazioni tra le scale degli strumenti utilizzati (Tabella 3). Sono stati analizzati gli strumenti: competenze sociali-emotive totali, competenze sociali-emotive totali nel contesto scolastico, competenze sociali-emotive totali nel contesto familiare, Il clima nella mia scuola: contesto istituzionale, Il clima nella mia scuola: percezione positiva di sé, Il clima nella mia scuola: partecipazione, Il clima nella mia scuola: autoregolazione, Il clima nella mia scuola: competenze sociali

	COMP tot	SCOL tot	IMPt ot	ICSistit uz	ICSposit ivo	ICSparte cip	ICScompetS ELF	ICScompetSO CIAL
COMPtot	1	,330*	,149	,254*	,232*	,369*	,406*	,132
SCOLtot	,330*	1	,148	,227*	,190*	,214*	,301*	,099
IMPtot	,149	,148	1	,100	,085	,103	,075	-,173*
ICSistituz	,254*	,227*	,100	1	,415*	,475*	,284*	,231*
ICSpositivo	,232*	,190*	,085	,415*	1	,431*	,403*	,097
ICSpartecip	,369*	,214*	,103	,475*	,431*	1	,356*	,102
ICScompetSEL F	,406*	,301*	,075	,284*	,403*	,356*	1	,177*
ICScompetSO CIAL	,132	,099	-,173*	,231*	,097	,102	,177*	1

Tabella 3: correlazioni tra le scale degli strumenti

Legenda: competenze sociali-emotive totali (COMP), competenze sociali-emotive nel contesto scolastico (SCOL), competenze sociali-emotive nel contesto familiare (IMP), Il clima nella mia scuola: contesto istituzionale (ICSistituz), Il clima nella mia scuola: percezione positiva di sé (ICSpositivo), Il clima nella mia scuola: partecipazione (ICSpartecip), Il clima nella mia scuola: autoregolazione (ICScompetSELF), Il clima nella mia scuola: competenze sociali (ICScompetSOCIAL)

L'analisi mostra una correlazione significativa positiva tra le competenze sociali-emotive (COMP) e le competenze sociali-emotive nel contesto scolastico (SCOL) ($r = .330$, $p < .001$), ovvero all'aumentare del livello di competenza che il genitore percepisce nel proprio/a figlio/a rispetto alle competenze sociali-emotive aumenta il livello di

competenze che il genitore percepisce nel proprio figlio/figlia rispetto alle competenze sociali-emotive nel contesto scolastico.

Le competenze sociali-emotive (COMP) correlano positivamente anche con ICSpartecip ($r = .369$, $p < .001$) e con ICScompetSELF ($r = .406$, $p < .001$). Possiamo quindi affermare che all'aumentare del livello di competenza che il genitore percepisce nel proprio/a figlio/a rispetto alle competenze sociali-emotive aumenta il livello di partecipazione riferito del genitore (ICSpartecipazione) ed il livello di autoregolazione (ICScompetenzeSELF). Quest'ultimo elemento correla significativamente anche con SCOL ($r = .301$, $p < .001$); all'aumentare quindi del livello di autogestione percepito dal genitore aumenta significativamente il livello di competenze che il genitore percepisce nel proprio/a figlio/a rispetto alle competenze sociali-emotive nel contesto scolastico.

ICSsistituz correla invece positivamente sia con ICSpositivo ($r = .415$, $p < .001$) che con ICSpartecip ($r = .475$, $p < .001$); all'aumentare quindi del livello di attenzione rispetto al contesto istituzionale aumenta il livello di percezione positiva di sé del genitore e il livello di partecipazione e cooperazione del genitore.

La percezione di un clima scolastico positivo (ICSpositivo) inoltre correla positivamente con la partecipazione (ICSpartecip) ($r = .431$, $p < .001$) e con le competenze sociali ascritte a sé (ICScompetSELF ($r = .403$, $p < .001$)). All'aumentare quindi della percezione positiva di sé del genitore aumentano di conseguenza sia la partecipazione sociale del genitore che la sua abilità di autoregolazione di sé. Quest'ultima correla positivamente anche con ICSpartecip ($r = .356$, $p < .001$); possiamo quindi affermare che all'aumentare dell'abilità di autoregolazione di sé del genitore aumenti il suo livello di partecipazione sociale.

Emergono inoltre altre correlazioni positive di minore entità tra sia tra COMP e ICSsistituz che tra COMP e ICSpositivo; si può quindi affermare che all'aumentare del livello di competenza che il genitore percepisce nel proprio/a figlio/a rispetto alle competenze sociali-emotive aumentano conseguentemente l'attenzione del genitore all'ambito istituzionale e la sua percezione positiva di sé. Inoltre, SCOL correla positivamente sia con ICSsistituz che con ICSpartecip, ovvero all'aumentare del livello di competenza che il genitore percepisce nel proprio/a figlio/a rispetto alle competenze sociali-emotive nell'ambito scolastico aumenta sia l'attenzione del genitore inerentemente al contesto istituzionale sia il suo livello di partecipazione sociale.

Infine, emerge una correlazione positiva di minore entità anche rispettivamente tra le dimensioni relative al contesto istituzionale e all'autoregolazione percepita nel contesto scolastico e le competenze sociali, ovvero all'aumentare dell'attenzione del genitore al contesto istituzionale aumentano conseguentemente sia l'abilità di autoregolazione di sé del genitore che le sue competenze sociali.

I Pattern

Verificate le condizioni di applicabilità, si è proceduto quindi all'analisi del ruolo di variabili diverse sui pattern che caratterizzano i genitori nelle dimensioni indagate.

a- Ruolo delle caratteristiche dei genitori

In generale, sulle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli, sulle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nell'ambito scolastico e sulle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nel contesto familiare non emergono differenze significative associate al genere [Lambda di Wilks= .998; $F(2,287)=0,138$; $p=.937$]; all'età dei genitori [Lambda di Wilks= .963; $F(2,286)=0,744$; $p=.614$]. Emergono invece differenze significative associate alla scolarità [Lambda di Wilks= .952; $F(4,285)=2,120$, $p=.050$]-

Per quanto riguarda le competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli, la Tabella 4 mostra i pattern emersi rispetto a livello di scolarità, genere ed età dei genitori.

	PADRI	MADRI	TOTALE
Giovani adulti			
8 anni di scolarità	24,75 (2,63)	24,40 (3,33)	24,47 (3,13)
9-13 anni di scolarità	22,69 (2,92)	22,18 (3,50)	22,28 (3,38)
>13 anni	23,00 (2,00)	22,46 (3,08)	22,55 (2,92)
Adulti			
8 anni di scolarità	21,63 (1,99)	24,00 (5,00)	22,27 (3,00)
9-13 anni di scolarità	23,06 (4,63)	23,06 (3,60)	23,06 (3,92)
>13 anni	24,50 (2,39)	23,12 (3,12)	23,57 (2,95)
Adulti-adulti			
8 anni di scolarità	23,67 (1,52)	23,50 (3,53)	23,60 (2,07)
9-13 anni di scolarità	24,95 (3,56)	23,44 (2,50)	24,22 (3,14)
>13 anni	20,50 (2,12)	22,75 (4,51)	22,43 (4,27)

Tabella 4: I pattern di risposte al questionario sulle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli in funzione di genere, età e livello di istruzione dei genitori. Medie e deviazioni standard (tra parentesi).

La Tabella 5 mostra i pattern delle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nell'ambito scolastico in funzione del genere dei genitori, del livello di scolarità e dell'età dei genitori.

	PADRI	MADRI	TOTALE
Giovani adulti			
8 anni di scolarità	24,00 (.81)	27,27 (2,86)	26,58 (2,89)
9-13 anni di scolarità	22,54 (2,06)	25,45 (3,95)	24,90 (3,83)
>13 anni	28,60 (1,67)	27,14 (3,18)	27,36 (3,02)
Adulti			
8 anni di scolarità	22,00 (2,92)	25,00 (5,56)	22,82 (3,76)
9-13 anni di scolarità	25,06 (3,92)	25,22 (3,52)	25,17 (3,62)
>13 anni	25,83 (2,40)	25,04 (3,79)	25,30 (3,39)
Adulti-adulti			
8 anni di scolarità	26,67 (.57)	23,50 (3,53)	25,40 (2,51)
9-13 anni di scolarità	25,47 (3,76)	25,67 (3,44)	25,57 (3,56)
>13 anni	28,50 (2,12)	24,50 (3,87)	25,07 (3,89)

Tabella 5: I pattern di risposte al questionario sulle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nell'ambito scolastico in funzione di genere, età e livello di istruzione dei genitori. Medie e deviazioni standard (tra parentesi)

L'analisi evidenzia differenze significative sulla base della scolarità dei genitori e le risposte relative alle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nell'ambito scolastico ($F(2,287) 3,732, p < .025$), ovvero i genitori con un livello più alto di istruzione percepiscono nei propri figli un livello maggiore di competenze sociali-emotive nel contesto scolastico.

L'interazione tra genere e scolarità e competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nell'ambito scolastico risulta significativa ($F(2,287) 3,124; p < .046$) si evidenzia quindi il ruolo dell'interazione tra genere e scolarità sulle competenze socio-emotive che i genitori percepiscono nei propri figli nel contesto scolastico.

Anche l'interazione tra genere, età dei genitori e scolarità è significativa ($F(4, 285) 2,423; p < .049$) suggerendo un ruolo dell'interazione tra genere, età e scolarità dei genitori sulle competenze sociali-emotive attribuite dai genitori ai bambini nel contesto scolastico.

In particolare, i confronti post hoc ($p < .04$) mostrano che le madri del gruppo di giovani adulti e del gruppo di adulti-adulti con più elevata scolarità attribuiscono livelli più elevati di competenze sociali nel contesto scolastico.

La Tabella 6 mostra i pattern delle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nell'ambito familiare in funzione del genere dei genitori, del livello di scolarità e dell'età dei genitori.

	PADRI	MADRI	TOTALE
Giovani adulti			
8 anni di scolarità	22,25 (10,99)	20,67 (7,27)	21,00 (7,85)
9-13 anni di scolarità	18,92 (5,76)	21,44 (7,53)	20,96 (7,25)
>13 anni	20,60 (9,10)	22,54 (5,92)	22,24 (6,36)
Adulti			
8 anni di scolarità	15,88 (5,91)	19,00 (12,12)	16,73 (7,48)
9-13 anni di scolarità	21,29 (5,63)	21,31 (7,74)	21,30 (7,07)
>13 anni	24,00 (5,43)	20,96 (7,99)	21,95 (7,36)
Adulti-adulti			
8 anni di scolarità	13,00 (7,00)	23,00 (2,83)	17,00 (7,52)
9-13 anni di scolarità	21,58 (9,09)	18,28 (7,15)	19,97 (8,26)
>13 anni	21,00 (,00)	19,33 (8,08)	19,57 (7,46)

Tabella 6: I pattern di risposte al questionario sulle competenze sociali-emotive che i genitori attribuiscono ai figli nell'ambito familiare in funzione di genere, età e livello di istruzione dei genitori. Medie e deviazioni standard (tra parentesi)

Nonostante la presenza di notevole variabilità, non emergono interazioni significative tra l'età del genitore, il genere e il loro livello di scolarizzazione e il livello di competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel proprio figlio all'interno del contesto familiare.

Sono state successivamente analizzate le differenti componenti del clima percepito nella classe, ovvero clima istituzionale, atteggiamento positivo, partecipazione, competenze sé ed infine competenze relazionali.

Non emergono differenze significative associate al genere [Λ di Wilks= .973; $F(2,287)= 1,4$; $p= .222$]; all'età dei genitori [Λ di Wilks= .981; $F(2,287)= 0,50$; $p= .888$] o alla scolarità [Λ di Wilks= .972; $F(2,285)= 0,733$, $p= .693$].

La Tabella 7 mostra i pattern relativi alle diverse componenti.

	ICS Istituz	ICS Positivo	ICS Partecip	ICS compet SELF	ICScompet SOCIAL
	Padri Madri	Padri Madri	Padri Madri	Padri Madri	Padri Madri
Giovani adulti					
8 anni di scolarità	31,50 (2,08) 31,26 (6,09)	20,50 (1,29) 18,66 (5,16)	19,00 (1,41) 18,06 (4,19)	27,50 (3,00) 29,26 (3,84)	19,75 (2,21) 21,13 (2,69)
9-13 anni di scolarità	30,15 (2,93) 30,76(3,55)	20,23 (3,26) 19,45 (2,99)	17,69 (2,56) 16,20 (3,85)	28,23 (3,29) 26,87 (3,39)	20,07 (3,25) 20,58 (2,67)
>13 anni	32,40 (2,70) 29,07 (3,61)	19,00 (4,35) 18,53 (3,02)	16,00 (4,24) 14,85 (4,10)	29,00 (3,67) 27,10 (3,37)	20,60 (1,14) 19,07 (2,76)
Adulti					
8 anni di scolarità	28,50 (6,63) 33,00 (1,73)	19,62 (2,38) 21,00 (2,00)	15,12 (5,46) 16,33 (4,50)	28,50 (2,77) 29,66 (3,21)	20,00 (2,67) 20,00 (1,00)
9-13 anni di scolarità	29,47 (3,37) 30,50 (4,36)	20,11 (3,19) 18,16 (2,83)	16,41 (3,92) 16,58 (3,43)	28,23 (3,29) 26,87 (3,39)	19,41 (3,57) 19,47 (3,01)
>13 anni	29,16 (4,04) 29,60 (3,43)	19,66 (2,83) 18,36 (3,06)	16,83 (3,45) 15,36 (2,84)	29,00 (3,67) 27,10 (3,37)	19,41 (3,14) 20,68 (2,62)
Adulti-adulti					
8 anni di scolarità	30,33 (3,05) 30,50 (,70)	19,66 (4,50) 18,00 (4,24)	19,66 (3,21) 14,00 (1,41)	30,00 (2,64) 25,50 (0,70)	15,66 (2,51) 21,00 (1,41)
9-13 anni di scolarità	30,36 (4,24) 29,83 (4,19)	19,57 (3,40) 19,05 (3,47)	16,94 (3,92) 15,88 (3,16)	28,73 (28,73) 26,88 (4,04)	19,73 (2,55) 19,33 (2,40)
>13 anni	30,00 (1,41) 27,16 (3,32)	19,50 (2,12) 17,58 (2,15)	13,50 (2,12) 14,25 (3,16)	28,00 (1,41) 26,83 (2,44)	20,50 (2,12) 19,50 (3,42)

Tabella 7: I pattern di risposte allo strumento Il clima della mia scuola in funzione di genere, età e livello di istruzione dei genitori. Medie e deviazioni standard (tra parentesi)

Legenda: competenze sociali-emotive totali (COMP), competenze sociali-emotive nel contesto scolastico (SCOL), competenze sociali-emotive nel contesto familiare (IMP), Il clima nella mia scuola: contesto istituzionale (ICSistituz), Il clima nella mia scuola: percezione positiva di sé (ICSpositivo), Il clima nella mia scuola: partecipazione (ICSpartecip), Il clima nella mia scuola: autoregolazione (ICScompetSELF), Il clima nella mia scuola: competenze sociali (ICScompetSOCIAL)

L'analisi non evidenzia differenze significative tra età del genitore e genere nelle diverse dimensioni lungo le quali è stato analizzato il clima scolastico.

b-Ruolo dell'età dei figli sulle dimensioni delle scale

I partecipanti allo studio sono genitori di alunni di età diversa, ovvero sono alunni del primo ciclo, della classe terza e un terzo gruppo che include gli alunni di quarta e quinta primaria. È stato quindi analizzato il ruolo di questa variabile sulle dimensioni oggetto di indagine.

Non emergono differenze significative associate all'età del figlio [Lambda di Wilks=.980; F(2,287)= 0,976; p= .441]

La tabella 8 mostra i pattern relativi alle competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio.

	TOTALE
Primo ciclo	23,30 (3,33)
3 primaria	23,15 (3,48)
4-5 primaria	22,74 (3,51)

Tabella 8: I pattern di risposte allo strumento che misura le competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio in funzione dell'età dei figli. Medie e deviazioni standard (tra parentesi).

Non emerge, quindi, il ruolo dell'età dei figli rispetto al livello di competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio.

La Tabella 9 mostra i pattern relativi alle competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio nell'ambito scolastico.

	TOTALE
Primo ciclo	25,75 (3,52)
3 primaria	25,43 (3,73)
4-5 primaria	24,79 (3,93)

Tabella 9: I pattern di risposte allo strumento che misura le competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio nell'ambito scolastico in funzione di età dei figli. Medie e deviazioni standard (tra parentesi).

Non è quindi documentata influenza dell'età dei figli rispetto al livello di competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio nell'ambito scolastico.

Infine la Tabella 10 mostra i pattern relativi alle competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio nell'ambito familiare

	TOTALE
Primo ciclo	21,02 (7,51)
3 primaria	22,07 (7,12)
4-5 primaria	19,94 (7,57)

Tabella 10: I pattern di risposte allo strumento che misura le competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio nell'ambito familiare in funzione dell'età dei figli. Medie e deviazioni standard (tra parentesi).

Non emerge il ruolo dell'età dei figli sul livello di competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio nell'ambito familiare.

Si è proceduto quindi ad analizzare il ruolo dell'età dei figli sullo strumento Il clima della mia scuola.

Emergono differenze significative associate all'età del figlio [Λ di Wilks= .886; $F(2,287)= 3,512$; $p= .001$, eta quadrato 0,59].

La Tabella 11 mostra i pattern osservati.

	ICS istituz	ICS Positivo	ICS partecip	ICS compet SELF	ICScompet SOCIAL
Primo ciclo	30,33 (3,72)	19,80 (3,01)	17,05 (3,72)	28,09 (3,66)	20,29 (2,89)
3 primaria	29,47 (3,86)	17,93 (3,30)	15,84 (3,31)	27,29 (3,73)	19,31 (2,78)
4-5 primaria	30,67 (4,49)	19,57 (3,44)	15,73 (4,49)	27,35 (3,97)	19,92 (2,68)

Tabella 11: I pattern di risposte allo strumento Il clima nella mia scuola in funzione di dell'età dei figli. Medie e deviazioni standard (tra parentesi).

Legenda: competenze sociali-emotive totali (COMP), competenze sociali-emotive nel contesto scolastico (SCOL), competenze sociali-emotive nel contesto familiare (IMP), Il clima nella mia scuola: contesto istituzionale (ICSistituz), Il clima nella mia scuola: percezione positiva di sé (ICSpositivo), Il clima nella mia scuola: partecipazione (ICSpartecip), Il clima nella mia scuola: autoregolazione (ICScompetSELF), Il clima nella mia scuola: competenze sociali (ICScompetSOCIAL)

L'analisi degli effetti mostra assenza di una interazione significativa tra età dei figli e il clima scolastico relativo a, rispettivamente, la componente istituzionale ($F(2, 287) 2,070$, n.s.) e le competenze relative a sé stessi ($F(2, 287) 1,511$, n.s.).

Emerge una interazione significativa tra età dei figli e l'atteggiamento positivo come caratteristica del clima scolastico ($F(2, 287) 9,829$, $p<.001$). In particolare, genitori di bambini frequentanti il primo ciclo e genitori di bambini frequentanti 4-5 primaria hanno un livello di percezione positiva di sé maggiore rispetto ai genitori dei bambini frequentanti la classe terza primaria.

Emerge, inoltre, una interazione significativa tra l'età dei figli e il clima scolastico relativamente alla partecipazione ($F(2,287) 3,914$, $p<.02$). I genitori di bambini frequentanti il primo ciclo riferiscono livelli di partecipazione sociale maggiore rispetto a genitori di bambini frequentanti le classi terza, quarta e quinta della scuola primaria.

Infine, emerge invece una interazione significativa tra l'età dei figli e il clima relativo agli aspetti relazionali ($F(2, 287) 3,21$, $p<.042$) In particolare, i genitori di bambini frequentanti il primo ciclo riferiscono livelli di competenza sociale maggiore rispetto a genitori di bambini frequentanti le classi terza, quarta e quinta della scuola primaria.

c. Le preoccupazioni e i temi di interesse per i genitori

Vengono di seguito riportate le analisi delle risposte fornite dai genitori alle domande aperte loro proposte.

La Tabella 12 mostra l'analisi delle risposte fornite dai genitori alla domanda "Quali temi le piacerebbe approfondire in alcuni incontri con i genitori?"

Relazioni interpersonali	Emozioni	Relazioni e collaborazione tra adulti	Sviluppo dell'identità	Problematiche dell'apprendimento	Problematiche generiche legate all'età
22	21	4	3	3	2

Tabella 12: categorie individuate dall'analisi delle risposte

In particolare, emerge l'interesse dei genitori ad approfondire:

le **relazioni interpersonali**, ovvero la socializzazione al di fuori del contesto familiare, la socializzazione nel contesto amicale, nel contesto sportivo, le interazioni con il gruppo, il bullismo, l'inclusione, la comunicazione con gli altri, la capacità di empatia (22 partecipanti, 40%);

le **emozioni**, ovvero l'espressione, la comprensione, la gestione delle emozioni, le strategie per rapportarsi alle emozioni dei propri figli e supportarli nell'esprimere e gestire le proprie emozioni in modo utile (21 partecipanti, 38,2%).

Sono presenti inoltre, interesse a *relazioni e collaborazione tra adulti*, in particolare al rapporto tra genitori, la collaborazione genitori-insegnanti, le regole da rispettare all'interno della relazione tra adulti.(4 partecipanti, 7,3%); *sviluppo dell'identità*, all'autostima e al rafforzamento di essa, sia negli adulti che nei bambini ed al rafforzamento del sé futuro (3 partecipanti, 5,45%); *problematiche dell'apprendimento* ovvero strategie per promuovere l'apprendimento (3 partecipanti, 5,45%); *problematiche generiche legate all'età*, ad esempio pre-adolescenza e adolescenza) (2 partecipanti, 3,6%).

I temi emersi evidenziano interesse approfondire argomenti ma anche preoccupazioni: interesse all' inclusione e collaborazione tra pari, ma anche preoccupazioni sui rischi associati alla sfera delle relazioni quali per esempio il bullismo (7/22); come identificare, comprendere e gestire, in sé e nei bambini, le emozioni ma anche una attenzione alle emozioni considerate negative, quali frustrazione, rabbia e tristezza.

Dall'analisi emergono anche le *azioni* nelle quali potrebbero lasciarsi coinvolgere rispetto ai temi emersi. Emerge un interesse da parte dei genitori rispetto a:

- *Aumentare le proprie conoscenze riguardo ad alcuni temi legati alle emozioni* (11 partecipanti, 21,56%), quali imparare a comprendere e definire le proprie emozioni (specialmente quelle negative quali rabbia e frustrazione), utilizzare un approccio empatico, gestire i conflitti, come individuare situazioni di bullismo e come rapportarsi con queste.
- *Comprendere come funziona*, la sfera sociale ed affettiva tra ragazzi e più in generale le relazioni tra pari, comprendere alcune fasi evolutive quali l'adolescenza (17 partecipanti, 33,3%)
- *Conoscere le strategie* per la gestione delle emozioni e dei comportamenti (14 partecipanti, 27,45%)
- *Aumentare le proprie conoscenze riguardo alle modalità di relazionarsi in modo positivo tra adulti*, (7 partecipanti, 13,7) come collaborare tra genitori ed all'interno di un gruppo, come promuovere ambienti inclusivi,
- *Conoscere modalità e strategie per educare i propri figli*, (2 partecipanti, 3,9%) in particolare modalità educative che si concentrino sul rispetto di sé e degli altri e sull'importanza dei valori.

L'interesse dei genitori è rivolto sia al mondo dei ragazzi, (26 partecipanti, 59,1%) sia ad aspetti di sé e del mondo adulto (40,9%).

Dall'analisi delle risposte al secondo quesito aperto (*In quali situazioni concrete la partecipazione a questo percorso potrebbe aiutarla? Fornisca alcuni esempi*) emergono alcuni temi principali:

Aumentare le proprie conoscenze riguardo alle relazioni nel contesto familiare: (20 partecipanti, 39,2%) emerge l'interesse verso temi quali il rapporto con i propri figli, quindi al supporto alla crescita di questi, alla gestione dei conflitti in famiglia, ai comportamenti ed alle strategie da utilizzare per relazionarsi con i propri figli ma anche alla comprensione dei loro stati emotivi e delle loro difficoltà;

Aumentare le proprie conoscenze riguardo alle relazioni nel contesto lavorativo: (9 partecipanti, 17,65%) questa categoria riguarda la gestione dei conflitti all'interno dell'ambito lavorativo, la collaborazione tra colleghi, la gestione delle emozioni all'interno dell'ambito lavorativo;

Emozioni: (8 partecipanti, 15,7%) comprende la comprensione, l'identificazione e la gestione delle emozioni oltre che il supportare i propri figli nel riconoscere queste emozioni e nel gestire l'espressione di queste.

Emerge anche l'interesse ad *Aumentare le proprie conoscenze riguardo alle relazioni nel contesto scolastico* (3 partecipanti, 5,9%) riguardanti il contesto scolastico (ricreazione, gruppo classe tra genitori); *Aumentare le proprie conoscenze riguardo al contesto sociale* (3 partecipanti, 5,9%) includendo tutto ciò che riguarda la rete amicale dei figli e degli adulti stessi all'interno del contesto scolastico; *agire sull' Identità*, ovvero sull' autostima (5 partecipanti, 9,8%); sulle **relazioni interpersonali** (3 partecipanti, 5,9%) comprende le relazioni in generale, il relazionarsi con gli altri, la comunicazione

Emerge un elevato interesse dei genitori per l'ambito familiare, quindi riuscire a capire le emozioni ed i comportamenti del figlio o della figlia, gestire le sue emozioni, utilizzare strategie per gestire i comportamenti. Inoltre, emerge un interesse strettamente rivolto al mondo adulto, ossia un interesse per migliorare i rapporti all'interno del mondo lavorativo, i rapporti tra colleghi e la comunicazione nel contesto lavorativo. Emerge inoltre un interesse nelle emozioni e nello sviluppo dell'identità, per lo più legata all'autostima ed alla sicurezza in sé stessi.

Per quanto riguarda invece l'ultima domanda (*“Ci sono degli ostacoli o delle difficoltà che possono influenzare la tua partecipazione alle attività? Se sì quali?”*) sono emersi alcuni impedimenti nell'intraprendere il percorso:

Gestione della famiglia e prendersi cura dei figli: (24 partecipanti, 26,4%) All'interno di questa categoria rientrano gli impegni lavorativi, la gestione familiare e quindi il prendersi cura dei figli non avendo altre figure di riferimento ai quali poterli affidare per poter partecipare al programma. Alcuni genitori menzionano il fatto di avere figli molto piccoli bisognosi quindi di una cura ed attenzione continua.

Difficoltà legate al lavoro o ad impegni familiari: (53 partecipanti, 58,2%) questa categoria comprende tutte quelle risposte legate agli orari ed agli impegni di lavoro, alla difficoltà di raggiungere un luogo dove potersi connettere in tempi utili;

Orari e mancanza di tempo: (13 partecipanti, 14,3%) All'interno di questa categoria rientrano tutte le affermazioni legate alla mancanza di tempo non meglio specificata.

Un partecipante ha citato problematiche legati alla connessione/ dispositivo (1 partecipante, 1,1%).

3.2.4 Sintesi dei risultati

Lo studio mostra la presenza di relazioni significative tra le dimensioni sottolineando le relazioni tra le competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel proprio figlio e le competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel figlio all'interno dell'ambiente scolastico. Inoltre, è stato individuato una relazione tra il livello di competenza riguardo alle competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel proprio figlio ed il livello di partecipazione e di autoregolazione di sé del genitore. Genitori che riportano un livello maggiore di competenze sociali-emotive nel figlio sembrano più motivati a partecipare ad attività sociali e più competenti nell'auto-regolazione di sé. Allo stesso modo anche i genitori che rilevano un livello di competenza maggiore riguardo alle competenze sociali-emotive nel proprio figlio nell'ambito scolastico sono più competenti nell'auto-regolazione di sé. Una maggiore attenzione del genitore al contesto istituzionale, inoltre, rivela una sua maggiore partecipazione ed un livello di percezione positiva di sé più alto. Anche un alto livello di percezione positiva di sé è collegato ad un alto livello di partecipazione sociale del genitore e ad una maggiore capacità di autoregolazione di sé. Infine, tra le correlazioni significative emerge un legame anche tra l'abilità di autoregolazione di sé del genitore ed il suo livello di partecipazione sociale.

Le analisi dei pattern mostrano un ruolo del livello di scolarità dei genitori sulle risposte dei genitori inerenti al livello di competenza percepito nel figlio rispetto alle competenze sociali-emotive nel contesto scolastico. Si evidenzia inoltre un ruolo nell'interazione tra genere e scolarità e competenze sociali-emotive che i genitori rilevano nei propri figli nell'ambito scolastico. È stato rilevato un ruolo anche tra genere, età dei genitori e scolarità. Le madri del gruppo di giovani adulti e le madri del gruppo di adulti-adulti con un maggiore livello di scolarità attribuiscono competenze sociali-emotive più elevate nei propri figli nell'ambiente scolastico.

Per quanto riguarda l'influenza dell'età dei figli, genitori di bambini che frequentano il primo ciclo ed i genitori dei bambini frequentanti 4-5 primaria hanno un livello di percezione positiva di sé maggiore. Inoltre i genitori di bambini frequentanti il primo

ciclo rivelano livelli di partecipazione sociale più elevati. Emerge inoltre un livello di competenza sociale maggiore nei genitori di bambini frequentanti il primo ciclo.

Si può quindi concludere che vi siano delle relazioni tra competenze sociali-emotive e dimensioni del clima a scuola. Quest'ultima rilevazione sottolinea l'importanza di proporre un intervento diretto ai genitori di bambini frequentanti la scuola primaria

Dall'analisi delle risposte emergono alcuni temi rilevanti per i genitori tra i quali le relazioni interpersonali tra ragazzi, le quali suscitano da un lato interesse e curiosità nello scoprire ed esplorare il mondo di bambini e ragazzi e dall'altra preoccupazione rivolta alle dinamiche negative che si possono instaurare nel rapporto con gli altri, quali esclusione e bullismo. Un altro tema molto frequente è l'interesse nell'esplorazione delle emozioni e nella gestione delle emozioni considerate negative, quali la frustrazione e la rabbia.

Per quanto riguarda i principali ostacoli che impediscono la partecipazione al programma questi sono costituiti principalmente da difficoltà legate al lavoro o ad impegni personali, oltre che alla gestione della famiglia e dei figli. In particolare alcuni genitori riferiscono una difficoltà nel trovare qualcuno che possa occuparsi dei propri figli durante la partecipazione al percorso di *parent training*. Non emergono particolari problemi legati alla difficoltà nel trovare un dispositivo da poter utilizzare nello svolgimento degli incontri online né ad eventuali problemi di connessione.

I risultati delle analisi qualitative effettuate suggeriscono alcuni temi centrali da proporre all'interno del percorso di *parent training*. In primo luogo emerge la necessità dei genitori di affrontare il tema delle emozioni e della gestione di queste. Emerge poi l'interesse dei genitori rivolto sia all'esplorazione del mondo dei bambini e delle interazioni sociali che lo compongono sia all'esplorazione del proprio mondo adulto, composto da relazioni all'interno dell'ambiente lavorativo -confronti con colleghi, collaborazione all'interno del gruppo lavorativo, da relazioni con gli altri genitori all'interno dell'ambiente scolastico e da altre relazioni sociali.

Questa doppia sfaccettatura è stata colta presentando, all'interno del programma, una parte dedicata ai genitori e ai bambini, focalizzata quindi sulla conoscenza e sull'esplorazione del mondo dei bambini, sulle strategie e sulle tecniche per relazionarsi con i propri figli ed una parte focalizzata sul mondo dell'adulto. Questa seconda parte è dedicata all'esplorazione di sé, alla scoperta delle proprie emozioni e sensazioni, della

propria autoconsapevolezza, dei propri punti di forza e delle proprie necessità, al fine di migliorare, come alcuni genitori ribadiscono, le proprie relazioni lavorative o all'interno di gruppi di adulti. Una maggiore comprensione di sé, delle proprie emozioni, della capacità di gestione di queste ed una maggiore comprensione delle emozioni e dei comportamenti degli altri potrebbe sostenere lo sviluppo di relazioni positive e significative. Inoltre una maggiore auto-consapevolezza permette anche di relazionarsi in modo più presente ed empatico con i propri figli, permettendo di migliorare la qualità dei propri rapporti con i bambini e le proprie capacità genitoriali -un altro aspetto per il quale i genitori hanno espresso interesse.

3. Un intervento per genitori di ragazzi e ragazze della scuola primaria

L'obiettivo del programma è aiutare i genitori ad aumentare la propria consapevolezza inerentemente alle competenze sociali ed emotive tramite sviluppo e condivisione di conoscenze, discussioni e analisi di contenuti multimediali al fine di incentivare i genitori a prendersi cura di queste competenze e del loro sviluppo, in sé stessi e nei propri figli nell'intento di fornire ai genitori una guida ad un'applicazione pratica dei contenuti approfonditi durante il training. L'approccio ha quindi finalità pratiche e collegate alla vita di tutti i giorni: si propone di portare nel quotidiano una maggiore consapevolezza riguardo alle competenze sociali ed emotive, di fornire strategie per sostenere un apprendimento sociale ed emotivo e di incoraggiare i genitori a sperimentare e mettere in pratica strategie educative e relazionali con i propri figli e vivere insieme esperienze significative.

Il setting di gruppo inoltre può favorire la creazione di un clima aperto ed improntato alla condivisione, dove poter condividere pensieri e preoccupazioni ma anche spunti di riflessione in un'ottica collaborativa e non giudicante.

Gli argomenti trattati dal programma vertono su temi specifici, individuati anche tenendo in considerazione gli interessi espressi ed i bisogni dei genitori individuati dalle risposte dei genitori al questionario proposto in precedenza.

3.1 Lo sviluppo del percorso

Il programma PsSmileG+ affianca il programma PsSmile che i bambini dei genitori partecipanti hanno svolto a scuola, in un'ottica di un'educazione alle competenze sociali-emotive ampia che coinvolge sia i bambini ed insegnanti che i genitori stessi (Bortoluzzi, Sgaramella, Ferrari, Drašutė, e Šarauskytė, 2021).

Il percorso è articolato in 8 incontri. (Tabella 13)

1	Le emozioni e il loro ruolo nella vita di tutti i giorni
2	Noi adulti e le nostre unicità
3	Guidare le emozioni
4	Guidare le emozioni (parte 2)
5	Scoprire i nostri contesti
6	Stare insieme agli altri
7	Costruiamo relazioni
8	Costruiamo relazioni nei nostri contesti

Tabella 13: I temi affrontati nel percorso PsSmileG+

Le sessioni, della durata di circa 90 minuti, sono strutturate in diverse parti. Una parte è diretta ai partecipanti in quanto adulti, incentrata sul riconoscere ed essere consapevoli dei propri stati emotivi, delle proprie risorse e dei propri punti di forza oltre che dei propri bisogni personali. Una seconda parte è rivolta ai partecipanti in quanto genitori e si focalizza quindi sulle esigenze all'interno del ruolo genitoriale: la relazione con i propri figli, tecniche e strategie per entrare in relazione con loro e per comprendere meglio i loro bisogni e le loro necessità.

Anche le attività di generalizzazione alla vita quotidiana vengono suddivise in attività per adulti e attività per genitori e bambini. Le attività per adulti consistono in un approfondimento, generalmente con un video, esercitazioni e strategie e tecniche da utilizzare nella vita di tutti i giorni. Le attività proposte per genitori e bambini consistono

invece in giochi, esercitazioni oppure nella visione di video al termine dei quali viene richiesto di svolgere insieme ai propri figli un'attività di riflessione.

Per quanto riguarda i materiali si è cercato di rendere le sessioni coinvolgenti utilizzando differenti supporti multimediali quali video, schemi, immagini oltre ad incentivare il dialogo e la discussione tra genitori.

Il primo incontro: *Le emozioni e il loro ruolo nella vita di tutti i giorni*

Il primo incontro (Tabella 14) si focalizza sulla presentazione del percorso, sulla struttura degli incontri e sulle attività proposte e sugli obiettivi; nello specifico sull'alfabetizzazione emotiva rivolta ai partecipanti sia in quanto genitori che adulti ovvero definire e riconoscere le emozioni. Vengono proposte attività di alfabetizzazione emotiva sia per adulti che per adulti e bambini. Ai genitori è stato proposto un questionario inerente alle risorse personali del genitore come adulto ed alle risorse nel ruolo di genitore. Sono state poi svolte due attività di avvio: “*7 emozioni di base, le riconosci?*” e “*noi adulti e le emozioni*” (Tabella 14).

Nella seconda parte sono state condivise conoscenze sulla natura e funzione delle emozioni seguita da un'attività riflessiva: “*conoscere le emozioni: attività e strategie con i bambini*”. L'attività è stata svolta tramite padlet.

Le emozioni e il loro ruolo nella vita di tutti i giorni
Obiettivi dell'incontro
Definire e riconoscere le emozioni. Condividere e familiarizzare con attività di alfabetizzazione emotiva sia per adulti che per adulti nell'interazione con i bambini.
Sviluppo dell'attività
<p>PRIMO PASSO</p> <p>Condivisione conoscenze “<i>7 emozioni di base: le riconosci?</i>” Successivamente alla visione di un video sulle emozioni di base, ai partecipanti è stato chiesto quante di queste emozioni considerate fondamentali fossero in grado di identificare. I partecipanti sono stati coinvolti in un confronto sulle difficoltà nel riconoscere le emozioni di base</p> <p>Attività pratica “<i>Noi adulti e le emozioni:</i>” Ai partecipanti è stato successivamente chiesto di scrivere su un foglio di carta tutte le emozioni che conoscono; individuare due emozioni (positive o negative) simili tra loro e descrivere, per ciascuna di queste, una situazione in cui hanno provato tali emozioni (<i>ad esempio, per le emozioni gioia e soddisfazione, ho provato gioia quando... ho provato soddisfazione quando...</i>); ordinare le emozioni per intensità e piacevolezza (su una scala da 1 a 10)</p> <p>SECONDO PASSO</p> <p>Condivisione conoscenze “<i>La ruota delle emozioni</i>” (Robert Plutchik, 2001). Il focus dell'attività è sulle otto emozioni primarie che si combinano nell'intero spettro dell'esperienza emotiva; la funzione delle emozioni, ossia decifrare il messaggio che l'emozione porta con sé; le caratteristiche delle emozioni come l'intensità, il fatto che si combinino tra di loro e che focalizzino la nostra attenzione.</p>

<p>Attività Attraverso il supporto Padlet viene avviata una riflessione sulle emozioni e sulle strategie più utili per coinvolgere i bambini nell'attività di riconoscimento delle emozioni</p> <p>Attività di generalizzazione alla vita quotidiana</p> <p>Attività per gli adulti: <i>“La storia delle emozioni umane”</i>: video di approfondimento da Ted talk inerente al linguaggio utilizzato nelle diverse culture per indicare le emozioni</p> <p><i>“Esistono modi universali di esprimere le emozioni?”</i> Video di approfondimento da TedTalk inerente alle emozioni universali</p> <p>Per adulti e bambini: <i>“Diamo un nome alle emozioni”</i>: Ai partecipanti è stato chiesto di individuare un momento nella giornata durante il quale esercitarsi nel dare un nome alle emozioni insieme ai propri figli</p> <p><i>“La ruota delle emozioni”</i>: Visione di un video inerente alla scoperta delle emozioni primarie</p> <p><i>“GuessUp: indovina come mi sento”</i>: Ai genitori viene proposto un gioco che consiste nell'indovinare un'emozione attraverso i suggerimenti degli altri membri della famiglia. A turno un giocatore attacca il nome dell'emozione sulla fronte e l'altro gli fornisce suggerimenti per indovinare di che emozione si tratta senza dirne il nome.</p>
<p>Materiali e risorse</p>
<p>Presentazione con slide, quesiti su padlet, video:</p> <p>7 emozioni di base: le riconosci? https://www.youtube.com/watch?v=embYkODkzcs</p> <p>La ruota delle emozioni (Robert Plutchik, 2001)</p> <p>La storia delle emozioni umane: https://www.ted.com/talks/tiffany_watt</p> <p>Ted talk: esistono modi universali di esprimere le emozioni?</p> <p>https://www.ted.com/talks/sophie_zadeh_are_there_universal_expressions_of_emotion?language=it&subtitle=it</p> <p>Le emozioni primarie: la ruota delle emozioni:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=B1uOOv9iZRk</p>

Tabella 14: Primo incontro di SmileG+

A conclusione dell'incontro sono stati presentati suggerimenti e proposte di attività da svolgere a casa, da svolgere individualmente e attività da svolgere con i bambini (*Noi e le emozioni nel nostro quotidiano*).

Secondo incontro: Noi adulti e le nostre unicità

Obiettivo del secondo incontro (Tabella 15) è la scoperta dei punti di forza e delle unicità. La prima parte consiste nella condivisione di conoscenze *“Conoscersi: valori ed obiettivi”* seguita da un'attività pratica *“La ruota delle nostre unicità”* nella quale i genitori vengono incoraggiati ad esplorare i propri punti di forza. In seguito è stata proposta un'attività incentrata sul pensare questi punti di forza nel passato e nel futuro: *“Mi esercito a riflettere sulle mie unicità: ieri, oggi e domani”*. Successivamente, come si può vedere nella *tabella 2*, sono state discusse le tappe principali dello sviluppo della consapevolezza dei bambini: *“Diventare consapevoli; tappe nello sviluppo”*. Sono stati poi presentati due video: *“Una storia di coraggio”* e *“Parlare di risorse ed unicità”*

Noi adulti e le nostre unicità
<p style="text-align: center;">Obiettivi dell'incontro:</p> <p>Esplorare e rendere consapevoli unicità, risorse e punti di forza personali Incrementare la propria consapevolezza inerentemente ai propri interessi ed ai propri punti di forza per poter concentrare le nostre energie sullo sviluppo di questi.</p>
Sviluppo delle attività
<p>PRIMO PASSO</p> <p>Condivisione conoscenze</p> <p>Introduzione alla conoscenza di sé: "Conoscersi: valori ed obiettivi" Attraverso questa parte teorica viene introdotto il tema dell'unicità delle esperienze personali, dei propri pensieri e dei propri valori. Viene svolta una riflessione sulla differenza tra valori ed obiettivi.</p> <p>Attività pratica</p> <p><i>"La ruota delle nostre unicità"</i>: L'attività prevede una ruota con differenti frasi (mi sento orgoglioso quando...; amo fare...). Viene chiesto ai genitori di completare queste frasi. Lo scopo è quello di indirizzare i genitori verso l'esplorazione delle proprie unicità e dei propri punti di forza, per raggiungere una maggiore consapevolezza rispetto a sé stessi.</p> <p>In seguito viene proposta l'attività <i>"Mi esercito a riflettere sulle mie unicità: ieri, oggi e domani"</i> nella quale viene chiesto ai genitori di individuare, tra le unicità che hanno scelto, alcune unicità che in passato non erano rilevanti ma che hanno acquistato rilevanza recentemente. Viene inoltre chiesto ai genitori di individuare modalità per sviluppare queste unicità in un'ottica futura.</p> <p>SECONDO PASSO</p> <p>Condivisione conoscenze</p> <p><i>"Diventare consapevoli; tappe nello sviluppo"</i>: vengono introdotte le tappe nello sviluppo della consapevolezza nei bambini ed alcuni esempi di unicità. Vengono in seguito proposte ai genitori quattro strategie per aiutare bambini e bambine ad esplorare le loro unicità. Viene in seguito aperta una riflessione rispetto a come attuare queste strategie.</p> <p>Attività</p> <p><i>"Una storia di coraggio"</i>: Visione del video "Un cavaliere pieno di coraggio", racconto breve ispirato alla figura di Gianni Rodari.</p> <p>Visione del video <i>"Parlare di risorse e unicità"</i>. Il video proposto suggerisce alcune modalità per entrare in relazione con gli altri adottando un punto di vista basato sui punti di forza e sulle unicità.</p> <p>Attività di generalizzazione alla vita quotidiana</p> <p>Attività per adulti:</p> <p><i>"Cinque dita cinque qualità"</i>: Ai genitori viene chiesto di individuare 5 qualità positive che riconoscono in sé stessi e di scriverle su un foglio.</p> <p>Attività per bambini ed adulti</p> <p><i>"Accettare sé stessi:"</i> Ai genitori viene proposta un'attività da svolgere con i propri figli; si tratta, nei momenti di sconforto, di incoraggiare i bambini a pensare a tre cose positive accadute nell'arco della giornata prima di parlare di ciò che li preoccupa</p>
<p>Materiali e risorse</p> <p>Definizione dell'autoconsapevolezza (Elmrose, 2016; Duff & Flattery, 2014) Quattro strategie per i genitori: https://www.viacharacter.org/resources/videos/helping-your-child-be-their-best</p>

Parlare di risorse e unicità: <https://www.viacharacter.org/resources/videos/turn-small-talk-into-great-conversation> (tradotto in italiano)
 Un cavaliere pieno di coraggio: <https://www.youtube.com/watch?v=6o7C6F5B78s>
 Attività cinque dita cinque qualità: Adattamento di Castelli, C (a cura di), (2013). Tutor di resilienza. Guida orientativa per interventi psico-educativi. *EDUCatt Università Cattolica*.

Tabella 15: Secondo incontro SmileG+

A conclusione sono stati presentati suggerimenti e proposte di attività da svolgere a casa, indirizzate sia ai soli genitori sia a genitori e bambini: *“Accettare sé stessi.”* e *“Cinque dita cinque qualità*, due attività focalizzate sulla scoperta delle proprie risorse e sull’accettazione di sé.

Il terzo incontro: *Guidare le emozioni*

Obiettivi del terzo incontro (Tabella 16) sono comprendere il legame tra pensieri ed emozioni ed allenarsi a comprendere cosa accade quando pensiamo e proviamo determinate emozioni. La prima parte consiste nella condivisione di conoscenze *“Il dialogo interno e i mostri del pensiero”* seguita da un’attività pratica *“Alleniamoci a leggere il dialogo interno”* nella quale i genitori, dopo la visione di un video, sono stati incoraggiati a leggere il dialogo interno della protagonista ed in seguito è stato chiesto loro come potrebbe cambiare i suoi pensieri. È stata poi presentata una sezione dedicata ad alcune possibili strategie da adottare per cercare di cambiare il dialogo interno

Successivamente sono state discusse le tappe principali dello sviluppo della regolazione emotiva nei bambini: *“La regolazione emotiva nei bambini: tappe fondamentali”*. È stata poi presentata una strategia *“guidare la riflessione”* basata sulla comprensione, la regolazione e l’espressione delle emozioni.

Sessione 3: Guidare le emozioni
<p>Obiettivi dell’incontro: Sviluppare il legame tra pensieri ed emozioni, in particolare aumentare la consapevolezza da parte dei genitori del legame e dell’interdipendenza tra antecedenti (contesto), pensieri ed emozioni e conseguenze derivanti da emozioni. Stimolare e promuovere un allenamento alla "lettura" di cosa succede quando pensiamo e proviamo determinate emozioni.</p>
Sviluppo delle attività’
<p>PRIMO PASSO Condivisione conoscenze: ai genitori è stata proposta una parte teorica inerente alla distinzione tra strategie focalizzate sul problema e strategie centrate sull’emozione. In seguito è stata presentata una parte teorica <i>“il dialogo interno e i mostri del pensiero”</i>, è stato quindi trattato il dialogo interno e sono state proposte alcune strategie per affrontare</p>

<p>in modo più positivo alcune situazioni, prendendo consapevolezza di alcune possibili distorsioni cognitive (i mostri del pensiero)</p> <p>Attività pratica: visione di un video seguita da un'attività di riflessione svolta tramite padlet <i>"Alleniamoci a leggere il dialogo interno"</i>: Ai partecipanti viene chiesto di mettersi nei panni della protagonista del video e provare ad immaginare quale possa essere il suo dialogo interno e le emozioni provate. In seguito viene chiesto ai partecipanti come pensano che la protagonista del video potrebbe cambiare alcuni dei suoi pensieri. I partecipanti hanno risposto anche in questo caso tramite il supporto padlet</p> <p>Condivisione strategie: Infine sono state proposte delle strategie da adottare per cercare di cambiare il dialogo interno</p> <p>SECONDO PASSO</p> <p>Condivisione conoscenze</p> <p>È stata presentata una parte teorica focalizzata sulle tappe evolutive dello sviluppo della regolazione emotiva dei bambini <i>"La regolazione emotiva nei bambini: tappe fondamentali"</i></p> <p>Attività</p> <p>Strategie per aiutare i genitori a <i>"guidare la riflessione"</i> nei propri figli basata sull'espressione delle emozioni, sulla comprensione e sulla regolazione</p> <p>Attività di generalizzazione alla vita quotidiana</p> <p>Attività per adulti:</p> <p><i>"La tecnica 5-4-3-2-1: Un esercizio per stare nel momento ed evitare i pensieri negativi"</i>: ai genitori viene proposta una tecnica per focalizzarsi sul momento presente da utilizzare quando si sentono sopraffatti dalle emozioni.</p> <p><i>"Mostri del pensiero"</i>: l'attività richiede ai genitori di individuare e scrivere una lista di distorsioni cognitive (mostri del pensiero) che si ritrovano spesso ad utilizzare. Alcuni esempi possono essere la svalutazione di sé oppure l'esagerazione e la drammatizzazione di alcune situazioni.</p> <p>Attività per adulti e bambini:</p> <p><i>"Tucker la tartaruga"</i>: l'attività consiste in una strategia da poter utilizzare con i propri bambini quando questi si sentono sopraffatti dalle emozioni (ad esempio dalla rabbia) con l'aiuto della storia di una tartaruga di nome Tucker. I genitori vengono incoraggiati a provare insieme la strategia e, prendendo come esempio una situazione problematica, provare ad individuare alcune possibili soluzioni</p> <p>Visione di uno spezzone del film <i>"Inside Out"</i> inerente al legame tra pensieri, emozioni e comportamenti.</p>
<p>Materiali e risorse</p> <p>Video di esempio per gestire il dialogo interno: https://www.youtube.com/watch?v=QKafexXLRJs</p> <p>Tappe della regolazione emotiva nei bambini (Denham,2019)</p> <p>Tecnica mindfulness: https://www.youtube.com/watch?v=30VMIEmA114&t=4s</p> <p>Video inside out: https://www.youtube.com/watch?v=HN8SD3CHRuQ</p>

Tabella 16: Terzo incontro SmileG+

A conclusione sono stati presentati suggerimenti e proposte di attività da svolgere a casa, indirizzate sia ai soli genitori (*"La tecnica 5-4-3-2-1: Un esercizio per stare nel momento ed evitare i pensieri negativi"* e *"Mostri del pensiero"*) sia a genitori e bambini: *"Tucker la tartaruga"* e visione del film *"Inside Out"*).

Al termine dell'incontro è stato chiesto ai genitori di compilare un questionario di monitoraggio dell'apprendimento di metà percorso.

Il quarto incontro: *Guidare le emozioni (parte 2)*

Gli obiettivi del quarto incontro (Tabella 17) consistono nel fornire ai genitori le conoscenze e le strategie per gestire le proprie emozioni e sentimenti e quelle dei figli tramite l'assertività, introdurre il concetto di negoziazione ed aiutare i genitori ad incentivare lo sviluppo di comportamenti positivi nei loro bambini con la strategia della token economy.

La prima parte consiste nella condivisione di conoscenze *“Cos'è l'assertività? Alcune strategie per comunicare in modo assertivo”* seguita da un'attività pratica di *“role-playing”*, nella quale i genitori sono stati incoraggiati a mettersi in gioco ed individuare esempi di risposte assertive di fronte ad ipotetiche situazioni spiacevoli.

Successivamente è stata introdotta la parte teorica *“Un modo per accogliere e gestire le emozioni con i bambini: la negoziazione”* focalizzata sull'acquisizione di strategie per comunicare negoziando con i bambini ed il concetto di *“Token economy”*. È stata poi proposta come attività un esempio di token economy, seguita da una discussione di gruppo.

Sessione 4: “guidare le emozioni-parte 2”
Obiettivi dell'incontro
Promuovere nei genitori le conoscenze sui modi di gestire emozioni e sentimenti tramite l'assertività Promuovere modi per aiutare i genitori a rispondere alle richieste dei figli accogliendo le loro emozioni e condividendo i valori personali tramite la negoziazione Incentivare lo sviluppo di comportamenti positivi nei bambini con la strategia della token economy
Sviluppo delle attività
PRIMO PASSO Condivisione conoscenze: <i>“Cos'è l'assertività? Alcune strategie per comunicare in modo assertivo”</i> in questa prima parte teorica viene introdotto il concetto di assertività, l'importanza di questa nella vita di tutti i giorni e vengono introdotte alcune strategie per guidare le emozioni tramite l'assertività Attività pratica: <i>“role-playing”</i> Ai genitori viene chiesto di mettersi in gioco provando ad individuare esempi di risposte assertive di fronte ad ipotetiche situazioni spiacevoli. SECONDO PASSO Condivisione conoscenze <i>“Un modo per accogliere e gestire le emozioni con i bambini: la negoziazione”</i> : viene introdotto il concetto di negoziazione e alcune strategie per comunicare <i>“negoziando”</i> <i>“Token economy”</i> come strumento per modificare alcuni comportamenti, migliorare e migliorarsi Attività

<p>Viene introdotto un esempio di token economy in seguito al quale i genitori vengono invitati ad una riflessione di gruppo</p> <p>Attività di generalizzazione alla vita quotidiana</p> <p>Attività per adulti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visione di un video con un esempio di comunicazione assertiva - <i>“Comportarsi in modo assertivo: ora prova tu!”</i> Ai genitori viene chiesto di provare a comportarsi in modo assertivo e scrivere come è andata. <p>Per adulti e bambini:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gioco <i>“Fai come gli animali”</i>: Il gioco proposto consiste nell’ipotizzare scenari e provare, con i bambini, a rispondere alle situazioni come farebbe un leone, un gufo saggio, uno squalo, una lumaca, ecc. L’obiettivo è di scoprire che modi diversi di agire portano a risultati differenti - <i>“Tabella dei buoni comportamenti”</i>: viene chiesto ai genitori di individuare, con i propri bambini, un obiettivo da raggiungere e realizzare la propria tabella dei buoni comportamenti da personalizzare e colorare a piacere. Per ogni buon comportamento il bambino riceve un punto (una stella che può attaccare alla tabella) al raggiungimento di un numero concordato di stelle può ottenere una ricompensa (concordata con il genitore)
<p>Materiali e risorse</p> <p>Video sulla comunicazione assertiva: https://www.abct.org/fact-sheets/assertiveness-training/</p> <p>Video “cos’è l’assertività”: https://warwick.ac.uk/services/wss/topics/assertivecommunication/</p> <p>Video assertività: https://www.youtube.com/watch?v=Xsqx4EsrWgU</p> <p>Strategie per comunicare in modo assertivo: https://www.youtube.com/watch?v=TQ33fPD7ntA</p>

Tabella 17: Quarto incontro SmileG+

A conclusione sono stati presentati suggerimenti e proposte di attività da svolgere a casa. Le attività indirizzate sia ai soli genitori consistono nella visione di un video con un esempio di comunicazione assertiva e nell’attività *“Comportarsi in modo assertivo: ora prova tu!”*, mentre le attività da svolgere con i bambini consistono nel gioco *“Fai come gli animali”* e in una *“tabella dei buoni comportamenti”* da realizzare con i bambini. Per ogni buon comportamento il bambino riceve una stellina da attaccare sulla tabella ed al raggiungimento di un certo numero di stelline ottiene un premio concordato con il genitore.

Il quinto incontro: Scoprire i nostri contesti

Il quinto incontro (Tabella 18) è incentrato sull’aiutare i genitori ad identificare i propri contesti di vita e le persone con cui trascorrono il proprio tempo e renderli consapevoli degli aspetti sia sociali che emotivi presenti nei contesti di vita dei bambini. L’incontro si focalizza inoltre sul fornire le conoscenze ai genitori per poter aiutare i bambini a mettere a punto e realizzare i propri obiettivi futuri ed i propri progetti

Una prima parte teorica, *“Le persone e i loro contesti”*, si è incentrata sugli aspetti che contribuiscono a definire le persone nel contesto e negli ambienti.

È stata poi svolta l’attività *“I contesti intorno a me”* nella quale è stato chiesto ai genitori di disegnare su un foglio una serie di insieme concentrici nel quale inserire diversi contesti di cui sono parte.

Nella seconda parte dell’incontro, *“Le sfide attuali dei nostri contesti: obiettivi di sviluppo sostenibile”*, è stata proposta una strategia per allenare la riflessione dei genitori con lo scopo di individuare un obiettivo e permettere loro di realizzare i propri progetti.

In seguito è stata proposta ai genitori un’attività riflessiva in seguito alla presentazione di un esempio di un obiettivo compilato da un bambino.

Sessione 5: “scoprire i nostri contesti”
Obiettivi dell’incontro
Aiutare i genitori ad identificare i propri contesti di vita e le persone con cui trascorrono il proprio tempo e renderli consapevoli degli aspetti sia sociali che emotivi nei contesti e negli ambienti attuali in cui i bambini vivono Sostenere i bambini nell’individuare i propri obiettivi futuri ed i propri progetti
Sviluppo delle attività
PRIMO PASSO Condivisione conoscenze: <i>“Le persone e i loro contesti”</i> Questa parte teorica affronta, tramite esempi personali, gli aspetti sia emotivi che cognitivi che contribuiscono a definire le persone nel contesto e negli ambienti. Viene inoltre affrontato il legame e l’influenza di tutto ciò sul pensiero e sulle emozioni. <i>“I contesti intorno a me”</i> Ai genitori viene chiesto di svolgere un’attività disegnando su un foglio una serie di insieme concentrici: all’interno(al centro del foglio) viene chiesto loro di scrivere una decisione importante che hanno preso, nel secondo cerchio(proseguendo verso l’esterno) le risorse personali che hanno messo in campo, nel terzo cerchio le persone significative coinvolte nella decisione, nel quarto cerchio altre influenze esterne che hanno supportato o meno la decisione (famiglia, scuola, lavoro, ecc.), nell’ultimo cerchio più esterno elementi esterni che potrebbero aver influenzato la propria decisione (aspetti economici, comunità, decisioni politiche o sociali, ecc.)
SECONDO PASSO Condivisione conoscenze <i>“Le sfide attuali dei nostri contesti: obiettivi di sviluppo sostenibile”</i> Viene proposta una strategia per allenare la riflessione con lo scopo di individuare un obiettivo e realizzare i propri progetti. Ai genitori vengono fornite alcune domande di esempio per aiutarli a stabilire un obiettivo da perseguire (ad esempio: <i>Cosa desidero fare? Cosa ne so in questo momento? Cosa devo cambiare per raggiungere l’obiettivo che desidero? Cosa posso fare per raggiungerlo? Chi mi può aiutare? Quali azioni posso intraprendere per raggiungere il mio obiettivo? Cosa mi può ostacolare? Cosa posso fare per rimuovere questi ostacoli? Quando posso iniziare?</i>)
Attività

Viene mostrato ai genitori un esempio compilato da un bambino. Viene dato poi spazio alle riflessioni dei genitori.

Attività di generalizzazione alla vita quotidiana

- *“La nostra parte per aiutare la comunità”*: Visione di un video sugli obiettivi dell’agenda 2030. Ai genitori viene chiesto di prendere spunto da questi esempi per coinvolgersi nell’aiutare la comunità facendo un progetto (anche di famiglia) oppure cambiando una semplice abitudine in modo da apportare un beneficio nella comunità.

- *“gioco Go-goals”*: si tratta di un gioco da tavolo per bambini sugli obiettivi di sviluppo sostenibile unicef. Il gioco consiste in un percorso a caselle, i giocatori avanzano nelle caselle tirando un dado. Quando si raggiunge la casella “obiettivi di sviluppo” il giocatore deve rispondere ad una domanda sugli obiettivi di sviluppo di Unicef per poter avanzare.

Materiali e risorse

“La nostra parte per aiutare la comunità”: video

<https://www.youtube.com/watch?v=atk7Tw0px0c>

Gioco go-goals: <https://go-goals.org/it/>

Tabella 18: Quinto incontro SmileG+

A conclusione dell’incontro sono stati presentati suggerimenti e proposte di attività da svolgere a casa con i bambini: *“La nostra parte per aiutare la comunità”* e il gioco *“Go-goals”*. La prima attività si focalizza, in seguito alla visione di un video sugli obiettivi dell’agenda 2030 di Unicef, sul promuovere una riflessione inerente alle piccole attività che si potrebbero fare quotidianamente per aiutare la comunità. Il gioco *“go-goals”*, invece consiste in un gioco da tavolo alla scoperta degli obiettivi di sviluppo sostenibile Unicef.

Il sesto incontro: stare insieme agli altri

Un primo obiettivo del sesto incontro (Tabella 19) è quello di esplorare il concetto di empatia e le strategie per supportare l’ascolto empatico, promuovendo la capacità di entrare in relazione con persone provenienti da diversi background e culture. Un secondo obiettivo di questo incontro è costituito dal rendere consapevoli i genitori del legame e dell’influenza tra emozioni e comportamento, sia il proprio che quello degli altri.

La prima parte della sessione consiste nella visione di alcuni video inerenti al concetto di empatia, e di strategie per un ascolto empatico seguita da un’attività pratica svolta tramite padlet *“Cosa vuol dire empatia nella mia vita quotidiana?”*. Successivamente vengono discusse le tappe principali dello sviluppo dell’empatia e le strategie per educare i propri figli con empatia. In seguito a questa parte teorica è stata avviata un’attività di riflessione tra genitori inerente alle situazioni in cui risulta difficile provare empatia.

Sessione 6: “stare insieme agli altri”
Obiettivi dell’incontro
<p>Esplorare il concetto di empatia e le strategie per entrare in relazione con persone provenienti da diversi background e culture.</p> <p>Sviluppare consapevolezza nei genitori rispetto al legame ed all’influenza tra emozioni e comportamento, sia il proprio che quello degli altri.</p>
Sviluppo delle attività’
<p>PRIMO PASSO</p> <p>Condivisione conoscenze:</p> <p>Visione del video di Brenè Brown sull’empatia. I genitori vengono coinvolti in una riflessione di gruppo sul significato di empatia ed in uno scambio di esperienze</p> <p>Vengono proposte delle strategie per supportare l’ascolto empatico e vengono introdotti i comportamenti e gli errori empatici che ostacolano la connessione</p> <p>Attività pratica:</p> <p>“Cosa vuol dire empatia nella mia vita quotidiana?” attraverso Padlet vengono poste ai genitori delle domande inerenti a cosa voglia dire per loro il termine empatia</p> <p>SECONDO PASSO +</p> <p>Condivisione conoscenze</p> <p>Vengono presentate le tappe di sviluppo dell’empatia ed alcune strategie per educare con empatia: tra cui la sintonizzazione con lo stato emotivo del bambino, la sperimentazione ed il guidare verso comportamenti funzionali.</p> <p>Attività</p> <p>I genitori vengono coinvolti in una discussione di gruppo inerente alle situazioni in cui hanno più difficoltà ad entrare in empatia con i bambini e le bambine</p> <p>Attività di generalizzazione alla vita quotidiana</p> <p>Attività per adulti</p> <ul style="list-style-type: none"> -visione del video Mr. Empathy inerente all’adottare quotidianamente un atteggiamento basato sull’empatia, sulla gentilezza verso il prossimo e sul rispetto degli altri. - Ascolto podcast “le vite degli altri” incentrato sull’ascolto di tre storie differenti al fine di comprendere il punto di vista altrui ed immedesimarsi con il prossimo <p>Attività per adulti e bambini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visione del video “Il mostro che cresceva con la rabbia” inerente alla comunicazione assertiva, all’ atteggiamento empatico, gentile e senza giudizio - Visione di un cartone animato sul significato dell’empatia tra uomo e animali.
Materiali e risorse
<p>Video sull’empatia Brenè Brown: https://www.youtube.com/watch?v=X95HpQ-WaTk</p> <p>Video Mr. Empathy: https://www.youtube.com/watch?v=id3w0IA81cA</p> <p>Ascolto podcast “le vite degli altri” : raiplaysound.it oppure: https://www.fondazioneempatiamilano.com/news/le-vite-degli-altri-torna-su-radio-rai-3-tre-soldi/</p> <p><i>il mostro che cresceva con la rabbia</i>: https://www.youtube.com/watch?v=Ss5R2F-iWDq&t=3s</p> <p>cartone: https://www.youtube.com/watch?v=QlFTYokoqkE</p> <p>https://www.orizzontescuola.it/insegnare-con-empatina-e-insegnare-lempatia-perche-e-importante-scarica-un-esempio-di-unita-di-apprendimento/</p>

Tabella 19: Sesto incontro SmileG+

A conclusione sono stati presentati suggerimenti e proposte di attività da svolgere a casa, indirizzate sia ai soli genitori; visione del video “Mr. Empathy” ed ascolto del podcast

“*le vite degli altri*”, sia a genitori e bambini; visione del video “*Il mostro che cresceva con la rabbia*” e un cartone animato sul significato dell’empatia. Il primo video, “*Mr. Empathy*” ha l’obiettivo di stimolare una riflessione inerente ai piccoli gesti quotidiani positivi nei confronti degli altri, “*le vite degli altri*” invece si focalizza, attraverso il racconto della vita di differenti personaggi, sul promuovere differenti punti di vista. Infine “*il mostro che cresceva con la rabbia*” ha l’obiettivo di mostrare come una comunicazione empatica ed assertiva permetta di ottenere maggiori benefici di un atteggiamento basato sull’aggressività verbale.

Il settimo incontro: “Costruiamo relazioni”

Obiettivo del settimo incontro (Tabella 20) è guidare i genitori nell’ esplorare e comprendere le relazioni positive con gli altri in diverse situazioni nell’esplorare e capire come prendersi cura dei propri punti di forza sociali.

Attraverso la prima parte teorica, “*Il lavoro collaborativo*”, viene introdotto il concetto di collaborazione e cosa significhi lavoro collaborativo. Successivamente ai partecipanti viene proposto di mettersi alla prova con un’attività di *problem solving*: risolvere un rompicapo a coppie o in gruppo. Successivamente viene introdotta una parte teorica inerente a cosa significhi e cosa comporti il “*Lavoro di gruppo*”, responsabilità e collaborazione. In seguito a questa parte teorica è stata avviata l’attività “*I miei punti di forza sociali*”.

Sessione 7: “Costruiamo relazioni”
Obiettivi dell’incontro
Esplorazione e nella comprensione delle relazioni positive con gli altri in diverse situazioni Esplorare e comprendere come prendersi cura dei propri punti di forza sociali
PRIMO PASSO
Condivisione conoscenze: “ <i>Il lavoro collaborativo</i> ”: viene introdotto il concetto di collaborazione e cosa significhi lavoro collaborativo, componenti e risorse
Attività pratica: Attività di <i>problem solving</i> : Ai partecipanti viene proposto un problema e devono lavorare insieme (a coppie o in gruppo) per trovare una soluzione. Dopo aver assegnato i genitori, in gruppi o a coppie, a differenti stanze di lavoro online (attraverso la piattaforma zoom) viene fornito loro un indovinello oppure un rompicapo da risolvere attraverso la collaborazione e l’aiuto reciproco dei membri del gruppo.
SECONDO PASSO
Condivisione conoscenze “ <i>Lavoro di gruppo</i> ”: viene introdotto il concetto di responsabilità e di cosa significhi lavorare in gruppo

<p>Attività</p> <p><i>“ I miei punti di forza sociali”</i>: attraverso delle domande di riflessione viene chiesto ai genitori di individuare i propri punti di forza sociali, ossia delle abilità che gli permettono di interagire efficacemente e costruttivamente con gli altri. Vengono proposti degli esempi (quali competenze comunicative, capacità di leadership, creatività, pensiero critico, adattabilità, etica e responsabilità sociale...) per aiutare i genitori ad individuare più facilmente le proprie abilità sociali. Viene infine chiesto di pensare ad un’occasione durante la settimana in cui mettere in pratica uno dei loro punti di forza sociali per aiutare gli altri.</p> <p>Attività di generalizzazione alla vita quotidiana</p> <p>Attività con i bambini:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Ingegnere e costruttore”</i>: Ai genitori viene proposta un’attività da fare con i bambini. A turno uno svolge il ruolo di ingegnere e uno costruttore: il primo deve dare istruzioni al secondo senza toccare la costruzione, solo attraverso la comunicazione. Il costruttore segue le istruzioni in base alle indicazioni dell’ingegnere. - <i>“Il cuore degli altri “</i>: Ai genitori viene proposta un’attività da svolgere con i bambini. Dopo aver disegnato e ritagliato un cuore su un cartoncino rosso viene chiesto ai genitori di leggere una storia con i bambini e di tagliare un pezzetto di cuore ogni volta che si incontra una parola cattiva o commento scortese nei confronti del protagonista. Alla fine della storia si mostra quanto è rimasto di questo cuore. È importante poi parlare con il proprio figlio/figlia di quali sono, nella vita di tutti i giorni, le parole o gli atteggiamenti che possono ferire gli altri ed incoraggiare i bambini ad avere cura del cuore degli altri
Materiali e risorse
<p>Il comportamento prosociale in età evolutiva: https://www.onap-profiling.org/comportamento-prosociale/</p> <p>Il cuore degli altri: https://www.youtube.com/watch?v=n-T176COgMg</p>

Tabella 20: Settimo incontro SmileG+

A conclusione sono stati presentati suggerimenti e proposte di attività da svolgere a casa con i bambini: *“il cuore degli altri”*, attività focalizzata sull’aumentare la consapevolezza inerentemente al rispetto degli altri ed *“ingegnere e costruttore”*, attività che si focalizza sulla fiducia e sulla collaborazione reciproca tra i partecipanti.

L’ottavo incontro: “Costruiamo relazioni nei nostri contesti”

L’obiettivo dell’ottavo ed ultimo incontro (Tabella 21) è duplice: da una parte si vuole aumentare la consapevolezza dei genitori inerentemente ai comportamenti pro-sociali ed incentivarli ad esplorare modi di lavorare con gli altri, dall’altra l’ultimo incontro si pone anche come un momento di riflessione finale sugli incontri svolti e sui messaggi e gli insegnamenti fin qui acquisiti.

La prima parte teorica è incentrata sull’ *“allenarci alla prosocialità”*; viene introdotta la definizione dei concetti aiutare, cooperare e condividere. Vengono successivamente

proposte due attività: “*il gioco dei 4 angoli*” ed una riflessione di gruppo in seguito alla visione di alcuni esempi di prosocialità.

La seconda parte dell’incontro, “*Spazio per le riflessioni finali*”, è invece incentrata sulle riflessioni dei genitori: viene dato quindi spazio agli argomenti che i genitori hanno ritenuto importanti, alle riflessioni sul percorso svolto, sulle conoscenze acquisite ed eventuali quesiti.

Sessione 8: “Costruiamo relazioni nei nostri contesti”
Obiettivi dell’incontro
Articolare le conoscenze ed aumentare la consapevolezza dei genitori sui comportamenti pro-sociali ed esplorare modi di lavorare con gli altri. Articolare una riflessione sul percorso svolto e sui passi che possono seguire
Sviluppo delle attività
PRIMO PASSO Condivisione conoscenze: “ <i>Allenarci alla pro socialità</i> ”: cosa significa aiutare, cooperare e condividere Attività pratica: -Visione del video i “ <i>quattro piccoli angoli</i> ” inerente all’esplorare strategie positive che possono essere adottate in situazioni sfidanti, alla collaborazione con gli altri e alla valutazione di soluzioni insieme al fine di risolvere un problema. In seguito i genitori vengono coinvolti in una riflessione sul significato del video. - “ <i>Situazioni di vita quotidiana</i> ” Vengono proposti ai genitori degli esempi di attività prosociali ed in seguito i genitori vengono incoraggiati ad una riflessione sulla prosocialità: Vengono proposte alcune domande: cosa si può fare per gli altri? Cosa posso fare per collaborare con gli altri?
SECONDO PASSO “ <i>Spazio per le riflessioni finali</i> “ Attività di generalizzazione alla vita quotidiana - “ <i>Il calendario della gentilezza</i> ”: creare un calendario decidendo per ogni giorno qualche piccolo atto gentile da fare in famiglia - Visione di un video sulla gentilezza inerente al “colorare” e rendere migliore il mondo tramite la gentilezza
TERZO PASSO I cambiamenti nelle risorse e negli atteggiamenti Ai partecipanti vengono proposti nuovamente gli strumenti utilizzati per descrivere risorse ed atteggiamenti dei partecipanti rispetto alle dimensioni al centro del percorso
Materiali e risorse
Video sulla prosocialità: https://www.stateofmind.it/2017/11/comportamento-prosociale-sviluppo/ I 4 angoli: adattamento di https://www.youtube.com/watch?v=cEGmrbrfvw Video sull’aiutare gli altri e cooperare: https://www.youtube.com/watch?v=3oaobKn_MkE&t=158s Video sulla gentilezza: https://www.youtube.com/watch?v=mdA2sByFX1I

Tabella 21: Ottavo incontro SmileG+

Vengono proposte delle attività da svolgere con i bambini: “*il calendario della gentilezza*”, attività focalizzata al trovare in famiglia dei momenti in cui mettere in atto piccoli gesti gentili verso il prossimo e la visione di un video sulla gentilezza al fine di riflettere sui gesti quotidiani per promuovere la gentilezza.

A conclusione della sessione viene chiesto ai genitori di compilare un questionario con l’assessment dei cambiamenti nelle conoscenze, nelle risorse negli atteggiamenti dei genitori.

3.2 Gli indicatori di apprendimento e cambiamento

Di seguito vengono riportati gli indicatori utilizzati per monitorare l’apprendimento delle conoscenze dei partecipanti durante la partecipazione al percorso

Monitoraggio dell’apprendimento e del coinvolgimento

Al termine di ogni incontro è stato presentato un breve questionario anonimo, “*spazio per le riflessioni e per i pensieri*” che si propone di fornire ai genitori uno spazio all’interno del quale riflettere sui contenuti appena presentati, aiutando i genitori riordinare le proprie idee in seguito all’incontro. È inoltre utile per individuare quali tematiche i genitori hanno trovato più interessanti, oltre alla chiarezza delle rielaborazioni personali dei contenuti presentati.

Si pone inoltre come collegamento tra il programma e la vita quotidiana, chiedendo ai genitori di individuare conoscenze o strategie apprese che possono essergli utili nella vita di tutti i giorni. Sono proposte due domande in formato aperto: “*Tra gli argomenti proposti quello che mi ha colpito di più è stato...*”; “*Il messaggio che porto con me è...*”

a) Il punto a conclusione della prima fase.

A conclusione della prima parte, ai quesiti previsti per le prime tre singole sessioni è stato aggiunto un ulteriore quarto quesito (***Tre cose sulle quali ho riflettuto durante il percorso fin qui realizzato***) finalizzato all’individuazione da un lato del cambiamento associato alle attività secondo la visione dei partecipanti, e dall’altro a far emergere eventuali difficoltà ed incertezze nel mettere in atto le strategie proposte.

b) Strumenti per l’analisi dei cambiamenti nelle risorse e negli atteggiamenti dei genitori

Le mie risorse (Baldan, Padovani, & Sgaramella, in preparazione) Il questionario indaga le risorse sociali ed emotive legate alla capacità di entrare in relazione con sé stessi e con

gli altri al fine di affrontare le sfide quotidiane in modo efficace. Esso si compone di 28 item che indicano una serie di competenze rispetto alle quali viene chiesto al genitore di definire, su una scala likert da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a “molto facile” e 5 corrisponde a “molto difficile”) quanto più pensa di essere competente in ciascuna abilità. Alcuni esempi degli item presenti nel questionario sono i seguenti: “Sapere quanto sbagli qualcosa”, Sapere in che modo il mio umore influenza come tratto gli altri. “, “Notare cosa fa il mio corpo quando sono nervoso.”, “Portare a termine le richieste familiari/lavorative anche se sono molto impegnative per me.” “Pensare a cosa potrebbe succedere prima di prendere una decisione”.

Parenting Self-Efficacy Items (Yamamoto, Holloway, Suzuki, 2016) Il questionario indaga le credenze di autoefficacia genitoriali generali, quindi non solo legate al contesto scolastico, ed è stato ricavato da una recente ricerca condotta da Yamamoto, Holloway, Suzuki (2016) che indagava l’incidenza dei fattori psicologici sulla partecipazione dei genitori al di fuori del contesto americano e, nella fattispecie, in quello Giapponese. Tale scala si sostanzia in 20 item che indicano una serie di attività, rispetto alle quali viene richiesto ai genitori di indicare quanto si sentono in grado di portarle a compimento, per mezzo di una scala Likert da 1 a 6, dove 1 corrisponde a “per nulla” e 6 equivale a “perfettamente”. Tenendo in considerazione che le istruzioni del questionario richiedevano ai genitori di indicare quanto si sentono in grado di svolgere adeguatamente le 20 attività in questione, ecco alcuni esempi delle voci: “Ascoltare suo/a figlio/a”, “Dare un buon esempio, mostrandosi educato e rispettoso nei confronti degli altri”, “Insegnare a suo/a figlio/a ad essere preciso nel fare le cose”, “Insegnare a suo/a figlio/a a finire i compiti per tempo”, “Insegnare a suo/a figlio/a a non avere atteggiamenti di bullismo nei confronti di altri studenti”.

Parental Self-Efficacy for Helping the Child Succeed in School (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler H, Hoover-Dempsey K., 2005) La scala proviene dal questionario elaborato da Hoover-Dempey e Sandler (2005): “Parental Self-Efficacy for Helping the Child Succeed in School”, attraverso il quale viene chiesto ai genitori di palesare in che misura si sentono d’accordo con 4 affermazioni, attraverso una scala Likert con un punteggio da 1 (fortemente in disaccordo) a 6 (totalmente d’accordo). I 4 item in questione si riferiscono esclusivamente ad attività che i genitori possono attuare per sostenere i propri figli dal punto di vista scolastico, per tale ragione riferendoci a questo

strumento potremo definirlo “credenze di autoefficacia dei genitori nel sostegno scolastico”. Gli item proposti sono i seguenti: “So come aiutare mio figlio o mia figlia a riuscire bene a scuola”, “Sento di avere successo nell’aiutare mio figlio o mia figlia ad imparare”, “Gli altri bambini esercitano più influenza sui risultati scolastici di mio figlio o mia figlia di quanta ne abbia io”, “Il mio sostegno fa la differenza nei risultati scolastici di mio figlio o mia figlia”.

3.3 Partecipanti

I genitori che hanno espresso interesse nei questionari proposti nel primo studio sono stati in seguito ricontattati. Hanno risposto positivamente 16 genitori, dei quali solo 10 sono stati in grado di prendere effettivamente parte al percorso. hanno partecipato al programma 10 genitori, per la maggior parte madri (8, 80%) e 2 padri (20%). I partecipanti hanno un’età compresa tra i 35 ed i 50 anni. L’età media è di 44,4 anni (d.s.3.007).

3.4 Analisi del cambiamento a conclusione della prima fase

Vengono di seguito presentate le analisi delle rielaborazioni riportate dai partecipanti sulla base dei quesiti posti al termine degli incontri.

Il primo incontro

Dall’analisi delle risposte ai quesiti riflessivi emerge che i partecipanti hanno colto le *sfaccettature delle diverse emozioni* (5 partecipanti, 50%) facendo riferimento alla vastità delle emozioni, alle diverse sfumature e sfaccettature che possono comporre un’emozione; hanno esplicitato *Timori e difficoltà* (4 partecipanti, 40%) che percepiscono di avere nel fare determinate attività oppure la difficoltà che semplicemente riscontrano in qualche attività alla luce di una nuova consapevolezza acquisita. Emergono temi legati ai figli, quali la paura di ferire l’autostima dei figli, ed ai genitori stessi, quali non trovare attività in cui si è bravi o abilità da voler sviluppare. Emergono inoltre riflessioni legate alla difficoltà nel dare un nome alla vasta gamma di emozioni e la difficoltà ad andare in profondità nella scoperta delle emozioni con il timore di fermarsi

in superficie. Un partecipante ha sottolineato l'impatto della *gestione delle emozioni*: (1 partecipante, 10%) sottolineando i benefici del gestire le emozioni anche nella comunicazione.

Il messaggio che ho portato con me è..”, ovvero quello che i partecipanti valorizzano come apprendimento sottolinea una aumentata consapevolezza e dell'importanza di

Identificare, conoscere le proprie emozioni: (5 partecipanti, 41,7%), ovvero il distinguere le proprie emozioni, comprenderle ed al lavorare su di sé per sviluppare una maggiore consapevolezza emotiva;

Identificare, conoscere le emozioni degli altri: (2 partecipanti, 16,7%), ovvero comprendere e saper identificare le emozioni degli altri;

Crescita personale e benessere: (3 partecipanti, 25%) con la consapevolezza del ruolo di tutte le emozioni (anche negative) per la crescita personale, all'aumento del benessere ed alla riduzione dello stress;

Aiutare i bambini: (2 partecipanti), ovvero la rilevanza di aiutare i bambini nell'individuare e conoscere le proprie emozioni, aiutarli a crescere.

È interessante aggiungere, inoltre, che due genitori hanno fatto delle osservazioni sul collegamento esplicitato la relazione tra il comprendere le proprie emozioni lavorando su di sé per poter e poi, alla luce di una migliore conoscenza di sé e degli aspetti circostanti, aiutare veramente i bambini nella scoperta di sé e delle proprie emozioni.

Il secondo incontro

L'analisi delle risposte ha evidenziato uno spostamento del focus nelle riflessioni e rielaborazioni dei genitori. I temi alla base delle risposte sottolineano:

Riflessione su di sé, (3 partecipanti, 27,3%), ovvero riflessioni sulle proprie caratteristiche, sulle proprie unicità, sui propri punti di forza, e sull'accettazione di sé anche in caso di errori o sbagli;

Aiutare i bambini nella scoperta delle proprie unicità (7 partecipanti, 63,6%), ovvero a consapevolezza del ruolo dei genitori nell'aiutare i bambini a riconoscere i propri punti di forza, aiutarli a sedimentarli dentro di sé, le strategie pratiche per aiutare i miei bambini a focalizzarsi sulle cose positive che fanno e a interiorizzarle;

Condivisione la propria unicità (1 partecipante, 9,1%), ovvero la rilevanza di condividere le proprie caratteristiche ed unicità con gli altri.

“Il messaggio che ho portato con me è..” ha poi permesso di individuare una aumentata consapevolezza e l’importanza che assumono:

Il linguaggio e ai comportamenti rivolti ai bambini: (4 partecipanti, 36,4%), ovvero l’importanza di separare un comportamento da una caratteristica del bambino, fare attenzione al linguaggio usato nel parlare con i bambini delle loro qualità e dei loro errori, il peso delle parole può avere un’influenza sui bambini;

Educare il proprio/a figlio/a: (3 partecipanti, 27,3%), l’importanza di dedicare del tempo al proprio/a bambino/a, aiutare i figli nella crescita, perseverare e avere pazienza negli insegnamenti dati ai propri bambini;

Scoperta di sé e delle proprie unicità: (2 partecipanti, 18,2%) risposte che sottolineano l’importanza del fare emergere le proprie unicità, della conoscenza ed esplorazione di sé

Relazioni interpersonali: (1 partecipante, 9,1%), ovvero il valorizzare chi si relaziona a sé e le persone che ci stanno vicino.

Un partecipante si è infine focalizzato sulle emozioni e dei ricordi.

Nelle riflessioni dei genitori e nelle loro rielaborazioni emergono un apprendimento nuovo, ovvero l’attenzione al linguaggio; emerge anche una grande attenzione da parte dei genitori al tema rendere concreto l’interesse sui comportamenti del proprio figlio.

Il terzo incontro

Al centro delle rielaborazioni dei genitori emergono:

Regolazione delle emozioni:(3 partecipanti, 75%), ovvero i suggerimenti per guidare la regolazione delle emozioni, il mostro delle emozioni, aiutare i bambini a regolare le proprie emozioni.

Tappe di sviluppo emotivo nei bambini: (1 partecipante, 25%): risposte riferite all’interesse nello scoprire le tappe evolutive dello sviluppo emotivo nei bambini.

“Il messaggio che ho portato con me è..” evidenzia una consapevolezza di

Cambiamento nel proprio atteggiamento (2 partecipanti, 50%) con una conseguente attenzione allo *scegliere* attivamente di adottare un certo atteggiamento (ad esempio l’essere pazienti o felici);

Connessione con le proprie emozioni e con il proprio sentire, apprendere strategie di autoregolazione delle proprie emozioni.

Con questa attività torna una attenzione dei partecipanti rivolta verso sé stessi in quanto adulti e la connessione con diverse dimensioni della propria individualità.

Verifica intermedia di apprendimento.

Vicino alla prima metà del percorso e motivato da un orientamento su temi diversi all'interno delle competenze sociali ed emotive è stato proposto un quesito finalizzato a far emergere le linee lungo le quali si è attivato il cambiamento.

Le risposte sottolineano nei partecipanti la presenza di cambiamenti rispetto a

Percezione di sé: (2 risposte, 20%), risposte inerenti alla percezione di sé e dei figli, delle proprie qualità e di quelle dei figli:

Cambiamenti nel dialogo interno: (2 risposte, 20%) emerge l'intenzione di cambiare il dialogo interno, focalizzarsi sulle cose positive e sulle attività portate a termine.

Esplorazione delle emozioni: (3 risposte, 30%) emerge il valore delle emozioni, la differenza tra le emozioni.

Regolare le emozioni: (2 risposte, 20%) risposte che fanno riferimento all'importanza della regolazione emotiva.

In un partecipante emerge una riflessione rispetto ai pensieri negativi: (1 risposta, 10%).

Note qualitative a margine degli incontri

Dall'analisi dei temi emersi durante il primo incontro e dalle riflessioni condivise emergono principalmente le preoccupazioni e sulle strategie per entrare in relazione e capire i propri figli. Inoltre, emerge l'importanza di uno spazio dove fermarsi e riflettere sul tema della consapevolezza emotiva: alcuni genitori riportano infatti l'esigenza di stabilire delle priorità e di trovare il tempo e le risorse per occuparsi, oltre che della relazione con i propri figli, della relazione con sé stessi: riconoscere e comprendere le proprie emozioni, rispondere ai propri bisogni ed alle proprie necessità come adulti oltre che come genitori.

I temi emersi dalle discussioni dei genitori durante il secondo incontro vertono invece principalmente sulla riflessione rispetto alle proprie unicità come adulto e come genitore: alcuni genitori riportano infatti una difficoltà nel ragionare su sé stessi come adulti in quanto spesso ragionano sulle proprie unicità nel ruolo genitoriale e quindi all'interno della famiglia. Un altro tema emerso nelle discussioni è costituito da una riflessione su come attuare a livello pratico le strategie per aiutare i bambini a scoprire le proprie unicità, alcuni genitori hanno proposto degli esempi. Infine sono emerse tematiche relative alla difficoltà di fermarsi a riflettere su di sé e trovare del tempo per esplorare sé stessi nella spesso frenetica quotidianità di tutti i giorni.

Dalle discussioni dei genitori durante il terzo incontro sono emersi in particolare alcuni temi: in primo luogo è nata una riflessione sulla difficoltà di attuare a livello pratico alcune strategie che alcuni genitori hanno affermato di conoscere relativamente bene a livello teorico. È emersa l'importanza del tema della pazienza e della costanza nell'utilizzo di alcune strategie per cambiare i pensieri negativi riguardo a sé stessi. Alcuni genitori hanno affermato di trovare abbastanza difficile provare a rendere più positivo il proprio dialogo interno in sé stessi e conseguentemente hanno riferito di trovare molto difficile riuscire a sostenere i bambini in questo. In seguito alcuni genitori hanno condiviso alcune modalità che utilizzano per supportare i propri figli durante situazioni stressanti e le loro strategie per aiutarli a cambiare il loro dialogo interno ed i loro pensieri in modo più positivo.

I feedback ricevuti hanno permesso di orientare la proposta delle sessioni successive.

3.5 Discussione generale

L'obiettivo di questo studio è duplice. Si intende innanzitutto esaminare il ruolo di alcuni fattori (quali il genere, l'età dei genitori, l'età dei figli ed il livello di scolarità dei genitori) sulle risorse psicologiche, in particolare quelle sociali-emotive e la loro autoefficacia rispetto alle stesse in quanto genitori. Un secondo obiettivo è sviluppare un programma di *parent training* basato su bisogni e sulle necessità emersi nel primo studio.

Dalle analisi condotte nel primo studio, emerge il ruolo della scolarità dei genitori sul livello di competenze sociali-emotive percepite nei propri bambini inerenti al contesto scolastico; genitori con livelli più alti di scolarità indicano un maggiore livello di competenze sociali-emotive nei propri bambini rispetto al contesto scolastico. Inoltre, sempre per le competenze sociali-emotive in ambito scolastico, sono risultate significative anche le interazioni tra genere e scolarità ed età e scolarità. È emersa inoltre anche l'influenza dell'età dei figli sulla partecipazione sociale dei genitori, (i genitori di bambini frequentanti il ciclo primario hanno livelli di partecipazione più elevati) sulla percezione positiva di sé dei genitori (i genitori di bambini frequentanti il ciclo primario e le classi 4 e 5 elementare hanno livelli di percezione di sé più elevati) e sulle competenze sociali (i genitori di bambini frequentanti il primo ciclo hanno livelli di competenza sociale maggiori). Lo studio conferma i risultati descritti da Fang e colleghi (2021) sul

ruolo del livello di educazione dei genitori. Tale influenza però non influenza il livello di auto-efficacia genitoriale, bensì influenza le competenze sociali-emotive che il genitore percepisce nel proprio figlio.

Lo studio non conferma invece l'ipotesi di Fang e colleghi (2021) secondo la quale il genere ha influenza sull'autoefficacia percepita, sebbene emerga il ruolo del genere all'interno degli effetti di interazione, esso non ha un ruolo significativo se considerato a sé stante.

L'analisi dei risultati del primo studio fornisce alcune indicazioni, utili per lo sviluppo di un programma di *parent training*. Dagli item proposti emergono infatti riferimenti ad abilità, atteggiamenti e caratteristiche che i genitori attribuiscono a sé ed ai propri figli. Ad esempio, alcune abilità ed atteggiamenti indagati dai questionari proposti ai genitori che essi riferiscono rispetto a sé stessi sono la capacità di comprendere, identificare le proprie emozioni e riuscire a gestirle, la capacità di andare d'accordo con gli altri, l'abilità di risolvere i conflitti pacificamente, comunicare in modo efficace, avere un atteggiamento positivo nei propri confronti basato sulla fiducia in sé, l'aver un atteggiamento positivo ed ottimista basato sulla motivazione. I genitori attribuiscono, invece, ai figli la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni, capire i comportamenti degli altri, identificare strategie per gestire positivamente le emozioni, comportarsi in modo amichevole e prosociale.

Il programma di *parent training* dovrà proporsi di sostenere i genitori nell'incrementare le proprie abilità rispetto a questi temi al fine di migliorare il loro benessere e quello dei propri figli e promuovere relazioni positive con gli altri.

Nella pianificazione del progetto di *parent training* sono state adottate quindi delle scelte motivate sia dalle esigenze, dalle necessità e dai temi emersi dalle risposte ai questionari proposti ai genitori, sia dalle tematiche emerse dai lavori di alcuni Autori (Butler et al., 2020, Kane et al., 2007). Si è deciso, quindi, di sviluppare un programma che ponga al centro i partecipanti da un lato nel ruolo dell'adulto in quanto genitore, e quindi incentrato sulla scoperta del mondo dei bambini, sulle tecniche e sulle strategie utili per relazionarsi con i propri figli, dall'altro sull'adulto in quanto tale, incoraggiando i partecipanti nell'intraprendere un percorso verso la scoperta delle proprie unicità, dei propri punti di forza e delle proprie necessità in quanto adulti.

Si è inoltre scelto di rendere il percorso estremamente pratico e collegato alla vita di tutti i giorni sia attraverso le attività pratiche proposte durante l'incontro sia attraverso attività di generalizzazione alla vita quotidiana, rivolte, per i motivi sopracitati, sia all'adulto come genitore (quindi attività da svolgere con il proprio/a figlio/a) sia all'adulto in quanto tale.

Dalla prima parte del percorso emergono alcune tematiche significative e cambiamenti nei partecipanti. Emergono alcuni elementi del cambiamento, in particolare emerge, da parte dei genitori, un interesse ed una riscoperta delle proprie risorse e delle proprie necessità in quanto adulti e non solo genitori; una maggiore consapevolezza riguardo alle emozioni, proprie ed altrui ed alle modalità per riuscire a guidare ed orientare le emozioni. Inoltre, dall'analisi delle risposte emerge una maggiore presa di consapevolezza da parte dei genitori inerente al prendersi cura di sé, delle proprie emozioni, sentimenti e comportamenti al fine di comprendere quelli degli altri (in particolare quelli dei propri figli). Alcuni genitori hanno infatti sostenuto di aver compreso la necessità e l'importanza di *“ripartire da sé”* per poter affrontare al meglio le dinamiche e le sfide dell'interazione con i propri figli. Emergono anche alcune intenzioni rivolte alle azioni da intraprendere per il futuro: alcuni genitori si propongono infatti di *“lavorare”* maggiormente su sé stessi, al fine di conoscersi meglio e raggiungere una maggiore consapevolezza di sé. Inoltre, emerge il tema della pazienza e della costanza, *“ripartire da sé”* e sviluppare le proprie competenze genitoriali è un percorso lungo che richiede dedizione. Anche per questa ragione il percorso è arricchito, durante i giorni in cui non sono presenti incontri, da attività da svolgere da soli o con i propri bambini, che fungono da *“promemoria”* rispetto ai temi, alle strategie e alle dinamiche appresi e sperimentati durante le sessioni. Si può quindi affermare che l'apprendimento fin qui svolto ha sicuramente incentivato i genitori a riflettere su di sé e su alcune tematiche legate ai figli, adottare atteggiamenti differenti verso sé stessi e verso gli altri ed ha probabilmente costituito il *“motore”* per incentivare i genitori ad un cambiamento. Tuttavia, proprio perché si tratta di un percorso lungo (e che si svolge continuamente durante l'arco di una vita) è necessario attendere la fine del programma prima di registrare cambiamenti veri e propri nel comportamento dei genitori.

Punti di forza del percorso Alcuni punti chiave rilevati dai genitori inerenti al presente percorso sono costituiti dall'utilizzo di un approccio pratico e diretto alla vita di tutti i giorni delle sessioni, ed il collegamento di facile comprensione tra la parte relativa alle

conoscenze e quella collegata alla pratica di tutti i giorni, dalla doppia sfaccettatura sulla quale si concentra il percorso, ovvero l'essere rivolto non solo a loro in quanto genitori in quanto tali ma anche una parte rivolta agli adulti come tali. Tra gli elementi guida per futuri interventi di *parent training* che emergono da questo progetto vi sono quindi sicuramente l'approccio pratico e di semplice comprensione, i "compiti" assegnati tra una sessione e l'altra, i quali permettono sia di vivere delle esperienze positive con i propri bambini sia di esplorare nuovi aspetti di sé.

Un altro aspetto chiave è costituito dall'ambiente non giudicante ed aperto alla discussione, all'interno del quale i genitori hanno riferito di sentirsi liberi nell'esprimersi ed intervenire liberamente.

Un ultimo elemento guida per futuri interventi da tenere in considerazione consiste nell'utilizzo di supporti multimediali, quali video, immagini, l'utilizzo di strumenti quali padlet, che hanno reso piacevoli ed interessanti le sessioni.

BIBLIOGRAFIA

- Agliati, A., Barriga, P., Cifuentes, P., Baena, I., Berzanskyté, J., Cavioni, V., et al. (2020). Learning to be. Toolkit For Assessing Social and Emotional Skills at School. (CC BY-NC 4.0). Stockholm: Erasmus+ Programme of the European Union.
- Algarvio, S., Isabel, L., & Maroco, J. (2013). Parental concerns' prevalence and socio-demographic variables in general parenting. *Journal of child health care*, 17(2), 204-214.
- Anderson, A., Birkin, C., Seymour, F., & Moore, D. (2006). EarlyBird evaluation. *Wellington: The Ministry of Education*.
- Antognazza, D. (2016). *Crescere emotivamente competenti: proposte dalle scuole della Svizzera Italiana*. Digital Index Editore.
- Arkan, B., Üstün, B., & Güvenir, T. (2013). An analysis of two evidence-based parent training programmes and determination of the characteristics for a new programme model. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(2), 176-185.
- Barlow, J., & Coren, E. (2018). The effectiveness of parenting programs: a review of Campbell reviews. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 99-102.
- Benedetto, L. (2006). *Il parent training: counseling formazione per genitori*. Carocci.
- Bisquerra Alzina, Perez Escoda, (2007). *La ocionales. Educación XXI*, (10), 61-82
- Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice*, 8, 1-7.
- Bortoluzzi, M., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Draşutë, V., & Šarauskyté, V. (2021). Building Emotionally Stable, Inclusive, and Healthy Communities with ICT: From State of the Art to PSsmile App. In *Smart Objects and Technologies for Social Good: 7th EAI International Conference, GOODTECHS 2021, Virtual Event, September 15–17, 2021, Proceedings 7* (pp. 163-178). Springer International Publishing.
- Butler, J., Gregg, L., Calam, R., & Wittkowski, A. (2020). Parents' perceptions and experiences of parenting programmes: A systematic review and metasynthesis of the qualitative literature. *Clinical child and family psychology review*, 23, 176-204.
- Caporale-Berkowitz, N. A., Boyer, B. P., Lyddy, C. J., Good, D. J., Rochlen, A. B., & Parent, M. C. (2021). Search inside yourself: investigating the effects of a widely adopted mindfulness-at-work development program. *International Journal of Workplace Health Management*, 14(6), 593-604.

- Carr, A., Hartnett, D., Brosnan, E., & Sharry, J. (2017). Parents plus systemic, solution-focused parent training programs: Description, review of the evidence base, and meta-analysis. *Family Process*, 56(3), 652-668.
- CASEL. CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Disponibile online: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> visitato 22 dicembre 2022
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 65-82.
- Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., ... & Colomeischi, A. A. (2022). Promoting mental health at school: evaluating the effectiveness of the PROMEHS programme in improving students' and teachers' social and emotional competence, resilience and mental health.
- Chislett, G., & Kennett, D. J. (2007). The effects of the Nobody's Perfect program on parenting resourcefulness and competency. *Journal of Child and Family Studies*, 16(4), 473-482.
- Coughlin, M., Sharry, J., Fitzpatrick, C., Guerin, S., & Drumm, M. (2009). A controlled clinical evaluation of the parents plus children's programme: a video-based programme for parents of children aged 6 to 11 with behavioural and developmental problems. *Clinical child psychology and psychiatry*, 14(4), 541-558.
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske teme*, 29(1), 63-84.
- Dawson-Squibb, J. J., Davids, E. L., & de Vries, P. J. (2019). Scoping the evidence for EarlyBird and EarlyBird Plus, two United Kingdom-developed parent education training programmes for autism spectrum disorder. *Autism*, 23(3), 542-555.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Elliott, S. N., DiPerna, J. C., Anthony, C. J., Lei, P. W., & Gresham, F. M. (2020). SSIS SEL brief scales—parent K-12. *Scottsdale, AZ: SAIL Collaborative*.

- Fang, Y., Boelens, M., Windhorst, D. A., Raat, H., & van Grieken, A. (2021). Factors associated with parenting self-efficacy: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(6), 2641-2661.
- Fedeli, D., & Munaro, C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 66-80.
- Furlong, M., & McGilloway, S. (2012). The Incredible Years Parenting program in Ireland: A qualitative analysis of the experience of disadvantaged parents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(4), 616-630.
- Gabrijelcic, M. K., Antolin, U., & Istenic, A. (2021). Teacher's Social and Emotional Competences: A Study among Student Teachers and Students in Education Science in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2033-2044.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Publications.
- Hand, A., McDonnell, E., Honari, B., & Sharry, J. (2013). A community led approach to delivery of the Parents Plus Children's Programme for the parents of children aged 6–11. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2), 87-90.
- Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom interaction*, 37-48.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011).
- Kane, G. A., Wood, V. A., & Barlow, J. (2007). Parenting programmes: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Child: care, health and development*, 33(6), 784-793.
- Leijten ,P., Raaijmakers, M. A. J., Orobio de Castro, B. & Matthys, W. (2013). Does Socioeconomic Status Matter? A MetaAnalysis on Parent Training Effectiveness for

Disruptive Child Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(3), 384–392

Leijten, P., Raaijmakers, M., Wijngaards, L., Matthys, W., Menting, A., Hemink-van Putten, M., & Orobio de Castro, B. (2018). Understanding who benefits from parenting interventions for children’s conduct problems: An integrative data analysis. *Prevention Science*, 19(4), 579-588

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers’ Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21), 12142.

Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical psychology review*, 26(1), 86-104.

Martinsone, B, Stokenberga, I. & Grazzani, I. (2022) Monitoring system of implementation of the Promoting Mental Health at Schools (PROMEHS) program. *Frontiers in Psychology*, 13:1043001. Disponibile online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1043001>.

McGoron, L., & Ondersma, S. J. (2015). Reviewing the need for technological and other expansions of evidence-based parent training for young children. *Children and Youth Services Review*, 59, 71-83.

Menghini, Tomassetti (a cura di) (2022) *Il parent training: oltre la diagnosi*. Erickson

Menting, A. T., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901-913.

Molyneux, T. M. (2021). Preparing Teachers for Emotional Labour: The Missing Piece in Teacher Education. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 39-56.

Muratori, P., & Buonanno, C. (2020). Modelli di parent training. *Modelli di parent training*, 9-30.

Nadler, R., Carswell, J. J., & Minda, J. P. (2020). Online mindfulness training increases well-being, trait emotional intelligence, and workplace competency ratings: A randomized waitlist-controlled trial. *Frontiers in psychology*, 11, 255.

OCSE (2021). Oltre l'apprendimento accademico. Parigi: OCSE. Disponibile online su: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/beyond-Academylearning-92a11084-en.h>

- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 18(2), 167-175.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217.
- Palmer, M., San José Cáceres, A., Tarver, J., Howlin, P., Slonims, V., Pellicano, E., & Charman, T. (2020). Feasibility study of the National Autistic Society EarlyBird parent support programme. *Autism*, 24(1), 147-159.
- Parola, A., Tao, S., Cefai, C., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., ... & This, C. (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Front. Psychol*, 13, 01-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614>
- Quinn, M., Carr, A., Carroll, L., & O'Sullivan, D. (2007). Parents Plus Programme 1: Evaluation of its effectiveness for pre-school children with developmental disabilities and behavioural problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(4), 345-359.
- Reyno, S. M., & McGrath, P. J. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems—a meta-analytic review. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 99-111.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sanders, M. R., Turner, K. M., & Markie-Dadds, C. (2002). The development and dissemination of the Triple P—Positive Parenting Program: A multilevel, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention Science*, 3(3), 173-189.
- Shields, J. (2001). The NAS EarlyBird Programme: partnership with parents in early intervention. *Autism*, 5(1), 49-56.
- Skrypnek, B. J., & Charchun, J. (2011). *An evaluation of the Nobody's Perfect parenting program*. Canadian Association of Family Resource Programs.
- Spataro, A. & D'Amico, A. (2019) L'intelligenza emotiva. *Quaderni acp*, 26(.1), 14.
- Szpunar, G. (2022). L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 161-167.

- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The elementary school journal*, 106(2), 85-104.
- Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years: Parents, teachers, and children training series. *Residential treatment for children & youth*, 18(3), 31-45.
- Webster-Stratton, C., & McCoy, K. P. (2015). Bringing the incredible years® programs to scale. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(149), 81-95.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2010). Adapting The Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, 5(1), 25-42.
- Wyatt Kaminski, J., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36(4), 567-589.
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., & Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the US. *School Community Journal*, 26(1), 45-66.

RINGRAZIAMENTI

È doveroso dedicare questo spazio conclusivo del mio elaborato a coloro che hanno contribuito, con il loro supporto, alla sua realizzazione. In primo luogo vorrei ringraziare la mia relatrice, la professoressa Teresa Maria Sgaramella, per la sua pazienza e professionalità nel guidarmi nelle ricerche e nella stesura dell'elaborato

Un ringraziamento di cuore anche alla mia famiglia ed al mio ragazzo Enrico, per avermi sostenuto ed aver creduto in me.

Infine vorrei ringraziare i miei amici e compagni di università, sempre pronti a sostenermi ed incoraggiarmi.