

**UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA – ROMA**

IUSVE ISTITUTO UNIVERSITARIO SALESIANO VENEZIA  
Aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione – UPS



PROJECT WORK DI DIPLOMA/MASTER UNIVERSITARIO DI I° LIVELLO IN  
**COUNSELING EDUCATIVO**

**COMUNICAZIONE E RELAZIONE NEL PROCESSO EDUCATIVO**

**Relatrice: Prof.ssa SONIA MARCON**

**Candidata: MARIN GIANCARLA**  
**Matricola: 9943**

**Anno Accademico: 2020/2021**



**UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA – ROMA**

IUSVE ISTITUTO UNIVERSITARIO SALESIANO VENEZIA  
Aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione – UPS



PROJECT WORK DIPLOMA/MASTER UNIVERSITARIO DI I° LIVELLO IN  
**COUNSELING EDUCATIVO**

**COMUNICAZIONE E RELAZIONE NEL PROCESSO EDUCATIVO**  
**Progetto di formazione per docenti della scuola primaria**

**Relatrice: Prof.ssa SONIA MARCON**

**Candidata: MARIN GIANCARLA**

**Matricola: 9943**

**Anno Accademico:2020/2021**

## INDICE

<b>Abstract</b>	<b>6</b>
<b>Introduzione</b>	<b>8</b>
<b>CAPITOLO 1. PRESENTAZIONE DI ME E DEL MIO PERCORSO</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Autoritratto professionale</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Relazione sull'esperienza di apprendimento e formazione.</b>	<b>12</b>
<b>CAPITOLO 2. QUADRO DI RIFERIMENTO TEORICO</b>	<b>15</b>
<b>2.1. La comunicazione interpersonale</b>	<b>15</b>
<i>2.1.1. La percezione nella dinamica comunicativa</i>	<i>17</i>
<i>2.1.2. Il ruolo dell'emittente</i>	<i>22</i>
<b>2.2. L'ascolto</b>	<b>26</b>
<b>2.3. L'interazione educativa</b>	<b>34</b>
<i>2.3.1. Tipi di rapporti con gli altri e le relazioni nella scuola.</i>	<i>37</i>
<i>2.3.2. Interventi educativi preventivi e correttivi in età evolutiva. Le regole.</i>	<i>43</i>
<b>2.4. Alcuni aspetti dell'analisi transazionale in ambito pedagogico</b>	<b>48</b>
<b>2.5. Neuroscienze ed emozioni nella relazione educativa</b>	<b>52</b>
<b>CAPITOLO 3. IL PROGETTO</b>	<b>60</b>
<b>COMUNICAZIONE E RELAZIONE NEL PROCESSO EDUCATIVO</b>	<b>60</b>
<b>Un progetto per docenti della scuola primaria</b>	<b>60</b>
<b>3.1. Ipotesi di progetto</b>	<b>60</b>
<b>3.2. Motivazioni, finalità e obiettivi del progetto</b>	<b>61</b>
<b>3.3. Modalità di realizzazione</b>	<b>63</b>
<i>3.3.1. Primo incontro</i>	<i>65</i>
<i>3.3.2. Secondo incontro</i>	<i>68</i>
<i>3.3.3. Terzo incontro</i>	<i>70</i>
<i>3.3.4. Quarto incontro</i>	<i>72</i>
<i>3.3.5. Quinto incontro</i>	<i>74</i>
<b>3.4. Modalità di verifica</b>	<b>77</b>
<b>Conclusioni</b>	<b>78</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>80</b>
<b>Sitografia</b>	<b>82</b>
<b>Appendice</b>	<b>83</b>



## **Abstract**

L'epoca che stiamo vivendo, nella sua "liquidità", è caratterizzata da repentine e veloci trasformazioni che interessano tutti i settori della vita sociale e individuale.

L'educazione delle nuove generazioni, in famiglia, nella scuola, nei settori ricreativi, incontra nuove sfide e nuovi compiti.

I docenti, nelle Istituzioni scolastiche necessitano di supporto, in particolar modo, nel rapportarsi con allievi che presentano bisogni diversificati, a volte, anche difficili da comprendere.

Per gli allievi è importante che i loro insegnanti si pongano come figure di riferimento significative, che riescano a rapportarsi in modo empatico per ascoltarli, incoraggiarli, sviluppare l'autostima e la motivazione per l'apprendimento.

Il comportamento del docente diventa modeling per lo studente che aumenterà il suo senso di autoefficacia nell'affrontare la crescita e poi i compiti di sviluppo nell'adolescenza.

Per interagire con gli alunni in modo efficace, il docente è chiamato a "guardarsi dentro", a capire se stesso, a trovare la propria autenticità, ad acquisire consapevolezza dei suoi atteggiamenti comunicativi ed emotivi.

Partendo da tale premessa, presento un Progetto di formazione per i docenti che li aiutino nelle modalità di comunicazione e di interazione con gli alunni per contribuire efficacemente alla loro crescita umana e sociale, secondo un modello umanistico-esistenziale.

Il processo educativo non si ferma alla trasmissione di contenuti, ma si deve concentrare sull'"educare" (dal latino ex-ducere: condurre fuori) per l'autorealizzazione del soggetto.

Affronto le dinamiche comunicative e relazionali sia dal punto di vista teorico che esperienziale mettendo i docenti, soggetti della formazione, in situazioni che incrementino la fiducia nella loro funzione educativa, in realtà una funzione d'aiuto.

The era we are living in, in its "liquidity", is characterized by sudden and fast transformations that affect all areas of social and individual life.

The education of the new generations, in the family, in the school, in the recreational sectors, meets new challenges and new tasks.

Teachers in educational institutions need support, in particular, in dealing with students who have different needs, sometimes even difficult to understand.

For students it is important that their teachers act as significant reference figures, who are able to relate in an empathic way to listen to them, encourage them, develop self-esteem and motivation for learning.

The behavior of the teacher becomes modelling for the student who will increase his sense of self-efficacy in facing his growth and then the development tasks in adolescence.

In order to interact effectively with the students, the teacher is supposed to "look within", to understand himself, to find his own authenticity, to become aware of his communicative and emotional attitudes.

Starting from this premise, I present a training project for teachers that helps them in the ways of communicating and interacting with pupils to effectively contribute to their human and social growth, according to a humanistic-existential model.

The educational process does not stop at the transmission of contents, but must focus on "educate" (from the Latin ex-ducere: to lead out) for the self-realization of the subject.

I deal with the communicative and relational dynamics both from a theoretical and experiential point of view by placing teachers, subjects of the training, in situations that increase the confidence in their educational function, actually a help function.

## Introduzione

Con il presente lavoro intendo presentare un Progetto di formazione per docenti della scuola primaria.

Il titolo del progetto è *“La comunicazione e la relazione nel processo educativo”*.

Il progetto non intende esaurire le tematiche proposte, ma essere un avvio alla riflessione da parte dei docenti dell'importanza di una comunicazione efficace con gli studenti e l'instaurarsi di una relazione positiva che dia significato al loro apprendimento e che contribuisca alla loro crescita umana e sociale.

Il percorso effettuato nel master mi dà la possibilità di riportare l'esperienza a livello educativo: il docente, in fondo si prende cura dei suoi studenti, li aiuta a risolvere i loro problemi e si pone come “figura significativa” nella loro vita.

Fondamentale sarà la presa di coscienza e la capacità di autoriflessione che i docenti metteranno in campo per analizzare i comportamenti e le strategie finora adottate. Ciò anche per rilevare quali sono le difficoltà che hanno incontrato o che incontrano nel gestire il rapporto con gli studenti. Per i docenti è importante prendere atto che molto spesso i processi di cambiamento nel modo di agire e di rapportarsi con gli altri non dipendono dagli alunni, ma dagli insegnanti stessi. In un'ottica relazionale il cambiamento del docente modifica l'atteggiamento dell'alunno in rapporto a se stesso e di se stesso in rapporto ai compagni.

Gli atteggiamenti di base e le competenze del docente diventano anche per modellamento sistemi di relazioni fra gli studenti stessi: ciò crea un clima di classe e una percezione del gruppo come elemento importante per la loro formazione e per potenziare le proprie risorse interne nei compiti di sviluppo che richiedono molte energie interiori e cambiamenti psichici e comportamentali necessari per affrontare la vita.

Se il contesto scolastico e la richiesta dei docenti lo permetteranno il Progetto potrà svilupparsi in altri approfondimenti specifici sull'interazione educativa che questo Progetto non affronta. I docenti, attraverso presentazioni teoriche ed esperienze pratiche acquisiranno informazioni e modalità di una interazione educativa efficace, cioè rispettosa e non giudicante dell'alunno.



Ciò va soprattutto nella direzione di una concezione umanistica dell'unicità della persona umana e di conseguenza di una personalizzazione non solo degli apprendimenti, ma anche del riconoscimento dei bisogni di ciascun alunno.

La parte teorica del presente lavoro si concentrerà sugli aspetti della comunicazione interpersonale che chiaramente io, come formatrice devo padroneggiare. Oltre ai fondamenti della comunicazione interpersonale, mi soffermerò sull'ascolto, sulle tecniche dell'ascolto attivo necessario per risolvere spesso i problemi degli studenti.

Per quanto riguarda l'interazione educativa mi soffermerò sugli atteggiamenti educativi, sugli stili educativi, sugli interventi preventivi e correttivi in età evolutiva e su alcuni elementi di Analisi Transazionale in ambito educativo.

E' fondamentale oggi chiarire ai docenti alcuni fondamenti delle neuroscienze e la loro ripercussione in ambito educativo e psico-pedagogico.

Quando si accompagna uno studente verso il successo scolastico, molto spesso, ci si sofferma su come presentare un determinato argomento, come favorirne la memorizzazione e la comprensione, poco ci si sofferma sugli stati d'animo degli studenti mentre apprendono.

Punterò l'attenzione dunque sulle emozioni che sempre accompagnano ciò che facciamo e che intervengono anche negli alunni nel loro processo di apprendimento. Imparare con gioia, piacevolmente, in un clima positivo aumenta la creatività, la possibilità di intuire le soluzioni di problemi, mentre se i ragazzi sono immersi in uno sfondo di emozioni negative, prevarrà il senso di non farcela, cioè del fallimento, oppure resteranno ancorati al livello prestazionale, vissuto comunque anche questo con l'idea di non essere capace.

Prevedo quattro incontri con i docenti caratterizzati da momenti informativi e da momenti esperienziali con esercitazioni effettuate usando diverse tecniche di conduzione dei gruppi. Un quinto incontro si concentrerà su cosa i docenti hanno interiorizzato dal corso e se, in loro e nella loro interazione in classe si sono verificati dei cambiamenti. Il cambiamento come focus dell'esperienza vissuta e come sguardo continuo nel flusso della vita.

## **CAPITOLO 1. PRESENTAZIONE DI ME E DEL MIO PERCORSO**

### **1.1. Autoritratto professionale**

Ho 69 anni. Sono una ex Dirigente Scolastica in pensione. Continuo ad interessarmi del mondo scolastico come Presidente per la Regione Veneto dell'Associazione Nazionale di Dirigenti Scolastici (A.N.Di.S) che ha come scopo fondamentale la formazione dei Dirigenti Scolastici e di tutto il personale della scuola. Curo l'organizzazione delle attività attraverso incontri periodici di coordinamento con i colleghi facenti parte di un organismo regionale denominato Direttivo. Convoco le riunioni e definisco le tematiche da trattare in relazione alle esigenze espresse dai Dirigenti in conformità con l'attualità che la scuola sta vivendo. Il coordinamento si qualifica comunque come lavoro di gruppo. Curiamo la preparazione dei docenti sia per i concorsi di loro competenza sia per coloro che affrontano Concorsi per Dirigenti Scolastici. Mi sento responsabile di mantenere delle relazioni positive e costruttive all'interno del gruppo valorizzando tutte le competenze specifiche e cercando di ascoltare e di comunicare in modo da superare anche delle divergenze o delle personalità problematiche.

L'Associazione si qualifica per un codice etico al quale si attengono tutti gli associati e che qualificano i Dirigenti Scolastici come leader per l'apprendimento. Gli incontri si sono tenuti sempre in presenza, ma in questo periodo di emergenza ho attivato un sistema di collegamento a distanza che ci ha permesso di procedere ugualmente nelle attività e che talvolta ci ha anche alleggerito e favorito la comunicazione.

Fin da piccola quando mi chiedevano: "Cosa vuoi fare da grande?" rispondevo: "La maestra". Dopo la scuola media ho infatti frequentato la scuola Magistrale. Ho proseguito con la laurea in pedagogia ad indirizzo psicologico all'Università di Padova. Nel 1976 ho vinto il Concorso ordinario per insegnare alla scuola primaria dove sono rimasta per sette anni. Mi sono inserita nell'Associazione di docenti MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) seguendo in particolare l'educazione linguistica. Ciò mi ha supportato moltissimo soprattutto quando sono passata nella scuola media dove ho insegnato fino al 2006 Italiano, Storia, Educazione Civica e Geografia. E' stato un periodo ricco di

esperienze didattiche e di grande dedizione agli alunni vivendo con loro la gioia dell'apprendimento e della loro crescita intellettuale, relazionale ed umana.

Ho partecipato all'organizzazione della vita scolastica assumendomi diversi ruoli e responsabilità di coordinamento di gruppi di lavoro in particolare sulla continuità fra i diversi ordini di scuola e sull'Orientamento.

Trovai infatti un filone importante che mi interessò moltissimo: l'Orientamento, visto che la scuola media veniva definita scuola orientativa. Entrai in contatto con il Prof. Soresi dell'Università di Padova. Partecipai ad una sua sperimentazione e a tutti i suoi Convegni. Alla fine degli anni Novanta seguii un corso presso lo IUSVE di 300 ore che mi portò ad essere definita "Operatrice dell'Orientamento". Come tale ho coordinato diverse azioni di un Progetto finanziato dalla Regione Veneto.

La formazione divenne un obiettivo vitale della mia professione, ma anche della mia vita; infatti anche da Dirigente Scolastica ho cercato di implementare la formazione nell'Istituto che dirigevo.

Ho affiancato agli approfondimenti disciplinari, Corsi di Perfezionamento presso alcune Università: Roma Tre (Didattica dell'Orientamento, La Valutazione), Firenze (La dimensione affettiva nella Scuola e nella Famiglia, Percorso per Dirigente Scolastico), Padova (La comunicazione educativa, La Qualità nella scuola). La formazione è stata una costante del mio percorso professionale che si è concluso nel 2015 dopo aver svolto la funzione di Dirigente Scolastico con il superamento del concorso ordinario del 2005 che comprendeva un anno di formazione con un tutor. Un'esperienza indimenticabile sia per la figura del tutor sia per i contenuti che ci ha proposto: oltre le norme, l'importanza della gestione delle relazioni nella comunità scolastica.

Otto anni di intensa attività in un Istituto Comprensivo, animata sempre dal desiderio di progettare innovazione per il benessere degli alunni e dei docenti. Un ruolo di leader dove l'arte del comando si è accompagnata con il desiderio di prendermi cura di tutte le persone con le quali mi dovevo relazionare.

In particolare, come Dirigente Scolastica, ho realizzato in collaborazione con il Comune, l'allestimento di una "Stanza Snoezelen" per gli alunni con disabilità. La parola Snoezelen deriva dalla fusione delle parole olandesi "snuffelen" (esplorare,

scoprire) e “doezelen” (riposare, sonnecchiare). Il metodo Snoezelen offre una esperienza che coinvolge più canali sensoriali: vista, tatto, udito, olfatto. E' un “ambiente multisensoriale”: spazio che può rispondere alle diverse modalità percettive e che può permettere di fare esperienze differenti, nonché di interagire e di comunicare secondo le molteplici forme individuali. Si tratta di un approccio, capace di stimolare e indurre esperienze piacevoli ed un senso di benessere, ed ha effetti a breve termine sui sintomi comportamentali e psicologici.

Ho preventivamente organizzato un corso di formazione per i docenti per un approccio costruttivo della Stanza Snoezelen con gli alunni. L'aula è stata messa a disposizione del territorio. Altre scuole vicine hanno portato i loro alunni con grave disabilità nella stanza, ottenendo dei risultati positivi sul piano della comunicazione aumentativa.

Dopo il pensionamento e un periodo di difficoltà familiari, ho ripensato ai progetti che già avevo prefigurato con la fine dell'attività lavorativa che per me è stata appagante e gratificante non solo professionalmente, ma anche dal punto di vista umano. Ho pensato di individuare un percorso che potesse in qualche modo continuare a formarmi nelle relazioni con le persone e che mi permettesse di immettere ancora nella scuola passione e cura per coloro che devono guidare le istituzioni scolastiche e diffondere l'amore per la conoscenza e la formazione. Provengo da una formazione pedagogica e psicologica e avrei voluto iniziare una laurea in psicologia. Le difficoltà del test d'ingresso mi hanno allora portata a cercare un altro percorso presso lo IUSVE che conoscevo già da molti anni avendo partecipato a dei corsi di formazione sull'Orientamento. Le spiegazioni avute nell'Open Day mi hanno convinta che poteva essere un percorso che mi inseriva in una progettualità a lungo termine riempiendo il mio tempo di conoscenze e di esperienze umane negli incontri di gruppo.

## **1.2. Relazione sull'esperienza di apprendimento e formazione.**

Frequentare il Master in Counseling Educativo è stato come navigare in un arcipelago con svariate isole. Ogni approdo ha presentato visioni d'insieme differenti, paesaggi più o meno suggestivi, incontri significativi, percorsi variamente sconnessi o di

semplice penetrazione. L'orientamento è stato reso certo dalla presenza dei docenti che si sono posti come tutor nel processo di apprendimento, favorendo la motivazione all'interiorizzazione dei contenuti e all'avanzamento del percorso personale.

I docenti hanno dato pregnanza e senso a due aspetti interagenti della formazione: la riflessione sul proprio vissuto personale e il contatto con la concretezza dell'agire del consulente supportato da una idealità umana e sociale. L'incontro tra teoria e prassi è stata infatti la principale dimensione che mi ha sostenuto nel percorso e che mi ha permesso di coniugare l'umanesimo con il tecnicismo. Ciò non è facile in un periodo nel quale "la società è sotto assedio" e la "liquidità" pervade l'individuo nei suoi rapporti con le istituzioni e nei suoi aspetti emotivi, affettivi e delle relazioni. Z. Bauman afferma: "comunità è luogo "caldo", un posto intimo e confortevole. E' come un tetto sotto cui ci ripariamo quando si scatena un temporale", un fuoco che ci riscalda nelle giornate fredde"<sup>1</sup>.

Nonostante nella comunità si giochi il rapporto tra sicurezza e libertà, nel gruppo del master ho potuto vivere il senso di comunità dove mi sono sentita ascoltata con spirito di comprensione come se qualcuno fosse sempre pronto a tenermi per mano.

L'approccio di partenza impostato sulla comunicazione mi ha immerso nella riflessione partecipata all'uso del linguaggio nella relazione d'aiuto: fase basilare per poter impostare il colloquio. Tutti gli altri moduli in realtà, pur affrontando tematiche diverse, in molti contesti hanno fatto riferimento agli stili comunicativi e alle modalità d'interazione duale e di gruppo.

Con il modulo "Dinamiche di gruppo" ho potuto ripensare alle mie conoscenze teoriche maturate all'Università e nella formazione professionale sia come docente che come Dirigente Scolastica. Come essere un leader positivo è un tema che mi ha sempre affascinato soprattutto da quando ho incontrato il testo di Daniel Goleman, "*Essere leader*".

La propensione a prendermi cura delle persone ha trovato conferma nelle esperienze pratiche vissute nei laboratori, in particolare in quelli relativi all'interazione educativa.

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Bari, Ed. Laterza, 2003, pag.3.

L'impostazione del percorso di counseling con riferimento ad un "approccio integrato", mi ha dato la possibilità di comprendere che nell'analisi delle problematiche del cliente e nell'instaurare una relazione efficace deve essere valutata la soggettività del cliente e quindi intravedere l'utilità dell'analisi transazionale piuttosto che la teoria della gestalt o il cognitivismo o il comportamentismo, ecc.. Nel percorso formativo questi approcci sono stati variamente presentati sempre nell'ottica della psicologia umanistica.

I laboratori liper e supervisione mi hanno fatto esperire, personalmente, come affrontare un colloquio d'aiuto. Mi hanno aiutato nella comprensione della mia realtà personale e a quali problematiche, specifiche della mia età, devo far fronte. Ciò è fondamentale per poter instaurare qualsiasi relazione d'aiuto, a prescindere dalla figura di counselor.

Infatti, visto il mio interesse ancora presente, per la scuola, ho cercato di interpretare e di riportare sul piano educativo quanto mi è stato proposto, nell'ottica di una formazione sia dei docenti che dei Dirigenti Scolastici.

Il master mi ha messo di fronte all'accettazione del cambiamento nel corso della mia esistenza. Il cambiamento implica lo scontro tra due visioni: quella del passato e il desiderio di trovare una strada nuova per il futuro. Ora che ho terminato il mio percorso professionale mi si pone l'accettazione del conflitto fra ciò che è stato e non potrà più ritornare ed un vivere "qui ed ora" nella consapevolezza di dare un senso al vivere in sé. Vivere per sé nella disponibilità ad accettare "il volto dell'Altro che mi interpella"<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> E. Levinas, *Totalità e infinito*, Jaca Book, 2000.

## CAPITOLO 2. QUADRO DI RIFERIMENTO TEORICO

### 2.1. La comunicazione interpersonale

Gli esseri umani vivono in un continuo flusso di comunicazioni che caratterizza tutta la loro vita. Già Aristotele diceva che l'uomo è un animale sociale, è fatto per vivere insieme agli altri e in questa relazione costruisce il suo stare nel mondo. Sia dal punto di vista evoluzionistico che da quello della crescita personale, la relazione e la comunicazione costituiscono i fondamenti per la formazione dell'identità e della personalità all'interno di un contesto culturale. Nella famiglia, nella scuola, nei gruppi amicali, nei contesti lavorativi ognuno di noi usa molteplici mezzi comunicativi verbali e non verbali che coinvolgono sia la sfera cognitiva che quella affettiva-emozionale.

E' attraverso l'atto comunicativo che la persona percepisce, vive e sperimenta se stessa in rapporto ai propri simili. Paul Watzlawick così esprime uno dei principali fondamenti del suo modello: "Non si può non comunicare"<sup>3</sup>. Riferendomi al Progetto che intendo presentare e condurre, la competenza comunicativa e relazionale del docente nella scuola rappresenta un grande valore al fine di ottenere un apprendimento significativo e una formazione civile ed umana degli alunni.

Poiché il processo educativo può essere anche inteso nella funzione di relazione d'aiuto, qui, il consulente assume il ruolo di formatore e il cliente, cioè il docente, di soggetto che partecipa alla formazione.

Il docente si relaziona non solo nella classe, ma vive in una comunità dove interagisce anche con i colleghi, con il Dirigente Scolastico, con i genitori e con moltissime altre persone provenienti dal contesto territoriale.

Le problematiche che deve affrontare possono essere molteplici e complesse: ci sono conflitti, emozioni distruttive che prevalgono, sentimenti contrastanti, ambiguità, rigidità del sistema scolastico, frustrazioni, disistima, autodifese, chiusura in se stessi, senso di non appartenenza e stereotipi culturali che spesso portano ad una percezione negativa del proprio ruolo.

---

<sup>3</sup> P. Watzlawick, *La pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971, pag. 41 e 42.

Solo una formazione personale e un lavoro su se stessi in primis, può aiutare i docenti a vivere con passione e con gratificazione la loro funzione educativa. Da tener presente comunque che il docente è una persona con una sua storia personale e un suo background sociale e culturale verso i quali non sempre è facile raggiungere una consapevolezza tale da comprendere come questi possono influire sul suo rapporto nella comunità scolastica.

Acquisire abilità per la realizzazione di relazioni interpersonali efficaci diventa pertanto un obiettivo di primaria importanza, considerando che la funzione docente può essere sicuramente intesa anche come una relazione d'aiuto per gli studenti.

Tutti i processi interpersonali efficaci hanno in comune un insieme di condizioni che portano ad esperienze umane facilitanti. Esse sono: empatia, rispetto, cordialità, concretezza, genuinità, apertura di sé, franchezza, immediatezza<sup>4</sup>.

Queste condizioni dette anche atteggiamenti relazionali si possono integrare in un modello di relazione che sostiene la comunicazione-relazione con l'altra persona, in modo da costruire una situazione collaborativa nell'interazione. La struttura della relazione deve caratterizzarsi per la consapevolezza del comportamento e per un'atmosfera di sicurezza e di fiducia. Il formatore per poter facilitare la relazione durante la formazione deve sviluppare tre processi intrapersonali: esplorazione, comprensione ed azione. Il docente, così, anche in assenza di chi lo segue, continuerà a riciclare questo processo nel corso della sua vita. Questo continuo riciclaggio del processo che assume un andamento a spirale è alla base della crescita e dello sviluppo continuo delle persone.

Nella comunicazione è importante che emergano le abilità interpersonali di prestare attenzione, di rispondere, di personalizzare e di iniziare a entrare in contatto con il sistema di riferimento del docente, in modo tale che s'impegni nei processi intrapersonali. Il formatore dunque può insegnare al docente le stesse abilità nei processi interpersonali che lui possiede. Si instaura un processo di modellamento. Lo stesso processo avverrà tra docente e studente.

In una prima fase è importante che il docente entri in una dinamica di autoesplorazione attraverso le dimensioni facilitanti dell'empatia, del rispetto e della

---

<sup>4</sup> R. Carkhuff, *L'arte di aiutare*, Trento, Erickson, 1993, pagg.24-30 e pagg.42-44



cordialità. E' necessario metterlo in una condizione di capire esattamente la sua situazione, capire dove si trova in rapporto alla sua attuale esperienza e alle sue difficoltà.

In una seconda fase il docente inizia a comprendere se stesso e la sua situazione e va supportato attraverso la concretezza, la genuinità e l'apertura di sé. Il formatore aiuta il docente a capire dove si trova in rapporto a dove vuole andare, cioè a trovare un obiettivo.

Nella parte finale il docente dovrebbe agire in modo tale da muoversi dal punto in cui si trova verso il punto in cui desidera essere. C'è da costruire un piano in modo che il docente sia in grado di modificare il proprio comportamento.

### *2.1.1. La percezione nella dinamica comunicativa*

La validità delle relazioni umane dipende dalla competenza comunicativa dei partners. I processi attraverso cui le persone comunicano tra di loro sono legati alle funzioni percettive e fanno parte della dinamica relazionale e della competenza nel ricevere e trasmettere i messaggi.

Tutti gli atti comunicativi iniziano con un atto percettivo.

La percezione è un processo di selezione e organizzazione degli stimoli attraverso cui noi cogliamo la realtà e ci orientiamo in essa. Ha lo scopo di creare significati nel nostro mondo e di orientarci nelle relazioni con le cose, con le persone, gli avvenimenti. Percepire significa scegliere ed organizzare dalla molteplicità dei momenti quelli che sono più significativi in una determinata situazione<sup>5</sup>. La percezione interviene nelle relazione tra le persone: i nostri organi di senso sono colpiti da tante stimolazioni, diventano informazioni solo quelle che fanno figura, le altre restano nello sfondo. La percezione è dunque un nucleo di informazioni che emerge dall'insieme delle stimolazioni; questo nucleo si organizza in una struttura che il soggetto usa per selezionare i nuovi dati in arrivo. La percezione è caratterizzata dalla soggettività: infatti la percezione è sempre un processo soggettivo. Lo stimolo viene percepito nel significato che ha per colui che recepisce. Nella percezione, ma anche nel percorso delle parole si individua un aspetto denotativo (definizione oggettiva della realtà) e un aspetto connotativo (significato

---

<sup>5</sup> H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione interpersonale*, Las Roma, 1981, pag.15

soggettivo che chi percepisce attribuisce allo stimolo). Ad esempio la parola bosco per tutti noi si riferisce ad un aspetto oggettivo. Tuttavia questa parola sentita da un bambino può suscitare paura, magari perché la riferisce al luogo delle fiabe. Per due giovani innamorati un luogo desiderabile perché potrebbe essere quello in cui poter esprimere le proprie effusioni. L'aspetto soggettivo comunque prevale nella percezione delle persone, situazioni ed eventi. Inoltre la percezione ha anche le caratteristiche della consistenza (si tende a mantenere coerenza nelle proprie percezioni a livello di contenuto) e della stabilità (si mantengono stabili nel tempo le proprie percezioni che sono resistenti al cambiamento).

Alla base dei principi della percezione ha avuto un ruolo fondamentale la teoria della Gestalt che si è contrapposta alla teoria associazionistica. Secondo la scuola della Gestalt “ Il tutto è diverso dalla somma delle parti”. La percezione non deriva da un processo di scomposizione dell'immagine nei suoi elementi più semplici, ma è un processo olistico che considera la scena visiva nel suo insieme. Per i teorici della Gestalt, il sistema nervoso è predisposto ad accorpare, mediante meccanismi innati, gli elementi costitutivi degli stimoli sensoriali sulla base di alcune regole fondamentali, definite principi dell'organizzazione percettiva. Wertheimer (1923) ha individuato una serie di fattori di organizzazione della percezione (vicinanza, somiglianza, completamento, ecc..). Gli psicologi della Gestalt posero l'accento sulla tendenza automatica a distinguere la figura (l'oggetto che attrae l'attenzione) dallo sfondo (il campo su cui risalta la figura). Tuttavia, in alcune circostanze, gli stimoli della scena sono scarsi o ambigui e si incontrano difficoltà a decidere quale sia la figura e quale lo sfondo. E' il caso ad esempio delle figure reversibili (inversione tra figura e sfondo) e bistabili nelle quali assume rilevanza l'impostazione soggettiva dell'osservatore, che determina la segregazione figura/sfondo, sulla base di uno spostamento dell'attenzione.<sup>6</sup> Le figure bistabili (e ambigue, in generale) sono la dimostrazione che, mentre, da un punto di vista fisico, nulla si modifica nello stimolo, l'attività percettiva è un processo attivo, in cui l'elaborazione delle informazioni continua anche dopo che una prima soluzione accettabile sia stata raggiunta. Sul processo

---

<sup>6</sup> S. Pinker, *Come funziona la mente*, Milano, Mondadori, 2000, pag. 278

percettivo può influire l'esperienza passata del soggetto, i suoi bisogni, i suoi atteggiamenti, la sua personalità <sup>7</sup>.

Da queste impostazioni teoriche emerge dunque come sia la soggettività a dare un significato alla percezione di eventi, situazioni e persone. “Contrariamente alla percezione degli oggetti, la percezione delle persone è basata sull'inferenza di proprietà nascoste, che possono essere desunte da aspetti manifesti. Ma dal momento che l'inferenza si attua a partire dal nostro quadro di riferimento (convinzioni, esperienze, stati emozionali, atteggiamenti ecc...) e, pertanto risulta soggettiva, è da escludere che si possano determinare con certezza le reali caratteristiche di un'altra persona e il giudizio interpersonale non potrà mai essere tale da discriminare in modo oggettivo le proprietà altrui <sup>8</sup>.” Nelle relazioni interpersonali e nelle relative percezioni delle persone con le quali interagiamo possono così entrare in gioco altri meccanismi che possono alterare le percezioni stesse. <sup>9</sup>

Tali meccanismi assumono un'importanza fondamentale in ambito scolastico-educativo in quanto deviano una corretta comunicazione tra il docente e l'allievo e hanno delle ripercussioni negative nei processi di valutazione. I docenti cioè si formano delle immagini sui discenti in base agli elementi che orientano e strutturano la loro percezione e li classificano secondo un loro sistema di categorie.

Un primo meccanismo che può influenzare la percezione del discente, è quello della “teoria implicita della personalità”. Si tratta di un insieme di regole e convinzioni che ci dice quali caratteristiche di una persona si possono collegare ad altro. Osserviamo una caratteristica sola e concludiamo le altre caratteristiche che immaginiamo la persona abbia. Se vediamo un giovane che aiuta un'anziana ad attraversare la strada immaginiamo che sia gentile, premuroso, socievole. Di tutto questo non ho avuto esperienze nella realtà ma sono qualità che gli attribuisco in relazione ad un unico modo di vedere il mondo. Comprendere questo meccanismo permette di capire come funzioniamo, in modo da relazionarsi in modo efficace e rispettoso.

---

<sup>7</sup> G. Kanizsa, P. Legrenzi, P. Meazzini, *I processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino, 1975, pagg.13-25.

<sup>8</sup> H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma Carrocci, 1999, pag.32.

<sup>9</sup> H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione interpersonale*, Las Roma, 1981, pagg. 27-32.

Un altro meccanismo è “la profezia che si autoavvera ” o effetto Pigmalione, noto anche come effetto Rosenthal. Deriva dagli studi classici sulla “profezia che si autorealizza” il cui assunto di base può essere così sintetizzato: se gli insegnanti credono che un bambino sia meno dotato lo tratteranno in modo diverso dagli altri; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come l’insegnante lo aveva immaginato. L’equipe guidata dal ricercatore americano Robert Rosenthal ideò negli anni sessanta un esperimento nell’ambito della psicologia sociale, sottoponendo un gruppo di alunni di una scuola elementare californiana a un test di intelligenza. Successivamente selezionò, in modo casuale e senza rispettare l’esito e la graduatoria del test, un numero ristretto di bambini e informò gli insegnanti che si trattava di alunni molto intelligenti. Rosenthal, dopo un anno, ripassò nella scuola, e verificò che i suoi selezionati, seppur scelti casualmente, avevano confermato in pieno le sue previsioni migliorando notevolmente il proprio rendimento scolastico fino a divenire i migliori della classe. Questo effetto, in questo caso, specifico, si avverò grazie all’influenza positiva degli insegnanti che riuscirono a stimolare negli alunni segnalati da Rosenthal una viva passione e un forte interesse per gli studi. “L’effetto Pigmalione” può manifestarsi non solamente nell’ambito scolastico, ma anche in altri contesti, come in quello lavorativo nel rapporto fra capi e dipendenti oppure in quello familiare nelle relazioni fra genitori e figli e in tutti quei contesti dove si sviluppano rapporti sociali. Quindi le aspettative possono condizionare la qualità delle relazioni interpersonali e il rendimento dei soggetti.

Anche il meccanismo “effetto alone” può influire negativamente nella percezione delle persone. Tendiamo spesso ad esagerare l’omogeneità delle dimensioni della personalità. Se abbiamo un’impressione globalmente positiva di qualcuno, tenderemo ad estenderla anche ai tratti specifici, sopravvalutando i tratti positivi e sottovalutando quelli negativi di quella persona. Per converso, se abbiamo un’impressione globalmente sfavorevole di una persona, tenderemo a sopravvalutare i tratti negativi, sottovalutando quelli positivi. Purtroppo i docenti non sono sempre consapevoli di tale meccanismo e quindi la valutazione dell’alunno e gli stimoli che gli offrono non sono adeguati alle reali potenzialità dei soggetti.

Lo “stereotipo” è uno dei fattori personali che concorre nella percezione.

Gli stereotipi non permettono di percepire in modo differenziato la realtà, in quanto la si coglie in modo funzionale agli interessi o ai bisogni di un gruppo. Prevalgono aspetti immaginati della realtà o si attribuiscono a determinati aspetti del nostro mondo significati non elaborati dalla nostra esperienza.

Il “pregiudizio” è un atteggiamento sfavorevole verso un oggetto o una persona che tende ad essere caratterizzato da una forte carica emozionale e difficilmente soggetto a mutamenti di fronte anche ad un’informazione contraria. Si tende a cercare nella comunicazione quelle informazioni che confermano le proprie convinzioni e ideologie.

Questi ultimi sono meccanismi-atteggiamenti che diventano necessari per il soggetto al fine di economizzare i processi cognitivi semplificando la realtà.

L’effetto “prima/dopo” tende a far percepire dal soggetto come veritiere le prime informazioni ricevute rispetto a quelle ricevute in un secondo momento. Pensiamo al tradizionale passaggio di informazioni da un ciclo ad un altro di scuola che serve molto spesso alla formazione delle classi che infatti non risultano mai come se le era immaginate.

Avendo insegnato per molti anni nella scuola secondaria di primo grado, quando si trattava di ricevere le informazioni dalle maestre mi chiedevo se i criteri fossero quelli che meglio evidenziavano le potenzialità dell’alunno. In prima media pertanto cercavo il più possibile di entrare in contatto con gli alunni facendo emergere la loro storia e la loro personalità. Iniziavo con una unità di apprendimento che avevo denominato “Progetto Conoscersi” con l’obiettivo di sapersi relazionare con gli altri valorizzando i propri caratteri personali. Si iniziava con una autopresentazione in una scheda preordinata con la foto dell’alunno. In tale foglio ciascuno poi disegnava, scriveva parole o frasi sui passatempi, cose che piacciono o non piacciono, interessi particolari, gruppi frequentati, ecc... Tali schede di autopresentazione, che poi ciascuno illustrava alla classe, venivano raccolte in un libretto che restava come prodotto di memoria e di esperienza nella classe. Il riferimento orale o con la scrittura, alle loro esperienze vissute anche nella scuola primaria, oltre che a favorire la costituzione del gruppo classe, mi permetteva di cogliere le varie soggettività e di rendermi conto di quali erano le loro aspettative e il senso della loro autoefficacia nel credere quindi di poter apprendere e migliorare. Tutto ciò ovviamente non

sempre combaciava con le informazioni trasmesse dalle maestre, ma comunque mi permetteva di avviare processi di inclusione e di valorizzazione di ciascuno, soprattutto anche fra gli alunni. Negli incontri di verifica con le maestre era interessante far notare come certi miei feedback risultassero una sorpresa per loro.

Concludendo questi riferimenti alla percezione nella comunicazione interpersonale, possiamo dire che i meccanismi descritti possono essere una barriera comunicativa se li usiamo in modo rigido. Siamo invece empatici se lasciamo la nostra percezione ed entriamo nella percezione che l'altro ha di sé.<sup>10</sup>

### *2.1.2. Il ruolo dell'emittente*

Nella comunicazione interpersonale il ruolo dell'emittente gioca un ruolo fondamentale. Pensiamo ad esempio al docente che deve comunicare con gli alunni, con i colleghi o altre persone.

La persona nel ruolo di emittente si esprime con comportamenti non verbali, con atteggiamenti e con il linguaggio. Come comportamenti non verbali possiamo considerare i movimenti facciali, le espressioni del viso, lo sguardo. Guardare l'alunno è sinonimo di riconoscimento e di far sentire che si è in contatto con lui. Uno sguardo fisso invece può mettere in imbarazzo. In una situazione in classe un alunno dice all'insegnante: "Perché guarda sempre me?" L'insegnante o si rivolge sempre agli stessi alunni trascurando magari quelli che avrebbero più bisogno di essere seguiti oppure lo guarda per rimproverarlo o altre motivazioni. Importante che il docente ne sia consapevole. Anche il modo in cui l'emittente gesticola, i movimenti con le parti del corpo esprimono messaggi molto variegati. Toccare le persone poi produce degli effetti di un certo tipo. E' chiaro che per essere un emittente efficace dovrò usare determinati comportamenti non verbali e non altri. Anche gli aspetti paraverbali, cioè il tono della voce, il volume, il ritmo, le pause, sono importanti perché trasmettono la definizione della relazione. Le stesse parole dette in modo diverso possono avere effetti diversi. Con un tono possono indicare accoglienza e vicinanza, in un altro tono possono indicare allontanamento e giudizio.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Giunti, pag. 89.

<sup>11</sup> K. Danziger, *La comunicazione interpersonale*, Bologna, Zanichelli, 1982, pag.67.

Da considerare anche gli aspetti legati alla prossemica, cioè alla distanza interpersonale che gli individui mantengono quando interagiscono. Le distanze interpersonali accettabili variano con la qualità della relazione tra i partecipanti. La quantità di spazio lasciato tra loro ci comunica qualcosa sulla natura della loro relazione. Se una persona si avvicina troppo, ma noi non siamo disposti ad accettarla, ci tiriamo indietro. Se le distanze interpersonali si restringono c'è una richiesta di un livello più elevato di intimità. Il docente dovrebbe riflettere anche su questo rapporto prossemico con gli allievi e capirne il significato.<sup>12</sup> Sia l'allievo che il docente possono sentirsi vicini o lontani in base ai loro bisogni o alle loro emozioni, magari non espresse.

Nella relazione tendiamo poi ad usare degli atteggiamenti che possono anche essere fastidiosi. Un atteggiamento molto arrogante o saccate o di superiorità; quando uno parla pensando di avere la verità in tasca ed è un po' dogmatico crea qualcosa nella relazione. Quando uno parla ed è fumoso in quello che dice e non è chiaro, questo ha delle ripercussioni nella relazione. Quando uno apre continuamente parentesi per specificare le cose: questo è un atteggiamento che produce delle conseguenze nella relazione.

Altro aspetto importante è il linguaggio che si usa perché trasmette informazioni importanti. Se sto parlando con un collega posso esprimermi con un linguaggio competente, specifico, tecnico. Quando però parlo con una persona non è importante che io dia sfoggio delle mie conoscenze tecniche, ma che io sappia adattare il mio linguaggio alla situazione della persona. Diversa la situazione se il docente parla con un altro docente o se parla con gli alunni o con un alunno in particolare. Con l'alunno devo tradurre in maniera immediata e comprensibile quello che voglio dirgli. E' importante qui anche osservare come il soggetto reagisce a quello che gli dico: se ad esempio sbuffa, mostra espressioni della faccia di un certo tipo, per capire il significato dei suoi gesti chiederò se ha compreso. Infatti l'obiettivo è di sapere se la persona ha compreso quello che gli ho detto. Quindi, siccome, una buona relazione dipende anche da come io parlo è importante capire le caratteristiche dell'emittente nel suo ruolo.

Il ruolo di emittente è legato a due variabili molto importanti: gli atteggiamenti di base e le competenze specifiche.

---

<sup>12</sup> K. Danziger, *La comunicazione interpersonale*, Bologna, Zanichelli, 1982, pag.68.

Gli atteggiamenti di base sono la concretezza (capacità di essere specifici, puntuali, precisi quando si parla, senza essere vaghi, dando chiarezza a ciò che si dice), la genuinità (capacità di essere aderenti alla realtà, sinceri), auto rivelazione (capacità di trasmettere in modo diretto i propri sentimenti, le proprie esperienze, i propri pensieri; assumersi la responsabilità di ciò che si sente e si pensa, assumere una comunicazione "io" e non generica). Se riportiamo questi atteggiamenti al docente come emittente nella classe comprendiamo come sia molto importante che nella sua comunicazione sia chiaro e preciso, che non divaghi e che sia anche capace di farsi sentire responsabile di ciò che afferma. Può fare riferimento alla sua esperienza, ma anche tenendo conto di ciò che anche gli alunni possono dire, dovrebbe rimandare ciò che egli sente in prima persona.

Le competenze specifiche nel ruolo di emittente sono: la comunicazione descrittiva, la comunicazione rappresentativa e la comunicazione a feedback.<sup>13</sup>

A. La capacità di comunicare in modo descrittivo riguarda la capacità di riportare il fenomeno così come accade, come si manifesta, facendo una descrizione fenomenologica del fatto. La comunicazione descrittiva rappresenta la condizione preliminare per una comunicazione non valutativa, non interpretativa. Mi fermo al dato fenomenico per minimizzare i rischi della percezione soggettiva. Si parla anche di comunicazione constatativa: si constata ciò che accade in contrapposizione alla valutazione e interpretazione della realtà. La comunicazione descrittiva permette all'altro di farsi una propria analisi della realtà in quanto la situazione viene riportata nella sua origine, nella sua manifestazione, nelle sue conseguenze. Inoltre stimola la fiducia tra docenti e allievi che notano come chi parla sia impegnato a fornire informazioni obiettive e a distinguere tra dati di fatto e interpretazione dei fatti. Nei rapporti in classe se un alunno riporta un problema o un fatto è importante che non si dia subito una valutazione, ma che si rimandi una descrizione dei fatti attraverso ad esempio la parafrasi di ciò che ha detto. Si arriva così a una descrizione del fatto chiedendosi che cosa accade qui ed ora ("che cosa è qui?") senza ricorrere alle domande "Perché?," "Come?" "A che cosa?" .

B. Altra competenza specifica nel ruolo di emittente è la comunicazione rappresentativa. E' costituita da quei messaggi dell'emittente in cui si autopresenta e manifesta

---

<sup>13</sup> H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma Carrocci, 1999, pag.69-77



direttamente le proprie esperienze. La comunicazione rappresentativa permette: il contatto con la propria emozionalità, facilita una comunicazione autentica, evitando atteggiamenti difensivi, consente l'espressione delle proprie intenzioni (la presunzione che l'altro possa o debba conoscere i propri desideri, interessi e bisogni è una delle assunzioni più dannose nelle relazioni interpersonali). L'autopresentazione per essere rappresentativa deve contenere due parti:<sup>14</sup>

- a) io portatore di esperienza (percezione personale di cui l'emittente si assume la responsabilità) che si esprime con "io voglio", "io mi sento", "io temo";
- b) l'indice referenziale (specificare il contenuto dell'esperienza cui fa riferimento; riguarda il contenuto, cioè i fenomeni che hanno determinato lo stato d'animo).

Esempio: sono preoccupato per il fatto che domani ho la verifica di matematica. "Sono preoccupato" è io portatore di esperienza, "per il fatto che domani ho la verifica di matematica" è l'indice referenziale, il contenuto della mia preoccupazione. La realizzazione non sempre è facile per alcune barriere di tipo soggettivo: timore del giudizio, dell'intimità, timore di essere messo al centro dell'attenzione. Ciò si può notare molto bene negli alunni che molto spesso mettono in atto queste difese. Compito del docente è di portarli progressivamente ad esprimere ciò che sentono di fronte alla classe. Ecco che un lavoro iniziale per la coesistenza nel gruppo classe appena avviato, trova una giustificazione pedagogica volta allo sviluppo personale dell'alunno.

C. Una terza competenza specifica nel ruolo di emittente è il feedback<sup>15</sup>. E' una informazione di ritorno. Informo l'altro sull'effetto che ha prodotto su di me il suo comportamento. Il feedback permette di verificare e controllare la reciproca comprensione del messaggio, aiuta ad imparare a prevedere e controllare gli effetti del proprio comportamento, permette di approfondire la propria conoscenza attraverso le informazioni che vengono dagli altri. Ci sono diversi tipi di feedback: a) dare su di me (es. sono un ragazzo studioso), b) chiedere su di me (es. ragazzi, sono stata chiara?), c) dare sull'altro (es. quando arrivi in ritardo, sto male, mi sento poco importante). Il feedback è simile a

---

<sup>14</sup> H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma Carrocci, 1999, pag.76.

<sup>15</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola .Promozione di un clima umano positivo*, Las-Roma, 2012, pag.69 .

una comunicazione rappresentativa, solo si aggiunge l'appello esplicito. Nel dare e ricevere feedback è importante non essere direttivo, essere descrittivo, esprimersi in prima persona, formulare appelli come desideri, nella richiesta essere specifici.

Ritengo poi molto importante accennare il significato e le conseguenze del “messaggio a doppio legame” studiato in relazione alla schizofrenia, ma che può avere interessanti risvolti nella comunicazione educativa. “E’ un concetto introdotto da Bateson, e ripreso in seguito da P. Watzlawick e dalla scuola di Palo Alto, per indicare un particolare tipo di comunicazione interpersonale caratterizzato da segnali incongrui e contraddittori che pongono il destinatario in una condizione di profondo dilemma...” “...l’individuo si trova prigioniero di una situazione in cui l’altra persona che partecipa al rapporto emette allo stesso tempo messaggi di due ordini, uno dei quali nega l’altro”...”Quando una persona resta intrappolata in una situazione di doppio legame, avrà reazioni di tipo difensivo...”<sup>16</sup>. Esempi: ingiunzioni paradossali.”Sii spontaneo”<sup>17</sup>; il padre è solito dire al figlio bambino che non bisogna avere paura del buio (*asserisce qualcosa*); quando il piccolo fa i capricci il padre gli ordina di smettere immediatamente altrimenti lo chiude in una stanza al buio (*asserisce qualcosa sulla propria asserzione che è in contrasto*); il messaggio non offre via d’uscita perché per essere obbedita l’ingiunzione deve essere anche disobbedita.<sup>18</sup>

## 2.2. L’ascolto

Nell’ambito della comunicazione interpersonale le dinamiche inerenti l’ascolto assumono un’importanza rilevante.

Alla base del processo di ascolto c’è l’atteggiamento di attenzione. «L’attenzione è la forza connettiva delle conversazioni e della comprensione empatica. Quando essa è presente siamo profondamente commossi, e abitualmente ci accorgiamo quando qualcuno

---

<sup>16</sup> Umberto Galimberti, *Psicologia*, Corriere della Sera, 2007, pag. 335.

<sup>17</sup> A.O. Ferraris, A. Oliverio, *Psicologia. I motivi del comportamento umano*, Bologna, Zanichelli, 2007, pag. 419.

<sup>18</sup> Ivi, pag. 420.

non ci presta attenzione. Il modo in cui si presta attenzione influenza profondamente ciò di cui si parla».<sup>19</sup>

Dobbiamo a Carl Rogers aver iniziato un percorso, seguito poi da Thomas Gordon, sui fondamenti di un ascolto volto alla valorizzazione delle potenzialità del soggetto. Rogers si può considerare il fondatore della psicologia umanistica insieme a Maslow. La loro psicologia ha come elemento centrale la persona nella sua interezza e pone in un ruolo secondario sia le interpretazioni sia il comportamento manifesto. Tende a valorizzare l'autorealizzazione e la creatività e le scelte compiute in modo autonomo e cosciente dell'individuo; pone in rilievo la dignità della persona e l'importanza del lavoro sul potenziale individuale. Rogers e Maslow individuarono nei bisogni di crescita e di affermazione gli impulsi più importanti di ogni comportamento umano e riconobbero il ruolo fondamentale dell'autostima nel raggiungimento dell'equilibrio personale.

In particolare Maslow raffigurò la gerarchia dei bisogni dell'essere umano nella Piramide dei Bisogni.<sup>20</sup> Alla base ci sono i Bisogni Fisiologici ( alimentazione, respiro, sesso, sonno..) soddisfatti i quali l'individuo può ambire a soddisfare altri bisogni. La piramide sale con i Bisogni di Sicurezza ( fisica, morale, salute, proprietà..). Poi ci sono i Bisogni di Appartenenza (amicizia, affetto, identificazione). Salendo nella piramide troviamo il Bisogno di Stima (autostima, riconoscimento, prestigio..) Seguono i Bisogni di autorealizzazione ed accettazione di sé, i Bisogni Cognitivi e i Bisogni Estetici. Maslow sosteneva che un uomo deve andare nella direzione in cui desidera andare. Un uomo deve essere ciò che può essere, deve seguire la propria natura, diventare tutto ciò che è capace di diventare. E' questa necessità che prende il nome di autorealizzazione. In realtà con Maslow si delinea anche una teoria della motivazione, parola derivante da motum che significa "andare verso".<sup>21</sup> Soddisfare certi bisogni può portare poi al soddisfacimento di altri in un circuito a spirale. L'ottenere buoni voti a scuola può dare al ragazzo il riconoscimento dei suoi coetanei, contribuendo in tal modo a gratificare i suoi desideri di status sociale e magari di potere. La riuscita nell'atletica può dare al ragazzo l'amore e

---

<sup>19</sup> Allen E. Ivey, *Il colloquio intenzionale e il counseling*, Las Roma ,2018, pag.99.

<sup>20</sup> T. Gordon, *Relazioni efficaci*, Bari, Edizioni La Meridiana,2014, pag.58

<sup>21</sup> A.O. Ferraris, A. Oliverio, *Psicologia. I motivi del comportamento umano*, Bologna, Zanichelli, 2007, pag.275.

l'affetto che egli desidera dai propri genitori. Dalle ricerche di Maslow ci si pone l'interrogativo di come genitori ed insegnanti debbano, quindi, porsi in relazione con il ragazzo per aiutarlo a crescere sano. Un buon insegnante deve favorire negli alunni: la percezione realistica degli individui e dell'ambiente; l'accettazione di sé, degli altri, della natura; la spontaneità, la sincerità, e la naturalezza; la capacità di individuare e risolvere i problemi; il godimento della compagnia degli altri, ma anche la solitudine; autonomia e indipendenza; capacità di cogliere aspetti nuovi nella realtà.<sup>22</sup>

Prosegue le indicazioni Carl Rogers per il quale il docente diventa "un facilitatore" dell'apprendimento la cui qualità principe sarà la capacità di stabilire un efficace rapporto interpersonale con gli alunni e tal fine è importante che "sappia ascoltare". Il docente facilitatore aiuta a creare il clima, chiarire gli scopi, scoprire le motivazioni individuali, modulare la gamma delle modalità di apprendimento. Inoltre il docente si considera una risorsa del gruppo.

Ai suddetti autori menzionati possiamo far risalire l'impianto teorico relativo all'ascolto che è applicabile anche all'ambito educativo.

Gli atteggiamenti di base sono: l'empatia (capacità di sentire con l'altro, di entrare nella sua esperienza), il rispetto (capacità di credere nella persona e nella sua capacità di autorealizzazione), cordialità (capacità di trasmettere interesse e apertura verso l'altro).<sup>23</sup>

Nell'ascolto sono coinvolti tre processi: ricezione (ogni messaggio è uno stimolo che deve essere ricevuto), elaborazione (una volta che il messaggio è ricevuto deve essere elaborato), risposta (riguarda l'emissione di un messaggio in risposta a quello ricevuto ed elaborato).

Nel ruolo di ascolto possiamo individuare tre competenze specifiche: attenzione non strutturata (attenzione richiesta nel processo di ricezione, implica l'intenzionalità e la capacità di centrarsi sulla fonte comunicativa - attenzione senza scopo -); discriminazione accurata del messaggio (è la competenza richiesta nel processo di elaborazione, implica un'attenta analisi del messaggio); la comprensione empatica (competenza richiesta nel

---

<sup>22</sup> [www.artcounseling.it](http://www.artcounseling.it). *L'educazione socio-affettiva: una maniera per vivere la scuola diversamente* di Gabriella D'Amore Costa.

<sup>23</sup> C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Giunti, 2019, pagg. 85-94.

processo di risposta, implica interventi di supporto verbale finalizzati a restituire all'altro il suo messaggio).

In fase di elaborazione del messaggio è necessaria un'attenta analisi del messaggio. In ogni messaggio sono presenti quattro dimensioni. La dimensione di contenuto è l'oggetto della comunicazione. Mi pongo la domanda "Di che cosa sta parlando?". La dimensione di auto rivelazione si riferisce al modo in cui una persona si presenta mentre parla; la domanda è: "Che cosa mi sta dicendo di sé?". La dimensione di relazione riguarda la percezione che chi parla ha dell'interlocutore e della loro relazione; la domanda è: "In che modo il parlante mi sta percependo?". La dimensione di appello riguarda l'insieme delle richieste che chi parla fa nella sua comunicazione, la si individua rispondendo alla domanda: "Che cosa mi sta chiedendo" "Cosa vuole?".

Quando una delle dimensioni dell'ascolto prevale sulle altre c'è una iperfunzionalità, cioè una distorsione nella elaborazione del messaggio. Ci può essere una iperfunzionalità di contenuto ( ascolto focalizzato sul contenuto a scapito dell'emotività), di autorivelazione (l'ascolto tende a cogliere aspetti che hanno a che fare con la personalità dell'altro), di relazione (l'ascolto tende a dipendere dalla preoccupazione di come l'altro può percepire chi invia il messaggio), di appello (l'ascolto tende ad attivarsi rispetto ai bisogni di chi comunica); chi ha questa iperattività ha la sindrome del salvatore.<sup>24</sup>

L'ascolto si concretizza in un reale aiuto quando chi ascolta realizza un comportamento di sostegno verbale intervenendo con contributi che sostengano la comunicazione. Il docente, ad esempio, può utilizzare nella classe il Circle Time, un gruppo di discussione condotto dal docente-facilitatore che stimola la comunicazione tra i partecipanti. E' un luogo privilegiato di espressione di esperienze, di sentimenti; è lo spazio per l'ascolto di ognuno e di tutti, nella fiducia e nella sicurezza di non essere giudicati. Questa competenza nella conduzione migliorerà la capacità di gestione del gruppo classe e faciliterà la messa in azione di stili efficaci di comunicazione con gli

---

<sup>24</sup> I.Stewart , V.Joines, *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani* , Milano, Garzanti, 2006, pag.301.

alunni. Aiuterà a far sviluppare la creatività individuale e di gruppo, a far esprimere emozioni e sentimenti, a promuovere comportamenti collaborativi e solidali.

Competenze utili e importanti sono la parafrasi e la verbalizzazione. Sono tecniche di empatia riflettente per sintonizzarsi sulla persona e restituirle, come fosse uno specchio quello che la persona ha detto.

La parafrasi è una forma di supporto verbale caratterizzata da una riformulazione sintetica e chiarificatrice dei contenuti essenziali della comunicazione dell'altro, ossia del contenuto del messaggio di chi sta parlando, al fine di aiutarlo ad ampliare la comprensione cognitiva in merito al problema che vuole risolvere e di offrirgli la consapevolezza di essere stato capito. La parafrasi coglie l'essenza del discorso, senza distorcerne il senso profondo. E' restituire all'ascoltatore con un tono di voce interrogante quello che egli ha detto.<sup>25</sup>

Le fasi della parafrasi sono una iniziale che si concentra su un'ipotesi di comprensione, attraverso espressioni del tipo: "se ho ben capito..", "tu mi hai detto che..", "a tuo avviso.." "mi stai dicendo che..." e una conclusiva che consiste in una breve domanda (es. "ho capito bene?", "ho inteso correttamente?") per chiedere attraverso un atto di sincera umiltà, se quanto è stato riferito è stato realmente compreso.

La verbalizzazione è una forma di supporto verbale che si riferisce agli aspetti emozionali presenti nel messaggio dell'altro. (Esempio "Ti sento molto scoraggiato..") Serve a facilitare il processo di esplorazione dell'altro, aiuta l'altro a cogliere qualità e intensità delle emozioni, aiuta a gestire le emozioni in relazione al contesto, offre un modello di accettazione delle emozioni. Bisogna essere attenti a quali parole usa l'altro per esprimere i sentimenti, a quali sentimenti sono impliciti nella comunicazione non verbale e fare attenzione alle scelte delle parole per rispecchiare l'emozione dell'altro.

L'autore che ha tradotto in un linguaggio concreto e operativo la filosofia rogersiana è Thomas Gordon. Gordon condivide con Rogers il fatto che la finalità di un sistema educativo sia quello di aiutare un individuo ad educare (fare venire fuori) se stesso, quindi la fiducia nel processo di maturazione e di sviluppo della persona. Il suo interesse si sposta dai contenuti e dalle metodologie didattiche alla relazione, all'intenzionalità, ai

---

<sup>25</sup> Allen E. Ivey, *Il colloquio intenzionale e il counseling*, Las Roma, 2018, pag.194-211.

processi di comunicazione ed interazione, alla capacità dell'insegnante di facilitare gli alunni nella soluzione dei loro problemi.

Gordon si propone di insegnare ad impostare una relazione efficace con gli studenti e a gestire le dinamiche interne di una classe attraverso procedimenti che portano l'insegnante a "trasformare se stesso" nel modo di trattare con gli allievi e ad insegnare ai docenti ad incoraggiare e stimolare maggiori responsabilità negli studenti.<sup>26</sup>

Per modificare i comportamenti inadeguati Gordon propone tre tecniche fondamentali: l'ascolto attivo, il messaggio -Io, la risoluzione dei conflitti con il metodo del problem solving.

Ascoltare in modo attivo significa assumere il punto di vista dell'altro, sia pure temporaneamente e provvisoriamente. L'obiettivo è quello di comprendere la rete di significati che le parole acquistano per colui che le emette, in relazione alla sua visione del mondo. Significa, sintonizzarsi con lo stato emotivo dell'altro e lasciarsi coinvolgere e interrogare da quello che ci proviene da lui. Dal momento che le emozioni sono una diretta conseguenza del significato che la persona attribuisce alla realtà, ogni vero ascolto è dunque un ascolto empatico.

Nell'ascolto attivo il docente "riflette" il messaggio dell'alunno, recependolo senza emettere messaggi suoi personali. In tale modo lo studente si sente oggetto d'attenzione, non subisce valutazioni negative, coglie l'accettazione e la comprensione dell'insegnante per poter così giungere da solo alla soluzione dei suoi problemi. Per essere certi che la comunicazione sia esatta è necessario che l'emittente sia certo che il messaggio stesso è stato correttamente recepito. E' quindi indispensabile il feedback, che in questo caso è rappresentato dall'ascolto attivo. Dall'utilizzo dell'ascolto attivo possono trarre vantaggio sia gli insegnanti che gli alunni. I docenti si dotano di uno strumento per farsi amare e apprezzare dagli studenti, gli allievi possono acquisire sicurezza ed autonomia espressiva e di pensiero. L'ascolto attivo non rispecchia le parole, ma i "sentimenti", si tratta di riflettere l'essenza del messaggio.

---

<sup>26</sup> T. Gordon. *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti, 1991, pag.249.

Per costruire una relazione efficace con gli alunni, "cambiare se stessi" viene considerato, nella collisione di valori, un rischio minimo, rispetto al ricorrere alla forza o minacciare di ricorrere alla forza.

Quando l'insegnante si trova di fronte a un allievo che con il suo comportamento lo mette in difficoltà, può ricorrere al messaggio-Io. L'adulto esprime ciò che prova e in questo modo l'allievo si rende conto delle conseguenze del proprio agire e delle reazioni che ciò determina agli altri. I messaggi –Tu esprimono un giudizio su chi ascolta. I messaggi-Io palesano un sentimento di chi parla. “sei disordinato” è una comunicazione inefficace perché provoca ribellione e atteggiamenti difensivi. “Io mi irritato” è invece efficace poiché non esprime alcuna valutazione su colui che compie l'azione, ponendolo innanzi alle conseguenze della propria azione ed ai sentimenti che ne derivano.

I metodi più usati dai docenti per risolvere le controversie fra insegnanti e alunni sono l'autoritarismo (io vinco, tu perdi) e il permissivismo (io perdo, tu vinci) entrambi fondati su un rapporto di potere. Per Gordon invece le persone hanno il diritto di soddisfare i propri bisogni, devono vincere insieme; nessuno deve perdere. Il problem-solving offre una valida struttura per superare le controversie senza problemi. Gordon individua sei fasi.<sup>27</sup>

- A) definire il problema in termini di bisogni, ognuno esprime i propri
- B) proporre una serie di alternative astenendosi da giudizi
- C) soppesare le diverse soluzioni, gli aspetti positivi e negativi
- D) programmare ed attuare la soluzione ( si decide chi fa cosa e quando)
- E) verificare i risultati, cioè se la soluzione scelta ha soddisfatto i bisogni di entrambi.

Con il problem-solving si possono risolvere conflitti, arrivare a delle decisioni o elaborare ad es. un regolamento di classe.

Affinché si possa procedere nei modi suddetti è necessario che ad esempio il docente non adotti quello che per Gordon è “il linguaggio del rifiuto”, cioè non faccia sentire l'altro non compreso, non accettato, giudicato, inquisito, minimizzato. Gordon parla di “dodici barriere alla comunicazione”<sup>28</sup> che riporto testualmente.

- Ordinare, comandare, esigere. Esempio: “Smetti di agitarti e porta a termine ciò che ti è stato assegnato”

---

<sup>27</sup> T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti 1991, pag. 198.

<sup>28</sup> Ivi, pag. 61 ss.



- Avvisare, minacciare. Esempio: “Sarà meglio che ti ci metta d’impegno se vuoi avere un buon voto in questa materia”.
- Fare la predica, rimproverare. Esempio: “Sai che è tuo dovere studiare quando vieni a scuola. Dovresti lasciare i tuoi problemi personali a casa”.
- Consigliare, dare soluzioni o suggerimenti. Esempio: ”La miglior cosa da fare è quella di calcolare meglio i tempi. Dopo di che sarai in grado di finire il tuo lavoro”
- Redarguire, ammonire, fare argomentazioni logiche. Esempio:”Guardiamo in faccia la realtà. Dovresti renderti conto che sono rimasti soltanto trentaquattro giorni di scuola per poter completare il programma che ti è stato assegnato”.
- Giudicare, criticare, disapprovare, biasimare. Esempio: ”O sei un pigro o sei un perditempo”.
- Definire, stereotipare, etichettare. Esempio: ”Ti stai comportando come un allievo delle scuole elementari, non come qualcuno che sta per andare alla scuola superiore”.
- Interpretare, analizzare, diagnosticare. Esempio:” Stai proprio cercando di non fare quello che ti è stato assegnato”.
- Apprezzare, convenire, dare delle valutazioni positive..Esempio:”Sei davvero un ragazzo capace. Sono sicuro che in un modo o nell’altro riuscirai a finire il compito che ti è stato assegnato”.
- Rassicurare, mostrare comprensione, consolare, sostenere. Esempio: ”Non sei l’unico che ha provato queste cose. Mi sono sentito allo stesso modo quando ho dovuto affrontare degli esercizi difficili. Comunque quando l’avrai finito non ti sembrerà così difficile”.
- Contestare, indagare, mettere in dubbio, sottoporre ad interrogatorio. Esempi: ”Credi che il compito che ti è stato assegnato sia troppo difficile?” “Quanto tempo ci hai dedicato? ” ” Perché hai aspettato così tanto a chiedere aiuto?” ”Quanto tempo ti ci è voluto?” .
- Eludere, distrarre, fare del sarcasmo, fare dello spirito, cambiare argomento. Esempi: “Su andiamo, parliamo di qualcosa di più piacevole”. “Adesso non è il

momento “. “Ma torniamo di nuovo alla nostra lezione”. “ Sembra che qualcuno si sia alzato con il piede sbagliato questa mattina”.

Secondo Gordon «Il danno maggiore che gli insegnanti possono procurare agli studenti è quello di assumere un atteggiamento protettivo nei loro confronti sottraendoli ad una esperienza fondamentale: e cioè affrontare le conseguenze delle proprie decisioni. Riportiamo qui di seguito quanto è accaduto tra un insegnante ed uno studente che aveva dimenticato di portare tutto l’occorrente per la lezione di matematica. Da notare come l’insegnante, ricorrendo abilmente all’ascolto attivo, faccia assumere allo studente la responsabilità del suo problema. E quindi con che prontezza lo studente trova da sè la soluzione!

*Studente:* Ho dimenticato a casa l’occorrente per la lezione di matematica.

*Insegnante:* Hai un problema

*Studente:* Sì mi serve il libro, e il quaderno degli esercizi e il foglio su cui stavo lavorando.

*Insegnante:* Bè, pensiamo un attimo alla soluzione che potremmo trovare.

*Studente:* Potrei telefonare a mia madre e dirle di portarmi tutte le cose...ma qualche volta non sente il telefono.

*Insegnante:* Allora questo non va bene.

*Studente:* Potrei prendere un libro dalla biblioteca e prendere anche un foglio per fare l’esercizio perché so quale pagina è.

*Insegnante:* Sembra allora che il problema sia risolto.

*Studente:* Sì.»<sup>29</sup> .

### **2.3. L’interazione educativa**

Nella scuola, «la creazione di una positiva atmosfera sociorelazionale si rivela necessaria per la realizzazione di un’educazione scolastica che consenta ai diversi membri di inserirsi proficuamente nel processo di insegnamento-apprendimento e di instaurare relazioni significative e costruttive. (..) L’atmosfera scolastica deriva dall’interagire vicendevole delle persone e va pertanto considerata come una conseguenza del modo con cui i diversi membri della scuola (insegnanti, allievi, dirigenti, ecc...) si relazionano

---

<sup>29</sup> T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Prato, Giunti 1981 pagine 110 e 111.

reciprocamente e in rapporto agli altri gruppi di riferimento (genitori, comunità locali, associazioni sportive, ecc...)»<sup>30</sup>. La piattaforma comunicativa non è data solo dal comportamento dell'insegnante verso gli allievi, ma è necessario considerare l'interazione reciproca tra i diversi membri che compongono la comunità educativa.

«L'importanza di considerare nell'educazione la dimensione relazionale è attualmente confermata dagli studi sulla socializzazione dei soggetti in età evolutiva, dall'esperienza degli educatori circa il ruolo favorevole di un clima interumano positivo nei processi di apprendimento, e dal riconoscimento sempre più frequente da parte dei pedagogisti del fatto che il modo di relazionarsi nell'educazione ha delle conseguenze non soltanto sulla formazione dei giovani, ma anche sulla stabilità e sul cambiamento della vita sociale»<sup>31</sup>.

Nell'interazione educativa possiamo individuare alcune dimensioni che caratterizzano la relazione educativa: la dimensione di controllo, la dimensione emozionale e il grado di congruenza insito nel comportamento relazionale dell'educatore<sup>32</sup>

La dimensione di controllo concerne quei comportamenti dell'educatore che stabiliscono i confini di competenza all'interno del rapporto. Al polo negativo abbiamo l'educatore autoritario che impone una disciplina rigida, al polo positivo abbiamo l'educatore autorevole che incoraggia negli altri la stima di sé, la collaborazione e l'autodeterminazione.

La dimensione emozionale fa riferimento al comportamento socio-affettivo dell'educatore ed include quell'insieme di modalità relazionali tramite le quali l'educatore rivela all'altro in che modo lo percepisce e lo valuta. Al polo negativo troviamo l'educatore freddo, distaccato e svalutante, al polo positivo l'educatore incoraggiante, sensibile ai bisogni individuali.

Il comportamento congruente si verifica quando il docente, nell'interazione con gli allievi, si introduce come persona autentica e svolge con trasparenza le sue funzioni. In questo modo non sente il bisogno di difendersi, nascondendosi dietro un ruolo, né il

---

<sup>30</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola*, Las-Roma, 2012, pag. 9, Prefazione alla prima edizione.

<sup>31</sup> E.S. Matta, *L'interazione educativa e il clima positivo nel gruppo classe*, Las-Roma, 2014, pag. 7

<sup>32</sup> Ivi, pag. 53

<sup>32</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola*, Las-Roma, 2012, pagg. 83-84

bisogno di mostrare un'immagine di se stesso diversa da come egli in realtà sente di essere.<sup>33</sup>

Parlando di interazione educativa dobbiamo tener presente tutto il sistema che influisce sull'educazione di soggetti in età evolutiva. L'educazione infatti non è solo una questione di relazione tu per tu, ma si verifica in molti contesti nell'ottica anche dell'apprendimento permanente. Il Consiglio europeo del 22 maggio 2018 elenca in realtà le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (lifelong learning) che sono utili per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e alla cittadinanza attiva. Queste skill (Competenza alfabetica funzionale, Competenza multilinguistica, Competenza matematica e Competenza in Scienze, Tecnologie e Ingegneria, Competenza digitale, Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, Competenza in materia di cittadinanza, Competenza imprenditoriale, Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali) si sviluppano dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti.<sup>34</sup>

Riferendoci dunque alla persona che cresce, vediamo che, in un'ottica ecologico-sistemica, le sue interazioni interessano: la famiglia, la scuola, i coetanei, educatori del territorio, i media e tante altre agenzie. Si tratta di un intreccio di influenze reciproche delineate dallo psicologo statunitense Uri Bronfenbrenner. Egli osservò come il modo di essere dei bambini cambiava in funzione del contesto in cui erano cresciuti. Concepiva l'ambiente come un insieme di sistemi interconnessi tra loro. Di conseguenza, l'influenza di uno di essi sullo sviluppo del bambino dipende dalla relazione con gli altri. Inoltre, sono organizzati a partire da quelli più vicini al bambino, fino a quelli più distanti da lui come una serie di cerchi concentrici. Il Microsistema è formato da gruppi che hanno un diretto

---

<sup>34</sup> 4.6.2018 Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 189/1  
I (Risoluzioni, raccomandazioni e pareri) RACCOMANDAZIONI CONSIGLIO  
RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per  
l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)

contatto con il bambino come la famiglia e la scuola. Le convinzioni dei genitori influenzano in modo diretto il modo di essere del bambino. Tuttavia, anch'egli è in grado di modificare le prospettive dei membri della sua famiglia. Lo stesso accade con la scuola e con il resto dei gruppi che fanno parte del microsistemi. Il Mesosistema è formato dalle relazioni esistenti tra quelle del primo livello. Così, la relazione dei genitori con gli insegnanti, ad esempio, avrà un impatto diretto sul bambino. Il terzo livello, l'Esosistema, riguarda gli elementi che influenzano la vita del bambino, pur non avendo una relazione diretta con essi. L'influenza avviene per via indiretta. Un esempio di ecosistema può essere l'attività in cui lavorano i membri della famiglia del bambino. Essa può influenzare il modo di pensare, il tempo libero o il benessere dei genitori. Di conseguenza, potrebbe anche avere un impatto significativo sulla vita della persona. Il Macrosistema è invece costituito da quegli elementi della cultura in cui la persona è immersa e che influenzano chiunque. Comprende le istituzioni politiche ed economiche, i valori della società. I complessi di credenze e comportamenti che caratterizzano i macrosistemi sono trasmessi da una generazione all'altra attraverso i processi di socializzazione condotti dalle varie istituzioni culturali come la famiglia, la scuola, la chiesa, il luogo di lavoro e le strutture politico-amministrative.<sup>35</sup>

### *2.3.1. Tipi di rapporti con gli altri e le relazioni nella scuola.*

Parlando di interazione educativa è importante conoscere e comprendere quanti tipi di relazioni o rapporti ci possono essere fra le persone.

All'interno della scuola, le relazioni interessano una serie di attori che interagiscono tra di loro con ruoli differenti, ma che comunque si possono influenzare proprio secondo il modello sopra citato di Bronfenbrenner.

Nel rapporto genitore-figlio (in età evolutiva) lo scopo del genitore è la protezione, la cura, l'educazione ed essere una guida per aiutare il figlio ad essere se stesso, autonomo e responsabile. La relazione è asimmetrica/cooperativa, ma anche competitiva. La qualità emotiva è calda... ma non troppo. I possibili problemi nascono dal non rispetto delle

---

<sup>35</sup> psychologyinstructor.com La teoria ecologica di Bronfenbrenner

asimmetrie funzionali, dall'eccessiva o assente conflittualità, dall'eccessiva protezione o indifferenza, dalla mancanza di fermezza educativa, dall'eccesso di autoritarismo.<sup>36</sup>

Il rapporto tra insegnante-allievi in classe (relazione pedagogica) ha lo scopo di favorire l'apprendimento e la socializzazione secondaria ( inizia con i contatti che il bambino inizia al di fuori della famiglia come la scuola). La relazione si presenta asimmetrica ma cooperativa. Emotivamente prevale l'emozione mediamente calda, tuttavia esiste una distanza sociale professionale determinata dal ruolo. Possono insorgere problemi quando non vengono rispettate le asimmetrie funzionali, quando emerge una eccessiva conflittualità tra docente e allievi, quando s'instaura un eccesso di coinvolgimento emotivo o di freddezza. Quando manca la fermezza educativa o rinuncia all'autorevolezza, quando esiste eccessiva formalità.<sup>37</sup>

La relazione insegnante-insegnante della stessa classe ha come scopo lo scambio di informazioni, il coordinamento su come gestire la programmazione, la valutazione e il gruppo classe per promuovere l'apprendimento e la socializzazione degli allievi. La relazione è paritaria e dovrebbe essere cooperativa. S'instaurano emozioni calde a sufficienza per poter collaborare e una distanza amichevole e professionale. Molti sono i problemi che tuttavia insorgono: competizione, rivalità, indebita asimmetria, disprezzo, invidia, posizioni esistenziali di disconferma (tu non sei ok), eccessiva compiacenza o formalità.<sup>38</sup>

La comunicazione tra genitori e docenti è importante per favorire il successo scolastico e il benessere emotivo e sociale degli allievi. La relazione si presenta asimmetrica, ma è paritaria su aspetti specifici. E' cooperativa, fondata su una emotività calda al fine di collaborare e la distanza è amichevole e professionale. Le problematiche di questa relazione sono molteplici. I rispettivi ruoli non sono rispettati, si procede con rivalità e competizione, non si riconosce l'altro come ok.

Esiste poi una complessa relazione tra dirigenti-insegnanti, genitori, allievi che dovrebbe avere lo scopo, da parte del Dirigente Scolastico, di favorire il benessere della comunità scolastica e di coordinare le funzioni e i ruoli dei soggetti. La relazione si

---

<sup>36</sup> Vittoria Cesari Lusso, *E' intelligente ma non si applica*, Trento, Erickson, 2010, pag.37-38

<sup>37</sup> Ivi, pag.38

<sup>38</sup> Ivi, pag.39

presenta asimmetrica, ma collaborativa, anche se c'è distanza professionale. I problemi derivano dal non rispetto dei ruoli, da una svalutazione delle funzioni dei collaboratori e/o dei genitori, da una autorità eccessiva o assente, dalla non capacità di guida e di negoziazione.<sup>39</sup>

Come Dirigente Scolastico ho affrontato tutte le problematiche che le diverse relazioni comportano. L'atteggiamento di fondo che mi ha aiutato è stato quello di considerare il mio ruolo come un ruolo "del prendersi cura di", quindi di comprendere i vissuti delle persone, di portarle ad una analisi realistica delle loro problematiche.

A volte sono bastate delle brevi espressioni per riportare la persona all'autostima. Ricordo un'insegnante che era referente per l'handicap. Un giorno arriva in ufficio, piangendo, dicendo che voleva rinunciare al suo incarico in quanto non sopportava più il carico di lavoro e... procedendo fa riferimento a una sua delusione affettiva. Non ricordo esattamente cosa le abbia detto ma una espressione fu: "Lei ha ancora molto da dare nella vita". Questa espressione associata a un riconoscimento del lavoro che stava svolgendo, le ha fatto cambiare atteggiamento e, risollecata, ha continuata ad occuparsi del suo mandato. L'empatia creata in quel contesto si è protratta nel tempo e molto spesso, quando ci vediamo (abbiamo mantenuto un rapporto di amicizia) lei mi ricorda la frase che le ho detto e dice di essersi sentita accettata e rinforzata nel suo impegno per i bambini in difficoltà. Anche altre docenti si rivolgevano a me per esprimere le loro difficoltà, a volte di rinuncia o di fuga dalla scuola, ma sentendo che le ascoltavo e sentendo la mia vicinanza affettiva, decidevano autonomamente secondo il loro vero proposito.

Lo sfogo telefonico impellente e alterato di una docente che non ne poteva più del fatto che non si suspendessero gli alunni maleducati, che la scuola stava rovinando la società e che lei non poteva più tacere, si abbassò di tono, seguita da una pausa silenziosa quando si sentì dire: "Prof.ssa proceda pure, mi hanno messa qui a posta per ascoltarla". Lei si aspettava una risposta minacciosa, ma in questo modo, riconoscendo il suo diritto di esprimersi, la sua rabbia si è calmata e siamo ritornati a una conversazione su cosa veramente stava succedendo nella sua classe.

---

<sup>39</sup> Ivi, pagg.39-40

Purtroppo ho assistito anche a lezioni di una docente che, incapace di esprimere le proprie emozioni, cercava di nascondersi dietro un atteggiamento di distacco, non rivolgeva quasi mai lo sguardo verso gli alunni, non rispondeva alle loro richieste di chiarimento, il suo atteggiamento era svalutante e freddo. Spiegava, dava gli esercizi, metteva continuamente note sul registro e le sue valutazioni erano negative sulla maggioranza degli alunni. Evidenti le lamentele dei genitori. In questo caso i colloqui con me non hanno dato esito di cambiamento. Questi casi lasciano il Dirigente di fronte a una sensazione di impotenza che tuttavia, spesso, per mantenere il proprio ruolo di guida deve accettare, cercando di mettere intorno a queste persone altre più positive e di aiuto nella gestione della classe.

Le relazioni con i genitori si sono presentate, a volte, complesse, soprattutto per i conflitti che si erano creati tra docenti e genitori. A parte alcune specifiche situazioni risolte con un dialogo separato con il docente e con il genitore, ho cercato poi, attraverso tutti gli incontri ufficiali di presentazione dell'Istituto, di evidenziare alcune caratteristiche della famiglia odierna e alcune "informazioni" basilari sull'apprendimento che potessero creare una visione condivisa della condizione del soggetto in età evolutiva e che portasse genitori e docenti a viaggiare sulla stessa lunghezza d'onda.

Ogni inizio di anno scolastico nel primo Collegio dei Docenti riunivo per la prima mezz'ora tutti i docenti, il DSGA con gli applicati di segreteria e tutti i collaboratori scolastici. Intendevo dare un messaggio unitario per affrontare l'anno scolastico. I temi sono stati vari: il potere dell'educazione, la cooperazione, la resilienza, gli aspetti positivi del cambiamento. In questo modo intendevo comunicare che tutti gli attori della comunità scolastica, al di là delle loro funzioni, partecipano e rendono possibile il miglioramento della scuola e di conseguenza della formazione degli alunni.

Qui entrava in campo anche la formazione dei docenti sugli aspetti comunicativi e relazionali nel processo educativo, una formazione non sempre facile da realizzare per motivazioni che spiegherò nella premessa al Progetto che intendo presentare.

Molte sarebbero le esperienze che potrei portare nel gestire le relazioni fra tutti gli attori della comunità scolastica. Un dirigente non può andare bene a tutti, possono divergere le opinioni sull'educazione, sull'organizzazione, ma cercando di essere il più



presente possibile in tutti i gruppi di lavoro con aiuto intellettuale ed affettivo ho riscontrato l'instaurarsi di un clima sereno e di fiducia. Dare agli altri fa sentire sempre bene a prescindere da ciò che viene ricambiato. Il riconoscimento c'è quando noi siamo sicuri nella nostra autostima, nella nostra autoefficacia.

Ciò dovrebbe valere anche per i docenti nelle loro relazioni con gli alunni.

L'empatia, la capacità di ascolto, la capacità di porgere la parola, la capacità di essere una guida morale ed etica consapevole, la capacità di attivare l'attenzione motivata verso l'altro costituiscono i principi base del processo educativo.<sup>40</sup>

Come i genitori educano i figli, come i bambini entrano a scuola, come inizia e procede l'incontro con gli insegnanti, sono tutti aspetti che sono correlati tra di loro e che necessitano di processi di mediazione e di rispetto.

Ad esempio le trasformazioni avvenute nella famiglia nel modo di relazionarsi con i figli comportano delle conseguenze sul modo di essere dei ragazzi di oggi. "Il dato saliente sul quale convergono tutte le ricerche sul nuovo assetto della famiglia è quello relativo al complessivo trasloco della famiglia attuale dai valori e dai comportamenti che caratterizzavano la famiglia "etica" all'area dei valori e degli stili che costituiscono lo statuto della famiglia "affettiva". Ciò significa che i genitori intendono trasmettere amore più che regole e principi astratti, che aspirano a farsi obbedire per amore e non per paura delle sanzioni.(...).Tale imponente trasformazione (...) ha potentemente contribuito a trasformare la qualità della relazione fra genitori e figli durante tutto l'arco del periodo di formazione, e ha importanti conseguenze sui vissuti ed il dipanarsi dei processi di separazione che caratterizzano l'acme del processo adolescenziale. La prospettiva infatti che abita nella mente della coppia genitoriale che dirige la famiglia affettiva è di contribuire in modo decisivo a costruire figli "felici". Tale fine viene perseguito abbassando in modo cospicuo, rispetto alla famiglia etica, il tasso di dolore mentale che la coppia genitoriale pensa si possa somministrare al figlio a scopo educativo".<sup>41</sup>

Secondo Charmet, dunque, i figli della famiglia affettiva giungono ad affrontare i compiti di sviluppo adolescenziale con una modesta esperienza di dolore e frustrazione e

---

<sup>40</sup> V. Boffo, *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura*, Rovigo, Apogeo, 2012, pagg.64-65.

<sup>41</sup> Gustavo Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida.*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, pagg.44 e 45.

ciò contribuisce ad innescare quei fenomeni di intolleranza nei confronti del dolore mentale che li porta spesso a comportamenti anestetici e a noia e tristezza. Ciò determina un maggior bisogno da parte dei ragazzi di relazioni con persone competenti che li possano ascoltare e che non possono essere delegate ai coetanei. L'adolescente ha bisogno di essere teneramente rispecchiato. Genitori e docenti dovrebbero riflettere su tali problemi per comprendere e trasformare, dove è necessario, il proprio sistema relazionale.

I bambini di oggi, dice sempre P. Charmet, sono dotati di regole affettive, miti, non derivati da principi universali. Sono bambini affamati di relazioni orizzontali con i pari; sono fragili nell'immagine di se stessi che ha bisogno di essere continuamente sostenuta e riconosciuta nella sua unicità. Crescendo prevale in loro la vergogna sul senso di colpa<sup>42</sup>.

I bambini di oggi sono dotati di una spiccata curiosità verso ogni aspetto del mondo circostante, una grande abilità tecnica. Infatti se la cavano benissimo con la strumentazione che caratterizza il nostro tempo: cellulare, televisione, computer. Adorano le automobili e i motori in genere, salgono sull'aereo come sugli autobus. Presentano delle capacità operative e tecniche rispetto alla generazione precedente.

Di fronte a tutti questi mutamenti psico-sociali, gli stili educativi dei genitori possono comunque incidere sulla crescita dei figli e sulla capacità dei figli stessi di affrontare i compiti di sviluppo afferenti all'area fisica, cognitiva, delle relazioni sociali e l'area relativa alla problematica dell'identità. Tutti compiti importanti per il passaggio all'età adulta.

Molteplici sono state le ricerche in ambito psico-pedagogico riguardante gli stili educativi, evolvendosi nel tempo e tenendo conto di diverse variabili.

Si può far riferimento al modello di P. Gambini, il quale individua quattro stili. Negligente (basso sostegno, bassa severità e controllo); Tollerante (alto sostegno e bassa severità e controllo); Autoritario (basso sostegno e alta severità e controllo); Autorevole (alto sostegno e alta severità). Secondo Gambini quanto più i genitori riconoscono la qualità del figlio, lo rendono corresponsabile nelle decisioni che lo riguardano e favoriscono la sua individuazione in modo che possa costruire un'identità personale,

---

<sup>42</sup> Gustavo Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida.*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, pagg.176-189.

autonoma e originale, tanto più l'adolescente avrà un giudizio positivo sulla sua crescita, si sentirà all'altezza dei compiti di sviluppo con i quali deve confrontarsi.<sup>43</sup>

Una persona, in età evolutiva, esprime dei bisogni per crescere bene. Tali bisogni di ordine cognitivo, affettivo e relazionale dovrebbero trovare contesti di sviluppo nella famiglia, in altre agenzie ricreative, ma in particolar modo anche a scuola.

Il docente è chiamato dunque a rispondere allo sviluppo della persona "allievo", ma per farlo deve anche lui recuperare una competenza personale e sociale che possa aiutare la scuola a passare dall'istruzione all'educazione.

Paolo Meazzini nel suo testo *L'insegnante di qualità* fa riferimento alle competenze che dovrebbe possedere un insegnante di qualità per poi svilupparle nell'allievo. Meazzini indica: l'area delle abilità cognitive (utilizzo della memoria in modo strategico, ragionare, affrontare problemi e decidere, apprendere ad apprendere, sviluppare creatività e flessibilità); l'area delle abilità socio-comportamentali (comunicare e collaborare, essere assertivi e pro sociali, competere secondo le regole, parlare in pubblico, gestire i conflitti e negoziare); l'area delle abilità emozionali-affettive (comprendere emozioni e sentimenti dell'altro, esprimere i propri, mostrare empatia nei rapporti interpersonali, auto motivarsi, prevenire e gestire il di stress, prevenire e gestire la collera e l'aggressività).<sup>44</sup>

### 2.3.2 Interventi educativi preventivi e correttivi in età evolutiva. Le regole.

Lo stile educativo autorevole è certamente quello che cura la comunicazione dialogica tra educatore ed educando e permette lo sviluppo della personalità dell'allievo. «Risulta essere il più efficace nell'affrontare e gestire al meglio le dinamiche relazionali del gruppo in quanto prende in considerazione l'identità dell'alunno, ed in particolare il suo modo di sentire, il suo modo di pensare e le sue diverse opzioni comportamentali, offrendo un contributo significativo alla dinamica relazionale. Pertanto, è presumibile che, esattamente come accade nel rapporto genitori figli, ciascun docente moduli i suoi

---

<sup>43</sup> Paolo Gambini, *Stili Educativi genitoriali e superamento dei compiti di sviluppo*, Orientamenti Pedagogici Volume 56, Numero 5, Settembre 2009.

<sup>44</sup> P. Meazzini, *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2000, pag.7.

comportamenti in relazione alle risposte che ottiene dagli alunni e di conseguenza che il suo stile educativo e la sua disponibilità a fornire sostegno si modifichi nel corso del tempo»<sup>45</sup>.

I principi di fondo dello stile educativo autorevole sono: sintesi dialettica tra autorità e libertà, protagonismo dell'educando, sviluppo psichico dell'educando, dialogicità, contesto sociale del rapporto educativo (cura dell'ambiente fisico, dell'ambiente relazionale, dell'ambiente organizzativo)<sup>46</sup>.

Se consideriamo la dimensione del controllo, legata allo stile educativo autorevole, essa concerne i comportamenti di autorità dell'insegnante che stabiliscono i confini di competenza nell'interazione scolastica. Questa dimensione è legata al comportamento guida del docente, il quale dovrebbe essere orientato a favorire negli allievi il raggiungimento di una sempre maggiore autonomia nel gestire la propria vita. Il docente, come interventi preventivi, può usare forme di comunicazione che siano il più vicine possibile allo stile partnership, in cui agli allievi viene data la possibilità di sentirsi protagonisti della loro formazione. Il comportamento guida dell'insegnante facilita gli interventi preventivi, evitando forme autoritarie di comunicazione (ordini, proibizioni, comandi, avvisi, ecc...) e formula invece inviti, proposte e dà informazioni concrete. Pone domande su fatti concreti e sul loro sentire. In questo modo stimola negli allievi stessi l'autoresponsabilizzazione, il libero impegno e promuove la responsabilità verso un comportamento autonomo. Il docente dovrebbe cercare di consultare gli allievi sulle decisioni da prendere, tenendo in considerazione le loro opinioni e i loro pareri. Ciò facilita anche l'inserimento nel gruppo e ne sviluppa il senso di collaborazione. Il docente ha poi la possibilità di elargire gratificazioni. Questo tipo di comportamento si può osservare quando l'insegnante esprime riconoscimento sociale, quando dà informazioni e quando rinforza positivamente i singoli comportamenti degli allievi ricorrendo a uno stile sociale-integrativo. Usa il suo potere per facilitare una comunicazione in cui gli allievi si sentono stimolati alla corresponsabilità in un clima di collaborazione. L'insegnante stabilisce con gli studenti un contatto attraverso una presenza attiva. La presenza attiva viene

---

<sup>45</sup> P. E.S. Matta, *L'interazione educativa e il clima positivo nel gruppo classe*, Las-Roma, 2014, pag.53.

<sup>46</sup> H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore*, Las-Roma, 1988.

sperimentata dagli allievi quando gli insegnanti: curano uno stile didattico positivo (preparano accuratamente le lezioni, comunicano in modo comprensibile e comprensiva); prestano aiuto nell'apprendimento e mostrano interesse per la creazione di relazioni reciproche positive.<sup>47</sup>

Per i docenti non sempre è facile attuare questo stile educativo e spesso si trovano di fronte a un comportamento indisciplinato o aggressivo dei ragazzi.

Molto spesso, comunque, il comportamento indisciplinato di un alunno deriva da interventi inefficaci dell'educatore. L'educando vuole attirare l'attenzione su di sé per soddisfare il suo bisogno di riconoscimento (secondo A.T. esigenza fondamentale per l'essere umano) secondo l'assunto "anche un'attenzione negativa è meglio di niente". Lo studente che ha interiorizzato un attaccamento sicuro con le proprie figure di accudimento avrà fiducia nell'insegnante perché si aspetta di essere ascoltato e capito, ma se ha un attaccamento insicuro, avrà bisogno di vicinanza; tuttavia, lo manifesterà in modi disfunzionali appresi in famiglia e che possono stimolare l'insegnante a reagire in modo tale da confermare le aspettative di rifiuto e di incomprensione. A volte quindi, l'indisciplina può essere anche modalità appresa per soddisfare i propri bisogni di affetto, attenzione, potere... Di fronte ad esempio alla proibizione l'allievo o figlio può rispondere "Ti farò vedere chi è il più forte"<sup>48</sup>.

L'educatore "autoritario" (l'insegnante vince e lo studente perde) e quello "permissivo" (l'insegnante perde e lo studente vince) possono provocare dei meccanismi di difesa negli studenti. Alcuni di questi meccanismi sono: ribellarsi, resistere, sfidare, mentire, imbrogliare, copiare, vendicarsi, odio per la sconfitta, adulare, lusingare, ecc...<sup>49</sup>

I ragazzi a volte mettono alla prova la forza e la fermezza dell'educatore.

Gli interventi dell'educatore possono essere: proibire, minacciare, minacciare e non mantenere, attaccare la persona, essere incoerente tra il dire e il fare. Tutti questi interventi sono inefficaci: il ragazzo si sente attaccato, giudicato e non ha più fiducia in se stesso.

Tuttavia, in una situazione educativa come quella del contesto classe è necessario effettuare degli interventi che regolino la disciplina in classe.

---

<sup>47</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola*, Las-Roma, 2012, pagg. 80-83.

<sup>48</sup> <https://www.manilasodi.it/alleanza-didattica-con-l-analisi-transazionale>.

<sup>49</sup> T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Prato, Giunti 1981 pagg. 164-189.

Gli interventi preventivi possono puntare sull'esplicitazione delle regole, sulla formulazione di norme informali significative che siano osservabili, stabilite con un accordo reciproco, costruttive. Formulare e sottoscrivere un contratto di regole può incentivare l'autodisciplina. L'insegnante arriva a far comprendere che il mantenimento della disciplina è opera dell'impegno comune. Le attività devono essere pianificate in un flusso continuo e coerente che non disorienti gli alunni.

Gli interventi correttivi richiedono: la considerazione del grado di responsabilità, la valutazione della gravità che l'infrazione riveste, l'individuazione delle cause che sono alla base del comportamento disturbante, l'anticipazione degli effetti dell'intervento correttivo sul singolo e sul gruppo. I docenti che hanno un atteggiamento di tipo morale nei confronti delle regole sono convinti che queste riflettano valori morali considerati come "giusti", "buoni", ecc.. e mediante le regole possono essere promossi. Invece i docenti che interpretano la norma dal punto di vista pragmatico, sono convinti che le regole siano stabilite attraverso tentativi ed errori e che siano modificabili attraverso l'esperienza. In questo caso, l'obbligatorietà è legata alla funzionalità che la norma riveste nel facilitare il raggiungimento delle mete nelle attività scolastiche.

Tra gli interventi correttivi consideriamo: gli interventi semidirettivi, la ristrutturazione della situazione didattica, feedback con tecnica dei tre passi, gli interventi direttivi.

Per interventi semidirettivi intendiamo quelle forme di comunicazione regolativa che, senza interrompere il flusso della comunicazione in atto, portano all'attenzione dell'allievo il suo comportamento, oppure gli segnalano le attività da svolgere. Si possono applicare quando si tratta di bloccare negli allievi comportamenti di distrazione nella situazione di apprendimento, o quando si devono richiamare al tema in oggetto. Si può ricorrere ad un segnale ad esempio di tipo non verbale: stabilire un contatto con gli occhi, alterare la voce, avvicinarsi verso il posto dell'allievo, fare un gesto che riporti l'allievo all'attività in corso. Poi si possono fare delle domande chiedendo la collaborazione per le attività da svolgere. Quando il docente si trova di fronte a veri disturbi della lezione può ricorrere ad interventi semidirettivi verbali. Esempi: " Per favore potreste rimandare la vostra comunicazione all'intervallo?", "Ti prego di partecipare alla nostra discussione".

Quando il comportamento trasgressivo è connesso a esperienze negative riferite all'attività scolastica stessa (per esempio noia e frustrazione di fronte a contenuti poco comprensibili, confusione per la metodologia adottata ecc.), il docente inserisce misure didattiche che ristrutturano la situazione apprenditiva in modo tale da stimolare l'interesse e facilitare la partecipazione degli allievi. Ad esempio presentare in modo diverso i contenuti di apprendimento, cambiare metodologia, stabilire mete intermedie.

Le tecniche di feedback consentono di intervenire in modo direttivo confrontando gli allievi con le aspettative alle quali devono corrispondere, metacomunicando, allo stesso tempo, comprensione e rispetto. In questo modo non viene intaccata la relazione docente-allievo.

Si può graduare la direttività con la tecnica dei tre passi.

« 1. Primo passo. Un allievo nella situazione attuale viene meno per la prima volta al rispetto di una norma.(...) Ad esempio, un allievo continua a parlare a voce alta con un compagno, pur essendo consapevole che l'insegnante vuole fare una comunicazione. L'insegnante può servirsi delle tecniche del feedback nel modo seguente:

“Senti il bisogno di parlare con il tuo compagno, (stima e comprensione)  
ma in questo momento disturbi me e anche gli altri nella comunicazione (minima direzione)  
ti prego di comunicare durante l'intervallo che inizia tra qualche minuto” (possibilità di soluzione)

2. Secondo passo. L'allievo nonostante l'intervento precedente, non interrompe il suo comportamento disturbante. (...) L'insegnante può dire:

“Non ti è stato possibile non conversare con il tuo compagno; (comprensione)  
ma adesso non è il momento di conversare, (proibizione in forma impersonale)  
altrimenti ti devo cambiare posto” (annuncio delle conseguenze)

3. Terzo passo. L'allievo nonostante gli interventi previ, persiste nel suo comportamento disturbante.

“Non ti è stato possibile smettere di conversare, (espressione di comprensione)  
per favore prendi quel posto”. (messa in atto delle conseguenze annunciate)

In quest'ultimo passo è importante che l'insegnante sia coerente nell'applicare le conseguenze annunciate, altrimenti i futuri avvisi circa le conseguenze negative di un determinato comportamento finiranno per non essere presi in seria considerazione dagli allievi e l'insegnante stesso ne perderà di autorevolezza.»<sup>50</sup>

Gli interventi direttivi si effettuano quando l'infrazione di una regola da parte dell'alunno rappresenta un pericolo per sé e per gli altri o quando costituiscono un grave disturbo per la comunicazione in atto. L'allievo comprende che il docente ha delle responsabilità nei confronti degli allievi e che necessariamente deve intervenire. Comunque è necessario salvaguardare sempre il rispetto nonostante la fermezza e la tempestività.

Gli esempi di Franta mi riportano a un ricordo di quando facevo l'insegnante. I ragazzi, si sa, tendono a chiacchierare. Allora un giorno dissi:” Ragazzi e ragazze, poiché sento e vedo che avete sempre tante cose da dirvi, vi propongo questo patto. Una volta alla settimana, se tutti noi riusciamo a procedere con serenità nel lavoro, vi darei 10 minuti, prima della fine dell'ora, per poter parlare tra di voi, magari in piccoli gruppi, sempre rispettando un tono di voce calmo”. Entusiasti, accettarono il patto e quindi posero in atto, non solo un processo di autovalutazione del loro comportamento, ma sentirono che i loro bisogni venivano riconosciuti.

#### **2.4. Alcuni aspetti dell'analisi transazionale in ambito pedagogico**

Da luglio 2006 a maggio 2007 ho frequentato il corso di formazione annuale, previsto dopo il superamento del Concorso per Dirigenti Scolastici. Un giorno il nostro formatore, iniziando il lavoro, ci ha detto: “Oggi, invece di parlarvi di come affrontare i conflitti a scuola, vi parlerò di come prevenirli. Vi parlerò dell'Analisi Transazionale che vi aiuterà ad instaurare, come leader dell'Istituzione Scolastica che vi verrà assegnata, delle relazioni efficaci e positive con tutto il personale”. Ho seguito con molta attenzione l'incontro di quel giorno e ho preso nota di tutti i titoli dei testi che lui era solito portarci in visione. Il tempo è passato, l'argomento mi è sfuggito, finché un altro giorno nel 2019,

---

<sup>50</sup> H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola*, Las Roma, 2021, pagg. 98-99.



frequentando il master, incontro nuovamente l'A.T. Ritrovo in casa il testo di Ian Stewart, Vann Joines, *L'analisi transazionale*, Garzanti, 2000. Una bella sorpresa!!!

In relazione al Progetto di formazione per i docenti che presento, mi limito qui a fare alcuni cenni alla teoria solo su alcuni aspetti che possono essere correlati con una comunicazione efficace e rispettosa, in una relazione non giudicante con gli alunni.

L'A.T. è una teoria della personalità che ci fornisce un quadro di come siamo strutturati dal punto di vista psicologico. Utilizza il modello degli Stati dell'Io: adulto (A), genitore (G), bambino(B)<sup>51</sup>

Fornisce anche una teoria della comunicazione e una teoria dello sviluppo infantile.<sup>52</sup> Il concetto di copione spiega come gli schemi di vita attuali abbiano avuto origine nell'infanzia. Tale concetto può essere utile nei contesti educativi. "Aiuta gli insegnanti e gli studenti a rimanere in chiara comunicazione e a evitare che si creino scontri improduttivi."<sup>53</sup>

La filosofia di fondo dell'A.T. elaborata da Berne, e gli assunti di base possono così essere sintetizzati:

1. Ognuno è OK. Ogni persona va bene così come è e nelle relazioni tra gli individui entrambi si è OK. Ognuno è dotato di valore e dignità come persona.
2. Ognuno ha la capacità di pensare, cioè ognuno può decidere che cosa fare della propria vita e ha la capacità di crescere e di imparare qualunque esperienza abbia avuto, anche quella negativa.
3. Ognuno decide del proprio destino e queste decisioni possono essere cambiate." Si parte dal principio per cui ognuno ha preso delle decisioni rispetto a sé che, talvolta, possono essere disfunzionali e non orientate al benessere della persona. Tali decisioni, unite alle strategie seguite per portarle avanti, erano il modo migliore che si aveva, da bambini, per sopravvivere e ottenere ciò di cui si aveva bisogno. Poiché le decisioni dipendono anche dal momento evolutivo in cui le persone le prendono, è necessario valutare se esse siano ancora funzionali o limitanti nella vita attuale. Alcune rimangono utili e adeguate agli attuali bisogni,

---

<sup>51</sup>Ian Stewart, Vann Joines, *L'analisi transazionale*, Garzanti, 2000, pag.15.

<sup>52</sup> Ivi, pagg.354-360

<sup>53</sup> <https://www.manilasodi.it/alleanza-didattica-con-l-analisi-transazionale>.

altre invece portano a risultati negativi, perché non sono più necessarie e adeguate alla situazione attuale.<sup>54</sup>

Lo stato dell'Io G riguarda comportamenti, pensieri ed emozioni copiati dai genitori o dalle figure genitoriali. Anche sul piano educativo lo stato dell'Io G affettivo e normativo può dare ordini, divieti, permessi, principi morali, norme etiche. Ogni educatore usa questo stato dell'Io quando si prende cura degli educandi perché può fornire protezione, guida, rassicurazione, permessi e fungere da modello di figura di riferimento autorevole. L'insegnante si pone nello stato dell'Io Genitore Normativo Positivo quando le sue direttive mirano autenticamente a proteggere o a promuovere il benessere degli allievi. Invece si pone nello stato dell'Io Genitore Normativo negativo quando assume quei comportamenti e usa quelle espressioni linguistiche che comportano una svalutazione dell'alunno. Il G Affettivo positivo emerge quando il docente si prende cura degli alunni con un autentico rispetto verso di loro. Il G Affettivo Negativo si rivela quando l'insegnante dà aiuto da una posizione di superiorità che svaluta e umilia l'alunno

Lo stato dell'Io A riguarda comportamenti, pensieri ed emozioni che sono una risposta diretta al qui ed ora. L'A. offre informazioni, dati, una il pensiero logico per risolvere problemi, sta con i dati di realtà, può utilizzare le caratteristiche del Genitore e del Bambino. Ogni educatore usa questo stato dell'io quando dà informazioni chiare, dà programmi ed istruzioni su come fare le cose, valuta obiettivamente, stimola l'attivazione delle risorse dell'educando.

Lo stato dell'Io B riguarda comportamenti, pensieri ed emozioni riproposti nell'infanzia. Rappresenta la parte ricca di energia e di motivazioni, creativa ed intuitiva, ma anche capace di adattarsi alle situazioni. Ogni educatore usa questo stato dell'Io quando è capace di divertirsi, di provare emozioni, di giocare, di creare, inventare, di provare piacere nello stare e nel fare le cose con gli altri, nel rispettare le regole dell'ambiente, nello stare nel proprio ruolo e manifestare rispetto per i superiori, nel riuscire a regolare gli impulsi. Quando l'insegnante usa una didattica cooperativa, il lavoro di gruppo, il gioco, l'immaginazione esprime la sua parte di Io B ma nello stesso tempo

---

<sup>54</sup> E. S. Matta, *L'interazione educativa e il clima positivo nel gruppo classe*, LAS Roma, 2014, pag.75.

permette all'alunno di "apprendere" delle modalità di vivere la scuola come ambiente dove si sente bene.

Secondo Berne il bambino piccolo, agli inizi della formazione del copione (modo in cui il bambino redige un piano specifico della propria vita con un inizio, un punto di mezzo e una fine) ha già assunto certe convinzioni su se stesso, sulle persone che lo circondano, in particolare sui suoi genitori. Queste convinzioni possono restare per tutta la vita, anche se possono essere modificate. Comunque vanno a costruire, in particolare, nelle relazioni con gli altri, quattro affermazioni su se stessi e sugli altri. Sono gli atteggiamenti fondamentali che una persona assume circa il valore esistenziale che percepisce su di sé e sugli altri. 1. Io sono OK, tu sei OK, considerata posizione sana. 2. Io non sono OK, tu sei OK è una posizione della vittima, del perdente, dell'incapace. 3. Io sono OK, tu non sei OK è una posizione difensiva in cui si cercherà di essere superiori agli altri. 4. Io non sono OK, tu non sei OK, posizione di inutilità di me stesso e degli altri. Un docente, nel conoscere i propri alunni e i loro contesti socio-familiari potrebbe percepire come si sente il bambino o il ragazzo cercando, attraverso la vita di classe e attraverso la relazione con lui, di modificare le posizioni di poca autostima e di fiducia che possono inficiare il rendimento scolastico e la sua vita sociale a scuola.

Un concetto dell'A.T. che ritengo sia importante per un docente è quello delle "carezze", definite da Berne come unità di riconoscimento. Secondo lo psichiatra canadese tutti noi abbiamo bisogni di stimoli. Rimandava all'opera di Renè Spitz che aveva tenuto in osservazione dei neonati allevati in un orfanatrofio. I neonati erano ben nutriti, vestiti e al caldo, tuttavia tendevano ad avere problemi fisici ed emotivi più spesso di quelli allevati dalle loro madri. Spitz trasse la conclusione che ciò che mancava a quei bambini era la stimolazione: non avevano niente da guardare e nessun contatto fisico con chi li accudiva, mancavano di contatto fisico e di carezze. Questo bisogno di stimoli Berne lo indica come bisogno di riconoscimento della nostra esistenza. Le carezze possono essere verbali, non verbali, positive o negative. Il principio che sta alla base è che *"qualsiasi carezza è meglio di nessuna carezza"*. Cosa può comportare questo sul piano educativo? Docenti che non guardano mai certi alunni, non rivolgono loro uno sguardo, li lasciano in disparte: comportamenti che assumono un valore di non riconoscimento dell'esistenza della

persona. Da valutare poi le modalità con cui vengono recepite le “carezze” sia positive che negative dagli alunni e che dovrebbero far pensare a come vive e si sente l’alunno.<sup>55</sup>

## 2.5. Neuroscienze ed emozioni nella relazione educativa

“L’emozione è una reazione affettiva intensa con insorgenza acuta e di breve durata, determinata da uno stimolo ambientale come può essere un pericolo, o mentale come può essere un ricordo. L’etimologia della parola “emozione” (da *ex-movere*) lascia intendere che essa è una forza dinamica che ci consente, prima che intervenga una mediazione razionale, di muoverci nel mondo ricercando i piaceri ed evitando i dispiaceri in vista della conservazione della specie. In questo senso è possibile dire che le emozioni hanno guidato il cammino dell’evoluzione fino alla comparsa, nei mammiferi superiori, della neocorteccia cerebrale, che è la sede della mente razionale. Questa definizione lascia intendere la nostra parentela con il mondo animale. In comune abbiamo la parte più primitiva del cervello, che circonda l’estremità cefalica del midollo spinale, e che per comodità chiameremo *cervello antico*. Questa struttura primitiva, che regola le funzioni vegetative fondamentali come il respiro e il metabolismo degli altri organi, è la sede dei centri regolatori programmati per mantenere il corretto funzionamento dell’organismo allo scopo di assicurarne la sopravvivenza.. Da questa struttura derivano i centri emozionali, e questa è la ragione per cui, quando sopraggiunge una forte emozione, abbiamo reazioni *fisiologiche (...); espressive (...); psicologiche* “. <sup>56</sup>

Diverse sono le teorie sulle emozioni. Ci riferiamo, in particolare, alle ricerche provenienti dalle neuroscienze.

Queste hanno formulato la teoria del cervello tripartito in tre sistemi: rettile, limbico, neocorteccia. Il neuro scienziato Josepk LeDoux ha segnalato il ruolo chiave dell’amigdala nei processi emozionali e gli aspetti della vita di relazione. Per LeDoux emozione e cognizione sono da considerare delle funzioni mentali distinte, ma interagenti mediate da sistemi cerebrali distinti ma interagenti <sup>57</sup> .

---

<sup>55</sup> E.S. Matta, *L’interazione educativa e il clima positivo nel gruppo classe*, Las-Roma, 2014, pagg.87e145

<sup>56</sup> U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2021, pagg.21,22.

<sup>57</sup> J. LeDoux, *Il cervello emotivo*, Baldini e Castoldi, 2003, pagg.71 e 294.

Paul Ekman<sup>58</sup> ha individuato delle emozioni che definisce primarie e che secondo le sue ricerche sono universali. Sono sei: paura, rabbia, tristezza, felicità, sorpresa, disgusto. Le emozioni secondarie, sono quelle che si originano dalla combinazione con le emozioni primarie e si sviluppano con la crescita dell'individuo e con l'interazione sociale. Fra le emozioni secondarie variamente descritte troviamo: invidia e gelosia, vergogna, divertimento e allegria, disprezzo, compassione e solidarietà, l'amore, colpa, rimorso, perdono.

Un importante meccanismo di funzionamento del nostro cervello è stato rilevato dai ricercatori di Parma, Gallese, Rizzolatti, Senigallia, sui neuroni specchio. Tale meccanismo è alla base della capacità di comprendere le azioni e le emozioni altrui. Si tratta di una comprensione particolare, che avviene dall'interno, poiché si basa sulla nostra stessa capacità di rappresentare quelle azioni e quelle emozioni. Quello di cui noi facciamo esperienza quando osserviamo gli altri agire o provare un'emozione non è poi così diverso da quello di cui facciamo esperienza quando agiamo o proviamo un'emozione in prima persona. E questo spiega perché siamo intrinsecamente sociali.<sup>59</sup> Grazie al cervello plastico, possiamo dunque anche sviluppare emozioni che colorano e orientano i nostri sforzi intellettuali e sociali, come per esempio la curiosità che spinge a esplorare e scoprire. A scuola, in un intensissimo processo di apprendimento, si sviluppa e si trasforma quotidianamente il cervello. Forse un ponte tra neuroscienze ed educazione è stato eretto. Ogni giorno gli insegnanti intuitivamente sanno che né il loro insegnamento, né l'apprendimento dei loro studenti è stabile e costante, varia da momento a momento, da argomento ad argomento. Anche noi viviamo giorni buoni e altri meno. Momenti di entusiasmo e momenti di delusione. Queste differenze influenzano il modo in cui i bambini apprendono e il modo in cui gli insegnanti insegnano. L'apprendimento è dinamico e le emozioni ne costituiscono una parte importante. Le neuroscienze hanno evidenziato che le emozioni possono favorire l'apprendimento. Ci si riferisce a come, quando e perché gli

---

<sup>58</sup> <https://www.stateofmind.it/bibliography/ekman-paul>.

<sup>59</sup> Rivista dell'istruzione n.6, 2010 "Neuroni specchio: il "futuribile" dell'apprendimento", intervista a Vittorio Gallese.

studenti imparano in maniera significativa. L'insegnante e la relazione che stabilisce con i propri alunni possono fare la differenza se muovono da orizzonti di senso e affetto.

Un autore che ha influenzato la ricerca sul valore delle emozioni è Daniel Goleman. Egli parla di Intelligenza Emotiva che comprende un modo diverso di comprendere l'intelligenza, che va al di là degli aspetti cognitivi. Parla, innanzitutto della capacità di dirigersi in maniera efficace verso gli altri esseri umani e a se stessi, di connettersi con le proprie emozioni, di gestirle, di auto-motivarsi, di frenare gli impulsi, di vincere la frustrazione. Goleman indica cinque dimensioni dell'Intelligenza Emotiva<sup>60</sup> che lui riferisce ai miglioramenti che ha osservato sugli studenti che avevano seguito i suoi corsi. Qui riassumo brevemente le cinque dimensioni.

1. Autoconsapevolezza emozionale. Essere consapevoli significa essere capaci di identificare le proprie reazioni emotive in relazione al proprio comportamento.
2. Controllo delle emozioni. Capacità di resistere alle tempeste emotive che possono scatenarsi dentro di noi. Chi si autocontrolla riesce ad essere flessibile, ad adattarsi bene ai cambiamenti ed è capace di gestire conflitti e attenuare tensioni .
3. Indirizzare le motivazioni in senso produttivo. Motivare se stessi e gli altri. Le persone emotivamente intelligenti sono spinti dalla motivazione intrinseca, quindi perseguono i loro obiettivi e passioni. Sono anche in grado di motivare gli altri, capacità importante ad esempio quando si lavora in gruppo.
4. Empatia: leggere le emozioni. Assumere il punto di vista dell'altro, sentire i sentimenti altrui, ascoltare gli altri.
5. Gestire i rapporti. Capacità di relazionarci per comunicare, raggiungere accordi, risolvere conflitti, negoziare i contrasti .

Un programma di alfabetizzazione emozionale, secondo Goleman, migliora i risultati scolastici dei ragazzi proprio in un'epoca in cui a troppi giovani manca la capacità di affrontare i propri turbamenti, di ascoltare e di curare l'apprendimento.

Considerando poi che l'insegnante, nei confronti della classe, assume anche un ruolo di leader riporto le parole di Goleman “ Quando un leader orienta le emozioni in

---

<sup>60</sup> D. Goleman , *Intelligenza emotiva*, Milano, BUR, 1996, pagg.327, 326.

senso positivo, sa far emergere il meglio di ognuno. Abbiamo definito questo effetto *risonanza*”<sup>61</sup>

Sul piano educativo, in relazione a quanto detto finora, mi soffermerò su alcuni aspetti importanti per l'apprendimento e per la costruzione di una relazione “risonante” con gli alunni.

Ho seguito con molto interesse gli appuntamenti di Daniela Lucangeli in Facebook e riferisco liberamente quanto ha comunicato nella rubrica “Cosa stiamo studiando” a proposito di *“affettività come base sicura e “livello di fiducia ottimale per i compiti di apprendimento”*”.

L'intervento del 9/12/2021 è dedicato al rapporto tra affettività e cognizione e a che cosa succede a proposito nelle nostre scuole. Afferma che “la parola affettività deriva da ad+facere. Il significato è esplicito: facciamo qualcosa che aggiunge; l'affettività è questa ricchezza psichica incredibile che ha delle coloriture profondissime della nostra specie, delle coloriture affettivo-emozionali che fanno sì che attraverso l'altro si aggiunga potenziale di crescita e di sviluppo. L'affettività ha questa fondamentale forza di basamento per lo sviluppo, la crescita, lo sviluppo di tutta quella che è la condizione di intelligenza, di personalità, di possibilità dei bambini.

La relazione tra affettività e cognizione è ormai evidenziata da tutte le ricerche comprese quelle della psicologia dello sviluppo. Da sempre sappiamo che tanto è forte la relazione con colui che ci fa da magister, con colui che ci fa da guida tanto più noi abbiamo motivazione, passione e resilienza nel superare gli ostacoli del nostro cammino. Quindi tanto più forte è il nostro ad-facere, il nostro affetto per le persone che ci sono a fianco, per i nostri maestri, tanto più tutta la spinta che ci porta ad impegnarci nell'apprendimento, nella fatica, nel superamento degli errori arriva, in qualche modo, al migliore dei risultati possibili. Le radici di questa esperienza sono molto profonde. Gli studi parlano di base sicura, intendendo proprio questa sorta di solidità che all'io dà il “noi”. Ricordiamo le paperette di Lorenz e di come l'istinto seconda natura faccia sì che tutti i cuccioli di specie seguano la guida a cui sono affidate. Questo ci fa capire come

---

<sup>61</sup> D.Goleman, R.E. Boyatzis, A.McKee, *Essere leader*, Milano, BUR, 2005, pag.28.

filogeneticamente questa base sicura che ci accompagna oltre il nostro momento di vulnerabilità, abbia proprio nelle condizioni universali, la generazione.

In termini educativi che significa? “Se io ti sono magister, ti sono madre, ti sono educatore e non ho con te un ad-facere, qualcosa che aggiunga al fare, che sia una comunicazione profonda del nostro “noi”, che aggiunga alle cose che stiamo studiando la forza di questo “noi”, allora sono più debole. Mi manca quell’ad, quell’aggiunta del “noi” all’agire stesso. Se io ti sono maestro, se ti sono adulto di riferimento, quanto più noi siamo nell’affettività, tanto più c’è affidamento, fiducia, guida, condivisione, alleanza, strada verso lo stesso obiettivo. Quanto più siamo estranei, per quanto perfetto possa essere il cammino cognitivo che io posso predisporre per te, è un cammino freddo, è un cammino che mi conduce a prestazioni, che mi conduce allo stesso desiderio con cui io affronterei tanta fatica, da sola. Certo l’adulto lo può fare, ma di sicuro non lo posso fare con la stessa volontà, forza, passione con cui lo posso fare se mi sento a fianco agli altri. Siamo una specie sociale. E’ così per gli adulti, ma per i più piccolo è una necessità: E questa necessità ci dice che quanto più l’adulto è in una relazione ad-facere, si aggiunge ad una fatica comune, tanto più sta aiutando i piccoli a fidarsi e a lasciarsi guidare al meglio.”<sup>62</sup>

Tale intervento è in sintonia su quanto la prof.ssa Lucangeli sostiene su come l’insegnante deve porsi nei confronti degli errori del bambino. Se l’insegnante, non si allea con il bambino per sconfiggere l’errore, ma trasmette paura e lo colpevolizza, l’apprendimento s’inceppa; il bambino si sente un fallito, si blocca, si sente incapace di fare le cose.” ..se un bambino studia con gioia (sostenuto, guardato, incoraggiato da un insegnante che si pone come suo alleato) nella sua memoria resterà traccia dell’emozione positiva, portatrice del messaggio: ”Ti fa bene, continua a cercare”<sup>63</sup>

Nell’intervento del 09/11/2021 affronta il tema . “*Il livello ottimale di fiducia per i compiti di apprendimento*”.” Le ricerche, già dagli anni ’70 e ’80, avevano evidenziato l’importanza del livello di fiducia che ciascuno di noi avrebbe sulle proprie capacità e sulle proprie conoscenze nel momento in cui si prende la decisione se tentare o meno di imparare un nuovo compito. Questo livello di fiducia non è generico, ma molto specifico

---

<sup>62</sup> <https://it-it.facebook.com> Facebook Daniela Lucangeli | > ... > Scienziato

<sup>63</sup> D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*, Trento, Erikson, 2019, pag.29.



rispetto a ciascun individuo in relazione alla fiducia che ha sviluppato fino a quel momento circa le informazioni e le competenze necessarie.. Non solo fiducia nelle proprie forze, ma anche nella stima collettiva che fa da motore. Questo livello di fiducia riguarda gli aspetti che sono cognitivi, di percezione del sé, e gli aspetti che fanno parte del “noi”. Il livello di fiducia dipende anche dalla dimensione sociale. Cosa mi rimandano delle mie capacità coloro che mi sono a fianco come le figure significative di riferimento e quanto il loro riferimento determina l'alzarsi o l'abbassarsi del livello di fiducia che io ho nella possibilità di raggiungere l'obiettivo?. I ricercatori hanno recuperato questo principio che già negli anni '70 era stato identificato come un punto di svolta fondamentale tra la sfera della propria autostima e la sfera della propria capacità di mettersi in azione in comportamento e che oggi siamo capaci di leggerlo con attenzione più precisa sia per le diverse età evolutive, sia per l'adulto che per tutte le costellazioni di qualità in cui questo livello di fiducia va ad interferire”.<sup>64</sup>

Le emozioni piacevoli sono il fondamento per far sì che la che lo studente abbia la percezione di essere all'altezza di ciò che gli viene chiesto. Si deve ad Albert Bandura il concetto di *autoefficacia*. Con questo termine si riferisce ai pensieri che le persone hanno sulle proprie capacità e come questi pensieri siano collegati alle loro emozioni, alla loro motivazione e al loro comportamento. L'alunno che possiede autoefficacia affronta i compiti con la consapevolezza di poterli completare con successo e quindi persevera anche di fronte agli ostacoli, cioè sperimenta il processo di *resilienza* e rinforza *l'automotivazione*. Per l'insegnante, al fine di trasmettere fiducia, è importante aiutare il bambino a sperimentare il successo, dargli la possibilità di osservare dei modelli simili in cui si ottengono risultati dopo essersi impegnati, incoraggiarlo, presentare delle sfide alla loro portata.<sup>65</sup>

Su quest'ultima modalità adatta ad aumentare la fiducia in se stesso, ricordiamo Vygotskij per la sua intelligente intuizione della scuola e dell'educazione come modulatori della *zona di sviluppo prossimale* di ciascuno. Se l'insegnante o un compagno aiuta il bambino, accade che ciò che lui non sapeva fare da solo diventa più facile (Vygotskij

---

<sup>64</sup> <https://it-it.facebook.com> Facebook Daniela Lucangeli | > ... > Scienziato

<sup>65</sup> D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erikson, 2019, pagg.53.

vedeva nell'interazione sociale un fattore di sviluppo cognitivo).<sup>66</sup> Il docente comunque deve fornire agli allievi prove e ambienti di apprendimento adeguati, non così facili da non richiedere alcun impegno, né così difficili da scoraggiare e demotivare. Porli di fronte alla fiducia di poter acquisire delle informazioni o capacità nuove, stimola la loro curiosità e motivazione. La zona di sviluppo prossimale è uno dei fondamenti della scienza contemporanea sullo sviluppo del potenziale umano. Ritornando alle neuroscienze, esse chiamano tale processo “neuroplasticità”: il nostro cervello crea in modo rapidissimo, nuove connessioni in un intreccio di memorie implicite ed esplicite.

Nel periodo in cui ho insegnato molto spesso, mi sono confrontata con tali concetti con i colleghi, i quali, considerando gli alunni incapaci di capire e di imparare, dicevano che bisognava scegliere libri di testo facili (basati sulla memorizzazione- pensavo io) e verso di me obiettavano: ”Fai cose troppo difficili”. Io ho sempre resistito nel mio ideale di credere nelle capacità di miglioramento dei ragazzi, nelle loro potenzialità presenti e future e ho avuto un riscontro positivo nelle relazioni che gli studenti instauravano con me e anche nell'apprendimento.

In un video<sup>67</sup> in cui presenta il suo nuovo libro<sup>68</sup> lo psicologo Trabucchi afferma: “Quando vogliamo raggiungere i nostri sogni, ecco che allora entra in gioco la motivazione intrinseca che popolarmente chiamiamo passione. Essa non dipende da incentivi o stimoli esterni e ti dà la spinta per aggiungere obiettivi sfidanti che spesso sono lontanissimi nel tempo” Trabucchi concepisce la motivazione intrinseca come automotivazione.

«La resilienza è la capacità di persistere nel perseguire obiettivi sfidanti; fronteggiando in maniera efficace le difficoltà e gli altri eventi negativi che si incontreranno sul cammino. Persistere indica che la motivazione rimane salda».<sup>69</sup>

Termino ricordando il Dalai Lama e Daniel Goleman nel loro confronto e collaborazione sull'analisi delle emozioni definite “distruttive” e quelle “che fanno guarire”.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erikson, 2019, pag.108

<sup>67</sup> <https://www.pietrotrabucchi.it/pagina.pagina.asp?ID=29>

<sup>68</sup> Pietro Trabucchi, *OPUS Allenare la motivazione*, Corbaccio, 2018.

<sup>69</sup> Pietro Trabucchi, *Resisto dunque sono*, Corbaccio, 2013, pag.13.

<sup>70</sup> Dalai Lama, Daniel Goleman, *Emozioni distruttive*, Milano, Oscar Mondadori, 2004.

Dalai Lama, *Le emozioni che fanno guarire*, Milano, Oscar Mondadori, 2003.

Rivolgendosi agli insegnanti il Dalai Lama così si esprime: “Se siete insegnanti sforzatevi di non trasmettere soltanto il sapere, ma risvegliate anche lo spirito dei vostri allievi alle qualità umane fondamentali come la bontà, la compassione, la capacità di perdonare e lo spirito di collaborazione. (...) Insegnate loro a dialogare, a risolvere tutti i conflitti in modo non violento; a interessarsi di quello che pensa l’altro non appena nasce un disaccordo. Insegnate loro a non avere una visione ristretta; a non pensare soltanto a se stessi, alla propria comunità, al proprio paese, alla propria razza, ma a prendere coscienza che tutti gli esseri hanno gli stessi diritti e gli stessi bisogni. (...) Non accontentatevi delle parole, date l’esempio voi stessi.

I vostri allievi vi ricorderanno ancora meglio di quello che dite loro. Insomma assumetevi la responsabilità del futuro dei vostri allievi da tutti i punti di vista<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Dalai Lama, *I consigli del cuore*, Milano, Mondadori, 2010, pagg.61-62

## **CAPITOLO 3. IL PROGETTO COMUNICAZIONE E RELAZIONE NEL PROCESSO EDUCATIVO**

### **Un progetto per docenti della scuola primaria**

#### **3.1. Ipotesi di progetto**

Il Progetto si presenta come un'ipotesi preventivo-promozionale di un corso di formazione per docenti della scuola primaria. Una proposta che posso presentare a un Istituto di mia scelta, avendo maturato, anche nella mia vita professionale, un'esperienza molto vasta sia come insegnante sia come Dirigente Scolastica.

L'Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (ANDIS) della quale faccio parte, potrebbe propormi di effettuare la formazione presso un Istituto il cui Dirigente Scolastico è iscritto all'Associazione. Già nel recente Congresso Regionale del Veneto che ho coordinato, sarebbe emersa questa esigenza da parte di alcuni Dirigenti. Hanno riferito di come molti dei loro docenti, anche a tempo determinato, abbiano manifestato il desiderio di formarsi a livello volontario, a prescindere dalla normativa vigente. Sono emerse delle considerazioni di forte interesse su questo desiderio dei docenti, in quanto espressione di una motivazione intrinseca, che va al di là di un riconoscimento esterno, ma come bisogno di una crescita non solo professionale, ma anche personale. Da parte mia, se la proposta si concretizzasse, sarei disponibile, anche a livello gratuito, superando così tutti i procedimenti burocratici che, purtroppo, caratterizzano l'organizzazione scolastica.

Da tanto tempo l'Associazione propone, anche a livello ministeriale, di modificare lo stato giuridico dei docenti, chiarendo il percorso di studi universitari, le modalità di reclutamento, la formazione iniziale psicopedagogica per tutti gli ordini di scuola e la formazione in servizio. Il bisogno di un insegnante competente nella gestione di classi con studenti con bisogni diversificati e in grado di relazionarsi efficacemente nel contesto della comunità scolastica, è diventato sempre più urgente. Conoscendo bene la scuola sia come Istituzione, che come organizzazione, ho potuto constatare come la formazione sul piano educativo sia stata lasciata in disparte con tutte le conseguenze negative che questo ha comportato e ancora comporta sullo sviluppo della personalità degli alunni.

L'esperienza del master in counseling educativo mi ha dato l'opportunità di consolidare e di apprendere contenuti e strategie per proporre un corso di formazione per i docenti. In particolare, alcuni moduli mi sono sembrati adatti per trasmettere ai docenti alcune riflessioni importanti sul loro "stare a scuola". Il progetto non intende esaurire tutti gli aspetti che tematiche come la comunicazione e la relazione educativa comportano, ma vorrebbe costruire un ponte per rendere consapevoli i docenti di come potrebbero migliorare i loro rapporti con gli alunni.

### **3.2. Motivazioni, finalità e obiettivi del progetto**

Le motivazioni del Progetto di formazione dei docenti partono da lontano.

Ho potuto vivere in prima persona tutte le proposte che il Ministero ha avviato, fin dagli anni Settanta per la formazione iniziale e in itinere per i docenti. Ricordo il 1985, anno dell'entrata in vigore dei Nuovi Programmi per la scuola elementare che sono andati a sostituire quelli del 1955. Grande fermento innovativo che ha visto coinvolti, per due anni, tutti i docenti della scuola elementare in servizio, in una formazione obbligatoria centrata sulla didattica delle discipline. E' stata un'esperienza positiva che ha permesso un confronto tra i docenti e una messa in pratica di metodologie didattiche ed educative di grande rilievo. Rimaneva scoperta l'area della scuola media che faticosamente cercava di ispirarsi ai Nuovi Programmi del 1979 e che comunque sono stati seguiti solo da alcune scuole, aperte all'innovazione e alla ricerca.

Il problema della formazione dei docenti continuava, poi nel tempo, ad essere un problema difficilmente risolvibile. Tra gli anni Ottanta e Novanta ci fu il tentativo di obbligare i docenti ad effettuare un certo numero di ore di aggiornamento legato alla progressione economica. Non ebbe i risultati sperati, in quanto gli obiettivi non erano chiari e si andava da corsi di cinema a corsi sulle discipline a cui poteva partecipare chiunque. Ricordo un collega docente di Fisica a un Tecnico Industriale (io di Italiano, Storia e Geografia nella scuola media) col quale mi trovavo a un corso sul cinema. Eravamo, in realtà, tutti e due appassionati di cinema. Comunque, si poteva parlare forse di aggiornamento, ma non di formazione. Fallito questo tentativo, tutto fu lasciato alla libera scelta di ciascun docente. Come amante della scuola e dell'insegnamento io procedevo a

seguire una varietà di proposte formative nelle quali apprezzavo soprattutto il lavoro in gruppo con gli altri docenti . Arriviamo così al 2015 con la legge 107 (Buona scuola) che all'art. 124 recita: «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria»<sup>72</sup>.

L'obbligatorietà prevista da questa legge troverà ridefinizioni, per cui a tutt'oggi la formazione è lasciata alla libera scelta individuale, anche se le proposte formative sono approvate in collegio Docenti.

L'altro aspetto rilevante di tutte le proposte di formazione previste dalla normativa è che nessuna ha mai fatto preciso riferimento alla formazione del docente come "persona", come "educatore" e come "competente nella gestione del gruppo classe". E' stato e rimane un vuoto incolmabile per le ripercussioni che ciò ha sulla crescita personale e sull'apprendimento degli alunni. L'analisi dei bisogni formativi dei docenti deriva dal confronto diretto che ho avuto con loro da insegnante e poi da Dirigente Scolastico. Le problematiche emerse nelle classi derivavano molto spesso da quel "star male" degli alunni, dalla loro difficoltà nel rapportarsi con i docenti, dal loro rifiuto di apprendere. Si continuava a dire che non erano motivati, ma non si ragionava mai a chi appartenesse il problema, o ai docenti o agli studenti.<sup>73</sup>

Da questo breve excursus sulla scuola italiana e dalla mia esperienza sul campo, nasce l'idea di propormi come esperto per un Progetto di formazione dei docenti sulla comunicazione e sulla relazione nel processo educativo.

---

<sup>72</sup> **LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107** Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15g00122) (gu serie generale n.162 del 15-07-2015) **note:** entrata in vigore del provvedimento: 16/07/2015

<sup>73</sup> T. Gordon, *Relazioni efficaci*. Bari, Edizioni la Meridiana, 2014.

Le finalità del Progetto si possono così sintetizzare:

- Favorire la consapevolezza del valore della formazione personale per essere docenti autentici, nell'ottica del cambiamento.
- Potenziare nei docenti l'autostima, la fiducia e la potenza del loro ruolo.
- Stimolare il bisogno di comprendere il valore educante della comunicazione efficace con gli studenti, in relazione ai loro bisogni.
- Far conoscere l'importanza del rapporto tra l'affettività e l'apprendimento.
- Rendere i docenti partecipi di un'esperienza, anche di gruppo, che alleni al confronto e all'ascolto reciproco.

Gli obiettivi del percorso di formazione:

- Modificare il modo di pensare, di sentire e di agire in relazione alle situazioni educative.
- Acquisire nuove modalità di interazione con gli alunni sia per quanto riguarda l'interiorizzazione dei contenuti dell'apprendimento sia per quanto riguarda la relazione con loro.
- Saper distinguere tra comunicazione descrittiva e rappresentativa.
- Acquisire informazioni sui processi della percezione nelle situazioni comunicative.
- Conoscere gli stili educativi e le loro ripercussioni sugli studenti.
- Imparare alcuni procedimenti per praticare l'ascolto attivo.
- Conoscere le ricerche sul valore delle emozioni nel processo educativo.
- Saper esprimere empatia nelle relazioni con gli studenti per costruire un clima di fiducia, di spontaneità ed intimità.
- Conoscere e applicare alcune tecniche comunicative che valorizzano la soggettività e la storicità dell'esperienza educativa.

### **3.3. Modalità di realizzazione**

Per realizzare le finalità e gli obiettivi sopra descritti si lavorerà sulle tematiche esposte nei contenuti teorici: la comunicazione interpersonale, l'ascolto e i vari aspetti dell'interazione educativa. Un certo rilievo sarà dato all'importanza delle emozioni nel processo di apprendimento e di costruzione di relazioni efficaci.

Le modalità di realizzazione del corso di formazione prenderanno spunto dalle esperienze maturate durante il master. Si alterneranno momenti di esplicitazione dei contenuti teorici con altri di lavoro pratico a gruppi utilizzando, a seconda delle esigenze, il brain-storming, il circle time e il problem-solving. Userò in diversi contesti la narrazione di racconti. La narrazione è da sempre usata dall'essere umano. Secondo Bruner il pensiero narrativo è uno dei modi principali di pensiero con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro esperienza immediata. «Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato alle proprie esperienze e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire».<sup>74</sup>

Si ipotizza un numero di partecipanti non superiore a 24 docenti per permettere attività nel grande gruppo che in piccoli gruppi.

Gli incontri previsti sono quattro più un quinto conclusivo. I primi quattro incontri avranno la durata quattro ore, l'ultimo di tre ore per un totale di 19 ore. Il periodo sarà di tre mesi con cadenza quindicinale.

Da ricordare che il corso non deve essere vissuto come un'imposizione, ma il risultato di una libera scelta che deve dare entusiasmo, motivazione e gioia dello stare insieme, anche in leggerezza.

Si richiederà un luogo adatto a sistemare i docenti in sistemazioni prossemiche diverse: dal cerchio di tutti i docenti, alla divisione in piccoli gruppi. Si richiederà anche l'uso di un'altra aula qualora si debba fare una suddivisione in due gruppi. La preparazione del setting è prerequisito per accogliere e mettere a proprio agio i docenti.

Importante l'utilizzo del computer con la proiezione su uno schermo dei contenuti teorici, delle consegne per le attività e per la visione di video. Servono poi materiali come fogli, matite colorate, oggetti che possono essere portati dai docenti stessi, avvisati precedentemente, o portati dalla sottoscritta.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

<sup>75</sup> Maurizio Castagna, *Progettare la formazione*, Milano Franco Angeli, 2002.



Essendo un Progetto propositivo-promozionale non è possibile indicare delle verifiche ben precise. Tuttavia tra un incontro e l'altro, in base al tempo a disposizione, si potrà discutere sull'applicabilità, con gli alunni, di alcune tecniche acquisite.

Una verifica finale potrebbe comportare la somministrazione di un questionario o semplicemente un confronto su cosa si è imparato dal corso. L'ultimo incontro infatti sarebbe dedicato ad una autovalutazione dell'esperienza e all'apertura a obiettivi futuri.

Preciso che le esercitazioni presentate negli incontri riguarderanno solo alcuni aspetti dei contenuti teorici, quelli che ritengo basilari per un primo approccio all'acquisizione di modalità interattive efficaci nell'ambito educativo.

### *3.3.1. Primo incontro*

L'incontro inizierà con una presentazione della sottoscritta. Saranno esplicitati le finalità e gli obiettivi del corso che verranno ripresi anche in altri momenti. Una prima parte sarà dedicata alla costituzione del gruppo di lavoro e poi una presentazione dei docenti. Molteplici possono essere le modalità. A me è sempre piaciuta la presentazione di ciascun docente tramite un disegno dove oltre a scrivere il nome, il docente ad esempio può, anche attraverso rappresentazioni simboliche, farsi conoscere. Si chiede anche al docente di scrivere che cosa lo ha spinto a fare l'insegnante. In questo modo si inizia a far riflettere il docente sulla consapevolezza della sua funzione. Si dà un tempo di 15 minuti e poi ciascuno presenterà agli altri il proprio disegno. Il nome è importante. Sta ad indicare "Io esisto" e sono qui per conoscere e riconoscere anche gli altri.

Già da questo lavoro si potrà avviare una riflessione su come sia avvenuta la comunicazione. Anche qui per introdurre la tematica della comunicazione interpersonale, non è da escludere ad esempio un lavoro di piccolo gruppo (quattro persone) in cui si chiede di esprimersi su ciò che è avvenuto nell'esperienza precedente e indicare qualche caratteristica positiva dell'essere docente.

Emergerà, oltre a note negative, si spera, anche la cosa bella di stare con i bambini, con i ragazzi e di come sia stimolante comunicare e relazionarsi con loro.

Seguirà la presentazione teorica di una prima parte sulla comunicazione interpersonale.

In questo primo incontro mi soffermerò sull'importanza della comunicazione descrittiva e rappresentativa, in quanto queste rivestono un ruolo fondamentale nell'impostare una comunicazione non valutativa da parte del docente.<sup>76</sup>

Lavoro di gruppo: si forniscono le affermazioni da valutare tra le seguenti e si chiede loro di segnare le proprie risposte, indicando con D le frasi ritenute descrittive e con V quelle ritenute valutative.

Affermazioni da valutare.

1. Andrea ha interrotto Luca quando parlava delle sue difficoltà con quel suo nuovo compagno.
2. Marco è un ragazzo molto sincero.
3. Quel ragazzo non capisce mai ciò che gli dico.
4. La riunione si è conclusa bruscamente; dopo l'intervento del preside nessuno ha più detto una parola. Le persone uscivano dal'aula in assoluto silenzio
5. Quel ragazzo è rude e senza tatto.
6. E' la quarta volta in una settimana che arrivi in ritardo
7. Oggi venendo a scuola ho visto due ragazzi del primo corso fumare
8. L'insegnante di tecnologia ha davvero un bel rapporto con voi
9. Quel ragazzo sta cercando di farmi impazzire
10. A ogni appuntamento lei trova un motivo per rimandare, è passato un mese da quando le ho detto che avrei dovuto parlarle: mi chiedo se ci siano difficoltà per venire da me.

Si invitano poi i docenti a dividersi in gruppi da quattro per esaminare le risposte date da ciascuno a ogni affermazione e discutere quelle discrepanti, fino a giungere ad una valutazione unanime. Comunicazione al grande gruppo per la correzione.

Terza attività. Role playng.

Si invitano i docenti a mettersi in coppie. Uno simula di essere lo studente e l'altro il docente. Trascrivere una brevissima conversazione in cui lo studente enuncia un suo messaggio e il docente risponde in modo descrittivo e non valutativo. Esempio lo studente potrebbe dire:” Quando si farà la verifica? Il docente potrebbe rispondere....

---

<sup>76</sup> Franta, Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Carrocci editore, 1999, pag.177 e ss.

#### Quarta attività: la comunicazione rappresentativa

I docenti si dividono in gruppi da quattro. Ad ogni gruppo si danno le seguenti affermazioni da valutare se sono corrette dal punto di vista della comunicazione rappresentativa.

1. Chiudi la bocca, non dire un'altra parola.
2. E' irritante vedere gente che parla, mentre gli altri lavorano.
3. Oggi con voi mi sono davvero stancato.
4. Sei un ragazzo che dà soddisfazioni.
5. Se le cose non migliorano qui, prenderò provvedimenti seri.
6. E' importante essere puntuali.
7. Sono orgoglioso dei vostri progressi.
8. Per è molto importante finire questo lavoro. Preferirei che non mi interrompeste così spesso.
9. Mi sento proprio a mio agio a lavorare con voi.
10. Non mi piace vedere che vi accusate l'uno con l'altro.

Ogni gruppo è invitato poi a trasformare, secondo i criteri della comunicazione rappresentativa, le frasi ritenute non corrette.

Nel grande gruppo facilitare lo scambio di esperienze e la discussione.

#### Quinta attività

Dopo aver delineato l'importanza del feedback nel ruolo di emittente, si presenta ai docenti la seguente conversazione tra una madre e una figlia di cinque anni in un aereoporto.

Figlia. “ Ma io non voglio salire sull'aereo. Non voglio andare.Voglio andare a casa”.

Madre: “ Ti stai comportando come una bambina”.

Figlia: Non è vero. E' solo che non voglio salire sull'aereo”.

Madre:” Beh, ci salirai che ti piaccia o no. Quindi stai zitta”.

Figlia: “ Potrei chiamare papà. Potrebbe venire a prendermi e portarmi a casa”.

Madre: (afferrando la figlia e costringendola a sedersi). “Adesso siediti lì e taci. Non chiamerai nessuno. Verrai con me a casa della nonna e basta. Quindi chiudi il becco!”<sup>77</sup>.

In gruppi da quattro individuare quale avrebbe dovuto essere la decodifica della madre di fronte al rifiuto della figlia. Ognuno scriva cosa avrebbe potuto dire alla figlia. Confronto delle risposte. Nel grande gruppo un coordinatore per ogni gruppo riferirà la risposta ritenuta più opportuna per capire quello che provava la figlia. (Un possibile feedback della madre.” Hai proprio paura di salire sull’aereo e preferiresti restare a casa, vero?)

Il primo incontro potrebbe terminare chiedendo ai docenti di scrivere che cosa hanno appreso durante l’ incontro e in quali situazioni in classe lo ritengono utile

### 3.3.2. Secondo incontro

Dopo aver spiegato le caratteristiche dell’ascolto, si potrà indicare una prima attività: invitare i docenti a completare i questionari “Il mio comportamento di ascolto” (rispondere con un SI o un NO mettendo una crocetta su una delle due alternative) e “Cattive abitudini di ascolto”( indicare in che misura è presente nel suo comportamento)<sup>78</sup>

#### Il mio comportamento di ascolto

1. Ho contatti frequenti con i miei allievi per sapere i loro desideri, pensieri, punti di vista circa l’andamento delle attività SI NO
2. Dedico regolarmente del tempo per ascoltare le eventuali difficoltà dei miei allievi? SI NO
3. Creo deliberatamente un’atmosfera amichevole e rilassata quando un allievo viene a parlarmi? SI NO
4. Dimostro con il mio comportamento di accettare di buon grado le critiche degli allievi? SI NO
5. Aspetto sempre che l’allievo abbia finito di parlare, prima di rispondere a mia volta? SI NO

---

<sup>77</sup> Thomas Gordon, *Relazioni efficaci*, Bari, Edizioni La Meridiana, 2014, pag 3.

<sup>78</sup> Franta, Colasanti, *L’arte dell’incoraggiamento*, Carocci editore, 1999, pagg. 173 e 174.

6. Ascolto, continuando a fare ciò che stavo facendo? SI NO
7. Faccio domande che prevedono solo un Si o No nella risposta? SI NO
8. Presto soprattutto orecchio alle parole? SI NO
9. Quando un allievo viene da me immagino già cosa voglia dirmi? SI NO
10. Certi discorsi o frasi mi annoiano fino al punto di distrarmi? SI NO

Cattive abitudini di ascolto

Abitudini di ascolto	Spesso	Di rado	Mai
1.Non lasciare all'allievo che sta parlando, il tempo di spiegare interamente il suo problema			
2.Interrompere dopo poche frasi, quasi pesasse ascoltare fino in fondo			
3.Terminare la frase dell'allievo			
4.Dare all'allievo l'impressione che stia parlando al muro			
5.Non sorridergli mai quando parla			
6.Non guardarlo o farlo solo certe volte			
7.Interrompere con domande e commenti fuori luogo			
8.Tentare di anticipare il suo pensiero			
9.Respingere subito qualunque suo suggerimento			
10.Fingere di non capire			
11.Ironizzare su argomenti seri			
12.Guardarlo con aria critica			
13.Ribattere alle sue argomentazioni prima che siano state completamente spiegate			
14.Sbirciare l'orologio dando l'impressione di avere cose più importanti da fare			

Dopo la compilazione dei questionari avviare lo scambio di esperienze e la discussione.

Seconda attività di gruppo: ascolto attivo

I docenti divisi in sei gruppi da quattro leggeranno le seguenti situazioni semistrutturate e cercheranno di codificare cosa gli emittenti intendessero comunicare e che cosa si potrebbe rispondere.<sup>79</sup>

Situazioni semistrutturate:

1. Un vicino di casa angustiato dice. “Odio il mio lavoro. E’ noioso e vorrei licenziarmi, ma ho i figli all’Università e altre spese consistenti... e poi dove troverei un altro lavoro pagato così bene?”
2. Una collega inquieta dice:”Ho tentato di smettere di fumare centinaia di volte, ma proprio non ci riesco . Che devo Fare?”
3. Vostra figlia dice tra i singhiozzi:” Sono stata con Barry per due anni e ora dice che vuole uscire con altre ragazze. Che devo fare?”

Seguirà una comunicazione nel grande gruppo con una discussione anche sul fatto di rispondere o no alle domande.

Probabili risposte che si potrebbero dare:

1. “Vorresti avere un lavoro più interessante, ma cambiarlo adesso ti sembra rischioso considerando tutti gli impegni che hai “
2. “Sei avvilita perché tutti i tentativi che hai fatto per smettere di fumare sono falliti”
3. “Ti senti ferita e non sai cosa fare”

### 3.3.3. Terzo incontro

Il terzo incontro verterà in una prima parte sulla comunicazione regolativa, una seconda sull’introduzione alla tematica dell’ affettività: emozioni-apprendimento-relazioni.

#### PRIMA PARTE

Dopo aver evidenziato l’importanza della dimensione regolativa nell’interazione scolastica si propone il primo lavoro di gruppo.

Si invitano i docenti, divisi in quattro gruppi, a compilare individualmente, il questionario “Interventi regolativi nell’interazione scolastica”.<sup>80</sup> Discussione a livello di piccolo gruppo. Discussione e scambio di esperienze nel grande gruppo.

#### Completare le seguenti frasi.

1. Quando mi accorgo che alcuni allievi disturbano io .....

---

<sup>79</sup> Thomas Gordon, *Relazioni efficaci*, Edizioni La Meridiana, 2014, pag.38.

<sup>80</sup> H.Franta, A.R.Colasanti, *L’arte dell’incoraggiamento*, Roma,Carocci Editore, 1999, pag.183

2. In classe permetto agli allievi di .....
3. Per ottenere la collaborazione da parte degli allievi, io .....
4. Ottengo la partecipazione quando .....
5. Quando un allievo trasgredisce ripetutamente, io .....
6. Quando vedo due allievi litigare, io .....
7. Se un allievo cerca di fare l'antileader, io.....
8. Dopo che ho punito un allievo, io .....
9. Se un allievo mi risponde male, io .....
10. Quando desidero un certo comportamento dagli allievi, io .....

Dopo questa attività si propone ai docenti:” Immaginate di entrare in una nuova classe (ipotizziamo una prima media), con quale procedura pensereste di impostare un regolamento di classe?. Indicate la procedura per punti.

Attività da svolgersi in gruppi composti da quattro docenti. Il coordinatore di ogni gruppo riferirà al grande gruppo. In questo caso può essere assegnato l'homework seguente: ”Stilate un regolamento di classe sulla base dell'esperienza vissuta e delle procedure indicate come idonee per creare un clima collaborativo in classe”

## SECONDA PARTE

Si inizia con l'introduzione del rapporto affettività-cognizione.

Si presentano le figure n.1 e n.2 con breve esplicitazione. Le figure n.1 e n.2 sono state una mia elaborazione<sup>81</sup> nell'Open Day per i genitori degli alunni che si sarebbero iscritti nella scuola secondaria di primo grado. Si dividono i docenti in sei gruppi da quattro. Ogni gruppo, esplicita delle situazioni in cui la dimensione affettiva può influenzare le altre dimensioni. (Esempi: alunni che hanno eseguito male i compiti, bambini che hanno litigato in classe o fuori...)

Comunicare poi al grande gruppo come si è vista questa interrelazione tra gli aspetti emotivi e le altre dimensioni dell'attività umana.

---

<sup>81</sup> Figure n.1 e 2 adattate da Serge Ginger, Anne Ginger, *La Gestalt terapia del "con-tatto" emotivo*, Ed

Mediterranee, 2004, pagg.124-130 Il pentagramma stellato rappresenta l'uomo e secondo la tradizione risale a Pitagora e divulgata dal celebre disegno di Leonardo da Vinci. E' l'uomo in piedi con la testa in alto e le due braccia e le due gambe allargate. Gli autori, sopra citati, usano questo pentagramma per indicare come nell'uomo, le principali dimensioni dell'attività umana siano interrelate in unico insieme o totalità. E' la visione gestaltica dell'uomo. Perché può servire ai docenti e genitori? La crescita del bambino avviene tenendo conto di tutte le dimensioni che in realtà sono anche i suoi bisogni fisici, sociali, affettivi e spirituali.

## APPROCCIO MULTIDIMENSIONALE

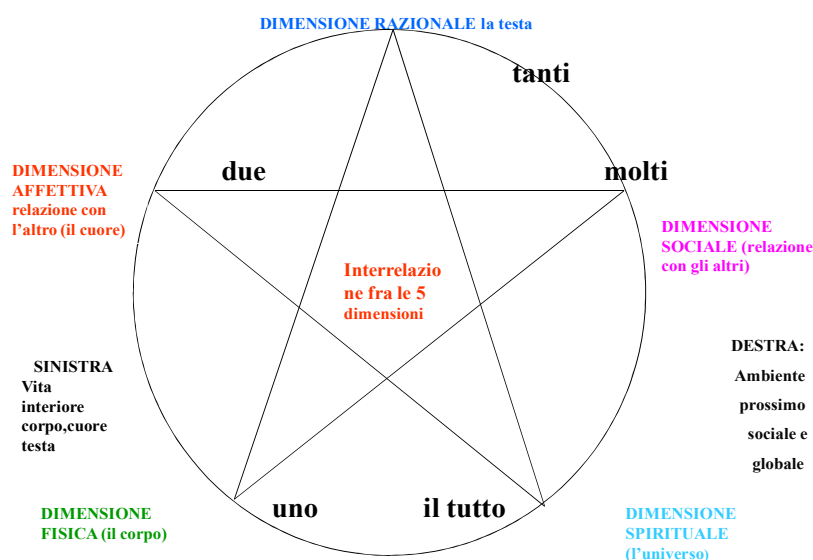
### Le 5 principali dimensioni dell'attività umana

1. **DIMENSIONE FISICA** (il corpo, la sensorialità, la motricità, la sessualità...)
2. **DIMENSIONE AFFETTIVA** (il cuore, i sentimenti, la relazione d'amore, l'altro..)
3. **DIMENSIONE RAZIONALE** (la testa, le idee, l'immaginario creatore..)
4. **DIMENSIONE SOCIALE** (la relazione con gli altri, l'ambiente umano, culturale..)
5. **DIMENSIONE SPIRITUALE** (luogo e significato dell'uomo nell'ambiente cosmico e nell'ecosistema globale..)

### PENTAGRAMMA

POF Sc.Sec.1° 12.01.10 D.S.  
G.Marin

Figura n.1



POF Sc.Sec.1° 12.01.10 D.S.  
G.Marin

Figura n.2

### 3.3.4. Quarto incontro

Si continua con la tematica dell'importanza delle emozioni.

Si proietta un'immagine con sei facce di bambini che esprimono le sei emozioni primarie di Ekman (ma non sono scritte) e ciascuno scriverà, per ogni immagine, a quale emozione, secondo ciascuno, fa riferimento.

Dopo questa breve attività, viene proiettata l'immagine con la dicitura esatta delle emozioni. Ciascuno la confronta con le risposte date.

Dal confronto emergono, in realtà, cosa possono esprimere i volti dei bambini di fronte ai compiti o nelle relazioni con i compagni.

Si prosegue con un'attività da fare in coppia. Ognuno scriva quali emozioni sente di provare e di manifestare più frequentemente nella relazione con gli alunni in classe ( esempio paura di



non tenere la disciplina in classe, sorpresa per un compito fatto bene, ecc..) . Sempre nella stessa coppia ognuno racconti un episodio che si è verificato in classe in relazione a ciascuna emozione di Ekman. Riflettere come si è svolta la relazione in quell'episodio e come avrebbe potuto svolgersi diversamente se era problematica. Segue breve discussione a livello di grande gruppo.

Per assumere sempre migliore consapevolezza di quali bisogni ha l'insegnante per poter favorire lo sviluppo degli alunni si propone questa ulteriore attività.

Vengono presentate cinque immagini e ciascuno scriverà che cosa suscita in lui l'immagine.

Dopo che si sono raccolte le impressioni a livello di grande gruppo si procederà a dare una spiegazione comune di ciascuna immagine.

1. Trova la tua via d'uscita dal pericolo buio della giungla di incertezza e di confusione con le piante della foresta pluviale a forma di una testa umana che porta a cielo aperto di libertà.

2. Acquisire un nuovo modo di guardare la realtà. Interrogarsi su di essa. Uscire dalle cristallizzazioni che bloccano il pensiero. Reimparare a vedere ciò che si guarda e che ci succede. Evidenziare la crisi dei nostri sistemi semantici, delle convenzioni e delle regole in base alle quali percepiamo il mondo e proporre nuovi mezzi e nuove significazioni.

3. La forza di sopravvivere nonostante l'aridità, le avversità.

4. Imparare ad utilizzare una forza psichica che si ha dentro di noi, ma alla quale non avevamo mai prestato molta attenzione fino a quel momento.

5. Assumere un ruolo attivo, perseguire un progetto. Essere sicuri di andare avanti con pensieri positivi. In una parola parliamo di RESILIENZA.

Segue anche la visione del video di Pietro Trabucchi sull'automotivazione<sup>82</sup>.

Si prosegue una discussione libera su come si può essere resilienti e comunque trovare motivazione nel ruolo di docente e come trasmettere motivazione negli alunni nel processo di apprendimento e di volontà di guardare al futuro. Discutiamo sulla figura n.3<sup>83</sup> e su come l'immagine può essere applicata con gli alunni.

---

<sup>82</sup><https://www.pietrotrabucchi.it/pagina.pagina.asp?ID=29>.

<sup>83</sup> [www.psicologasabinagodi.it/blog/a-che-scalino-sei-arrivato-oggi-nel-tuo-percorso-di-crescita-personale/](http://www.psicologasabinagodi.it/blog/a-che-scalino-sei-arrivato-oggi-nel-tuo-percorso-di-crescita-personale/)



Figura n.3

### 3.3.5 Quinto incontro

In questo ultimo incontro ascoltiamo due racconti.

Il primo<sup>84</sup> riguarda l'intelligenza emotiva e cerca di far riflettere su come le vostre "competenze emotive" possono aiutare a leggere una situazione e ad affrontarla in modo creativo. Il secondo<sup>85</sup> vi pone la domanda di quanto come docenti, siete disposti a cambiare per migliorare le vostre relazioni con i vostri alunni. A volte, comunque l'unica alternativa è cambiare.

#### Primo racconto

#### COMUNICAZIONE CONDIVISA

Era il Super Bowl Sunday, quel giorno inviolabile in cui la maggior parte degli uomini americani si piazza davanti al televisore a guardare il più importante incontro di football dell'anno. La partenza del volo New York- Detroit era stata ritardata di due ore e fra i passeggeri- quasi tutti uomini d'affari- la tensione era palpabile. Quando finalmente arrivarono a Detroit, un misterioso problema tecnico con la scaletta fece fermare l'aereo a circa trenta metri dal cancello. Sull'aeroplano i passeggeri, isterici per il ritardo, saltarono comunque in piedi.

Una delle assistenti di volo andò al microfono. Come poteva fare per ottenere che tutti obbedissero al regolamento restando seduti finché l'aereo non avesse portato a termine l'avvicinamento al cancello?

La donna evitò di annunciare con tono rigido: "Il regolamento federale prevede che tutti i passeggeri riprendano posto a sedere prima che l'aereo cominci la manovra di avvicinamento al cancello.

<sup>84</sup> Margaret Parkin, *Racconti per il cambiamento*, Milano, Etas ,RCS Libri, 2004, pagg.141,142. Tratto da:

<sup>85</sup> Tratto da Daniel Goleman, *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Milano Rizzoli, 1998 e riportato in Margaret Parkin, *Racconti per il cambiamento*, Milano, Etas ,RCS Libri, 2004, pagg.21-23

Invece, cantilenando come se stesse ammonendo scherzosamente un bambino adorabile appena colto a fare una birichinata tutto sommato perdonabile, se ne uscì con un “ Vi siete alzaaaaaati?! ”

Al che, tutti scoppiarono a ridere e si rimisero a sedere finchè l’aereo non ebbe terminato la manovra. Date le circostanze, i passeggeri scesero dall’aereo con sorprendente buon umore.

### ***Spunti di riflessione***

1. Secondo te, cosa ha spinto l’assistente di volo a comportarsi in questo modo?
2. Parla degli altri modi in cui si sarebbe potuta comportare.
3. In quali situazioni difficili ti sei trovato che richiedevano un simile livello di abilità?
4. Il senso dell’umorismo è sempre appropriato in situazioni come questa?
5. Come potresti usare a scuola ciò che la storia ti insegna?

### Secondo racconto

#### IL VECCHIO ORSO E IL GIOVANE ORSO

C’era una volta un vecchio orso che viveva in una foresta sulla collina insieme a un giovane orso. Al giovane orso piaceva molto giocare nella foresta, dare la caccia agli scoiattoli e godersi il sole. Invece il vecchio orso amava più di ogni altra cosa passare gran parte del suo tempo a dormire nella sua grotta preferita. Un giorno il giovane orso, che si sentiva solo e desiderava un compagno di giochi, corse nella grotta e cercò di convincere il vecchio orso a svegliarsi.

“ Sveglia, sveglia, vecchio orso ” disse, ti prego, vieni a giocare con me nella foresta. Vieni a dare la caccia agli scoiattoli e a rotolarti nel sole ”.

“ Vattene, lasciami dormire ” disse il vecchio orso. “ E’ presto per alzarsi ”.

“ Ma quando ti decidi ad alzarti? ” chiese il giovane orso, battendo la zampa sulla schiena pelosa del vecchio, che rispose:

“ Solo quando arriva la primavera ”.

“ Ma come fai a sapere quando arriva la primavera? ” chiese il suo giovane compagno.

“ Quando il sole è alto nel cielo, e sento una calda brezza gentile che mi accarezza la pelliccia ” replicò il vecchio orso. “ Allora saprò che la primavera è arrivata sul serio ”.

Il giovane orso, che moriva dalla voglia di avere un compagno di giochi, dipinse un sole immenso sul soffitto della caverna dove dormiva il vecchio e, usando i rami dei pioppi, vi fece arrivare una brezza gentile dall’imboccatura.

“ Sveglia, sveglia, vecchio orso!” disse. “ Guarda, il sole è alto e soffia il venticello. La primavera è arrivata.”

Ma il vecchio orso non si mosse.

“ Vattene e lasciami dormire. Lo so che stai cercando di ingannarmi. Non è ancora tempo di svegliarsi.”

“ Ma quando ti sveglierai? Chiese ansiosamente il giovane.

“ Solo quando saprò che è arrivata la primavera” disse il vecchio orso.

“ Ma come farqai a sapere che è arrivata la primavera? Gli chiese il giovane compagno.

“ Quando gli uccelli cantano la loro canzone speciale” disse il vecchio orso. “Allora saprò che la primavera è arrivata sul serio.”

Il giovane orso corse nella foresta, più in fretta che potè, lasciò una scia di briciole di pane fino all'ingresso della caverna, perché gli uccelli potessero seguirla. E infatti poco dopo un mugolo di uccelli frullava sbattendo le ali fuori della caverna, beccando il cibo e cantando a gola spiegata.

“ Sveglia, sveglia, vecchio orso!” disse. “ Senti, gli uccellini stanno cantando per te. La primavera è arrivata.”

Ma il vecchio orso non si mosse.

“ Vattene lasciami dormire. Lo so che stai cercando di imbrogliarmi. Non è ancora tempo di svegliarsi.”

“Ma insomma quando ti alzi?” chiese il giovane orso, che cominciava a diventare impaziente.

“Solo quando sarò sicuro che la primavera è arrivata sul serio” disse il vecchio orso.

Il giovane orso uscì dalla caverna e cominciò a camminare tutto triste verso la foresta, ma appena arrivò fuori sentì in lontananza le grida di alcuni uomini, l, abbaiare dei cani, degli spari. Allarmatissimo tornò nella caverna.

“ Ti prego, ti prego, svegliati, vecchio orso!” urlò. “Ascolta! I cacciatori vengono a cercarci. Dobbiamo andarcene dalla grotta prima che ci trovino!”

In un lampo il vecchio orso si alzò.

“ Molto bene, giovane orso” disse. “ Lo so che questo non è uno scherzo. Adesso sono sicuro che è arrivata la primavera.”

### ***Spunti di riflessione***

1. Quali cambiamenti stanno per verificarsi per te e per la tua classe o scuola?
2. Chi rappresentano il vecchio e il giovane orso?

3. Ci saranno resistenze al cambiamento nella tua classe o nella tua scuola? Quali forme potrebbero assumere?
4. Chi rappresentano i cacciatori del racconto? Chi rinforza la necessità di cambiare?

### 3.4. Modalità di verifica

Come modalità di verifica del corso si propone un questionario ai docenti, composto in parte da domande di gradimento e altre di riflessione sull'esperienza vissuta.

#### Verifica finale

#### Corso di formazione “Comunicazione e relazione nel processo educativo”

**Gentile docente, al termine di questi incontri, Le chiediamo di esprimere, per ognuna delle voci il suo grado di accordo. Risponda poi liberamente alle altre richieste.**

Ho partecipato a:

1° incontro  2° incontro  3° incontro  4° incontro  5° incontro

1.	In passato avevo già partecipato ad incontri su questi temi	SI <input type="checkbox"/>				No <input type="checkbox"/>
		No	Poco	Si	Molto	
2.	Mi sento soddisfatto di aver partecipato a questo corso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	I temi trattati sono stati utili per il mio ruolo di docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.	Ho tratto stimoli per migliorare la relazione con gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.	Mi è stato utile confrontarmi con i miei colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.	La metodologia usata è stata adeguata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.	Le attività in piccoli gruppi sono state utili per approfondire i temi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.	La formatrice ha dimostrato competenza teorica e pratica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9.	La formatrice è stata coinvolgente nel condurre il gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10.	L'organizzazione (tempi e numero degli incontri) è stata adeguata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11.	Gli obiettivi previsti sono stati raggiunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12. A livello personale da questo corso ti porti via:
13. In futuro vorrei approfondire i seguenti argomenti:
14. Eventuali suggerimenti di miglioramento sul percorso svolto:
15. Ripensando al tuo ruolo di docente, che cosa vorresti che rimanesse di te ai tuoi alunni?

## Conclusioni

Ho vissuto quasi tutta la vita nella scuola e per la scuola. Per me è stata un mezzo di mobilità sociale e mi ha permesso di realizzare la mia vocazione all'insegnamento. Ho amato la relazione con i bambini e i ragazzi dai quali ho ricevuto nutrimento cognitivo ed affettivo. Li trovavo, stavo con loro e poi mi separavo. Non mi ha mai pesato questo "lasciarli" perché sentivo di averli "gettati"<sup>86</sup> nel mondo per essere uomini e donne.

Scrivendo questo elaborato ho riflettuto su cosa ancora potrei dare ai docenti per aiutarli in questa professione che Freud definiva impossibile perché si fanno i conti con la radicale alterità dell'altro, non solo di quello che proviene da "fuori", ma soprattutto di quello che alberga in noi. Tuttavia educare, proprio perché ci pone di fronte a delle sfide continue, ci dà desiderio di vivere e di far vivere gli altri. Il docente ha un grande potere inteso come potenza che consiste "nell'autoconsapevolezza del valore delle idee. Il potere ha bisogno di vincere, la potenza ha bisogno di esistere".<sup>87</sup> In tal senso il docente porta con sé questo senso etico della responsabilità nel vivere scolastico: aiutare gli alunni a sviluppare le qualità interiori nel loro "essere" quotidiano, collaborando in senso autentico. Al di là di quanto possa dare una formazione per i docenti, è importante che vivano il loro ruolo con fiducia, che amino la loro disciplina e che riescano ad essere empatici, in grado di appassionare gli allievi.

Con questo primo approccio all'importanza di una comunicazione efficace nella relazione educativa, i docenti possono iniziare un processo di chiarificazione a se stessi sui processi interattivi, ma è importante che imparino a "sentire se stessi" a capire come vivono il loro "stare" in classe e abbiano sempre presente uno sfondo educativo che va oltre alle prestazioni nelle verifiche sui contenuti.

"Anche nei tempi più bui abbiamo il diritto di attenderci una qualche illuminazione (la quale) potrebbe giungere non tanto da teorie e nozioni astratte quanto dalla incerta, tremolante e spesso flebile luce che alcuni uomini e donne, nella loro vita e con il loro operato, accenderanno pressoché in qualsiasi circostanza e diffonderanno durante il tempo che è stato loro concesso in terra".<sup>88</sup>

«La crisi del discorso educativo (..) è soprattutto crisi del senso stesso e, più fondamentale di quel processo che si vuole definire "educazione" e che Françoise Dolto

---

<sup>86</sup> J. P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Milano, Gum Mursia, Copyright 1946 Les Editions Nagel S.A.

<sup>87</sup> J. Hillmann, *Il potere*, Milano, Garzanti, 1996.

<sup>88</sup> H. Arendt, *Men in Dark Times*, New York, 1995, pag.8 citata in Z. Bauman, *La società sotto assedio*, Laterza, 2003, pag.37.

propone di chiamare più estesamente “umanizzazione della vita” da cui dipende il nostro poter diventare soggetti». <sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, pag 11.

## Bibliografia

- Bauman Z., *La società sotto assedio*, Bari, Editori Laterza, 2003.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Bari, Editori Laterza, 2003.
- Boffo V., *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura*, Rovigo, Apogeo, 2012.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Carkhuff, R. *L'arte di aiutare*, Trento, Erickson, 1993.
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Milano Franco Angeli, 2002.
- Cesari Lusso Vittoria, *E' intelligente ma non si applica*, Trento, Erickson, 2010.
- Dalai Lama., *Le emozioni che fanno guarire. A cura di Daniel Goleman*, Milano, Mondadori, 2003.
- Dalai Lama, Daniel Goleman, *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*, Milano, Mondadori, 2004.
- Dalai Lama, *I consigli del cuore*, Milano, Mondadori, 2010.
- Danziger K., *La comunicazione interpersonale*, Bologna, Zanichelli, 1982.
- Ferraris A.O., Oliverio A., *Psicologia. I motivi del comportamento umano*, Bologna, Zanichelli, 2007.
- Franta H., *Relazioni sociali nella scuola. Promozione d un clima umano positivo*, Roma, LAS, 2012.
- Franta H., *Atteggiamenti dell'educatore*, Roma, LAS, 2000.
- Franta H., Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci editore, 1999.
- Franta H., Salonia G., *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, Roma, LAS, 2019
- Galimberti U., *Il libro delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2021.
- Galimberti U. , *Psicologia*, Corriere della Sera, 2007.
- Gambini P., *Stili Educativi genitoriali e superamento dei compiti di sviluppo*, in *Orientamenti Pedagogici*, Volume 56, Numero 5, Settembre 2009.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 4.6.2018 C 189/1
- I (Risoluzioni, raccomandazioni e pareri) RACCOMANDAZIONI CONSIGLIO
- RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)
- Ginger S. con la collaborazione di Ginger A., *La Gestalt, Terapia del "con-tatto" emotivo*, Roma, Edizioni Mediterranee, 2009.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici.* ,Milano, Rizzoli, 1999.



- Goleman D., Boyatzis R., Mckee A., *Essere leader*, Milano, Bur ,2002.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Prato, Giunti,2007.
- Gordon T., *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*, Molfetta(BA),Ed. La Meridiana, 2014.
- Hillman J., *Forme del potere. Capire il potere per usarlo in maniera intelligente*, Milano, Garzanti, 1996.
- Kanizsa G., Legrenzi P.,Meazzini P, *I processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino, 1975.
- IveY Allen E., Ivey Bradford M., Zalaquett C. P., *Il colloquio intenzionale e il counseling*, Roma, LAS,2018.
- LeDoux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano, Baldini Castoldi , 2003-2004 .
- Levinas E., *Totalità e infinito*, Jaca Book, 2000.
- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*,Trento, Erickson, 2019.
- Matta S.M., *L'interazione educativa e il clima positivo nel gruppo classe*, Roma, LAS, 2014.
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2000.
- Parkin M., *Racconti per il cambiamento*, Milano, ETAS 2004.
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida* ,Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Pinker S.,*Come funziona la mente*, Milano, Mondadori, 2000.
- Recalcati M., *L'ora di lezione Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.
- Rivista dell'istruzione n.6, 2010 “*Neuroni specchio: il “futuribile “ dell'apprendimento”*”, intervista a Vittorio Gallese.
- Rogers. R. C., *La terapia centrata –sul-cliente*, Firenze, Giunti, 2021.
- Sartre J. P., *L'esistenzialismo è un umanismo*, Milano, Gum Mursia, Copyright 1946 Les Editions Nagel S.A.
- Stewart I., Joines Vann, *L'analisi transazionale Guida alla psicologia dei rapporti umani* , Milano, Garzanti, 2006.
- Trabucchi P.,*Resisto dunque sono. Chi sono i campioni della resistenza psicologica e come fanno a convivere felicemente con lo stress*, Milano, Garzanti, 2012.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio di modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971.

### **Sitografia**

URL: <https://www.psicoterapiapersona.it/2013/07/1>

URL:<https://www.artcounseling.it> Gabriella D'Amore Costa *L'educazione socio-affettiva: una maniera per vivere la scuola diversamente* .

URL:<https://it-it.facebook.com> Facebook Daniela Lucangeli | > ... > Scenziato

URL:<https://psychologyinstructor.com/>la teoria ecologica di Bronfenbrenner

URL:<https://www.pietrotrabucchi.it/pagina.pagina.asp?ID=29>

URL:<https://www.manilasodi.it/alleanza-didattica-con-l-analisi-transazionale>

URL:<https://www.stateofmind.it/bibliography/ekman-paul> (STATE OF MIND Il giornale delle scienze psicologiche)

# **APPENDICE**

**A cura della candidata Giancarla Marin**

## LE EMOZIONI PRIMARIE SECONDO PAUL EKMAN<sup>90</sup>

Figura n.1 Guarda la figura e prova a rispondere. A quali emozioni corrispondono?



Figura n.2 Le emozioni indicate da Ekman e Friesen

<sup>90</sup> <https://www.stateofmind.it/bibliography/ekman-paul>

**LE 6 EMOZIONI FONDAMENTALI** (EKMAN e FRIESEN)



**GIOIA**

**RABBIA**

**PAURA**

**TRISTEZZA**

**DISGUSTO**

**SORPRESA**

POF Sc.Sec.1° 12.01.10 D.S.  
G.Marin

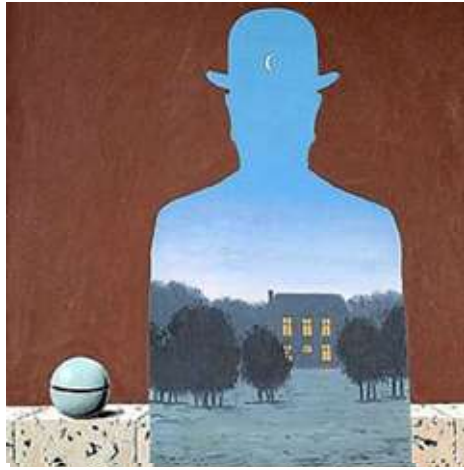
N.2

## LA RESILIENZA

Osserviamo le cinque immagini e per ciascuna diciamo cosa ci suscita e ci comunica.



N.1



N.2



N.3



N.4



N.5

*Descrizione<sup>91</sup>*

1. Trova la tua via d'uscita dal pericolo buio della giungla di incertezza e di confusione con le piante della foresta pluviale a forma di una testa umana che porta a cielo aperto di libertà.
2. Acquisire un nuovo modo di guardare la realtà. Interrogarsi su di essa. Uscire dalle cristallizzazioni che bloccano il pensiero. Reimparare a vedere ciò che si guarda e che ci succede. Evidenziare la crisi dei nostri sistemi semantici, delle convenzioni e delle regole in base alle quali percepiamo il mondo e proporre nuovi mezzi e nuove significazioni.
3. La forza di sopravvivere nonostante l'aridità, le avversità.
4. Imparare ad utilizzare una forza psichica che si ha dentro di noi, ma alla quale non avevamo mai prestato molta attenzione fino a quel momento.
5. Assumere un ruolo attivo, perseguire un progetto. Essere sicuri di andare avanti con pensieri positivi.

---

<sup>91</sup> [psicoterapeutico.com](http://psicoterapeutico.com) , immagini magritte - Cerca con Google, Foto stock – [www.Alamy.it](http://www.Alamy.it), [lafenicepsicologia.it](http://lafenicepsicologia.it),

