



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



SOCIETÀ ITALIANA
TOSSICODIPENDENZE

INDIRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA



Prevention of **A**ddiction **TH**rough emotional education

O1: Opera Intellettuale

Stato dell'Arte

INDICE:

INTRODUZIONE	1
1.1 Breve introduzione alla definizione dell'educazione emotiva	2
1.2 Studi scientifici sulla formazione in educazione emotiva o intelligenza emotiva: variabili culturali per applicare il concetto.....	2
1.3 Temi correlati all'educazione emotiva o l'intelligenza emotiva in ogni paese	10
1.4 Studi scientifici sulla prevenzione delle dipendenze. Diversi tipi di dipendenze e variabili culturali da applicare al concetto	11
1.5 Esperienze educative in insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria sulla prevenzione delle dipendenze	14
2. La correlazione tra educazione emotiva, come fattore preventivo e comportamenti dipendenti	16
2.1 Ricerca in motori di ricerca specializzati (ricerca scientifica) riguardanti la stretta correlazione tra istruzione socio-affettiva, come fattore preventivo, e comportamenti dipendenti.....	17
2.2 Ricerca di studi o rapporti pubblicati da enti pubblici (Nazioni Unite, Unione Europea, governi, regioni, ministeri, ONG, ecc.)	19
3. Identificazione degli strumenti di valutazione (aspetti socio-affettivi) utilizzati negli articoli scientifici e breve descrizione di ciascuno	21
4. Risultati di studi e ricerche sull'intelligenza emotiva digitale	25
5. Analisi delle esigenze delle scuole e degli insegnanti in merito all'educazione emotiva e alla prevenzione del comportamento dipendente	27
BIBLIOGRAFIA	31
APPENDICE A	38
APPENDICE B	39
APPENDICE C	40
APPENDICE D	43

PATH
Prevention of Addiction THrough emotional education
Prevenzione delle forme di dipendenza attraverso l'educazione emotiva.

KA2 Partenariati Strategici – Settore Istruzione scolastica
Reference No: 2018-1-IT02-KA201-048318

01 STATO DELL'ARTE

INTRODUZIONE

La presente ricerca dello Stato dell'Arte è stata sviluppata in quanto prima opera intellettuale del progetto europeo PATH “Prevention of Addiction THrough emotional education” ed elaborata attraverso un'ampia indagine nella bibliografia internazionale sull'argomento.

Esistono molti studi riguardo l'incidenza dell'educazione emotiva nella prevenzione delle dipendenze, sebbene manchino studi longitudinali, a partire dall'età dell'infanzia fino all'adolescenza, età in cui possono manifestarsi le prime forme di dipendenza, in cui si dimostri la specifica causalità nelle dimensioni che possono essere i fattori di protezione, come autocontrollo, resilienza, autostima, risorse cognitive, impulsività.

Indagare sulle origini delle relazioni causali delle dimensioni operative dell'educazione emotiva e della pro-socialità come fattore diretto di protezione contro le forme di dipendenza, non è tuttavia l'obiettivo principale del progetto PATH.

Tenendo però presente i numerosi studi che cercano di affermare questa relazione preventiva, il progetto PATH si pone l'obiettivo di sviluppare un programma integrato di competenze prosociali ed emotive in grado di dimostrare il suo reale impatto quantitativo e qualitativo sull'atteso aumento di comportamenti positivi, che sono anche facilitatori nella prevenzione delle forme di dipendenze.

Ciò può essere ottenuto indirettamente attraverso insegnanti ed educatori che, dopo il corso di formazione, applicheranno un programma con i loro studenti finalizzato ad aumentare la sensibilità e alcuni comportamenti osservabili di competenze emotiva e comportamenti prosociali.

A tal fine questo primo prodotto del progetto presenta una panoramica dei contesti e sistemi educativi dei paesi coinvolti nel partenariato del progetto e si concentra, in particolare, sul concetto dell'Educazione Emotiva, delle diverse sfaccettature che esso assume nei vari paesi e della relazione tra l'Intelligenza Emotiva e le varie forme di dipendenza.

1. Revisione dei materiali di formazione esistenti sull'educazione emotiva

1.1 Breve introduzione alla definizione dell'educazione emotiva

Definire cosa sono le emozioni è estremamente difficile e complicato, poiché sono fenomeni di origine multi-causale. Queste sono associate a reazioni affettive di insorgenza improvvisa, di grande intensità, di natura transitoria e accompagnate da cambiamenti somatici apparenti, che vengono sempre presentate come risposta a una situazione di emergenza o a segni di natura sorprendente o di grande intensità. Sono collegate ai bisogni biologici e sotto il controllo delle formazioni subcorticali (Punte, 2007).

Il sistema educativo si è tradizionalmente focalizzato sullo sviluppo dell'intelletto, con una significativa dimenticanza dello sviluppo emotivo. Tuttavia, da sempre è stata sollevata la necessità di un'educazione integrale che porti a sviluppare tutte le dimensioni dell'individuo. Ciò implica che lo sviluppo cognitivo deve essere integrato con lo sviluppo emotivo. D'altra parte, l'educazione è un processo caratterizzato dalla relazione interpersonale, che è impregnata di fattori emotivi e ciò richiede che si presti un'attenzione speciale alle emozioni a causa delle molteplici influenze che hanno sul processo educativo. Tuttavia, come afferma Tapia (1998), lo sviluppo emotivo dei bambini molto spesso è ignorato nel curriculum scolastico.

Bisquerra (2001) definisce l'educazione emotiva come: *un processo educativo, continuo e permanente, che mira a migliorare lo sviluppo emotivo come complemento essenziale dello sviluppo cognitivo, entrambi elementi essenziali dello sviluppo di una personalità integrale.*

L'educazione emotiva è un processo educativo che mira a sviluppare competenze emotive. Le competenze emotive sono competenze di base per la vita che completano lo sviluppo cognitivo, su cui l'educazione si è concentrata nel 20 ° secolo, e sono una parte essenziale dello sviluppo integrale della personalità (Bisquerra, 2009, 2016).

Per questo, lo sviluppo di conoscenze e abilità sulle emozioni viene proposto per addestrare l'individuo ad affrontare meglio le sfide che si presentano nella vita di tutti i giorni. Tutto ciò ha lo scopo di aumentare il benessere personale e sociale. Da questa definizione ne consegue che l'educazione emotiva deve essere un processo intenzionale e sistematico; tuttavia, al momento attuale a causa del genio, l'educazione emotiva dei cittadini è lasciata al caso, con conseguenze più o meno disastrose.

Goleman (1997) propone di riconciliare emozioni e cognizione nelle aule come possibile soluzione per forgiare una nuova visione sul ruolo che le scuole dovrebbero svolgere nell'educazione integrale dello studente. In questo senso, l'educazione dovrebbe includere nei suoi programmi l'insegnamento di abilità essenzialmente umane come l'auto-conoscenza, l'autocontrollo, l'empatia e l'arte dell'ascolto, così come la risoluzione dei conflitti e la collaborazione con gli altri.

1.2 Studi scientifici sulla formazione in educazione emotiva o intelligenza emotiva: variabili culturali per applicare il concetto

Gli esperti che si occupano di intelligenza emotiva concordano sul fatto che è molto difficile definire l'intelligenza emotiva. C'è una controversia nella definizione del costrutto stesso, a seconda della

prospettiva teorica utilizzata. (García del Castillo-López, 2011; García del Castillo-López, García del Castillo & Marzo, 2012; Mayer, Salovey & Caruso, 2000)

Essi sostengono, tuttavia, che senza questo tipo di intelligenza il nostro intelletto non è in grado di utilizzare tutte le sue possibilità. Se il cervello funziona come previsto, l'intelligenza emotiva aumenta con le abilità intellettuali (Goleman, 1997, p. 8).

Porre l'accento sull'educazione emotiva e sociale è la chiave per sviluppare competenze e abilità importanti per il mercato del lavoro ma anche per il livello personale degli individui (Executive summary, 2015). Brackett, M. A., Caruso, D. R., & Patti, J. (2008). Brackett, M. A., Caruso, D. R., & Stern, R. (2008)

L'intelligenza emotiva si forma già nel periodo prenatale. Dopo la nascita di un bambino ci sono periodi tempestosi, in cui si possono trovare diverse caratteristiche che indicano lo sviluppo emotivo di un individuo. I genitori hanno un ruolo insostituibile nell'intelligenza emotiva dei loro figli (Líšková, 2014, 41-42). Líšková afferma che un bambino di tre settimane mostra i primi bisogni emotivi. La madre e il bambino comunicano e le emozioni positive contribuiscono allo sviluppo positivo del bambino. Entro la fine del primo anno di un bambino, viene creata la base per le emozioni umane più elevate. La consapevolezza di sé di un bambino si manifesta tra il primo e il terzo anno di vita.

La manifestazione di frequenti emozioni negative nei confronti di un bambino può nuocere alla sua salute mentale e fisica. Le dimostrazioni di empatia sono osservabili già in bambini di due anni. La necessità di trascorrere del tempo con i genitori e di accettare l'amore nella prima infanzia è di massima importanza. Il ritorno della mamma al lavoro dopo il congedo di maternità può essere percepito come una variabile culturale. C'è un congedo parentale relativamente lungo nella Repubblica ceca, che può prolungarsi fino ai quattro anni. Generalmente, il tempo, nella Repubblica ceca, che una donna trascorre con un figlio in congedo parentale, è di tre anni. Ciò porta a domandarsi se la durata del congedo parentale influenzi l'intelligenza emotiva dei bambini. Altri Stati dell'Unione Europea permettono un congedo parentale relativamente breve rispetto alla Repubblica ceca e quindi i genitori devono fornire assistenza sostitutiva nella giovane età del loro bambino.

Quando i bambini iniziano la scuola dell'obbligo, la loro auto-motivazione, fiducia in sé stessi e compassione sono in graduale sviluppo (Líšková, 2014, 47). I genitori, che mostrano compassione per il loro bambino, insegnano ai loro figli come essere compassionevoli. Lo sviluppo positivo di un bambino incoraggia anche la relazione positiva tra il bambino e l'insegnante. I bambini in età scolare acquisiscono una migliore consapevolezza dei loro sentimenti; li comprendono e possono esprimerli in modo più preciso. I bambini in età scolare sono già in grado di giudicare se i loro sentimenti sono appropriati e cercano di regolare i loro sentimenti. L'autovalutazione delle loro emozioni e delle emozioni degli altri riflette il modo in cui credono che gli altri le percepiscano. Anche le emozioni di auto-valutazione si sviluppano in questa età. Sono molto importanti perché regolano il comportamento dei bambini e sviluppano le competenze sociali (Vágnerová, 2012, pp. 305-311).

Secondo Vágnerová (2016, p 326) le persone che si orientano nelle proprie emozioni riescono ad usarle bene e sono equilibrate e soddisfatte. Queste persone sono in grado di affrontare situazioni stressanti perché sono in grado di utilizzare strategie efficaci. Jošt (2010, p.196) fornisce un esempio dell'influenza dell'intelligenza emotiva sul successo nella vita. Crede che le persone con intelligenza emotiva avanzata abbiano un migliore adattamento sociale, un'istruzione superiore e siano qualificate per lavorare in posizioni più elevate. Uno scarso adattamento psicosociale è tipico di quelle persone con emozioni meno sviluppate.

A che livello gestiscono le situazioni stressanti? Quanto successo hanno gli alunni nella gestione di situazioni stressanti? C'è una differenza nel grado di gestione dello stress nei singoli paesi?

Vagnerová (2016, p 326) afferma che l'intelligenza emotiva ha un impatto sul successo e sulla sua attuazione nei settori dell'adattabilità sociale e della flessibilità delle reazioni. L'intelligenza emotiva è responsabile delle prestazioni lavorative o dello studio; la qualità delle relazioni sociali riduce la probabilità di disadattamento.

Mynaříková (2015, pp. 76-77) ha condotto una ricerca nella Repubblica Ceca nel 2012 e 2013, concentrandosi sulla correlazione tra intelligenza emotiva e menzogna. Ha determinato i fattori di intelligenza emotiva che influenzano la menzogna in determinate condizioni. Il numero di bugie pronunciate dagli intervistati dipendeva dalle loro caratteristiche emotive, in particolare dall'autocontrollo. Gli intervistati, che avevano un punteggio inferiore di intelligenza emotiva, mentivano più spesso ed erano disposti ad ammetterlo. Gli intervistati con un punteggio più alto di intelligenza emotiva spesso mentivano ai loro amici e parenti in situazioni pro-sociali. Questi intervistati hanno mentito più spesso ai bambini che agli adulti e, come motivo della loro menzogna, hanno menzionato il comportamento pro-sociale.

In che modo il grado di intelligenza emotiva influenza la menzogna?

L'educazione ceca secondo Líšková (2014, 58) è pienamente consapevole che non è più sufficiente insegnare le regole del buon comportamento, ma che le competenze importanti includono l'amore e l'interesse per gli altri. Wedlichová (2011, p 50) scrive che l'insegnamento delle abilità emotive dovrebbe essere rilevante per lo stadio di sviluppo di un bambino e adattarsi alla comprensione del bambino. Non si nasce persona emotivamente intelligente; si diventa gradualmente emotivamente intelligenti. La scuola rafforza i principi del buon comportamento ed espone direttamente gli alunni ad esperienze che non farebbero mai in una cerchia familiare chiusa. Insegna loro a controllare le proprie emozioni e a risolvere le situazioni conflittuali che sorgono tra i loro compagni di classe. Una squadra di classe ben funzionante sviluppa spontaneamente interesse nei membri della classe e gli studenti imparano empatia e tolleranza verso gli altri. Tutto accade in proporzione all'età degli alunni e alle loro abilità.

Linhartová (2013, pp. 94-96) aggiunge che lo sviluppo dell'intelligenza emotiva riguarda sia i bambini in età prescolare che quelli in età scolare. L'intelligenza emotiva può essere integrata nei programmi di educazione scolastica delle scuole elementari ceche nel tema dell'istruzione personale e sociale. L'educazione ceca si concentra maggiormente sul lato della conoscenza, ma l'educazione emotiva degli alunni è un elemento molto importante dell'educazione degli alunni nel loro sviluppo della personalità. Ecco perché attualmente si sta lottando per cambiare, come sottolinea Kasper & Kasper (2014, pp. 141-143), i quali ritengono che i documenti del curriculum dimostrino uno sforzo per riformare l'educazione e gli sforzi per sviluppare le competenze emotive e sociali degli alunni. Le competenze emotive aiutano anche a sviluppare competenze sociali.

Líšková (2014, pp. 61-67) afferma che per raggiungere l'obiettivo è giusto usare diversi mezzi pedagogici per capire l'alunno come soggetto educativo. Questi includono l'educazione emotiva con valori generalmente accettati, relazioni positive tra insegnanti e alunni, compresa la loro comunicazione aperta, l'empatia, il rispetto dei bisogni degli altri alunni, la promozione di valori positivi e la guida degli alunni alla fiducia in sé stessi e all'auto-riflessione. L'auto-riflessione è un fattore importante per la motivazione e può determinare tendenze motivazionali. La motivazione è correlata non solo agli aspetti cognitivi ma anche agli aspetti emotivi.

David R. Krathwohl. Krathwohl (1964 in Líšková, 2014, pp. 67-68) afferma che la scuola tradizionale trascura l'educazione emotiva, valoriale e motivazionale degli alunni. La conoscenza non è possibile secondo Krathwohl senza valori, motivazione ed emozione.

Líšková (2014, 73) afferma che il successo dell'adattamento scolastico di un bambino non è solo a livello cognitivo, ma dipende anche dalla stimolazione del suo sviluppo emotivo. Stuchlíková e Prokešová (2005, 29) ritengono che nelle scuole ceche prevalga lo stile emotivamente neutro, e gli

alunni non incontrano alcun aiuto nell'elaborazione delle proprie emozioni. Ciò porta a una serie di situazioni conflittuali, poiché gli alunni non sono in grado di orientarsi nel mondo delle proprie emozioni. I bambini non imparano come gestire le esperienze negative vissute a scuola.

Líšková (2014, pp. 73-75) sostiene che lo sviluppo dell'intelligenza emotiva nelle scuole ceche avviene con l'aiuto di programmi educativi. Il preside della scuola è responsabile della scelta del programma. Il programma della Scuola Primaria concepisce il contenuto dell'istruzione come mezzo per lo sviluppo degli alunni, in particolare nei settori dell'educazione morale, dell'educazione allo stile di vita e della protezione ambientale. Il contenuto dell'istruzione è considerato uno strumento per lo sviluppo della personalità dell'alunno, incluso il suo orientamento nella cultura e nella società. Il programma si concentra su competenze di base legate al contenuto di parti e discipline specifiche. Il programma risolve marginalmente la posizione dell'alunno nel processo di educazione e gli atteggiamenti degli insegnanti e della loro missione. Il programma è volto a soddisfare compiti cognitivi e offre poco spazio per l'uso delle emozioni nell'insegnamento.

Il programma della Scuola Nazionale cerca di rispettare l'infanzia come un periodo a pieno titolo della vita umana. Esistono condizioni reali per il supporto degli aspetti emotivi del processo educativo e degli interventi riflessivi degli insegnanti. Uno degli obiettivi principali è la "messa a punto" emozionale positiva degli alunni e lo sviluppo delle loro competenze sociali. In particolare, l'insegnante svolge il ruolo di un esempio positivo che guida gli alunni a trovare il loro posto nella società. Per il programma della scuola nazionale, la motivazione positiva, la valutazione e la classificazione sono la priorità del feedback. Per la valutazione dello studente si utilizza principalmente la valutazione verbale.

Il programma della Scuola Generale ha lo scopo di aiutare l'alunno a creare la sua immagine del mondo e trovare relazioni di base in esso. L'educazione artistica, fisica, drammatica e musicale svolge un ruolo importante in questo programma. L'educazione drammatica offre un'opportunità per l'azione emotiva nell'insegnamento. Il bambino si sintonizza sulle storie lette e narrate e ne desume molta esperienza. La discriminazione e la sottovalutazione sono escluse e ciò contribuisce a creare un clima positivo che rispetterà il bambino come personalità. L'enfasi è sull'esperienza personale ed emotiva. Il compito principale è proteggere e prendersi cura dei bambini.

L'educazione ceca si concentra principalmente sulle prestazioni degli alunni. Un individuo emotivamente intelligente matura gradualmente. Pertanto, l'educazione ceca dovrebbe concentrarsi maggiormente sulla questione dell'intelligenza emotiva e incorporare l'intelligenza emotiva nel suo sistema educativo.

La famiglia così come la scuola dovrebbero mirare all'educazione di un individuo che si svilupperà armoniosamente nell'area delle emozioni e sarà dotato di tali competenze di personalità che lo proteggeranno da comportamenti rischiosi e fenomeni socialmente patologici.

La scuola, quindi, è la più importante istituzione sociale extra-familiare (Bronfenbrenner 1979). All'interno del contesto scolastico, gli studenti affrontano compiti cognitivi stimolanti, mettono alla prova le loro capacità, affrontano nuove conoscenze e nuove modalità di relazione, acquisiscono gli elementi del loro contesto culturale (Coleman, Hendry, 1992, Palmonari, 2001).

Come vedremo, gli studi scientifici che hanno analizzato il costrutto dell'intelligenza emotiva mostrano che quando i bambini e gli adolescenti affrontano difficoltà emotive o non riescono a rielaborare ciò che accade nelle loro vite a livello sociale ed emotivo, diventano incapaci di sfruttare appieno tutte le opportunità di apprendimento offerte a loro all'interno della classe.

La letteratura scientifica (Goleman 1997, Gottman & DeClaire 1998, Mariani & Schiralli, 2011, 2013, 2014) è infatti d'accordo sul fatto che l'aumento delle capacità emotive rappresenta il fattore di

protezione più efficace per evitare la maggior parte delle forme di disagio e di dipendenza patologica (tossicodipendenza, anoressia, bulimia, dipendenza da Internet, alcolismo, ecc.) durante l'adolescenza.

L'educabilità delle emozioni comporterebbe la modifica dei programmi scolastici e il riconoscimento, nel campo educativo, dell'alfabetismo emotivo (Goleman 1997).

Greespan invita gli educatori a progettare interventi educativi affettivo-emotivi ai quali attribuire un'importanza pari a quella dell'educazione cognitiva, perché "a causa di questa dicotomia la nostra cultura ha investito, da un punto di vista intellettuale e istituzionale, nell'idea che ragione ed emozione sono separate e inconciliabili e che la razionalità deve prevalere"(Greespan, 1997).

In Italia, il Teacher Training Plan (2016-2019, MIUR) promuove, attraverso linee guida, un tipo di formazione e aggiornamento professionale basato sul concetto di "educare la comunità" in linea con gli studi sopra citati.

Il programma base e i corsi di aggiornamento basati sull'intelligenza emotiva hanno lo scopo di far conoscere e diffondere un modello di intervento per la prevenzione del disagio giovanile e la promozione del benessere nelle nuove generazioni, sulla base dei principi dell'intelligenza emotiva e sulle tecniche di formazione emotiva.

Per riconoscere il significato della vita emotiva nei processi formativi è necessario ridare dignità ai sentimenti, riconoscerli, pensarli e agire, poiché la vita emotiva è il "cuore della formazione" (De Monticelli, 2003). Per questo motivo, l'allenamento sull'intelligenza emotiva gioca un ruolo primario nell'ideazione e nella pratica dei corsi di formazione.

L'assenza di una riflessione sull'esperienza formativa della vita emotiva è in parte responsabile del contesto culturale di oggi caratterizzato da analfabetismo sentimentale, dalla ricerca diffusa di forti emozioni e brividi di adrenalina (come dimostra l'aumento della diffusione di sostanze euforiche, dalla velocità spericolata, del gioco d'azzardo) (Lacroix, 2002).

La Didattica delle emozioni (Mariani & Schiralli, 2011, 2013,2014) utilizzata nel contesto scolastico italiano consiste in un modello di intervento flessibile e molto pratico, adatto a tutte le scuole e per ogni fascia d'età, dai 4 ai 16 anni.

La Didattica delle emozioni è un formato efficace, versatile e compatibile:

- è efficace in quanto è testato sperimentalmente su un ampio campione di soggetti attraverso una rigorosa metodologia scientifica, ottenendo risultati sostanziali sull'aumento dei fattori di protezione e sulla riduzione del disagio;
- è versatile in quanto può essere applicato in ogni scuola con studenti dai 4 ai 16 anni, per affrontare vari problemi, specialmente quelli riguardanti dipendenze patologiche (sostanze, alcol, tecnologia, cibo e altro) e tutte le altre forme di disagio in generale, compreso il fenomeno del bullismo;
- è compatibile perché, grazie alle sue caratteristiche e alle sue proprietà, può essere applicato in ogni scuola senza interferire con le normali attività didattiche, senza costituire un'eccedenza di lavoro per gli insegnanti e con costi di realizzazione minimi.

La Didattica delle emozioni è già stata applicata in molte scuole italiane, ottenendo risultati notevoli al punto di ridurre, in modo statisticamente significativo, il consumo di droghe, bullismo, comportamenti aggressivi e varie forme di disagio in quegli studenti che avevano partecipato a progetti educativi nelle rispettive scuole.

Nel contesto italiano, la sperimentazione è stata effettuata nell'ambito di un progetto-intervento finanziato dalla Regione Lazio con il Fondo nazionale per le droghe (DGR n. 632/05). Successivamente è stato ulteriormente convalidato nell'area della provincia di Grosseto e nella provincia di Napoli, ottenendo gli stessi risultati. Gli esperimenti condotti nella provincia di Viterbo (2006) e nella provincia di Grosseto (2007) hanno coinvolto oltre 2.000 studenti di età compresa tra i 5 ei 16 anni, 120 insegnanti e circa 700 genitori. I ricercatori hanno proceduto con la consueta metodologia di ricerca scientifica (gruppo sperimentale, gruppo di controllo, pre-test e post-test), ottenendo risultati statisticamente significativi alla fine dei due esperimenti.

Passiamo ora al contesto spagnolo, in cui il termine “educazione emotiva” fu introdotto a metà degli anni '90. La pubblicazione del libro “Emotional Intelligence” di Daniel Goleman (1995) diede un impulso all'educazione emotiva. Tuttavia, da allora tre concetti sono stati mantenuti nella lingua spagnola: 1) l'intelligenza emotiva come costrutto della psicologia; 2) l'educazione emotiva come pratica basata su diversi quadri teorici e il cui scopo è lo sviluppo delle competenze emotive; 3) le competenze emotive intese come risultati dell'apprendimento nella formazione emotiva (Bisquerra and Pérez, 2007).

Nella diffusione dell'educazione emotiva, il GROU (Gruppo di ricerca in orientamento psicopedagogico) dell'Università di Barcellona ha svolto un ruolo importante, in cui le prime pubblicazioni appaiono tra la fine del XX secolo e l'inizio del XXI (Bisquerra, 2000). Tra le manifestazioni che hanno avuto un impatto sulla pratica vi sono le seguenti.

Nel 1998, è stata creata una materia opzionale sull'Educazione Emotiva all'Università di Barcellona.

Nell'ambito di questo corso post-laurea, è stata realizzata una sperimentazione in cui è stato progettato, applicato e valutato un programma di educazione emotiva in veri e propri centri educativi. Attualmente sono stati realizzati oltre 800 programmi, e ciò è stato un fattore importante per la diffusione dell'educazione emotiva nella pratica.

Come risultato di ciò, e muovendo un altro passo, sono state presentate più di 15 tesi di dottorato sull'argomento. Una formazione specifica sull'educazione emotiva è stata effettuata anche in Spagna e in America Latina. Tutti questi sono elementi che hanno promosso la diffusione dell'educazione emotiva.

In Spagna e in particolare nella Comunità autonoma della Catalogna, tutti i curricula e il contenuto ufficiale della scuola primaria, o secondaria riflettono, direttamente o indirettamente, l'educazione emotiva.

Tuttavia, gli spazi destinati a questo nella realtà didattica della vita di tutti i giorni sono lasciati alla discrezione degli insegnanti in modo da applicarli integralmente all'insegnamento, all'istruzione delle discipline o delle materie più pertinenti. Ciò significa che non esiste un piano, un follow-up sistematico e una valutazione corrispondente dei processi utilizzati per una specifica educazione emotiva.

Ciò non significa che molti insegnanti non abbiano acquisito una formazione specifica sull'importanza delle emozioni e sulla loro possibile gestione a scuola. Al contrario, oggi si potrebbe dire che la sensibilità sull'importanza dell'intelligenza emotiva nell'educazione è nota e attribuita dalla grande maggioranza del corpo docente.

E non solo: molti insegnanti si sono allenati su questo, specialmente in Catalogna, grazie ai corsi di specializzazione accademici o universitari, tra cui quelli progettati e applicati dal GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

Il gruppo di ricerca GROU ha pubblicato lavori fondamentali sull'educazione emotiva (Bisquerra, 1999; 2000; 2009; Bisquerra e Pérez-Escoda, 2007): materiali pratici per lo sviluppo delle competenze emotive nell'educazione della prima infanzia (López- Cassà , 2011, GROU, 2009), della scuola primaria (Renom, 2003), della scuola secondaria obbligatoria (Pascual e Cuadrado, 2001), nella scuola secondaria non obbligatoria (Güell and Muñoz, 1998; 2003), nelle famiglie (Bisquerra, 2011), nelle esperienze pratiche (Agulló et al., 2010), progettazione e valutazione di programmi (Álvarez, 2001), musica ed emozioni (Gustems e Calderon, 2005), rilassamento (López-González, 2007), ecc..

La valutazione dei programmi è stata una delle priorità della ricerca, dove sono state sperimentate varie strategie di misurazione (questionari, test), tra cui la "valutazione a 360 °" (Bisquerra et al., 2006).

Nel 2002 è iniziato il corso di specializzazione in Educazione emotiva, che è diventato un master nel 2008. Nel 2009 fu creato il Master in Intelligenza Emotiva nelle Organizzazioni. Entrambi i titoli sono anche insegnati a Lleida sotto l'impulso di Gemma Filella, Ramona Ribes, Maria Jesus Agulló e Anna Soldevila.

Nel 2000 si è tenuto a Barcellona il Primo Congresso di Stato dell'Educazione Emotiva. Allo stesso modo, nel 2005 si è tenuta la 1a Conferenza sull'educazione emotiva (JEE) presso l'Università di Barcellona e da allora in poi si sono svolte ogni anno. (Per dettagli vedi: <http://www.jornadeseducacioemocional.com/>)

La Fondazione Botín, inoltre, ha sviluppato un programma di educazione emotiva e sociale da applicare nei centri educativi, con l'obiettivo di promuovere la crescita sana dei bambini promuovendo aree legate all'intelligenza emotiva. Questo programma, denominato Responsible Education, è attualmente applicato in 273 centri spagnoli (Responsible Education, 2018). Il programma dura tre anni e si lavora sulle aree relative all'intelligenza emotiva per il corretto sviluppo di bambini e adolescenti. Da una concezione tripartita, le variabili vengono elaborate in tre dimensioni: una dimensione dello sviluppo emotivo, un'altra dello sviluppo cognitivo e una terza dello sviluppo sociale. Il programma può essere applicato dai 3 ai 16 anni di età e utilizza diverse materie come la letteratura, la musica o le arti visive come risorse didattiche. Gli ultimi risultati pubblicati (Palomera, Melero & Briones, 2018) con un totale di 690 studenti e 45 insegnanti di scuole pubbliche e private nelle comunità rurali e urbane della Cantabria, mostrano che dopo due anni e mezzo di applicazione del programma le differenze tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale sono significative. Da parte delle famiglie c'è un miglioramento nell'area della prosocialità, della generosità, dell'empatia e della collaborazione. In classe, gli insegnanti segnalano miglioramenti in termini di ritiro, aggressività, umore e gestione dello stress. Nei bambini c'è un miglioramento nella loro intelligenza emotiva, specialmente nell'identificazione e comprensione delle emozioni e della creatività. In sintesi, gli autori dello studio specificano due tipi di impatto generale del programma: impatto promozionale e preventivo. Inoltre, indicano che l'applicazione anticipata del programma porta a risultati migliori nei bambini.

In Spagna, l'interesse per l'educazione emotiva in classe aumenta sempre più negli ultimi anni. Sono sempre più frequenti le iniziative di associazione che, come attività complementare o extracurricolare o come formazione attraverso le diverse associazioni di genitori e studenti, si occupano di introdurre il concetto di intelligenza emotiva sia negli insegnanti che negli studenti e nelle loro famiglie.

Diversi ricercatori spagnoli si sono occupati di studiare gli aspetti emotivi nello sviluppo di bambini e adolescenti, proponendo diversi programmi di prevenzione sia per lavorare in classe che per formare insegnanti. Un elenco di alcuni di questi programmi è disponibile nella Tabella 1.

Tabella 1. Programmi basati sulle variabili emozionali

Programma	Autori	Popolazione	Descrizione	Struttura
Programma VERA	Benito, S.C. (2017)	7-9 anni	Programma progettato seguendo il modello di Tratto dell' Intelligenza Emotiva (Furnham & Petrides, 2001) per promuovere la conoscenza e la promozione delle abilità socio-emotive di espressione, regolazione e comprensione emotiva.	7 sessioni.
INTEMO+ programma. Miglioramento dell'intelligenza emotiva degli adolescenti.	Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016)	Adolescenti.	Programma progettato per migliorare l'intelligenza emotiva degli adolescenti e che integra quello pubblicato precedentemente nel 2013.	12 + 2 sessioni distribuite nelle 4 fasi raccolte nel modello di Mayer, Salovey & Caruso (2004).
Programma PREDEMA. Programma di educazione emotiva per adolescenti. Dall'emozione al significato.	Montoya, I., Postigo, S., & González, R. (2016)	--	Il programma si concentra sullo sviluppo delle quattro abilità di Intelligenza Emotiva del modello di Mayer, Salovey & Caruso (2004) in docenti.	7 sessioni indirizzate ai docenti.
Emozioni pensanti. Programma di intervento per l'educazione dei bambini.	Giménez-Dasí, M., Fernández, M., & Daniel, M.F. (2016)	2-5 anni.	Programma volto a migliorare la conoscenza, la regolazione emotiva, le abilità sociali e l'empatia nella prima infanzia.	Guida per insegnanti. Proposte adattate per età. Materiali per lavorare in classe e a casa con i genitori.
Programma INTEMO. Guida per migliorare l'intelligenza emotiva degli adolescenti.	Ruiz, D., Cabello, R., Palomera, R., Extremera, N., Salguero, J.M., & Fernández-Berrocal, P. (2013)	Adolescenti.	Programma progettato per migliorare l'intelligenza emotiva degli adolescenti e complementare a quello pubblicato precedentemente nel 2013.	1 sessione di introduzione + 12 sessioni distribuite nelle quattro fasi raccolte nel modello di Mayer, Salovey & Caruso (2004). Guida per valutare le abilità apprese.
Programma FORTIUS Forza psicologica e prevenzione delle difficoltà emotive.	Méndez, F.X., Llavona, L.M., Espada, J.P., & Orgilés, M. (2012)	8-11 anni.	Programma mirato a sviluppare la forza psicologica per prevenire le difficoltà emotive e risolvere i problemi personali.	12 sessioni 3D; forza emotiva, forza comportamentale e forza cognitiva.

Programma PIECE. Programma di Intelligenza Emotiva per la Coesistenza scolastica.	Vallés, A. (2006,2008)	6-16 anni.	Sviluppo di abilità cognitive, emotive, sociali e di autocontrollo.	8-9-10 unità di lavoro a seconda del livello di istruzione. 6 dimensioni; conoscenza della propria emotività, espressione ed esperienza emotiva, associazione pensiero- emozione, conoscenza dell'emotività degli altri, gestione intelligente dell'emotività e della famiglia come base per lo sviluppo emotivo.
---	---------------------------	------------	--	--

1.3 Temi correlati all'educazione emotiva o l'intelligenza emotiva in ogni paese

Quando oggi parliamo di Intelligenza Emotiva, in tutti i paesi, siamo immediatamente connessi a parole come: empatia, motivazione, autocontrollo, capacità di adattarsi e gestire le proprie emozioni. Queste sono le parole che più tendono ad essere associate al costrutto dell'Intelligenza Emotiva. Altre dimensioni vicine sono il comportamento prosociale e caritatevole.

L'intelligenza emotiva contiene capacità di consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nella gestione delle relazioni sociali, ad esempio la capacità di risolvere problemi sociali o conflitti. Sono fondamentali per tutti e chiunque può svilupparne la propria.

Oggi l'intelligenza emotiva è sempre più utilizzata nei programmi educativi delle scuole; sta ricoprendo un ruolo cruciale nel determinare il successo accademico per tutti gli studenti. Gli studenti possono essere guidati verso abilità di successo accademico attraverso esercizi di competenze, il cui scopo è quello di costruire amicizia, ridurre aggressività, comportamenti antisociali e / o a rischio, promuovere la cooperazione e comportamenti socialmente accettabili, attraverso l'insegnamento dell'empatia: la capacità di sviluppare negli studenti i fattori di protezione più efficaci per affrontare difficoltà e disagi, con particolare riferimento a comportamenti devianti e/o comportamenti patologici aggiuntivi.

Nella Repubblica ceca, quando studiamo la questione dell'educazione e dell'intelligenza emotiva, possiamo incontrare una serie di temi dell'istruzione primaria. I nostri insegnanti hanno familiarità con il concetto di educazione emotiva; tuttavia, quest'ultima non ha fatto parte della loro formazione professionale, e quindi guidano i loro studenti in modo parzialmente intuitivo ed in parte basandosi sulle loro informazioni di autoapprendimento. Alcune informazioni sull'educazione emotiva sono incorporate nel curriculum scolastico; alcuni sono coinvolti in diversi progetti e attività extrascolastiche. Nel loro insegnamento, gli insegnanti si sforzano di sviluppare l'empatia, la capacità di identificare e controllare le proprie emozioni e di adattare il comportamento osservando le emozioni degli altri in modo che gli alunni migliorino la comunicazione reciproca.

È estremamente desiderabile che gli alunni siano in grado di comunicare i loro atteggiamenti e sentimenti, di comunicare in modo efficace, cooperare e gestire i problemi all'interno di un gruppo o di una classe. Anche la capacità di auto-motivazione è molto importante.

In Italia, negli ultimi anni, è sempre più frequente la connessione tra l'Intelligenza Emozionale e la mindfulness.

Studi neuroscientifici hanno dimostrato che la mindfulness interviene rafforzando i meccanismi di controllo cognitivo delle aree cerebrali prefrontali; quindi, favorisce una diminuzione delle attività nelle aree dedicate all'elaborazione delle emozioni, come l'amigdala.

Corcoran, Farb, Anderson e Segal (2009) ipotizzano che l'allenamento alla consapevolezza sviluppi la regolazione emotiva aumentando le capacità di attenzione e la consapevolezza metacognitiva (cioè la capacità di vivere pensieri e sentimenti da una prospettiva decentralizzata) che aumentano la capacità di tollerare emozioni disturbanti e l'accettazione di stati interni.

In Spagna ci sono molti studi sui programmi di educazione emotiva applicati agli studenti, tuttavia ce ne sono pochissimi che focalizzano gli effetti sugli insegnanti (López Goñi e Goñi, 2012).

Tenendo conto dell'importanza del modello dell'insegnante nello sviluppo emotivo degli studenti, è essenziale che gli insegnanti sviluppino le loro competenze emotive e le mettano in pratica. È difficile per gli insegnanti aiutare lo sviluppo emotivo degli studenti se non hanno precedentemente lavorato al proprio sviluppo emotivo (Cabello et al 2014, Pérez, J.C, 2008; Sutton and Wheatley, 2003).

È importante ricordare che, sebbene l'intelligenza emotiva abbia avuto molta importanza negli ultimi anni e gli insegnanti abbiano familiarità con il concetto, essa non fa ancora parte della formazione iniziale. Anche se ci sono branche come la Psicologia, dove forse vengono introdotti al concetto, ma la formazione è ancora scarsa, a meno che non si faccia un master o una specializzazione a questo riguardo.

L'educazione emotiva si basa sulla ricerca sull'intelligenza emotiva, la teoria delle intelligenze multiple, la psicologia positiva, la neuroscienza, la guida psicopedagogica per la prevenzione e lo sviluppo, la prosocialità, la resilienza e altri contributi dell'ambiente allo sviluppo umano.

La pratica dell'educazione emotiva comprende varie attività di introspezione, rilassamento, meditazione, respirazione, consapevolezza, dinamiche di gruppo, drammatizzazione, lettura emotiva, giochi di ruolo, dinamiche corporee, ecc.

Vari membri del GROUPE, come Bisquerra e Hernández (2017), López-Cassá, Pérez-Escoda e Alegre (2018), López-González, Amutio, Oriol e Bisquerra (2016), Ros, Filella, Ribes e Pérez-Escoda (2017) e molti altri che possono essere trovati su <http://www.ub.edu/grop/publicacions/articles2/>, hanno studiato gli effetti dell'istruzione. Un aspetto importante è stata l'introduzione dell'educazione emotiva nel tutoraggio (Bisquerra, 2012), così come l'uso dell'educazione emotiva nella prevenzione del bullismo (Bisquerra, 2014).

1.4 Studi scientifici sulla prevenzione delle dipendenze. Diversi tipi di dipendenze e variabili culturali da applicare al concetto

Le dipendenze patologiche sono ancora una delle minacce globali all'esistenza e al corretto sviluppo della società umana; la prevenzione è certamente uno degli strumenti più efficaci per combatterle, ed è quindi necessario concentrare i massimi sforzi in questa lotta sia sullo stato che sulle istituzioni: organizzazioni sociali, mass media e istituzioni educative. Formare e attuare iniziative civili a tutti i livelli di partecipazione, dallo stato al personale, sperando che ciò contribuisca a far fronte efficacemente a questo problema. È anche importante promuovere questa attività su scala globale.

In questo senso, diversi studi di letteratura dimostrano che dovrebbe essere preso in considerazione un ruolo speciale delle istituzioni educative su questo problema. Una parte importante è promuovere un interesse centrato sulla personalità, espresso nella trasformazione creativa di sé stessi e del mondo circostante. In questo contesto sono necessarie forme di educazione efficaci, che siano in grado di creare la motivazione necessaria per negoziare tutte le forme di dipendenza e di tossicodipendenza. Gli studi dimostrano che la motivazione corrispondente promuove anche un'attestazione di una posizione civica da parte di studenti e giovani che, sulla base dell'esperienza accumulata, partecipano ad azioni preventive e riabilitative sulla formazione di valori positivi delle generazioni più giovani, aiutano nella prevenzione della dipendenza e altre forme di schiavitù (Pishchulin VI et al., 2014).

Esistono diversi tipi di interventi preventivi da esaminare.

Un'analisi degli interventi preventivi ha identificato effetti positivi in diversi programmi, tra cui Life Skills Training, il programma Unplugged e Good Behavior Game (Foxcroft DR, Tsertsvadze A., 2011).

Inoltre, un'analisi sistematico di Cochrane ha rilevato che gli effetti degli interventi di prevenzione basati sulla famiglia sono piccoli ma generalmente coerenti e anche persistenti nel medio-lungo termine (Foxcroft DR, Tsertsvadze A., 2011). Un altro esame identifica anche il tutoraggio come uno strumento per ridurre l'uso di alcol e droghe (Thomas RE, et al., 2011).

Per quanto riguarda gli interventi digitali, tuttavia, vi è una moderata evidenza che questi interventi possono essere efficaci nel ridurre il consumo di sostanze. (Kaner EF et al., 2017).

Infine, una review che ha esaminato l'efficacia degli interventi di prevenzione della scuola ha evidenziato che i programmi scolastici basati su una combinazione di abilità sociali e approcci di influenza sociale hanno prodotto, in media, piccoli ma coerenti effetti protettivi nella prevenzione del consumo di droga. Ciò dimostra che, poiché gli effetti dei programmi scolastici sono piccoli, dovrebbero essere parte di strategie di prevenzione della droga più complete al fine di ottenere un impatto maggiore (Faggiano F. et al., 2014).

Un altro aspetto importante da considerare nel parlare di prevenzione riguarda le nuove forme di dipendenza, in particolare quella da Internet. Poiché tale dipendenza tra i bambini sta emergendo come un serio problema sociale, l'istruzione scolastica dovrebbe avere gli strumenti appropriati per affrontarla. L'educazione preventiva è molto importante per gli studenti sia per riconoscere il rischio di dipendenza da Internet che per usare correttamente Internet fin dall'inizio (Jin-Sook Lim et al., 2004). Uno studio identifica come fattori di rischio per la dipendenza da smartphone: il genere femminile, l'uso di Internet, l'uso di alcol e ansia, mentre come fattori protettivi: umore depresso e temperanza.

Al contrario, i fattori di rischio per la dipendenza da Internet sono: il genere maschile, l'uso di smartphone, l'ansia e la saggezza / conoscenza, mentre il fattore protettivo è il coraggio. Va notato che queste differenze possono derivare dalle caratteristiche uniche degli smartphone, come l'alta disponibilità e l'uso primario come strumento per le relazioni interpersonali (Choi SW et al., 2015). Tuttavia, la letteratura sulla prevenzione della dipendenza da Internet è scarsa. Vi è l'urgente necessità di introdurre e attuare nuovi interventi per le diverse popolazioni a rischio, condurre ricerche ben progettate e pubblicare dati sull'efficacia di questi interventi. Lo sviluppo degli interventi di prevenzione dovrebbe principalmente indirizzare i bambini e gli adolescenti a rischio di dipendenza da Internet, ma anche genitori, insegnanti, colleghi e altri che fanno parte dell'ambiente educativo di bambini e adolescenti a rischio di dipendenza da Internet. Inoltre, gli interventi di recente sviluppo incentrati sulla dipendenza da Internet dovrebbero essere rigorosamente valutati e pubblicati (Vondráčková, P., Gabrhelík R., 2016).

Qualche attenzione merita uno studio che ha affrontato il problema della prevenzione della dipendenza patologica considerando il fatto che specifici interventi di prevenzione dovrebbero essere

costruiti tenendo conto che gli individui con una storia di esposizione allo stress precoce, come abuso, violenza domestica e psicopatologia genitoriale sono più esposti allo sviluppo di dipendenze patologiche attraverso l'alterazione dei percorsi neurali attraverso i settori sensoriale, affettivo, motivazionale ed esecutivo. Comprendere queste alterazioni può aiutare a dare forma a programmi di intervento precoce e di prevenzione più mirati ed efficaci (Leslie E. Roos, et al., 2018).

Un contributo importante, infine, deriva da una recensione di Kempf e altri del 2017 sulla prevenzione tra i giovani, che sottolineano l'importanza dei problemi di relazione tra adulti e adolescenti. Alcuni lavori hanno dimostrato che il sostegno degli adulti, in particolare dei genitori, e l'intensità delle relazioni tra adulti e giovani hanno un effetto protettivo sull'uso di sostanze. Queste relazioni da sole non possono spiegare i problemi legati alla dipendenza, ma devono essere prese in considerazione quando intervengono nelle vite degli adolescenti, indipendentemente dalla natura dell'intervento. I sentimenti legati alla percezione del benessere sembrano essere un altro fattore di protezione tra i giovani. Questo senso di benessere è legato alle condizioni di vita e alle disuguaglianze socio-economiche, che possono andare oltre la rigida struttura della prevenzione delle dipendenze. Gli interventi e la prevenzione devono essere collegati alle politiche pubbliche per combattere le disuguaglianze al fine di migliorare il benessere dei giovani.

I fattori di rischio più importanti studiati sono le situazioni stressanti che i bambini e gli adolescenti affrontano. Questo stress ha un impatto sulle decisioni che i giovani dovranno prendere quando soddisfano le sostanze. Tra le molte situazioni stressanti che i giovani affrontano, quelle che hanno il maggiore impatto sono generate dalle loro relazioni con i coetanei. Situazioni aggressive e violente (Ridenour et al., 2012; Liu et al., 2013), pressione e influenza tra pari (Donovan et al., 1991; Gaffar et al., 2013) hanno un impatto significativo sull'uso di droghe da parte dei giovani.

Questa review ha anche dimostrato che esistono diversi programmi di prevenzione che potrebbero essere efficaci per ridurre il consumo e le dipendenze di bambini ed adolescenti. Prima di tutto, tutti questi programmi includono una serie di interventi che sono stati effettuati in un periodo relativamente lungo. Il numero e la durata media degli interventi è difficile da determinare a causa della mancanza di precisione negli studi. Tuttavia, tutti gli interventi consistevano in sessioni integrate durante l'orario scolastico. È necessario più di un intervento affinché il programma raggiunga l'obiettivo generale di ridurre o prevenire il consumo nei giovani; un intervento non è abbastanza.

Un intervento "straordinario" può, ad esempio, raggiungere l'obiettivo di fornire informazioni su un argomento, ma non raggiungerà un obiettivo di prevenzione (Medina-Mora, 2005). Pertanto, è stato dimostrato che il tempo è un fattore importante per l'efficacia di un programma. Non ci sono interventi con meno di 10 sessioni (e almeno 45 minuti per sessione) in tutti i programmi inclusi nei 12 articoli. In alcuni studi, la durata degli interventi è di almeno due anni scolastici e il tempo totale durante il quale si svolgono le sessioni è inferiore a 3 mesi. Infine, la formazione delle parti interessate nell'attuazione del programma di prevenzione (insegnanti, genitori e assistenti sociali) è un altro elemento importante.

Tuttavia, alcuni studi sul corpus hanno mostrato l'effetto positivo di agire per primi per consentire ai bambini di affrontare situazioni e quindi ritardare la sperimentazione il più a lungo possibile. Per alcuni autori, tuttavia, è importante sviluppare strategie di interventi preventivi più mirati per bambini e adolescenti che hanno già superato la fase del test. Quindi una delle principali sfide dei prossimi anni sarà quella di creare una dinamica multidisciplinare in diversi campi di ricerca, compresi educatori e professionisti della prevenzione.

La letteratura scientifica (Goleman 1997, Gottman & DeClaire 1998, Mariani & Schiralli, 2011, 2013, 2014) (Austin, Saklofske, & Egan, 2005; García del Castillo, 2011; García del Castillo-López, Gázquez & Marzo, 2013) è infatti d'accordo sul fatto che l'aumento delle capacità emotive rappresenta il fattore di protezione più efficace per evitare la maggior parte delle forme di disagio e di dipendenza

patologica (tossicodipendenza, anoressia, bulimia, dipendenza da Internet, alcolismo, ecc.) durante l'adolescenza.

1.5 Esperienze educative in insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria sulla prevenzione delle dipendenze

L'uso precoce di tabacco e alcol è associato a un successivo abuso di droghe e l'età di inizio del consumo di droga sta scendendo sempre più. Diversi studi suggeriscono che gli interventi educativi dovrebbero probabilmente iniziare nella scuola primaria al fine di massimizzare qualsiasi impatto preventivo, anche se tale educazione è sottosviluppata e mal studiata. Esistono prove del fatto che i programmi intensivi a lungo termine, in particolare quelli che coinvolgono i genitori e la comunità più ampia e utilizzano stili di insegnamento interattivi, possono avere un impatto duraturo e proficuo sul futuro uso di droghe (Lloyd C., e altri., 2009).

Le esperienze e le scoperte ottenute attraverso l'implementazione e la valutazione del programma B.E.S.T. per adolescenti, ha portato i suoi autori a formulare varie raccomandazioni riguardanti lo sviluppo e l'attuazione di futuri programmi di prevenzione delle dipendenze per i giovani. In primo luogo, si suggerisce di adottare un approccio positivo allo sviluppo della gioventù nella prevenzione delle dipendenze. Recentemente, ricercatori e professionisti hanno concordato che i comportamenti problematici degli adolescenti, compresi i comportamenti di dipendenza, condividono antecedenti comuni e che la scienza della prevenzione dovrebbe adottare un approccio più ampio per affrontare sia i fattori di rischio che quelli protettivi (Catalano et al., 2002). Shek (2007) ha sostenuto che uno dei fattori che contribuisce all'abuso di sostanze adolescenziali è la mancanza di abilità psicosociali e capacità di sopportare le situazioni.

Per affrontare il problema, si raccomanda di mettere in atto programmi sistematici di sviluppo positivo e olistico, in particolare per i giovani adolescenti. Inoltre, i programmi di prevenzione delle dipendenze dovrebbero iniziare nella scuola primaria. D'altra parte, i programmi esistenti di prevenzione delle dipendenze per i giovani sono rivolti principalmente agli studenti delle scuole secondarie. Pertanto, la prevenzione delle dipendenze e i programmi di sviluppo giovanile positivi dovrebbero ampliare il loro campo d'azione per includere non solo gli studenti delle scuole secondarie, ma anche gli studenti delle scuole primarie. In terzo luogo, i risultati basati su diverse strategie di valutazione hanno dimostrato che i metodi di consegna interattivi (ad esempio giochi di ruolo, videosorveglianza, esercizi di riflessione e di disegno) sono stati ben accolti dagli studenti e hanno contribuito a promuovere gli sforzi e la prevenzione.

Infine, in una rassegna dei programmi di prevenzione scolastica, Durlak e Wells (1997) hanno notato che pochi studi di valutazione hanno adottato un disegno longitudinale per studiare la sostenibilità dell'impatto. Pertanto, si suggerisce che la valutazione futura dei programmi di prevenzione della tossicodipendenza giovanile includa valutazioni di follow-up per verificare se gli impatti del programma sono duraturi nel tempo (Shek DTL e altri., 2016).

Per quanto riguarda la riflessione sulla prevenzione delle dipendenze patologiche nell'ambiente scolastico, un'attenzione particolare dovrebbe essere rivolta agli insegnanti. Si prevede che l'insegnante attui non solo l'attività didattica, ma anche l'istruzione. Pertanto, sono spesso investiti nella risoluzione di problemi relativi sia al rendimento scolastico che al cattivo comportamento degli studenti. Oltre a queste responsabilità, si ritiene che il sistema educativo e tutto il personale coinvolto contribuiscano all'educazione alla salute, e in particolare all'educazione alle droghe da parte degli studenti. Allo stesso tempo, molti insegnanti considerano l'educazione alle droghe come un'area

periferica delle loro attività e non si sentono competenti e fiduciosi nel giustificare i loro obblighi in questo campo.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti coinvolti in questi progetti, l'analisi della letteratura teorica e dei dati empirici sulla questione della formazione degli insegnanti nel campo dell'istruzione e della prevenzione della droga in un ambiente scolastico ha rivelato quanto segue:

1. Gli insegnanti all'interno del processo educativo hanno un grande potenziale per infondere negli studenti le abilità di uno stile di vita sano. La qualità dei programmi di prevenzione delle sostanze è determinata dal desiderio personale e dal coinvolgimento, nonché dal livello di preparazione degli insegnanti.
2. I principali vincoli per gli insegnanti nel fornire attività di prevenzione delle sostanze agli studenti sono la mancanza di conoscenza in materia; il punto di vista civico inattivo; mancanza di desiderio personale di condurre tale lavoro; la convinzione degli insegnanti che la prevenzione dell'abuso di droghe sia una responsabilità di esperti altamente specializzati, ma non del personale docente; insoddisfazione crescente del lavoro di insegnante a causa del basso livello di riconoscimento sociale che questa professione ha nella società odierna.
3. È essenziale svolgere un lavoro preliminare con gli insegnanti per coinvolgerli ed ottenere risultati perché la mancanza di motivazione e l'impegno personale nell'educazione alle sostanze di abuso possono rendere gli insegnanti meno efficaci nella prevenzione. La formazione degli insegnanti dovrebbe tenere conto delle loro caratteristiche psicologiche individuali e dello stato emotivo interno.
4. La formazione pre-servizio nell'insegnamento delle sostanze per gli insegnanti deve essere parte integrante del processo educativo e dovrebbe iniziare modellando l'ambiente di apprendimento in modo pedagogicamente giustificato.

Il programma educativo di "*astinenza iniziata*" merita una menzione speciale (Kalke J., 2004), che non solo è ben accettato e valutato positivamente da alunni e insegnanti, ma ha anche prodotto una notevole riduzione dell'uso di sostanze da parte degli studenti. Il programma affronta la motivazione degli alunni in un modo ben adattato al problema. Ciò è confermato dalla loro volontà di ripetere il programma. In questo programma l'esperienza positiva di rinuncia cosciente a una sostanza specifica (medium) porta ad un cambiamento nel comportamento del consumatore rispetto alla situazione iniziale, almeno durante il periodo di osservazione di tre mesi.

Ciò supporta l'ipotesi comportamentale teorica che, attraverso la rinuncia cosciente, il fattore dell'auto-esperienza consente agli alunni di gestire il proprio consumo in modo autonomo. In una fase di sviluppo in cui un aumento è normale, si verifica una limitazione di utilizzo, senza comando e senza coercizione. È vero che gli effetti non sono molto grandi, ma sono contrari allo sviluppo generale di questa fascia d'età. I risultati di questo studio si riferiscono alle classi scolastiche che abbracciano in media i ragazzi tra i 12 e i 15 anni. Questi sono le fasce d'età in cui inizia e aumenta il consumo di sostanze che provocano dipendenza: la fase di sviluppo dell'adolescenza. Pertanto, le conclusioni sono attualmente valide solo per questa fascia di età. In un ulteriore passaggio dovrebbe essere esplorato se il programma è adatto anche alle classi superiori, vale a dire agli alunni di età superiore ai 16 anni (Kalke J., Raschke P., 2004).

2. La correlazione tra educazione emotiva, come fattore preventivo e comportamenti dipendenti

L'uso di droghe o comportamenti di dipendenza sono direttamente correlati alle emozioni. Esistono molteplici evidenze empiriche delle relazioni tra variabili emozionali come fattori scatenanti dell'uso di droghe, che evidenziano il ruolo protettivo delle abilità emotive nei comportamenti di consumo di alcol, tabacco o altri farmaci. (García del Castillo, Dias, Díaz-Perez & García del Castillo-Lopez, 2012; Kun & Demetrovics, 2010; Moral, Rodriguez & Sirvent, 2004; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Trinidad et al, 2004; Trinidad & Johnson, 2002).

Gli adolescenti sono la popolazione più vulnerabile, sia per le loro caratteristiche psicosociali sia per il momento di sviluppo in cui si trovano. Pertanto, è essenziale iniziare il training delle competenze emotive il prima possibile per fornire gli strumenti e le strategie necessarie per proteggersi dalle possibili situazioni di uso di droghe che dovranno affrontare.

L'esperienza nel campo della prevenzione ci dice che è essenziale affrontare il problema da un punto di vista sia multidisciplinare che multilivello. Il modo migliore per fare prevenzione è evitare, per quanto possibile, l'aspetto del problema. Per questo motivo, la prevenzione primaria è raccomandabile (García del Castillo e altri, 2014). In questo senso, l'educazione emotiva è una necessità. Oltre alle sostanze tossiche, un'ampia varietà di comportamenti può finire per innescare problemi di dipendenza (Becoña, 2006; Echeburúa, 1999; Marlatt, Baer, Donovan & Divlahan, 1988).

Lo sviluppo tecnologico e l'evoluzione della società hanno portato a nuovi problemi di dipendenze. Internet, smartphone, siti di social network, applicazioni di messaggistica istantanea, videogiochi, fanno parte della vita dei bambini praticamente da quando sono nati. Questa crescita interessa diverse aree del funzionamento dei bambini, sia a livello personale che sociale, familiare e scolastico, rendendo necessario lo sviluppo di programmi di intervento-riabilitazione per i giovani dipendenti da tecnologie, anche all'interno di contesti educativi (Echeburúa e De Corral, 2010; Soto, De Miguel e Pérez, 2018). Non solo le tecnologie sono un problema crescente, altri comportamenti come lo shopping, il gioco d'azzardo, il cibo, il sesso, ..., possono causare problemi tra adolescenti, parenti e amici.

Uno dei crescenti problemi degli ultimi anni è il gioco d'azzardo mobile. L'industria del gioco in Spagna sta vivendo la sua "età dell'oro", con una crescita senza precedenti (Agustino e Lorenzo, 2018, Jimenez-Murcia, Fernández-Aranda, Granero & Menchón, 2013) sempre più rivolti a un pubblico più giovane (Buil, Solé & García, 2015) al punto che è forte la necessità di una regolamentazione per proteggere i minori dalla dipendenza (Chóliz & Saiz-Ruiz, 2016, Zhao, Marchica, Derevensky e Ivoska, 2018), sottolineando anche il rapporto delle scommesse sportive con l'uso di droghe come l'alcol (López-González, Estévez, Jiménez-Murcia e Griffiths, 2018).

In base a quanto sopra, diventa evidente la necessità di introdurre una formazione sulle abilità emotive lungo il processo educativo del minore. I programmi di formazione in aula basati su componenti emotive hanno dimostrato di essere efficaci nel prevenire l'uso di droghe e altri tipi di comportamento distruttivo (Romero, Rodríguez, Villar e Gómez-Fraguela, 2017). I programmi basati sulle competenze emotive applicate agli adolescenti nel tempo si sono dimostrati efficaci nel migliorare le loro capacità di gestione delle emozioni negative, rabbia, ostilità o aggressività (Castillo-Gualda et al, 2017). Uno dei programmi con le prove più empiriche, basato sugli studi di Salovey e Mayer sull'intelligenza emotiva, è l'approccio RULER all'apprendimento sociale ed emotivo (Brackett et al., 2011; Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, P., 2013; Mclean, Nathanson, Rivers, Flynn & Brackett, 2016). Sono stati sviluppati anche programmi mirati a migliorare le strategie emotive

all'interno di ambienti familiari (Martínez, 2009) e altri volti a migliorare le competenze socio-emotive nelle prime fasi per favorire l'acquisizione di valori e le capacità emotive (Ambrona, López-Pérez e Márquez-González, 2012; Lopez, E., 2007).

Nonostante sia un campo recente, l'applicazione dell'intelligenza emotiva e delle competenze emotive legate alle dipendenze sono promettenti. Gli studi effettuati in questo senso mostrano capacità protettive delle capacità emotive sia nelle situazioni di uso di droghe che nei comportamenti di dipendenza.

2.1 Ricerca in motori di ricerca specializzati (ricerca scientifica) riguardanti la stretta correlazione tra istruzione socio-affettiva, come fattore preventivo, e comportamenti dipendenti

Come descritto sopra, i disturbi comportamentali legati all'abuso di sostanze e / o allo sviluppo della dipendenza possono essere ascritti a un complesso sistema di fattori sociali. Pertanto, approcci terapeutici e programmi di prevenzione hanno subito una profonda trasformazione negli ultimi decenni, in concomitanza con l'aumento delle conoscenze medico-scientifiche in questo campo e con l'evoluzione dei contesti socioculturali in cui questi disturbi si presentano.

Oggigiorno ci sono molti programmi di prevenzione rivolti specificamente alle scuole elementari e secondarie, ma la maggior parte di essi sembra inefficace: in genere, vengono forniti come una serie di attività frammentate e di breve durata, incentrate su argomenti specifici. Per affrontare questa inefficienza, un gruppo di esperti (il cosiddetto gruppo Fetzer) nella metà degli anni '90 ha introdotto la definizione di apprendimento sociale ed emotivo (o SEL) per indicare una struttura concettuale che è in grado di rispondere al pubblico più giovane, e allo stesso tempo per promuovere un ruolo meno specifico e più completo dell'istituzione scolastica (Robertson e altri, 2015).

Così è diventata sempre più forte l'idea, grazie a diversi studi scientifici, secondo cui un miglioramento dei bambini e degli adolescenti nella gestione e regolazione delle emozioni potrebbe rappresentare un utile strumento di prevenzione. Infatti, l'uso e l'abuso di sostanze, che possono evolversi in una dipendenza, è correlato (specialmente durante la spinosa fase di transizione dall'infanzia all'adolescenza) a una forte propensione a condurre comportamenti potenzialmente rischiosi, a causa di un basso livello di autocontrollo e ad un'emotività non controllata (Pogarsky e Shmueli, 2006). Rafforzare le emozioni e le abilità sociali può essere un modo indiretto per diminuire l'inclinazione attraverso comportamenti a rischio, agendo come fattore di prevenzione (non solo nel campo dell'uso di sostanze, ma anche per problemi di condotta, abbandono scolastico / disattenzione e numero di reati commessi, vedi Wilson e altri, 2001).

La meta-analisi mostra i risultati di 165 studi riguardanti le attività di prevenzione scolastica, che vanno dalla consulenza individuale ai tentativi che mirano a trasformare l'intera gestione scolastica. A parte la forte eterogeneità degli studi in termini di estensione dell'effetto osservato, l'analisi mostra che - a differenza di altri tipi di approccio - i programmi che fanno affidamento al miglioramento dell'auto-controllo e / o alla promozione delle abilità sociali si traducono in modo consistente, in effetti positivi sui comportamenti antisociali oggetto di indagine.

Oltre ai componenti dell'istruzione affettiva, un ruolo cruciale nella costruzione di un approccio preventivo efficace è svolto dalla formazione e dal rafforzamento delle abilità sociali (Hansen e altri, 1988). In questo studio sono stati confrontati due diversi programmi di prevenzione, entrambi rivolti

agli adolescenti (studenti di 12-13 anni) per prevenire l'uso di tabacco, alcool e marijuana. Il primo approccio ha utilizzato un allenamento di resistenza alla pressione sociale, mentre il secondo ha sfruttato l'educazione affettiva. I giovani partecipanti sono stati sottoposti a una valutazione iniziale prima che iniziassero gli interventi e poi a un test equivalente post-programma (12 e 24 mesi dopo la fine dei programmi).

Il confronto dei risultati mostra l'importanza (in una fase come quella dell'adolescenza, in cui il gruppo di pari e le relazioni che si costruiscono in esso sono fondamentali) dell'approccio pro-sociale quando si parla di prevenzione dell'uso di sostanze.

I programmi di prevenzione che fanno affidamento sul miglioramento delle abilità di resistenza sono particolarmente efficaci con gli studenti più giovani, in cui l'uso di sostanze (in prima persona e / o osservate in coetanei) è raro e in cui la conoscenza di questi argomenti è scarsa, come dimostrato da Hopfer e colleghi in una revisione del 2010. Questo studio analizza 24 programmi di prevenzione dell'abuso di sostanze consegnati agli studenti delle scuole primarie tra il 1980 e il 2008: 15 di questi (56% del totale) hanno prodotto una riduzione del consumo di sostanza a medio termine. Inoltre, l'analisi mostra come i programmi di prevenzione rivolti ad un pubblico così giovane agiscano soprattutto in termini di aumento delle percezioni negative relative alle sostanze, aumento della conoscenza dei loro effetti e miglioramento delle capacità di resistenza.

Come proposto dagli esperti del gruppo Fetzter, a differenza degli approcci "categoriali", che agiscono su un problema specifico, i programmi di prevenzione SEL possono operare sulle cause dei comportamenti problematici, supportando allo stesso tempo il raggiungimento di risultati accademici positivi. Attraverso lo sviluppo di appropriati modelli di apprendimento basati su lezioni e sull'applicazione nella vita di tutti i giorni, i programmi SEL rafforzano le capacità dei bambini (anche i più giovani) di identificare e gestire le proprie emozioni, capire e apprezzare il punto di vista di altre persone, stabilire obiettivi positivi, migliorare strategie decisionali e di gestire le relazioni interpersonali efficientemente (Collaborative for Academic, Social ed Emotional Learning, 2003).

Concentrandosi sull'uso di sostanze, Tobler e colleghi hanno analizzato oltre 200 programmi di prevenzione pubblicati dal 1978 e 1998. Il gruppo di ricerca ha creato uno schema di classificazione, dividendo i programmi in 8 tipologie: 5 hanno utilizzato un approccio non interattivo (aumento della conoscenza su questi argomenti, educazione affettiva, educazione sui valori / atteggiamenti, una combinazione tra miglioramento della conoscenza ed educazione affettiva e programmi DARE); gli altri 3 consistevano in approcci di prevenzione interattiva, che tenevano conto delle influenze sociali, del miglioramento delle abilità di vita e di modelli di cambiamento completi. I risultati degli studi indicano che i programmi non interattivi hanno un impatto preventivo minimo, mentre quelli interattivi portano a uno sviluppo migliore e più informato delle abilità sociali ed interpersonali.

I maggiori benefici, in termini di uso di sostanze, sono stati raggiunti con approcci di rete, in cui i programmi educativi erogati a scuola sono stati supportati dai mass media, da conferenze rivolte ai familiari (in primo luogo ai genitori), o ancora alla trasformazione nell'organizzazione scolastica che mirava a rafforzare i legami studenti-scuola, mediante l'apprendimento cooperativo, basato su piccoli gruppi e una migliore comunicazione tra scuola e famiglia. Questa ricerca ha anche evidenziato un fattore cruciale per garantire l'efficacia di questo tipo di intervento, ovvero la frequenza con cui i bambini / adolescenti devono essere coinvolti: i programmi interattivi più efficienti sono quelli ad alta intensità, con almeno 16 ore di lezione.

Un elemento curioso, non meno interessante, che emerge da questa analisi è che i programmi di prevenzione tenuti da esperti esterni, o erogati usando una modalità peer-to-peer, erano generalmente

più efficienti di quelli forniti dagli insegnanti: un'altra prova dell'importanza di una formazione adeguata degli insegnanti (e supporto, mentre il programma è attivo) per attuare programmi SEL con un impatto reale e solido sulla salute e la vita dei bambini.

Gli abstract degli articoli scientifici esaminati sono elencati negli allegati (APPENDICE A).

2.2 Ricerca di studi o rapporti pubblicati da enti pubblici (Nazioni Unite, Unione Europea, governi, regioni, ministeri, ONG, ecc.)

Numerosi studi hanno associato la mancanza di regolazione emotiva nei vari disturbi nella sfera psichica, e in particolare l'uso e l'abuso di droghe. Il comportamento di abuso è una strategia disadattativa e dannosa che il soggetto ha trovato per evitare di mettersi in contatto con esperienze emotive indesiderate, pensieri spiacevoli, ricordi traumatici. Una sorta di auto-cura.

Il ruolo della disregolazione emotiva nello sviluppo del disturbo da uso di sostanze è stato anche confermato da una serie di studi longitudinali, compresi quelli di Mischel e colleghi (2011), che avevano sottoposto alcuni bambini di età inferiore ai sei anni ad un esperimento sulla gratificazione emotiva. I partecipanti all'esperimento potevano scegliere tra un dolce da mangiare immediatamente o due dolci se avessero aspettato. I ricercatori hanno concluso che i bambini che erano stati in grado di posticipare la gratificazione avevano più abilità nella padronanza emotiva durante l'adolescenza e meno probabilità di usare la cocaina in età adulta.

I modelli Beck ed Ellis riservano anche alle emozioni un ruolo importante nello sviluppo e nel mantenimento della dipendenza: alcune situazioni scatenanti sono legate a specifiche reazioni emotive grazie ad un processo di condizionamento. Queste associazioni sarebbero quindi facilitate e evocate attraverso pensieri e convinzioni disfunzionali riguardanti la sostanza e il suo uso (Rigliano and Bignamini, 2009).

La letteratura scientifica (Goleman 1997, Gottman & DeClaire 1998, Mariani & Schiralli, 2011, 2013, 2014) è infatti d'accordo sul fatto che l'aumento delle capacità emotive rappresenta il fattore di protezione più efficace per evitare la maggior parte delle forme di disagio e di dipendenza patologica (tossicodipendenza, anoressia, bulimia, dipendenza da Internet, alcolismo, ecc.) durante l'adolescenza.

Il programma di prevenzione basato sull'insegnamento delle emozioni consiste in un intervento strutturato ma semplice che mira a costruire e rafforzare nel contesto scolastico i migliori fattori protettivi per difendersi costruttivamente ed evolutivamente dal disagio in generale e dalle dipendenze patologiche in particolare. Questi fattori di protezione consistono nella capacità di identificare, modulare e gestire il proprio mondo emotivo interno.

Le strategie di intervento utilizzate in questo programma sono in linea con le raccomandazioni, le linee guida e le revisioni sistematiche condotte negli ultimi anni dall'Organizzazione mondiale della sanità, dall'Istituto nazionale per l'abuso di droghe e dall'Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze su prove di efficacia in prevenzione. La Commissione europea (2014) ritiene inoltre che l'intervento preventivo dovrebbe concentrarsi anche sulle dimensioni emotive in questi ambiti: salute mentale, bullismo, atmosfera scolastica, sostegno alle famiglie, prevenzione dell'abuso di sostanze, ecc.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dimostrato che, tra tutti gli interventi di prevenzione, le strategie basate sul miglioramento delle capacità personali sembrano, da una revisione sistematica condotta su 1265 studi redatti tra il 1985 e il 2009, le più efficaci.

Tra le principali prove di efficacia relative a questo tipo di strategia, l'OMS conta e quindi raccomanda:

- la formazione degli insegnanti (a lungo termine);
- l'implementazione di progetti sanitari all'interno dei curricula scolastici;
- di rafforzare la capacità di autocontrollo, comunicazione, gestione emotiva e relazioni tra pari degli studenti (per una durata di almeno sei mesi);
- l'inizio precoce dell'intervento (età prescolare);
- interventi educativi per i genitori;
- azioni e interventi immediatamente utilizzabili nella pratica.

La Didattica delle Emozioni si è progressivamente sviluppata lungo queste linee, utilizzando per la sperimentazione un campione di argomenti così ampi, e al momento sembra essere, uno degli interventi progettuali basati sul Life Skills Training più consistente. Emotional Education (EE) può essere considerato un comprovato processo educativo di trasformazione per acquisire le abilità necessarie per riconoscere e gestire le emozioni, sviluppare un atteggiamento altruistico, stabilire relazioni positive, prendere decisioni in modo responsabile e comportarsi in modo costruttivo ed etico. Queste abilità consentono ai bambini di gestire le proprie emozioni ed aiutare a prevenire il bullismo e la violenza, nonché l'uso di droghe e alcol (Social Emotional Learning Alliance for Massachusetts, 2016).

Gli abstract degli articoli scientifici esaminati sono elencati negli allegati (APPENDICE B).

Negli allegati: "Rapporto sull'attuazione dei programmi di prevenzione nelle scuole nella regione della Moravia-Slesia per il 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017" (APPENDICE C).

3. Identificazione degli strumenti di valutazione (aspetti socio-affettivi) utilizzati negli articoli scientifici e breve descrizione di ciascuno

Di seguito verranno presentati gli strumenti relativi all'intelligenza emotiva; li troviamo nella letteratura scientifica e osservano criteri di affidabilità e validità.

- Behavior Assessment System for Children, Second Edition (BASC-2)

(Reynolds and Kamphaus)

Consiste in forme brevi e mirate volte a monitorare i cambiamenti nel comportamento o nello stato emotivo. Il BASC ha una serie completa di scale di valutazione e moduli che valutano il comportamento di bambini e adolescenti da parte di insegnanti, genitori e attraverso auto-prospettive. Le scale e i moduli includono le scale di valutazione dell'insegnante (TRS), le scale di valutazione dei genitori (PRS), il self-report della personalità (SRP), il sistema di osservazione dello studente (SOS) e la storia dello sviluppo strutturato (SDH). Ci vogliono 10-20 minuti di somministrazione per TRS e PRS e 30 minuti per SRP, ed è stato usato in diversi studi scientifici. Disponibile per il download (NON gratuito) qui:

<https://www.pearsonclinical.com/education/products/100000658/behavior-assessment-system-for-children-second-edition-basc-2.html>

Contatti dell'editore: AGS Publishing, 4201 Woodland Road, Circle Pines, MN 55014-1796; Telefono: 800-328-2560; FAX: 651-287-7221; E-mail: agsmail @ agsnet; Web:

www.agsnet.com

- Child Behavior Check List (CBCL)

(Achenbach and Rescorla)

La CBCL è una forma standardizzata che i genitori compilano per descrivere i problemi comportamentali ed emotivi dei loro figli. La versione del CBCL per età 2 e 3 anni (CBCL / 2 a 3) può essere completata dai genitori in circa 10 minuti. La versione per età dai 4 ai 18 anni (CBCL / 4 a 18) include items di problemi e di competenza. Gli items problematici possono essere completati dalla maggior parte dei genitori in circa 10 minuti e gli items di competenza (facoltativi) richiedono altri 5-10 minuti.

È ampiamente usato sia nella ricerca che nella pratica clinica con i giovani. È stato tradotto in più di 90 lingue.

Disponibile (in entrambe le versioni, NON gratis) qui:

- <http://www.aseba.org/preschool.html>

- <http://www.aseba.org/schoolage.html>

- Devereux Early Childhood Assessment Clinical Form (DECA-C)

(LeBuffe and Naglieri)

Il modulo clinico per la valutazione della prima infanzia Devereux (DECA-C) è una valutazione della resilienza nei bambini in età prescolare dai 2 ai 5 anni con problemi sociali ed emotivi o problemi comportamentali significativi. Mentre il DECA è progettato per essere utilizzato con tutti i bambini

per promuovere una sana crescita sociale ed emotiva, lo scopo principale del DECA-C è di sostenere gli sforzi di intervento precoce per ridurre o eliminare importanti problemi emotivi e comportamentali nei bambini in età prescolare. Il DECA-C può anche essere utilizzato per guidare gli interventi, aiutare a identificare i bambini che necessitano di servizi speciali, valutare i risultati e aiutare a soddisfare i programmi Head Start, IDEA e con standard simili. Il DECA-C è una scala di 62 items che può essere completata da insegnanti o genitori in circa 15 minuti. Il punteggio è reso semplice da un modulo di registrazione facile da usare.

Disponibile per il download (NON gratuito) qui:

<https://www.kaplanco.com/product/98817/devereux-early-childhood-assessment-deca-c-clinical-kit?c=17%7CEA1000>

- Social Skills Rating System (SSRS), replaced in 2008 by Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales
(Gresham, Elliott)

Le scale di valutazione SSIS (Social Skills Improvement System) consentono una valutazione mirata di individui e piccoli gruppi per aiutare a valutare le abilità sociali, i comportamenti problematici e le competenze accademiche. Le forme per insegnante, genitore e studente aiutano a fornire un quadro completo di tutte le impostazioni della scuola, della casa e della comunità.

Progettato per sostituire il sistema di valutazione delle competenze sociali SSRS, questo strumento sostanzialmente rivisto include norme aggiornate, migliori proprietà psicometriche e nuove sottoscale.

Le scale di valutazione SSIS multi-rater consentono di misurare:

- Abilità sociali: comunicazione, cooperazione, assertività, responsabilità, empatia, coinvolgimento, autocontrollo
- Comportamenti problematici in competizione: esternalizzazione, bullismo, iperattività / disattenzione, internalizzazione, spettro dell'autismo
- Competenza accademica: capacità di lettura, competenze in matematica, motivazione ad imparare

Il tempo di somministrazione calcolato è tra 10 e 25 minuti.

Disponibile per il download (NON gratuito) qui:

<https://www.pearsonclinical.com/education/products/100000322/social-skills-improvement-system-ssis-rating-scales.html>

-the Matson Evaluation Social Skills with youngsters (MESSY)

([Matson, Rotatori & Helsel, 1983](#))

MESSY è una scala di valutazione (62 items, con formato Likert) che valuta il comportamento sociale nei bambini (fascia d'età: 4-18), con ampia applicabilità per l'identificazione precoce degli eccessi e dei deficit sociali e come variabile dipendente nel trattamento dei risultati di ricerca.

Ha 4 sottoscale: Appropriate abilità sociali; Assertività inappropriata; Impulsività; Eccessiva sicurezza di sé; Gelosia / Ritiro.

Disponibile gratuitamente qui:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0005796783900013>

Riferimenti: Matson, J.L., Rotatori, A.F., Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335-340. doi:10.1016/0005-7967(83)90001-3

Matson et al. (2010). Reliability and the validity of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. *Behavior Modification*, 34(6), 539-558. doi:10.1177/0145445510384844

-Leiter International Performance Scale-Revised (LEITER-R)

(Gale H. Roid e Lucy J. Miller)

Completamente non verbale, il Leiter-R è un test per la misurazione del QI e delle capacità cognitive particolarmente adatto a bambini e adolescenti, da 2 a 20 anni, con ritardo cognitivo e disturbi verbali. A differenza dei tradizionali test del QI, il Leiter-R pone l'accento sull'intelligenza fluida ed è quindi meno soggetto a influenze linguistiche, culturali, sociali o educative. Ci vogliono tra i 20-45 minuti per la consegna.

Formato: attività di tipo gestionale, gestite individualmente per valutare le capacità cognitive, attentive e neuropsicologiche.

Non gratuito disponibile su: www.giuntios.it

-Three Bags Task/Parent–Child Observation

(National Center for Education Statistics, 2010)

Descrizione: Il Three Bags Task è un'attività semi-strutturata completata dal genitore e dal bambino in interazione. Il compito prevede la videoregistrazione di una sessione di gioco semi-strutturata che può essere codificata da programmatori esperti per esplorare comportamenti ed emozioni genitoriali, infantili e diadici.

Tempo di somministrazione:

15 minuti di interazione, più 5 minuti di installazione e rimozione delle apparecchiature video.

Metodo di somministrazione:

Osservazione videoregistrata dell'interazione genitore-figlio.

Procedure di somministrazione:

Durante questo compito di 15 minuti, al genitore viene chiesto di giocare con il proprio figlio come farebbero normalmente, ma facendo uso di tutti e tre i giocattoli a loro forniti. I giocattoli possono essere collocati in una scatola separata e presentati al genitore. Alla diade viene detto che hanno 15 minuti per giocare con i giocattoli, l'unica restrizione è che devono giocare con tutti i giocattoli. Il genitore e il bambino vengono ripresi mentre si impegnano nelle attività di gioco. Le videocassette vengono quindi esaminate e codificate da persone che sono state addestrate nel sistema di codifica associato.

MSCEIT (Mayeers Salovey Caruso Emotion Intelligence Test)

È un metodo basato su capacità misurabili suddivise in quattro aree: la capacità di percepire le emozioni, la capacità di usare le emozioni per supportare il pensiero, la capacità di comprendere le emozioni complesse e le transizioni tra gli stadi delle emozioni e la capacità di integrare i dati e le

emozioni per sviluppare una strategia di problem-solving. Questo metodo di prova si è evoluto dal MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Test). Il test include 141 items suddivisi in otto categorie, con due categorie che rappresentano sempre un'area.

EQ-i

Questo test si concentra su cinque aree: abilità intrapersonali, abilità interpersonali, adattabilità, gestione dello stress e umore generale. Esistono tre varianti di test per diverse categorie di età (16+, 7-18 e una versione di sviluppo breve). Il test contiene 133, 60 o 51 items a seconda del tipo. La valutazione avviene su scala 1-5. Questo metodo è adatto per predire il successo di una persona nelle interazioni sociali, a scuola e al lavoro, nel determinare l'influenza sulla salute mentale e fisica, nell'autorealizzazione e nel determinare la sensazione soggettiva di salute.

ECI (Emotional Competence Inventory)

Il metodo secondo Daniel Goleman concepisce l'intelligenza emotiva come un insieme di specifiche competenze (auto-consapevolezza, autostima, consapevolezza sociale e gestione delle relazioni) e come potenziale umano. È un modello a 360 ° in cui la persona in prova valuta le persone che la conoscono in base a un elenco di venti competenze. C'è una versione a 110 punti e una scala a sette punti con 73 items e una scala a sei punti. Il modello è progettato esclusivamente per valutare le competenze nel campo del lavoro. ESCI è una versione successiva migliorata di ECI.

ESCI (Emotional and Social Competency Inventory)

ESCI è una versione successiva dell'ECI migliorata e contiene 72 items suddivisi in quattro delle principali competenze: auto-consapevolezza, autostima, consapevolezza sociale e gestione delle relazioni, che è simile alla struttura dello strumento di misurazione Bar-On EQ-i. Rispetto alla versione originale ECI, il nuovo differisce solo nell'ultima cerchia quando le competenze sociali si spostano per la gestione delle relazioni, che è una competenza più specifica.

Durante lo studio, abbiamo incontrato altri due metodi: TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) e GENOS, FACS (Facial Action Coding System) ma non li abbiamo più trattati perché MSCEIT, EQ-ki, ECI ed ESCI sono i più usati e i migliori metodi valutati.

4. Risultati di studi e ricerche sull'intelligenza emotiva digitale

I codici di comunicazione e comportamento nei rapporti sociali sono cambiati profondamente negli ultimi anni rispetto a quelli usati dall'uomo nel corso dei secoli e nei millenni della sua storia: semplificando possiamo dire che partendo da forme di comunicazione basate su interazioni essenzialmente dirette o analogamente mediate, si è affermata una comunicazione virtuale. Questa comunicazione è caratterizzata da un uso sempre più diffuso di Internet, dell'e-mail, dei social media, dei giochi di intrattenimento sul web.

Le recenti generazioni dei cosiddetti nativi digitali sono tra coloro che hanno imparato e praticano costantemente codici di comunicazione virtuale, rendendo le forme di interazione spesso asettiche e meno empatiche.

Michele Borba, psicologo dell'educazione americano, afferma che un fenomeno osservabile, soprattutto in adolescenti e bambini, è l'atteggiamento narcisistico che tendono ad assumere nell'uso quotidiano dello smartphone.

Usare gli smartphone per pubblicare i selfie su Facebook corrisponde a una auto-contemplazione di sé che, insieme al fatto di privilegiare una comunicazione basata sui messaggi (rispetto ad un'interazione diretta con gli altri) è un modo di sentirsi attori di una realtà immaginaria che aumenta il proprio narcisismo, con il rischio di divenire meno empatici e di perdere il senso di comunità.

Secondo Jean Marie Twenge, professore di psicologia alla State University di San Diego, lo smartphone e i social media hanno cambiato radicalmente ogni aspetto della vita adolescenziale causando una delle peggiori crisi di salute mentale degli ultimi decenni: solitudine, vulnerabilità e depressione sono alcuni sintomi frequenti tra i nativi digitali che possono portare a gravi malattie della mente.

Inoltre, come leggiamo nella sua ricerca nel libro intitolato IGen (Generation Iphone), *"effetti significativi sulla mente e sul sonno compaiono dopo due ore al giorno su dispositivi elettronici, quindi sarebbe importante che i ragazzi non superassero questo limite di tempo"*.

Un altro pericolo che mette a rischio lo sviluppo sano dei bambini di oggi deriva dall'uso smodato dei videogiochi: passare troppo tempo davanti a uno schermo di videogiochi può addirittura creare una sorta di dipendenza: i pediatri dell'American Academy consigliano ai bambini di essere autorizzati a passare non più di un'ora o due con un dispositivo digitale e mai prima dei due anni.

In relazione ai vari problemi che caratterizzano i nativi digitali, la ricerca psico-pedagogica identifica nell'educazione emotiva il più forte antidoto per contrastare gli aspetti negativi dell'iper-interconnessione e gettare le basi per assicurare uno sviluppo equilibrato delle nuove generazioni: in questa direzione il ruolo degli educatori e quello dei genitori diventa sempre più importante.

Da un punto di vista educativo, la ricerca identifica nello sviluppo dell'empatia e di altre abilità sociali e relazionali le abilità primarie che gli alunni (specialmente a partire dall'infanzia) dovrebbero acquisire: la letteratura su questo argomento è ora piena di esempi di strategie, sia nell'insegnamento che nella famiglia, finalizzato ad uno sviluppo equilibrato dei bambini.

Secondo Michele Borba, alcune strategie più appropriate per raggiungere questo obiettivo sono:

- insegnare ai bambini come riconoscere i segnali facciali e l'intonazione delle voci delle persone (solo ascoltando dal vivo possono catturare i sentimenti delle persone)

- insegnare come mettersi nei panni degli altri (anche utilizzando un personaggio di un cartone animato)
- insegnare come respirare profondamente (anche attraverso i giochi per praticare la consapevolezza)
- insegnare a collaborare e risolvere i conflitti (attraverso i giochi di squadra)
- insegnare come essere moralmente coraggiosi (come arginare il comportamento di bullismo da parte di altri bambini)
- incoraggiare i bambini a perseguire passioni e sogni (leggendo articoli di giornale che mostrano storie positive).

I genitori dovrebbero inoltre ispirare il loro comportamento verso i loro figli secondo l'educazione emotiva: Rosanna Schiralli e Ulisse Mariani, psicologi e psicoterapeuti che hanno lavorato con genitori ed educatori per anni, hanno sviluppato un vero manuale che spiega ai genitori come relazionarsi con i bambini attraverso i due principi fondamentali dell'educazione emotiva:

- accettazione: cioè, la capacità dei genitori di sintonizzarsi e identificarsi con le emozioni dei bambini;
- contenimento: cioè, le regole. Schiralli afferma che "la neuroscienza conferma come i genitori, attraverso l'educazione, sono in grado di addestrare il cervello di un bambino": il cervello umano continua a svilupparsi fino a circa 24 anni.

5. Analisi delle esigenze delle scuole e degli insegnanti in merito all'educazione emotiva e alla prevenzione del comportamento dipendente

Il progetto europeo PATH ha realizzato un questionario per comprendere le esigenze di formazione che gli insegnanti in Italia, Spagna e Repubblica Ceca considerano importanti.

La partnership ha sviluppato un questionario online di 20 domande per gli insegnanti delle scuole partner e associate del progetto. Le risposte sono state raccolte attraverso l'uso di un modulo di Google.

Il questionario ha ricevuto un totale di 216 insegnanti, suddivisi tra i diversi paesi come mostrato in questa tabella:

Nazione	Numero totale di insegnanti	Numero di insegnanti di scuola Pre-primaria	Numero di insegnanti della scuola Primaria
Italia	96	43	53
Repubblica Ceca	33	18	15
Spagna	87	13	74
	216	74	142

La maggior parte degli insegnanti coinvolti nel questionario sono donne (Spagna 86,6%, Italia 97,9%, Repubblica Ceca 99%). Come sappiamo, la maggior parte degli insegnanti nei nostri paesi è di sesso femminile, il che influenza la rappresentazione maschile dei bambini a causa della mancanza di referenti maschili per gli studenti nelle scuole.

Sebbene la maggior parte delle persone che hanno risposto al questionario avesse più di 10 anni di esperienza nella professione (Italia 70%, Spagna 66%, Repubblica Ceca 64%), osserviamo come la maggioranza continua ad essere formata permanentemente. La formazione è vista come una necessità tra i nostri insegnanti ed è considerata molto utile per la nostra vita quotidiana.

Il tema più ricorrente dell'ultima formazione frequentata dagli insegnanti riguarda l'area della didattica e l'innovazione nelle metodologie nelle aule. Non ci sono molte esperienze di formazione sul tema dell'educazione emotiva.

Allo stesso tempo, tuttavia, notiamo che la questione dell'educazione speciale ed emotiva è anche una preoccupazione nelle nostre classi e c'è ancora un forte bisogno di formazione in relazione ai temi proposti dal progetto PATH

Inoltre, questo bisogno non è solo teorico, ma influenza anche la gestione degli studenti nella vita di classe quotidiana. Sebbene molti insegnanti siano disposti a discutere e risolvere una situazione emotivamente difficile nelle loro classi, rispondono che a volte hanno difficoltà a gestire le emozioni dei loro studenti (72% in Italia, 75,6% in Spagna e 73% in Repubblica Ceca). Sono d'accordo sul fatto che l'emozione preminente sia la rabbia, un'emozione che distorce maggiormente le classi e quindi deve essere trattata e accompagnata applicando una buona gestione per reindirizzare e superarle all'interno delle aule.

Per questo motivo, consideriamo molto giustificata la realizzazione di tale formazione nel progetto PATH in un corso di formazione in cui l'educazione emotiva e l'educazione prosociale, dalle neuroscienze, costituirebbero i contenuti correlati orientati alla prevenzione delle dipendenze.

Anche le metodologie progettate per realizzare il modello di formazione PATH, la formazione in classe con insegnanti ed esperti sembra soddisfare le esigenze degli insegnanti. Il 71,9% in Italia, il 48,8% in Spagna e l'81,8% in Repubblica Ceca trovano questa formazione la più efficace. Questo fatto conferma l'importanza dell'apprendimento tra colleghi e tra professionisti diversi. Comunicazione e cooperazione sono essenziali per imparare ad essere più profondi e proficui.

Il corso di formazione PATH sarà progettato e insegnato da esperti formatori sul campo con gli insegnanti stessi, il che li aiuterà ad aumentare la sensibilità al riconoscimento delle proprie e altrui emozioni e ad ottimizzare in modo pratico le abilità nella loro gestione in modo tale che possano quindi applicare ai propri studenti programmi e attività. Il chiaro obiettivo è sviluppare, all'interno del quadro inclusivo per prevenire dipendenze future, un programma che copra l'istruzione prescolare e primaria (fino a 10 anni), per il lavoro dell'intelligenza emotiva e prosociale in classe.

Le relazioni tra educazione emotiva e comportamenti dipendenti. La visione degli insegnanti.

Come accennato in precedenza, la maggior parte degli insegnanti riconosce l'importanza dell'educazione emotiva e ritengono importante gestire situazioni emotivamente difficili nel corso del loro lavoro con i bambini. Tuttavia, il fatto che la maggior parte degli insegnanti non abbia seguito una formazione specifica sull'educazione emotiva influisce sul modo in cui è concettualizzata dagli insegnanti.

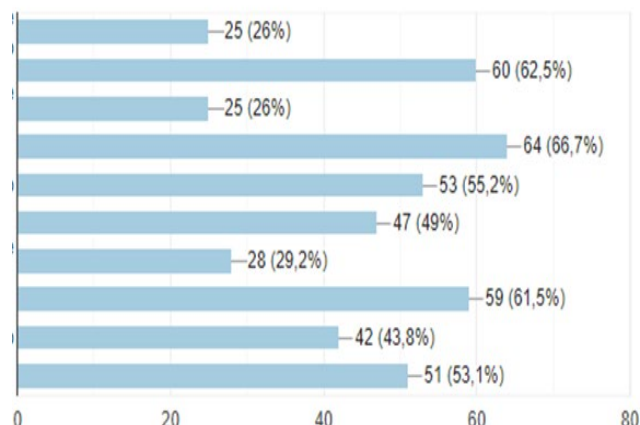
Agli insegnanti è stato chiesto "Secondo te, quale delle seguenti caratteristiche può essere considerata parte dell'intelligenza emotiva?":

- Comunicare in modo chiaro e preciso
- Essere consapevole dei propri stati emotivi
- Essere in grado di guidare e motivarsi per raggiungere i propri obiettivi
- Riconoscere gli stati emotivi degli altri
- Autocontrollo emotivo
- Essere in grado di cooperare e lavorare efficacemente in un gruppo
- Sapere come leggere attentamente le situazioni sociali
- Gestione delle emozioni forti (positive e negative)
- Mettersi nei panni dell'altro
- Esprimere correttamente le proprie emozioni secondo i contesti

Sebbene tutte le risposte fossero essenziali per parlare di educazione emotiva, gli insegnanti hanno considerato parti della conoscenza e della gestione emotiva come più importanti:

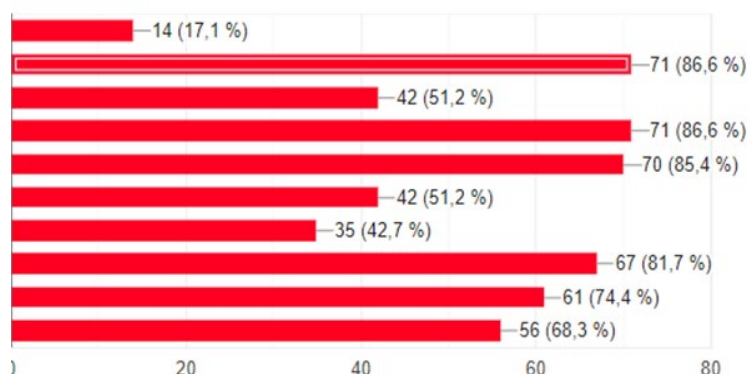
In Italia

Comunicare in modo chiaro e preciso
 Essere consapevole dei propri stati emotivi
 Essere in grado di guidare e motivarsi per raggiungere i propri obiettivi
 Riconoscere gli stati emotivi degli altri
 Autocontrollo emotivo
 Essere in grado di cooperare e lavorare efficacemente in un gruppo
 Sapere come leggere attentamente le situazioni sociali
 Gestione delle emozioni forti (positive e negative)
 Mettersi nei panni dell'altro
 Esprimere correttamente le proprie emozioni secondo i contesti



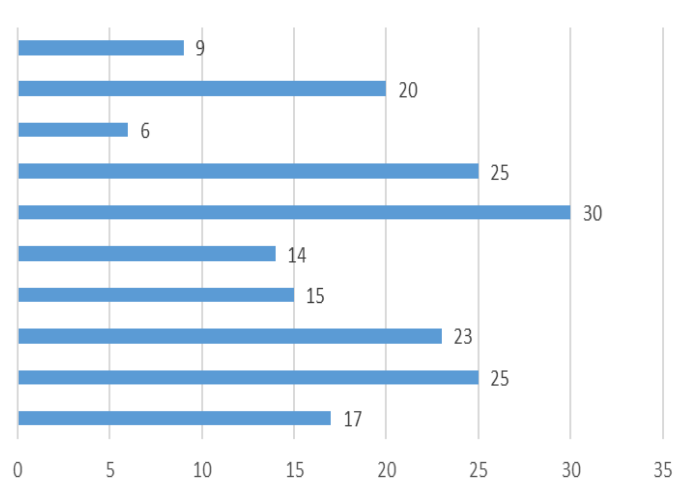
In Spain

Comunicare in modo chiaro e preciso
 Essere consapevole dei propri stati emotivi
 Essere in grado di guidare e motivarsi per raggiungere i propri obiettivi
 Riconoscere gli stati emotivi degli altri
 Autocontrollo emotivo
 Essere in grado di cooperare e lavorare efficacemente in un gruppo
 Sapere come leggere attentamente le situazioni sociali
 Gestione delle emozioni forti (positive e negative)
 Mettersi nei panni dell'altro
 Esprimere correttamente le proprie emozioni secondo i contesti



In Czech Republic

Comunicare in modo chiaro e preciso
 Essere consapevole dei propri stati emotivi
 Essere in grado di guidare e motivarsi per raggiungere i propri obiettivi
 Riconoscere gli stati emotivi degli altri
 Autocontrollo emotivo
 Essere in grado di cooperare e lavorare efficacemente in un gruppo
 Sapere come leggere attentamente le situazioni sociali
 Gestione delle emozioni forti (positive e negative)
 Mettersi nei panni dell'altro
 Esprimere correttamente le proprie emozioni secondo i contesti



“Come essere consapevoli dei propri stati emotivi, riconoscere gli stati emotivi degli altri, l'autocontrollo emotivo, gestire le emozioni forti”, sono le risposte che hanno ricevuto i punteggi più alti nei tre paesi partner. Ciò evidenzia che si tratta di un ottimo livello base di educazione emotiva, ma che la conoscenza deve essere ampliata considerando le diverse abilità e competenze contenute nel termine Intelligenza Emotiva.

Per quanto riguarda la correlazione tra educazione emotiva, come fattore preventivo e comportamenti di dipendenza, gli insegnanti sono d'accordo sul fatto che il lavoro sull'intelligenza emotiva, già della prima infanzia, avvantaggi la prevenzione dei comportamenti a rischio, facendoli assumere un atteggiamento più responsabile in alcune situazioni. Infatti, gli insegnanti considerano i fattori di rischio soprattutto l'instabilità emotiva e relazionale della famiglia e la scarsa autostima, poiché i meno rischiosi vedono lo scarso sostegno degli insegnanti, la ricerca compulsiva di nuove emozioni e i risultati scolastici mediocri.

In linea di principio, gli insegnanti non sono d'accordo che la famiglia costituisca l'unico agente in grado di influenzare e sostenere i bambini nella formazione della loro intelligenza emotiva; e, riconoscono il loro ruolo importante in questo processo.

Sono quindi disposti a lavorare anche su questo argomento, dalle aule scolastiche e sono inclini a includere l'intelligenza emotiva nelle attività di educazione curriculare.

Il questionario utilizzato per il sondaggio si trova negli allegati (APPENDICE D).

BIBLIOGRAFIA

- Agustino, A., & Lorenzo, E. (2018). Spain: a new licensing window. *Gaming Law Review*, 22(2), 134-138. doi:10.1089/glr.2018.2224.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. & Márquez-González, M. (2012). Efficacy of a brief emotional education program to increase emotional competence in children at primary school. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Becona, E. (2006). *Adicción a nuevas tecnologías*. Vigo: Nova Galicia Edicions.
- Benito, S.C. (2017). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "VERA" de educación emocional en la etapa de educación primaria*. Tesis doctoral.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (1ª Reimpresión). (2da. ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (Coord). (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. i Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 2017. Vol. 38(1), pp. 58-65. DOI:10.23923/pap.psicol2017.2822.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A., Caruso, D. R., & Patti, J. (2008). *Emotional literacy for school leaders*. New Haven, CT: RULER Group.
- Brackett, M. A., Caruso, D. R., & Stern, R. (2008). *Emotional literacy for educators*. New Haven, CT: RULER Group.
- Brackett, M. A., Kremenitzer, J. P., Maurer, M., Carpenter, M., Rivers, S. E., & Elbertson, N. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to The RULER Approach to social and emotional learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources.
- Buil, P., Solé Moratilla, M.J. & García Ruiz, P. (2015). Online gambling advertising in Spain: A study on the protection of minors. *Adicciones*, 27, 198-204.
- Cabello R., Navarro Bravo B., Latorre J. M., Fernández-Berrocal P. (2014). Ability of university-level education to prevent-age-related decline in emotional intelligence. *Front. Aging Neurosci.* 6:37. 10.3389/fnagi.2014.00037.
- Castillo, R., Rueda, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide

Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R. & Fernández-Berrocal, P. (2017). A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 186-198.

Cesari Lusso, V. (2011). *Prarodiče, rodiče a vnoučata: o emočních, vztahových a komunikačních úskalích*. Praha: Portál.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Retrieved October 1, 2002, from <http://www.casel.org>

De Monticelli, R. (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti.

Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Echeburúa, E. & De Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Addiciones*, 22(2), 91-96.

Educación Responsable (2018). *Centros participantes*. Recuperado de <https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-generales/centros-participantes.html>

Executive summary. (2015). Executive summary [Online]. In *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. French: OECD. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en.

Faggiano F., Minozzi S., Versino E., Buscemi D. *Universal school-based prevention for illicit drug use*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2014, Issue 12. Art. No.: CD003020.

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Morera, M. J. A., & Granado, X. O. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125

Foxcroft D. R., Tsertsvadze A. *Universal family-based prevention programs for alcohol misuse in young people*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2011, Issue 9. Art. No.: CD009308.

Foxcroft D. R., Tsertsvadze A. *Universal school-based prevention programs for alcohol misuse in young people*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2011, Issue 5. Art. No.: CD009113.

García del Castillo, J.A., Dias, P., Díaz-Pérez, J., & García del Castillo-López, A. (2012). The mediating role of self-regulation in cigarette smoking and alcohol use among young people. *Anales De Psicología*, 28(1), 1-10.

García del Castillo, J.A., Espada, J.P., Segura, M.C., López-Sánchez, C. & García del Castillo-López, A. (2014). *Fundamentos de prevención de adicciones*. Madrid: EDAF.

García del Castillo, J.A., García del Castillo-López, A., Gázquez, M. & Marzo, J.C. (2013). Emotional Intelligence as an addiction prevention strategy. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 13(2), 89-97.

García del Castillo-López, A. (2011). *Elaboración de un modelo psicosocial multidimensional explicativo del consumo de alcohol desde la inteligencia emocional*. (Unpublished thesis). Universidad Miguel Hernández.

García del Castillo-López, A., García del Castillo, J.A. 6 Marzo, J.C. (2012). La relevancia de la inteligencia emocional en la prevención del consumo de alcohol. *Informació Psicològica*, 104,100-111.

Giménez-Dasí, M., Fernández, M., & Daniel, M.F. (2016). *Pensando las emociones. Programa de intervención para educación infantil*. Madrid: Pirámide.

Gizyatova LA (2016). *Teachers' Training Experience as a Critical Determinant of the Quality of Drug Education among Students*. The European proceedings of social and behavioural sciences <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.47>

Gizyatova LA, Shakirova AA (2018) *Drug education as a challenge for teachers* The European proceedings of social and behavioural sciences. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. ISSN: 2357-1330.

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence* (Vyd.2.,nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora.
Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: metodika a aktivity v průřezových tématech: osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova. (2008). Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM.

Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996).

Goñi, I ., Goñi, JM. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo: Emotional Skills in Teachers Initial Training Curricula. *Revista de Educación*, 357, 467-489

Gottman J. e DeClaire J. (1998), *Intelligenza emotiva per un figlio*, Milano, Rizzoli.

Greenspan, S. I. (1997), *L'intelligenza del cuore: le emozioni e lo sviluppo della mente*, tr. it., Milano, Mondadori.

Hansen WB, Johnson CA, Flay BR, Graham JW, Sobel J (1988) *Affective and social influences approaches to the prevention of multiple substance abuse among seventh grade students: results from project SMART*. *Prev Med*. 17(2): 135-154.

Hopfer S, Davis D, Kam JA, Shin Y, Elek E, Hecht ML. (2010) *A review of elementary school-based substance use prevention programs: identifying program attributes*. *J Drug Educ*. 2010;40(1): 11-36.

Iani, L., & Didonna, F. (2017). Mindfulness e benessere psicologico: il ruolo della regolazione delle emozioni. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 317-322. doi: 10.1421/87338.

Jiménez-Murcia, S., Fernández-Aranda, F., Granero, R. & Menchón, J.M. (2014). Gambling in Spain: update on experience, research and policy. *Addiction*, 109, 1595- 1601. doi: 10.1111/add.

Jin-Sook Lim, Young-Kwon Bae, Seong-Sik Kim *A Learning System for Internet Addiction Prevention.Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'04) 0-7695-2181-9/04 \$20.00 © 2004 IEEE*.

Jošt, Jiří. Emocionální inteligence a možnost jejího formování ve škole. In: Krykorková, Hana, Růžena Váňová a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 195-201.

Kalke J., Raschke P. Learning by Doing: 'Initiated Abstinence', a School-Based Programme for the Prevention of Addiction. *Eur Addict Res* 2004; 10:88–94.

Kaner E.F. S, Beyer F. R. Garnett C., Crane D., Brown J, Muirhead C., Redmore J, O'Donnell A., Newham J. J., de Vocht F. , Hickman M. , Brown H., Maniatopoulos G., Michie S. *Personalised digital interventions for reducing hazardous and harmful alcohol consumption in community-dwelling populations*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2017, Issue 9. Art. No.: CD011479.

Kasper, Tomáš a Kasperová, Dana. Emocionální a sociální rozvoj osobnosti žáka v kontextu procesu reflexivity. In: *Reforma vzdělávání v současné kurikulární diskuzi*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014. s. 135-143.

Kempf C, Llorca PM, Pizon F, Brousse G, Flaudias V (2017) What's New in Addiction Prevention in Young People: A Literature Review of the Last Years of Research. *Front Psychol.* 8: 1131.

Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional Intelligence and Addictions: A Systematic Review. *Substance y Use Misuse*, 45, 1131-1160.

Lacroix M., (2002), *Il culto dell'emozione*, tr.it., Vita e Pensiero.

Linhartová, Dana. Rozvoj emoční inteligence. In: *Profese učitele odborných předmětů*. Brno: Konvoj, 2013, s. 85-96.

Líšková, B. (2014). *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lloyd C, Joyce R, Ashton M (2000) The Effectiveness of Primary School Drug Education. *Drugs: Education, Prevention and Policy* 7(2): 109-126.

López, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer Educacion.

López-González, H., Estévez, A., Jiménez-Murcia, S. & Griffiths, M.D. (2018). Alcohol Drinking and Low Nutritional Value Food Eating Behavior of Sports Bettors in Gambling Advertisements. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(1), 81-89.

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. i Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>.

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. i Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1) 121-138.

Mariani U., Schiralli R. (2013), *Intelligenza emotiva a scuola*, Trento, Erickson.

Mariani U., Schiralli R. (2014), *Nostro figlio*, Milano, Mondadori.

Mariani U., Schiralli R. (2011), *Nuovi adolescenti nuovi disagi. Dai social network ai videogames, allo shopping compulsivo: quando l'abitudine diventa dipendenza*, Milano, Mondadori.

- Marlatt, G. A., Baer, J. S., Donovan, D. M., & Divlahan, D. R. (1988). Addictive behavior: Etiology and treatment. *Annual Review of Psychology*, 39, 223-252.
- Martínez, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children*, 27(1), 33-47.
- Méndez, F.X., Llavona, L.M., Espada, J.P., & Orgilés, M. (2012). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B., Gotlib, I. H., Jonides, J., et al. (2011). 'Willpower' over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256.
- Montoya, I., Postigo, S., & González, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid: Pirámide
- Moral, M. V., Rodríguez, F. J., & Sirvent, C. (2005). Motivadores de consumo de alcohol en adolescentes: análisis de diferencias inter-género y propuesta de un continuum etiológico. *Adicciones*, 17(2), 105-120.
- Mynaříková, L. (2015). *Psychologie lži*. Praha: Grada.
- Palomera, R., Melero, M. A., & Briones, E., (2018). *Impacto psicológico del programa Educación Responsable*. Madrid: Fundación Botín
- Pérez-Escoda, N. i Alegre, A. (2016). Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction? *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16 (2) 131-140.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15,6 (2), 523-546 [en línea]. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?246> [consulta 2010, 19 de enero].
- Pogarsky G, Shmueli D (2006). *Self-control Depletion and the General Theory of Crime*. *J Quant Criminol* 22: 263-277.
- Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. España: Editorial Pirámide.
- Rigliano, P., & Bignamini, E. (2009). *Cocaina. Consumo, Psicopatología e Trattamento*. Raffaello Cortina Editore.

Robertson EB, Sims BE, Reider EE (2015) *Drug Abuse Prevention through Early Childhood Intervention*. In The Handbook of Drugs and Society, Wiley Online library.

Romero, E., Rodríguez, C., Villar, P. & Gómez-Fraguela, X. A. (2017). Intervención sobre problemas de conducta tempranos como prevención indicada del consumo de drogas: Siete años de seguimiento. *Adicciones*, 29, 150- 162. doi:10.20882/adicciones.722.

Roos L. E., Horna S., Berkmana E. T., Pearse K., Fishera P. A.. *Leveraging translational neuroscience to inform early intervention and addiction prevention for children exposed to early life stress*. *Neurobiology of Stress* 9: 231-240.

Ros, A., Filella, G., Ribes, R. i Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)* , 28 (1) 1-18.

Ruiz, D., Cabello, R., Palomera, R., Extremera, N., Salguero, J.M., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sam-Wook Choi^{1,2}, Dai-Jin Kim³, Jung-Seok Choi⁴, Heejune Ahn⁵, Eun-Jeung Choi⁶, Won-Young Song⁷, Seohee Kim⁸ and Hyunchul Youn^{9*} *Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction. Journal of Behavioral Addictions* 4(4), pp. 308–314 (2015).

Shek DTL, Yu L, Leung H, Wu FKY, Law MYM (2016). Development, implementation, and evaluation of a multi-addiction prevention program for primary school students in Hong Kong: the B.E.S.T. Teen Program. *Asian Journal of Gambling Issues and Public Health* 6:5. <https://doi.org/10.1186/s40405-016-0014-z>

Shope JT, Copeland LA, Marcoux BC, Kamp ME. (1996) *Effectiveness of a school-based substance abuse prevention program*. *J Drug Educ.* 26(4): 323-337.

Stuchlíková, I., & Prokešová, L. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Tobler NS, Roona MR, Ochshorn P, Marshall DG, Streke AV, Stackpole KM (2000). *School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis*. *Journal of Primary Prevention* 20: 275–337.

Vágnerová, M. (2016). *Oecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac.). Praha: Karolinum.

Vallés, A. (2007, 2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide

Vondráčková P. , Gabrhelik R. (2016) *Prevention of Internet addiction: A systematic review. Journal of Behavioral Addictions* 5(4): 568–579 DOI: 10.1556/2006.5.2016.085.

Wilson DB, Gottfredson DC, Najaka SS (2001). *School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. Journal of Quantitative Criminology*, 17: 247–272.

APPENDICE A

ABSTRACTS

Invecchiamento cognitivo in un contesto sociale e affettivo: progressi negli ultimi 50 anni

L'articolo si concentra sul tema dell'invecchiamento, emozione, cognizione, abilità cognitive e invecchiamento cognitivo. Considera in modo sintetico e completo il modello dell'invecchiamento cognitivo e considera come presentare la comprensione dell'invecchiamento socio-affettivo. Gli autori discutono anche di come le abilità socio-affettive e cognitive si intersecano.

La conclusione dell'articolo è che il sistema di istruzione formale ha sempre omesso di prestare sufficiente attenzione allo sviluppo delle emozioni che influenzano gli aspetti cognitivi di ciascuna personalità. La conclusione è che i modelli di invecchiamento cognitivo possono essere ampiamente applicati all'invecchiamento socio-affettivo, sebbene vi siano alcune eccezioni e che i cambiamenti cognitivi con l'età influenzino le capacità sociali e affettive.

Parole chiave: affetto, età, cognizione, emozione, regolazione delle emozioni, interazione sociale

Fonte : <https://academic.oup.com/psychsocgerontology/article/72/1/61/2632108>

Abilità fisiche, apprendimento dello sport e educazione socio-affettiva

L'articolo tratta del fatto che le scuole eseguono la preparazione degli alunni in tre esercizi di base: comunicazione verbale e non verbale, socializzazione e apprendimento cognitivo / motorio. Nessuno di questi aspetti contiene una componente emotiva, la socializzazione del pensiero si basa su relazioni interpersonali che includono profondamente le dimensioni affettive.

La conclusione dell'articolo è che il sistema di istruzione formale non ha mai prestato sufficiente attenzione allo sviluppo delle emozioni che influenzano gli aspetti cognitivi di ciascuna personalità.

Gli autori affermano che la missione degli insegnanti non è quella di "dare lezioni" ma di creare situazioni e mostrare opzioni. L'articolo fa anche riferimento ad alcune pubblicazioni con metodi utili che potrebbero essere utilizzati nelle classi allo scopo di creare relazioni sane tra insegnanti e alunni e di insegnare agli insegnanti come incoraggiare e stimolare una forte responsabilità tra i giovani.

Parole chiave: comunicazione, socializzazione, empatia, modelli di insegnamento, apprendimento, aspetti psicosociali

Fonte: <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20153186009>

APPENDICE B

ABSTRACTS

Comportamenti a rischio negli adolescenti e impulsività come predittore di questi comportamenti

Il documento discute che l'adolescenza è un periodo chiave nello sviluppo di una persona, durante la quale si possono verificare una serie di cambiamenti complessi, con impulsività come una delle caratteristiche principali della personalità manifestata in un comportamento a rischio che è associato a impatti negativi sull'individuo, il suo ambiente e l'intera società.

La pubblicazione contiene un'ampia ricerca sui dati di quasi 2500 alunni delle scuole elementari e secondarie nelle regioni di Zlín e Moravia-Slesia. Sulla base della ricerca, è stata identificata una linea di base, dalla quale potrebbero derivare rimedi adeguati e misure di supporto nell'educazione. La ricerca si concentra in particolare sulle specificità dell'età, dell'impulsività e del comportamento a rischio degli intervistati. Lo scopo della ricerca era di mappare l'occorrenza di comportamenti a rischio e il grado di impulsività negli alunni. Per la ricerca sono stati utilizzati due metodi diagnostici standardizzati (VRCHA e SIDS) sviluppati nella Repubblica ceca.

La conclusione della ricerca riguarda il livello di consumo di droghe (sigarette, alcol) negli adolescenti e comportamento violento nei tassi di utilizzo tra ragazze e ragazzi, diverse fasce d'età, aree ecc. Ad esempio la ricerca ha dimostrato che ha bevuto alcol circa 25 % degli adolescenti intervistati negli ultimi 30 giorni al momento della ricerca. Esiste una serie di raccomandazioni per le metodologie di prevenzione scolastica.

Fonte: disponibile gratuitamente sulla pagina web dell'università

<http://psych.upol.cz/wp-content/uploads/2018/02/Dolej%C5%A1-Orel.pdf>

Autori: Martin Dolejš a Miroslav Orel (Palacký University Olomouc – Czech Republic).

APPENDICE C

Rapporto sull'attuazione dei programmi preventivi nelle scuole della regione della Moravia-Slesia per il 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017

Con una consulenza personale con il coordinatore regionale della prevenzione e l'autore principale del rapporto, abbiamo ricevuto un rapporto regionale principale sulle attività di prevenzione nella regione della Moravia-Slesia. Il rapporto descrive il funzionamento di base della prevenzione negli ultimi anni nella regione.

Ci sono 4 livelli base di strategie di prevenzione del rischio nella Repubblica ceca.

- Strategia nazionale (Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport),
- Strategia regionale (autorità regionali),
- Strategie distrettuali (consulenza psicologica pedagogica, metodologia distrettuale di prevenzione),
- Livello scolastico (capi di istituto, metodologie di prevenzione scolastica)

A) Strategia nazionale

Il Ministero dell'Istruzione, della Gioventù e dello Sport collabora abitualmente con le regioni - ad es. Organizza regolarmente incontri metodici, conferenze. Il ministero crea programmi di sussidi per sostenere la prevenzione del comportamento a rischio.

Il ministero dell'Istruzione, della gioventù e dello sport ha pubblicato circa 5 milioni di CZK tra il 2015 e il 2017 e ha sostenuto 40 progetti scolastici nella regione della Moravia-Slesia.

B) Strategie regionali (Autorità regionale della regione Moravia-Slesia, Ostrava)

Svolge la strategia di prevenzione del comportamento a rischio nei bambini e nei giovani nelle seguenti aree:

1. Prevenzione primaria efficace del comportamento a rischio nei bambini e nei giovani Ciò include il sostegno all'attuazione di programmi di prevenzione primaria di qualità ed efficaci - concedere sostegno a scuole, strutture scolastiche, organizzazioni senza scopo di lucro. Nel periodo 2014-2017, più di 11.500 persone sono state coinvolte nei progetti nella Regione Moravo-Slesia per un totale di 50 progetti. La regione rilascia una media di CZK 1.000.000 all'anno per questi programmi.
2. Aumentare il livello professionale dei fornitori di servizi nel campo della prevenzione primaria, sostenendo l'educazione e lo sviluppo di programmi educativi nel campo della prevenzione dei comportamenti a rischio.

La Regione organizza ogni anno una conferenza regionale a cui partecipano 150 consulenti di scuole e strutture scolastiche. Alla conferenza, le scuole sono apprezzate anche per le attività di prevenzione. MSK supporta queste conferenze finanziariamente.

Mentore - Programma del docente

Negli ultimi 3 anni, la Regione ha sviluppato competenze di mentoring e lo sviluppo di abilità personali e sociali chiave al fine di creare un clima positivo in classe. Sono stati formati 35 insegnanti mentori.

La regione ha recentemente sostenuto diversi altri progetti: Internet sicura, Clima più sicuro nelle scuole nella regione della Moravia-Slesia.

3. Coordinamento efficace delle attività e delle entità coinvolte nelle attività di prevenzione nella regione.
4. Informare il pubblico nella regione in merito al verificarsi di comportamenti a rischio e alle attività implementate.
5. Sostenere la ricerca e il monitoraggio corrente del verificarsi di comportamenti a rischio e la successiva applicazione delle conoscenze acquisite.

In particolare, vengono monitorate la delinquenza, il bullismo, l'uso di sostanze psicoattive, l'impulsività. La ricerca viene condotta su 1398 alunni delle scuole elementari (età: 10-15 anni).

Strategia di prevenzione scolastica

I programmi scolastici preventivi a lungo termine fanno parte del programma educativo. È un accessorio ai curricula scolastici e ai piani di studio. L'obiettivo principale è ritardare o ridurre i comportamenti a rischio nell'ambiente scolastico.

Definisce obiettivi a lungo termine, a medio termine e a breve termine come parte del programma preventivo.

Il programma preventivo è stato valutato annualmente nella regione della Moravia-Slesia dal 2001. I dati sono forniti dalle scuole - possono verificarsi distorsioni. L'attenzione si concentra sui rapporti di classe, comportamento aggressivo, bullismo e cyberbullismo. L'attenzione è stata ridotta al problema dell'abuso di droghe, alcol e tabacco.

A seconda dei risultati, vengono determinate le priorità per i programmi di sovvenzioni. MSK invia un rapporto al ministero dell'Istruzione e all'Ispettorato scolastico Ceco.

Le strategie preventive scolastiche nella regione sono state implementate (intensità diversa) in 563 scuole elementari e secondarie.

Più del 50% dei metodologi di prevenzione scolastica non ha un livello più alto di qualificazione per la prevenzione del comportamento a rischio.

Conclusione:

I programmi preventivi fanno parte delle attività didattiche e extrascolastiche. Positiva è la tendenza dell'ulteriore formazione del personale pedagogico in questo specifico ed esigente problema nella nostra regione.

Il verificarsi di fenomeni negativi è in aumento secondo le statistiche. Ma molto probabilmente, è perché le scuole sono sempre meno preoccupate di informarsi sui problemi.

La regione della Moravia-Slesia sostiene l'educazione degli educatori attraverso i programmi di sussidio annunciati. Molto spesso, questi sono progetti educativi incentrati su aggressività e comportamento aggressivo, bullismo e lavoro di squadra.

Priorità della regione della Moravia-Slesia per il prossimo periodo:

- Concedere alla scuola il supporto di strategie preventive di qualità.
- Supporto al sistema di istituzioni educative e alle loro attività educative.
- Ulteriore formazione del personale pedagogico e formazione di altri operatori di prevenzione.
- Sviluppare una buona cooperazione a tutti i livelli delle strategie di prevenzione dei rischi.

Fonte:

<https://www.msk.cz/cz/skolstvi/strategicke-dokumenty--legislativa-a-dalsi-informace-ve-vecech-prevence-rizikoveho-chovani--42434/>

Autori:

Mgr. Andrea Matejkova - Regional Coordinator of Prevention + regional team of prevention methodologist in pedagogical-psychological counselling

APPENDICE D

Sondaggio per valutare i bisogni formativi degli insegnanti

PARTE A: Informazioni generali

1. Genere

☐ Femmina

☐ Maschio

2. Ordine di scuola

☐ Infanzia

☐ Primaria

3. Numero di anni di servizio complessivi

☐ Da 0 a 1 anno

☐ Da 1 a 3 anni

☐ Da 4 a 10 anni

☐ Da 11 a 20 anni

☐ Oltre 21 anni

4. Anno dell'ultima esperienza di aggiornamento/ formazione professionale effettuata

☐ 2018

☐ 2017

☐ 2016

☐ 2015

☐ 2014

☐ 2013

☐ antecedente al 2013

PARTE B: Aspettative formative

1. Ritieni utile per il tuo lavoro l'attività di aggiornamento/formazione?

☐ Sì

☐ Abbastanza

☐ Poco

☐ No

2. Quali modalità di formazione ritieni più utili e funzionali?

☐ Formazione in aula con docenti/ esperti accompagnata da focus group

☐ E-learning

☐ Lezioni e lavori di gruppo

☐ Auto-aggiornamento attraverso libri e materiali rinvenuti da ricerche

3. Sei rimasto soddisfatto dell'ultima attività di aggiornamento/formazione a cui ha partecipato?

☐ Sì

☐ No

3.1 (se la risposta è NO) Le cause di insoddisfazione rispetto all'ultima attività di aggiornamento/formazione sono dovute a:

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
Inadeguatezza dei docenti/ esperti relatori				
Inadeguatezza dei contenuti				
Carattere eccessivamente teorico				
Scarso coinvolgimento dei partecipanti				

4. Qual era l'argomento della tua ultima esperienza di aggiornamento professionale? _____

5. Quanto ritieni utile l'attività di aggiornamento/formazione in ognuna delle seguenti aree?
(1= Molto, 2= Abbastanza; 3= Poco; 4= Per Niente)

AREA DELLA METODOLOGIA E DELLA DIDATTICA

1	2	3	4
---	---	---	---

AREA PSICOPEDAGOGICA

1	2	3	4
---	---	---	---

AREA RELAZIONALE E DELLA COMUNICAZIONE

1	2	3	4
---	---	---	---

6. All'interno dell'area psicopedagogica, ritieni utile un'attività di aggiornamento sull'intelligenza emotiva?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

7. Ritieni utile partecipare ad un corso che ti aiuti a fronteggiare le tue emozioni per gestire quelle dei tuoi studenti?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

8. All'interno dell'area psicopedagogica, ritieni utile un'attività di aggiornamento sulla prevenzione del disagio giovanile, in particolare prevenzione delle dipendenze patologiche (tossicodipendenza, dipendenza da Internet, alcolismo, dipendenza da gioco d'azzardo, ...)?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

PARTE C: la mia percezione riguardo l'Intelligenza Emotiva

Il seguente questionario è stato creato per conoscere le opinioni rispetto alla tematica dell'intelligenza emotiva e le dipendenze patologiche. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Siamo interessati alla Sua opinione.

9. Secondo lei, quali delle seguenti caratteristiche possono essere considerate parte dell'intelligenza emotiva? (sono possibili più risposte)

- ☐ Comunicare in modo chiaro e accurato
- ☐ Essere consapevoli dei propri stati emotivi
- ☐ Essere capaci di guidare e spronare sé stessi al raggiungimento dei propri obiettivi
- ☐ Riconoscere gli stati emotivi degli altri
- ☐ Avere un autocontrollo emotivo
- ☐ Essere capaci di cooperare e lavorare efficacemente in un gruppo
- ☐ Saper leggere accuratamente le situazioni sociali
- ☐ Gestire le emozioni forti (positive e negative)
- ☐ Mettersi nei panni dell'altro
- ☐ Manifestare correttamente le proprie emozioni a seconda dei contesti

10. Secondo lei, quali dei seguenti fattori di rischio possono portare al futuro instaurarsi di dipendenze patologiche? (sono possibili più risposte)

- ☐ Instabilità affettiva e relazionale all'interno della famiglia
- ☐ Incapacità di tollerare la frustrazione
- ☐ Poco interesse nei confronti della scuola
- ☐ Incapacità di differire il piacere
- ☐ Scarso supporto da parte degli insegnanti
- ☐ Ricerca compulsiva di nuove emozioni
- ☐ bassa presenza di sistemi sociali protettivi
- ☐ Scarsa autostima
- ☐ Basse performance scolastiche

11. Per favore, indichi quanto Lei è d'accordo o in disaccordo con ognuna delle seguenti affermazioni.

	Fortemente in accordo	In accordo	Né in accordo, né in disaccordo	In disaccordo	Fortemente in disaccordo
Lo sviluppo delle competenze emotive riduce i comportamenti a rischio (quali l'uso di droghe, l'emarginazione e la violenza).	☐	☐	☐	☐	☐
I benefici sociali dell'Intelligenza Emotiva iniziano già dall'infanzia.	☐	☐	☐	☐	☐
I ragazzi con maggiore Intelligenza Emotiva fanno meno uso di alcol e tabacco.	☐	☐	☐	☐	☐
Una maggiore Intelligenza Emotiva è utile per limitare i rischi derivanti dall'abuso di iperconnessione (social media, smartphone, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
Una maggiore Intelligenza Emotiva aiuta i ragazzi a prendere decisioni più sofisticate, complesse e responsabili dal punto di vista sociale assumendosene anche i rischi.	☐	☐	☐	☐	☐
Solo la famiglia può supportare i bambini alla formazione della propria intelligenza emotiva.	☐	☐	☐	☐	☐
La scuola ha un ruolo importante da svolgere nella formazione dell'intelligenza emotiva dei ragazzi.	☐	☐	☐	☐	☐
L'intelligenza emotiva deve essere insegnata attraverso attività extra-scolastiche.	☐	☐	☐	☐	☐
L'intelligenza emotiva deve essere inserita nell'ambito delle attività didattiche curriculari.	☐	☐	☐	☐	☐

12. Se nella tua classe c'è una situazione emotivamente difficile che necessita di essere discussa e risolta, sei disposto a farlo immediatamente?

☐ Sì ☐ No

13. Provi qualche disagio nel gestire le emozioni dei tuoi studenti?

☐ Sempre ☐ Spesso ☐ Qualche Volta ☐ Mai

11.1 (se la risposta è sì) Quali sono le emozioni che ti causano maggiormente disagio? (max 3 risposte possibili)

- ☐ Rabbia
- ☐ Felicità
- ☐ Tristezza
- ☐ Paura
- ☐ Sorpresa
- ☐ Disgusto
- ☐ Entusiasmo
- ☐ Senso di colpa
- ☐ Vergogna
- ☐ Gelosia
- ☐ Invidia
- ☐ Altro

14. Cosa ritieni più importante nel tuo lavoro da insegnante? Valuta ogni item separatamente (1= più importante, 5= meno importante)

	1	2	3	4	5
Capacità di provare empatia	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di riconoscere le tue emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di controllare le tue emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di esprimere le tue emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di motivare te stesso	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di adattare il tuo comportamento alle emozioni degli altri	☐	☐	☐	☐	☐

15. Cosa ritieni più importante per i tuoi studenti e con il tuo lavoro, verso cosa li indirizzi? Valuta ogni item separatamente (1= più importante, 5= meno importante)

	1	2	3	4	5
Capacità di provare empatia	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di riconoscere le tue emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di controllare le tue emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di esprimere le tue emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di motivare te stesso	☐	☐	☐	☐	☐
Capacità di adattare il tuo comportamento alle emozioni degli altri	☐	☐	☐	☐	☐

Partners

Check the
Website



Società Italiana Tossicodipendenze

www.sitd.it



Universitat Autònoma de Barcelona

www.uab.cat



Hertin S.R.O.

www.hertin.cz



Paradigma

www.facebook.com/associazioneparadigma



Istituto Comprensivo Capol D.D.

www.iccapolddsannicolalastrada.gov.it



Zakladni Skola Ostrava

www.zsgepiky.cz



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.