



A.S.L. TO1

Azienda Sanitaria Locale
Torino

Percorso di Promozione del Benessere Affettivo
per i bambini della scuola primaria

“Alla scoperta delle emozioni”

**per vivere meglio parliamone
nominiamole riconosciamole
Tu chiamale se vuoi Emozioni**



SSD Epidemiologia ed Educazione Sanitaria
Dipartimento Integrato della Prevenzione – ASL TO1

A cura di

ASL TO1

Dipartimento Integrato della Prevenzione

S.S.D. Epidemiologia ed Educazione Sanitaria

- + Dott.ssa Rosa D'Ambrosio, Medico Igienista, Master in Relazione di aiuto Professionale
- + Gabriella Garra, Assistente Sanitaria, Master in Promozione della Salute e Competenze in Metodi e tecniche dell'Arteterapia
- + Dott.ssa Giorgiana Modolo, Infermiera Coordinatrice, Master in Promozione della Salute e competenze epidemiologiche

Indice

	Pag.
Premessa	4
Fondamenti teorici	5
<hr/>	
Percorsi didattici	
Attività:	
Termometro – Brainstorming; Indossa l’emozione che fa per te; Provo... quando e quando provo... faccio.	7
1. Conoscersi a vicenda	12
2. La cartellina: “Esprimere i propri gusti”.	14
3. Esprimere i propri gusti	15
4. Conoscersi attraverso un’immagine	16
5. Raccontarsi con le immagini: il collage	17
6. Vedere il positivo nel quotidiano: un avvenimento positivo	18
7 Fotolinguaggio - Immagine di sé.	19
8. Scoprire il positivo: il bello che vedono gli altri in me	20
9. Dai un nome alle emozioni	21
10. La mia classe il gioco della finestra	22
11. Problem solving	23
12. Raccontarsi con un oggetto: il mio oggetto preferito	26
13. Raccontarsi: quella volta che...	27
14. Il mio tempo libero	28
15. Parlare di sé con i simboli. Se fossi...	29
16. Scoprire cosa rende felici e cosa ci fa paura: i miei desideri e le mie paure	30
17. La mia gioia di vivere.	31
18. Fidarsi: l’aereo e la torre di controllo.	32
19. La carta geografica del mio corpo.	33
20. Io e il mio corpo, le trasformazioni	34
21. Io e il gruppo 1	35
22. Io e il gruppo 2	36
23. Lascio il mio messaggio.	37
Schede tecniche	
Circle time	39
Ascolto attivo	40
Gioco della Finestra	43
Brainstroming	44
Messaggio IO	45
Nominal Group	46
Problem Solving	48
Role Playing	50
Movimento	51
Il conduttore, il setting e l’utilizzo di materiali artistici	54
Colore	59
Giallo	62
Verde	63
Rosso	64
Blu	65
Bibliografia	66

Premessa

Per sintonizzarci sul mormorio sotterraneo dell'umore, occorre una pausa mentale: un momento di tregua che raramente ci concediamo.

I nostri sentimenti sono costantemente con noi, ma troppo raramente noi siamo con loro.

Invece, di solito, acquisiamo la consapevolezza delle emozioni solo quando esse montano e traboccano.

Daniel Goleman

Ciascun individuo vive più sistemi (familiare, scolastico, amicale, ecc) ed è l'armonia fra le richieste dei vari sistemi che contribuisce al benessere individuale. E' fondamentale che la scuola, accanto alla sua funzione educativa, sia in grado di adottare una strategia che permetta agli studenti di sviluppare capacità relazionali, affrontare meglio i problemi della loro vita scolastica e familiare e di capire meglio se stessi e le proprie interazioni con gli altri per prevenire il disadattamento di alcuni e promuovere il benessere psicofisico di tutti.

L'educazione affettiva si propone di favorire i comportamenti pro sociali degli individui, incrementando i sentimenti di accettazione e di autostima, le capacità di far fronte agli stress emotivi e alle relazioni interpersonali con atteggiamenti di collaborazione, solidarietà e mutuo rispetto.

Educare emotivamente equivale a fornire strumenti cognitivi, linguistici, emotivi, abilità sociali con cui nominare, armonizzare, costruire un mondo di eventi e momenti emotivi che accadono dentro e fra le persone.

Il progetto "*Alla scoperta delle emozioni*" vuole aiutare i bambini a:

- + Saper conoscere e riconoscere le emozioni
- + Essere capaci di assumere la prospettiva e il ruolo dell'altro (empatia)
- + Sviluppare la capacità di prendere decisioni
- + Migliorare le competenze per la partecipazione proficua ai gruppi di lavoro -classe, al fine di ridurre e risolvere problemi e conflitti.

Ma è importante parlare di emozioni?

Sì, perché nella società attuale si sta verificando un analfabetismo emozionale di ritorno. I bambini passano molto tempo libero guardando la televisione o utilizzano i videogiochi e/o i computer e i social network. Il rischio è che sviluppino, dei cinque sensi, la vista e l'udito (per lo più utilizzandoli passivamente) mentre il tatto, il gusto e l'olfatto vengono dimenticati. Dobbiamo offrire ai bambini esperienze emozionanti che portino alla riacquisizione di tutti i sensi.

Affinchè gli obiettivi possano essere raggiunti è necessario creare condizioni favorevoli allo sviluppo integrale della persona attraverso un approccio multidimensionale.

Fondamenti teorici di riferimento

I modelli teorici di riferimento del progetto sono quelli fondamentali della Promozione della Salute e specificatamente:

- teoria socio-cognitiva di Bandura (Bandura, 1977; 1986)
- teoria delle intelligenze multiple di Gardner (Gardner, 1987)
- teoria dell'intelligenza emotiva di Goleman (Goleman, 1997)
- teoria del comportamento pianificato di Ajzen (Ajzen, 1991)
- modello transteoretico del cambiamento di Prochaska e Diclemente (Prochaska, Diclemente, 1982; 1992)

Importante è la considerazione che la scuola è una palestra in cui affinare, attraverso il supporto degli insegnanti, non solo le competenze cognitive ma anche quelle emotive e relazionali, necessarie al ragazzo per vivere il passaggio dell'adolescenza come sviluppo di crescita. Queste competenze vengono definite dall'OMS *Life skill* ossia competenze vitali, poiché sono indispensabili per affrontare le numerose e variegiate situazioni che si incontrano quotidianamente e portare a un migliore adattamento e a un maggiore benessere psicofisico. Le *Life skill* sono: la capacità di risoluzione dei problemi, l'autoconsapevolezza, la capacità di prendere decisioni, il pensiero critico, la gestione delle emozioni e la capacità di gestire le relazioni.

Gli adulti dovrebbero saper fornire, con il proprio comportamento, esempi di coerenza, disponibilità all'ascolto, capacità di giudizio e tolleranza. La mancanza di autorevolezza da parte degli adulti significa per i giovani carenza di personalità di riferimento con conseguente senso di solitudine e insicurezza.

Gli adulti dovrebbero permettere ai bambini / giovani di esprimere le loro emozioni e i loro disagi come credono e possono farlo offrendo spazio, tempo, sapendo gestire la paura e la rabbia come un valido contenitore affettivo.

Pertanto, si ipotizza che l'intervento in classe abbia un effetto positivo su:

- capacità di riconoscere le emozioni
- capacità di cogliere il punto di vista dell'altro
- accettazione sociale da parte dei compagni di classe
- soddisfazione per la relazione con i compagni di classe
- soddisfazione per la relazione con gli insegnanti
- capacità di resistere alla pressione dei pari
- decision-making

Metodo:

- 3 incontri (3 ore ciascuno) di sensibilizzazione e sperimentazione delle attività con gli insegnanti;
- 1 incontro di coprogettazione per l'avvio delle attività nella classe
- 1 incontro di 2 ore all'anno con operatori ASL e genitori di ogni singola classe coinvolta per condividere i lavori realizzati dagli alunni nell'anno scolastico.

I tempi della ricaduta:

- Si consiglia di svolgere le attività secondo l'ordine proposto nella guida per gli insegnanti. Gli insegnanti dedicheranno, nel corso dell'anno scolastico, 15 ore alla conduzione delle unità didattiche. Esse sono graduabili e adattabili al contesto classe.
- Per la conduzione delle unità didattiche è necessario 1 conduttore + 1 eventuale osservatore partecipante: scrive osservazioni, cartelloni ecc...

Gli insegnanti proporranno le unità didattiche per:

- Suscitare l'espressione delle emozioni durante l'apprendimento
- facilitare la comprensione delle emozioni per aiutare i bambini a trasporre in un altro contesto ciò che vivono emotivamente in una situazione: "fare tesoro delle esperienze"
- portare uno sguardo emotivo cognitivo sulle emozioni per favorire la discussione in modo più concettuale sul ruolo delle emozioni stesse nella vita.

Strumenti:

(Le schede tecniche degli strumenti didattici sono in appendice al presente volume)

Circle time	39
Ascolto attivo	40
Gioco della Finestra	43
Brainstroming	44
Messaggio IO	45
Nominal Group	46
Problem Solving	48
Role Playing	50
Movimento	51
Il conduttore, il setting e l'utilizzo di materiali artistici	54
Colore	59
Giallo	62
Verde	63
Rosso	64
Blu	65

Valutazione:

2 incontri di verifica con gli insegnanti: intermedio e finale.

Attività Termometro

(utilizzabili all'inizio, durante e alla fine del percorso)
Brainstorming sull'emozioni.

1 conduttore

- circle time + utilizzo di post it

In cerchio il conduttore illustra l'attività: brainstorming sulla parola **emozione**

Il conduttore stimola i bambini con una frase tipo:

“Proveremo oggi a conoscere qualcosa che sta dentro di noi, che ci accompagna sempre, in ogni momento della giornata, anche adesso. Ci sono cose dentro di noi che cambiano continuamente, siamo ora allegri, ora tristi, ora spaventati, annoiati, euforici e tanto altro. Secondo voi di cosa parliamo?! ...” Di emozioni”.

Brainstorming

1. Il conduttore introduce l'attività, spiegando che si tratta di un'attività di gruppo a cui seguirà una discussione e che l'obiettivo è di raccogliere le idee e le opinioni sul tema delle emozioni della classe.
2. Il conduttore presenta la parola “Emozione” o la frase tipo “Che cosa sono le emozioni” scrivendola sulla lavagna o su un grande foglio posto al centro del cerchio in modo che sia visibile a tutti. Non bisogna descrivere a priori il significato della parola/frase per non influenzare l'emersione delle idee e opinioni.
3. Il conduttore invita i bambini a pensare all'associazione più immediata con la parola/frase stimolo, seguendo la libera immaginazione senza preoccuparsi di dire o scrivere idee che possono sembrare assurde o banali, non ci sono idee giuste o sbagliate.
4. La raccolta delle risposte dei bambini può avvenire utilizzando la regola del circle time oppure consegnando tre post it (foglietti) a ogni bambino in modo che possa scrivere su di essi i suoi pensieri condividendoli solo in un secondo tempo con la classe intera.
Se si utilizza il circle time l'eventuale osservatore partecipante raccoglie su un cartellone le “idee” dei bambini mentre affiorano, altrimenti al termine della tempesta di idee si invitano i bambini ad attaccare i post it sul cartellone o sulla lavagna.
5. Si leggono i pensieri emersi e si chiede ai bambini di posizionare vicino le idee simili. Le idee vengono raggruppate in categorie in modo da cogliere quelle che hanno raccolto il maggior numero di post it. Il conduttore deve individuare una possibile lista di categorie.
6. Al termine della classificazione si invitano i bambini a commentare apertamente le idee emerse e il conduttore fissa i concetti emersi.
7. Come conclusione dell'attività il conduttore riassume, riepiloga e conclude “Secondo voi le emozioni sono ...”, terminando l'attività.

Regole: se si utilizza il circle time parlare uno per volta seguendo l'ordine del cerchio, ascoltare in silenzio il compagno, rispettare chi sta parlando senza ridere o commentare ciò che viene detto. Astenersi dalla critica.

Attività Termometro

Indossa l'emozione che fa per te

1 conduttore

 circle time + cappellini / cartellini

Al centro del cerchio sono disposti (dentro a una cesta o scatola non visibili immediatamente) i materiali indicanti le emozioni. Questi possono essere:

-  cappellini
-  cartellini indossabili
-  elenco nominativo

L'attività ha l'obiettivo di favorire il riconoscimento delle emozioni che possono manifestarsi durante la giornata. Il riconoscimento delle emozioni non è sempre immediato e facile ma è un fondamentale compito evolutivo per poterle poi gestire ed elaborare.

Il conduttore stimola i bambini con una frase tipo:

“Spesso ci si sente in balia di stati d'animo di cui non sappiamo né l'origine né il nome. A volte ci sentiamo irrequieti e insoddisfatti. Altre volte ci sentiamo al settimo cielo. Può succedere, ad esempio, di trovarsi in un posto in cui si desiderava tanto essere, ma invece di essere felici e contenti, ci si sente nervosi, senza sapere il perché.

Adesso proveremo a capire insieme che cosa succede in queste situazioni. E lo facciamo con l'aiuto di un gioco ...” .

Sono necessari tanti cappellini / cartellini quante sono le emozioni che si vogliono analizzare e approfondire con i bambini. Essi sono realizzati con cartoncini di diverso colore che rappresentano emozioni diverse:

- | | | |
|-----------------------|--------|----------------|
| <input type="radio"/> | rosso | l'amore |
| <input type="radio"/> | blu | felicità/gioia |
| <input type="radio"/> | bianco | gelosia |
| <input type="radio"/> | verde | euforia |
| <input type="radio"/> | giallo | tristezza |
| <input type="radio"/> | nero | rabbia |
| <input type="radio"/> | viola | paura |

È possibile declinare ulteriormente le emozioni utilizzando glossari presenti nei libri di testo o nelle antologie, es. “Amici in biblioteca” Antologia italiana. Rossana Bissaca e Maria Paolella, Torino, Ed. Lattes, 2010.

Il conduttore chiede ai bambini di raccontare un episodio in cui ricordano di aver provato una determinata emozione, si costruirà così il significato emotivo di una specificata situazione. Le emozioni possono assumere connotazioni diverse; la medesima situazione può evocare emozioni diverse. I bambini imparano a confrontare tra loro le esperienze.

1. Il conduttore scopre i materiali (cappellini/cartellini) rappresentanti le emozioni e spiega quale emozione corrisponde a quale colore
2. A turno i bambini scelgono un cappellino e lo indossano. Indossato il cappellino il bambino racconta la situazione in cui ha provato l'emozione corrispondente al colore scelto.

Es: Il conduttore invita Pierino a iniziare spiegandogli che ogni cappellino che c'è nella scatola corrisponde a un'emozione diversa e gli chiede quale vuole indossare. Pierino sceglie il nero. Il conduttore invita Pierino a pensare alla situazione in cui si è sentito arrabbiato, prendendosi il tempo necessario per ricordare. Poi inviterà Pierino a raccontare la situazione in cui ha provato rabbia.

Attività Termometro
Provo... quando e quando provo... faccio

1 conduttore
Circle time

 **provo ... quando:** 
Descrivo in relazione alle emozioni sottostanti

AMORE: _____

FELICITA' / GIOIA: _____

GELOSIA: _____

EUFORIA: _____

TRISTEZZA: _____

RABBIA: _____

PAURA: _____

DIVERTIMENTO: _____

NOIA: _____

IMBARAZZO: _____

STUPORE: _____

La lettura di queste schede può avvenire sia in modo verticale sia orizzontale

 **quando provo ... faccio:** 
Descrivo le azioni in relazione alle emozioni sottostanti

AMORE: _____

FELICITA' / GIOIA: _____

GELOSIA: _____

EUFORIA: _____

TRISTEZZA: _____

RABBIA: _____

PAURA: _____

DIVERTIMENTO: _____

NOIA: _____

IMBARAZZO: _____

STUPORE: _____



1 conduttore

 circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio il conduttore si presenta e illustra l'attività:

I bambini compilano la propria carta di identità: nome, età, interessi, scelgo un animale o un vegetale che mi rappresenti e il colore che più mi piace (in senso antiorario di apertura).

Al termine del gioco i bambini conosceranno alcune caratteristiche e certi interessi "sconosciuti" dei propri compagni (scheda A).

Si dà ai bambini il tempo per lavorare individualmente. Ci si mette in cerchio e si possono proporre tre varianti:

1. ogni bambino si presenta mostrando la sua carta identità
2. le carte vengono mescolate e ogni bambino ne prende a caso una e la legge
3. si appendono tutte alla parete (con cerotto di carta o altra modalità), segue una condivisione prima silenziosa poi verbale.

Regole: parlare uno per volta seguendo l'ordine del cerchio, ascoltare in silenzio il compagno, rispettare chi sta parlando senza ridere o commentare ciò che viene detto (le regole devono essere esplicitate ai bambini prima dell'inizio di ogni attività).

Variante: (anche giocando con la musica)

- movimento nell'ambiente in ascolto di noi stessi
- movimento nell'ambiente incontrando lo sguardo del compagno
- movimento nell'ambiente salutandosi e scambiandosi informazioni sui personali interessi
- al termine io racconto qualcosa di te e tu di me

Alla fine del gioco si può far compilare la scheda B

Scheda A




Carta d'Identità

NOME: _____

COGNOME: _____

Mi chiamano così: _____

Mi piacerebbe chiamarmi così: _____

ETA': _____

INTERESSI: _____

Scelgo un animale: _____

Scelgo un vegetale: _____

Il mio colore preferito: _____

Scheda B




come mi sono sentito

Mentre mi muovevo ho provato alcune sensazioni

- Il mio respiro
- Il cuore
- Ho sentito i muscoli
- Le mie articolazioni
- Avevo freddo
- Ho sudato

Mi sono emozionato :

DIVERTITO

FELICE

TRISTE

ARRABBIATO

ANNOIATO

HO AVUTO PAURA

MI SONO SENTITO IN IMBARAZZO

ERO STUPITO

NON SO DEFINIRE

La Classe.

In classe tutti mi chiamano stanga perché sono il più alto di tutti. Lo sono sempre stato, fin dall'asilo, ma quest'anno sembra che la cosa sia più evidente, forse perché oltre che lungo sono anche secco come un ramo d'olivo, e se non mi impongo una postura corretta, spesso sono anche stortarello. Però credo che sia proprio la statura quello di cui vengo accusato dai miei cari, invidiosi compagni.

In tutto siamo diciassette, che è un numero significativo anche per chi non vuole essere superstizioso. Però credo che in questa classe non si potesse essere altro che in diciassette.

Il mio compagno di banco è Naso. Non si chiama così perché ha la proboscide, anche se non ha nemmeno un profilo francese, ma perché lui è uno che inventa sempre le risposte che non sa, andando, appunto, a naso, e il più delle volte ci azzecca.

Poi c'è Leo che non è il diminutivo di Leonardo, ma di Piergianni, che di secondo nome oltretutto fa Carloalberto (tutto attaccato). Non c'è motivo per cui lo chiamiamo Leo; a noi basta usare un nome corto e Leo ci sembra più semplice di quella specie di elenco del telefono che ha sulla carta d'identità.

Con noi tre, in ultima fila, ci sono Cerotto, che da quando lo conosco, tra bicicletta e motorino, ha già fatto almeno cinque incidenti; Pelè, che gioca a calcio, ma sarebbe meglio che non lo facesse; c'è Pizzul, che di storia non capisce nulla ma la Gazzetta la conosce a memoria; e soprattutto c'è Dina, che è l'unica femmina qui dietro. Dina è il diminutivo di Lampadina, che sarebbe il suo vero soprannome, perché ha sempre delle idee geniali e quando si tratta di escogitare qualcosa di assurdo ci rivolgiamo sempre a lei.

E' ovvio che nel corso degli anni, chi prima e chi dopo, tutti ce ne siamo innamorati almeno un po'. La fila davanti alla nostra è nota come il Convento, perché ci sono solo ragazze. Noi maschietti la chiamiamo anche Harem, ma questo alle donzelle non piace molto e preferiscono la prima definizione. Sono in sei: una è No, che chiamiamo così perché sembra che a qualsiasi ragazzo ci provi dica sempre e soltanto di no.

Ancora non ho capito se è al corrente dell'etimologia di questo suo soprannome, o se si adegua e basta. Saponetta è l'esperta di soap – opera e ci tiene sempre tutti informati sugli ultimi avvenimenti; Pitagora, che nonostante il soprannome è una lei, è un genio in matematica. Strategicamente l'abbiamo piazzata proprio nel banco al centro dell'aula e durante i compiti in classe la sorte di tutti noi passa attraverso lei. Milva ha ovviamente i capelli rossi, ma al contrario della Milva vera è stonata come il mio cocker; la Nonna è la più saggia di tutti o almeno così si dice, ed è la portavoce ufficiale della classe.

E poi c'è Afrodite, che è unanimemente considerata la più dotata sotto l'aspetto prettamente fisico. Di questo è narcisisticamente consapevole e il soprannome le piace, quindi non fa niente per nascondere le proprie forme, per la gioia di tutti noi.

Poi c'è la temutissima prima fila, dove prende posto Nano che, vista la statura, se stesse dietro il Convento non vedrebbe più la lavagna. La cosa un po' mi dispiace, perché Nano è davvero un tipo da ultimo banco.

C'è il Preside, che è uno che sa tutte le leggi e i regolamenti e capita anche che prenda in castagna quale prof; e c'è Hitchcock, che in realtà si chiama Laura ma ha l'abitudine di infarcire anche il più banale dei suoi discorsi con trame e colpi di scena degni del miglior cinema.

Questa sua veste di sceneggiatrice del brivido le piace, e si vede, ma credo che se il vecchio Alfred l'avesse conosciuta, l'avrebbe infilata in qualche scena di un film e fatta a pezzettini con sadica soddisfazione.

Infine c'è la Sabrina che si chiama Sabrina davvero. Lei è sempre puntuale, vestita come si deve, senz'altro gentile, ma quasi in modo formale, è ligia, precisa, un po' pignola, ma nella classe galleggia con ignavia e noi la guardiamo sempre un po' così, perché non ha quello che si suol definire un suo *segno di distinzione*.

E non ha nemmeno un soprannome.

1 conduttore



circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio: all'interno del cerchio si distribuiscono delle cartelline colorate permettendo ai bambini di sceglierne una. Dopo di che i bambini dovranno trovarsi un posto tranquillo dove stare da soli per decorarla con la tecnica che preferiscono (collage, pittura, pastelli, gessi, cere, ...): 20' di lavoro.

Al termine ci si dispone nuovamente in cerchio e si condivide l'osservazione delle cartelline (possono anche essere terminate in un secondo momento se non ci sono riusciti nel tempo dato), possono esprimere come si sono sentiti nel fare il lavoro, i loro gusti e interessi attraverso le immagini utilizzate .

La cartellina raccoglierà i prodotti dei diversi appuntamenti.

Regole: lavorare in silenzio il più possibile da soli, non disturbare i compagni, utilizzare tutte le tecniche che vengono in mente (es.:si possono portare delle riviste da casa), le immagini possono essere all'interno e all'esterno della cartellina. Le cartelline saranno conservate a scuola per il tempo del progetto. La necessità di portare le cartelline a casa saranno valutate collegialmente dalla classe di volta in volta = decisione condivisa.

Si può utilizzare un sottofondo musicale.

1 conduttore

Attività 3.1



circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio: all'interno del cerchio si distribuiscono fogli/cartoncini contenenti immagini di un colore prevalente: verde, blu, rosso, giallo.

Si chiede ai bambini di organizzare i diversi fogli distribuendoli nello spazio come se fossero ad una mostra associando tutti i verdi, blu, rossi, gialli.

Si chiederà ai bambini di visitare la mostra soffermandosi, a un certo punto, accanto al colore che in quel momento sentono più affine. Si può già chiedere in questa fase ai bambini di verbalizzare il motivo della scelta.

Si formeranno 4 gruppetti di bimbi e ogni bambino del gruppo realizzerà singolarmente un collage utilizzando immagini del colore scelto (prese da riviste, pubblicità, etc).

In cerchio, al termine della realizzazione del collage, si invitano i bambini a guardare l'immagine costruita e qualificarla con delle parole – aggettivi.

Si allestirà una nuova mostra con le immagini prodotte dai bambini in modo che tutti possano vederle.

Si consegnerà ai singoli gruppi una lettura sul colore scelto, si chiederà di leggerla e individuato un rappresentante raccontare il proprio colore agli altri.

Attività 3.2

I bambini compilano singolarmente la scheda per esprimere i propri gusti. In cerchio si verbalizzeranno alcune delle cose scritte da ogni partecipante scelte collegialmente.

esprimere i propri gusti

Descrivo le cose...che:

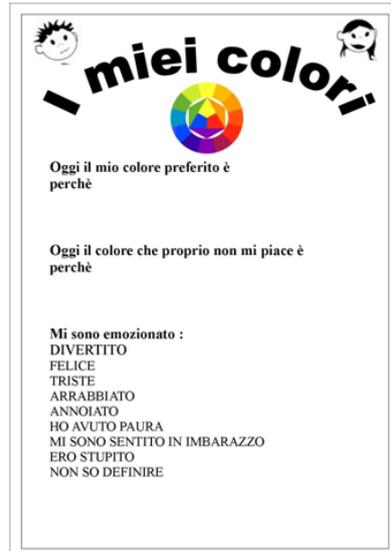
<p>ADORO</p> <p>MI PIACCCIONO MOLTO</p> <p>MI PIACCCIONO</p> <p>NON MI PIACCCIONO MOLTO</p> <p>NON MI PIACCCIONO</p> <p>ODIO</p>	<p>fare</p> <p>dire</p> <p>ricevere</p> <p>sporcarsi</p> <p>giocare</p> <p>cercare</p> <p>trovare</p> <p>trovare</p> <p>studiare</p>
<p>ascoltare</p> <p>leggere</p> <p>parlare</p> <p>pulire</p> <p>bere</p> <p>donare</p> <p>viaggiare</p> <p>completare</p> <p>Mangiare</p>	<p>ascoltare</p> <p>ascoltare</p>

1 conduttore

 circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio si riprende il lavoro sui colori: quali sono i primari, i secondari e i complementari. I bambini riprendono il colore scelto durante l'attività n. 3.1, si individua il colore complementare e si aggiunge un terzo colore che è quello che non piace in quel momento.

Si chiederà ai bambini di provare a descrivere perché non piace quel colore e se lo associa a qualche cosa o a qualche episodio.



I miei colori

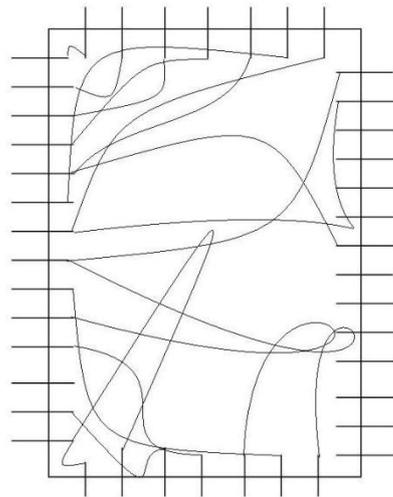
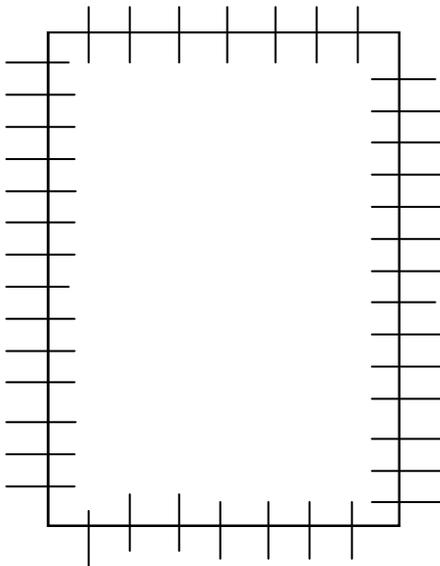
Oggi il mio colore preferito è
perché

Oggi il colore che proprio non mi piace è
perché

Mi sono emozionato :
DIVERTITO
FELICE
TRISTE
ARRABBIATO
ANNOIATO
HO AVUTO PAURA
MI SONO SENTITO IN IMBARAZZO
ERO STUPITO
NON SO DEFINIRE

Con i colori scelti si propongono due esperienze, da realizzare entrambe:

- Con i colori a dita (no uso pennello) o spugne si disegna un'immagine su un supporto scelto (modalità libera);
- Con i pennarelli o i pastelli si colora la griglia (modalità controllata).



In cerchio ci si confronta su come ci si è sentiti nel fare i due esercizi. Alcuni bambini si saranno sentiti meglio nell'utilizzare materiali fluidi altri utilizzando materiali più controllabili come i pastelli.

Regola: è più importante il processo, non il risultato.

1 conduttore



circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio ogni bimbo sceglierà un supporto sul quale fare un collage: immagini, scritte, slogan, disegni per parlare di sé.... Le immagini racconteranno cose belle di sé

Regola: lavorare da soli, scambiarsi le riviste, compilare la scheda di lavoro. Durante il cerchio finale si ascoltano i compagni, nessuno è autorizzato a parlare o commentare. E' necessario ascoltare e rispettare chi sta parlando.



Il lavoro con il collage

Descrivi le immagini e/o
le scritte più significative

Quali significati hanno per te

1 conduttore



circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio spiegare l'attività: pensare a un avvenimento bello che è successo negli ultimi due mesi, cercare di descriverlo nei minimi particolari, provando a elencare i sentimenti provati nell'occasione.

Regola: lavoro singolo discusso alla fine in cerchio, ascoltare e rispettare il racconto che viene fatto anche se può non interessarci.



Un avvenimento positivo

Descrivo un avvenimento positivo/bello che ho vissuto in questo periodo. Cerco di cogliere quali sensazioni/emozioni positive ho provato e vissuto

1 conduttore



circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio si dispongono al centro numerose fotografie (indicativamente 150 *fotografie/immagini* di animali, persone, paesaggi...). Ogni bimbo è invitato a osservare con attenzione tutte le immagini proposte e a scegliere quella che meglio esprime una propria *caratteristica positiva*, oppure riporta alla mente un *ricordo positivo* particolarmente intenso o significativo. Ciascuno, a turno, si alza in silenzio, si porta al centro del cerchio, raccoglie l'immagine prescelta e torna al proprio posto. Ogni bambino sceglie una immagine, compila la scheda ed espone i sentimenti o le riflessioni che l'immagine gli suggerisce.

Si può anche mostrare una sola immagine per volta sulla quale i bambini, uno dopo l'altro, possono esprimersi.

Al termine, l'insegnante apre la fase della *comunicazione*. Secondo un ordine stabilito (ad esempio, seguendo l'ordine del cerchio e partendo dal conduttore stesso, allo scopo di "rompere il ghiaccio"), uno alla volta, tutti mostreranno la loro immagine e, se lo desiderano, potranno illustrare le motivazioni che li hanno indotti a "puntare" proprio su quella leggendo qualche pezzo della scheda da loro compilata



Il fotolinguaggio

Scelgo una foto /immagine che mi colpisce ed esprime un aspetto positivo di me o qualcosa di bello che ho vissuto.

Perché l'ho scelta?
Cosa provo o cosa penso quando la guardo?

1 conduttore



circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio il conduttore invita a turno i partecipanti a portarsi al centro del cerchio mentre i compagni scrivono su un bigliettino un complimento o un aggettivo positivo, una frase che vogliono regalare al compagno/a. I bigliettini vanno firmati e chi non ha nulla da dire lascia il biglietto in bianco.

Regola: Non sono ammessi bigliettini arrecanti offese perché saranno rinviati al mittente.

Quanto tutti avranno visionato individualmente i propri bigliettini si potrà leggerne alcuni al gruppo senza commentarli e senza dire il nome di chi lo ha scritto.



Il bello che vedono gli altri in me

un complimento o un aggettivo positivo, una frase che voglio regalare al compagno/a _____



Il bello che vedono gli altri in me

un complimento o un aggettivo positivo, una frase che voglio regalare al compagno/a _____

1 conduttore

 circle time + utilizzo di materiali artistici

In cerchio lettura del frammento “Storia di un corpo” (suggerimento)

12 anni, 11 mesi, 19 giorni martedì 29 settembre 1936

L’elenco delle mie paure:

- Paura della mamma.
- Paura degli specchi.
- Paura dei miei compagni. Soprattutto di Fermantin.
- Paura degli insetti. Soprattutto delle formiche.
- Paura di aver male.
- Paura di farmela addosso se ho paura.

E’ stupido che faccia un elenco delle mie paure, ho paura di tutto. E comunque la paura ti coglie sempre di sorpresa. Non te l’aspetti e due minuti dopo sei in preda al panico. Come mi è successo nel bosco. Potevo aspettarmi di avere paura di due formiche? A quasi tredici anni! E prima delle formiche, quando gli altri scout mi hanno aggredito, mi sono buttato a terra senza difendermi. Mi sono lasciato prendere il fazzolettone e legare all’albero come se fossi morto. Ero *morto di paura*, davvero morto!¹

Dopo la lettura suscitare la discussione tra i bambini. Dopo si invitano i bambini a compilare la scheda “Dai un nome alle emozioni” e a raccontare un piccolo avvenimento partendo da una emozione a scelta. Il racconto o l’emozione possono essere rappresentate sia in forma scritta o con un disegno, collage, etc. Sempre sullo stesso tema la terza attività è quella di indicare “cosa esprime questo volto”².

dai un nome alle emozioni 

emozioni primarie

C O L L E G A	TRISTEZZA	stupore, meraviglia, trasecolamento
	GIOIA	accettazione, benevolenza, fiducia, gentilezza, affinità, devozione, adorazione, infatuazione
	disgusto	felicità, godimento, sollievo, contentezza, beatitudine, diletto, fierezza, divertimento, piacere sensuale, esaltazione, estasi, gratificazione, euforia, soddisfazione, capriccio, entusiasmo
	sorpresa	ansia, timore, nervosismo, preoccupazione, apprensione, cautela, fobia, esitazione, tensione, spavento, terrore, panico.
	COLLERA	pena, dolore, mancanza d’allegria, cupezza, malinconia, solitudine, autocommiserazione, abbattimento, disperazione, depressione.
	VERGOGNA	furia, sdegno, risentimento, ira, esasperazione, indignazione, irritazione, animosità, fastidio, irritabilità, ostilità, odio
AMORE	disprezzo, sdegno, aborrimiento, avversione, ripugnanza, schifo	
PAURA	sensò di colpa, imbarazzo, rammarico, rimorso, umiliazione, rimpianto, mortificazione, costrizione	

racconta un emozione 

Quella volta che

cosa esprime questo volto secondo te? 

Mi è capitato quando ...

<input type="checkbox"/> Ansia		
<input type="checkbox"/> Vergogna		
<input type="checkbox"/> Diffidenza		
<input type="checkbox"/> Rabbia		
<input type="checkbox"/> stupore		
<input type="checkbox"/> Disinteresse		
<input type="checkbox"/> Carogna		
<input type="checkbox"/> Approvazione		
<input type="checkbox"/> Ansia		
<input type="checkbox"/> Stupore		
<input type="checkbox"/> Spavalderia		
<input type="checkbox"/> Arroganza		
<input type="checkbox"/> Gioia		
<input type="checkbox"/> Vergogna		
<input type="checkbox"/> Spavento		
<input type="checkbox"/> Sospetto		
<input type="checkbox"/> Interesse		
<input type="checkbox"/> Amicizia		
<input type="checkbox"/> Disgusto		
<input type="checkbox"/> Inappetenza		
<input type="checkbox"/> Sconcerto		
<input type="checkbox"/> Meraviglia		
<input type="checkbox"/> Complicità		
<input type="checkbox"/> Audacia		
<input type="checkbox"/> Interesse		

1-Daniel Pennac, *Storia di un corpo*, Milano, Feltrinelli, 2012, p.23

2-<http://www.psicologi-psicoterapeuti.it/psychofun/espressioni/index.html>

1 conduttore



circle time per la descrizione del gioco

Ogni bambino compila singolarmente la scheda di lavoro 1. Si invitano i bambini a scegliere e scrivere su un bigliettino il comportamento più inaccettabile e quello più accettabile.

Si invitano i bambini a portare i post it al centro del cerchio e si ricompongono su di un poster

Tutti insieme si sceglieranno 3 comportamenti per ogni categoria sui quali costruire le regole della vita in classe stabilendo anche premi e sanzioni.

Comportamenti accettabili

la mia classe

Elenco i comportamenti che ritengo
Traccio una linea di separazione tra le due tipologie.

Comportamenti inaccettabili

Comportamenti accettabili

la mia classe

1 post it per quello che per me è il più inaccettabile e
1 post it per quello più accettabile

Analizzeremo insieme tutti i post e stabiliremo per entrambe le categorie i 3 più votati

Cercheremo di capire come fare a promuovere i comportamenti positivi (rinforzi positivi utilizzabili) e cercheremo di comprendere le motivazioni dei 3 negativi in modo che possano essere stabilite regole condivise.

Questa metodologia può essere utilizzata anche con i bambini per stabilire le regole di vita della classe ascoltando le esigenze di tutti, bambini e insegnanti.

accettabili



3 condivisi

inaccettabili



3 condivisi

Regole premi e sanzioni

Comportamenti inaccettabili

Tecnica del NOMINAL GROUP

Vedere scheda tecnica a pag. 46

1 conduttore

Obiettivo: apprendere i passi del problem solving e applicarli a esempi posti dagli insegnanti per la ricerca di soluzione a problemi reali.

Orientamento preliminare:

1. nel corso di una discussione di classe, introdurre il problem solving spiegando che i problemi costituiscono un parte normale della vita quotidiana e che anche i bambini possono risolvere numerosi dei loro problemi senza l'aiuto degli adulti (fornire alcuni esempi di problemi che i bambini possono risolvere da soli).
2. Spiegare che gli stati d'animo fanno parte della vita quotidiana e che sono utili per farci conoscere meglio noi stessi. Spiegare che essi sono indizi importanti dell'esistenza di un problema: per esempio, quando veniamo esclusi dagli altri possiamo sentirci tristi e anche un po' arrabbiati; quando ci accorgiamo di esserci perduti proviamo paura. Gli stati d'animo, quindi, costituiscono un campanello d'allarme importante che ci avverte che ci troviamo davanti a un problema.

Presentare alla classe il problema:

“Siete nel cortile della scuola durante l'intervallo. Un gruppo di bambini si sta riunendo per formare una squadra. Vi piacerebbe unirvi a loro, ma non vi invitano. Ci restate molto male e volete assolutamente far parte della squadra”.

Ponete alla classe le seguenti domande e prendete nota delle risposte date dai bambini:

1. Pensate di prendervi la rivincita sugli altri bambini per avervi lasciato fuori. Provate a elencare almeno tre cose che vi potrebbero succedere se cercate di prendervi la rivincita.

2. Pensate al problema e decidete che la soluzione migliore è quella di chiedere di unirvi alla squadra: Che cosa dovete programmare se volete avere le migliori probabilità di riuscire nel vostro intento?

3. Supponiamo che chiediate agli altri bambini di potervi unire alla squadra. Che cosa succede se dicono: “Ci dispiace, non c'è più posto”; oppure “Non ti vogliamo”?

E' importante far si che tutti i bambini, nessuno escluso, partecipino alla discussione.

Infine, chiedere ai bambini (sempre durante una discussione in classe) di fornire un esempio di problema che hanno risolto bene di recente e un esempio di problema che non sono riusciti a risolvere. Formulare quindi loro delle domande su ciascuno dei passi del problem solving: per esempio, chiedere loro come si siano accorti che una data situazione costituisse un problema. Che sentimenti provavano? Avevano identificato chiaramente il problema in sé? Quale soluzione avevano scelto? Cogliere, nelle loro risposte, l'eventuale spontanea considerazione di più soluzioni e di più conseguenze di queste soluzioni.

Lo scopo è quello di pervenire a una valutazione della capacità dei bambini di utilizzare naturalmente il problem solving, i cui passi sono i seguenti:

1. Rendersi conto che c'è un problema
 2. Fermarsi e pensare. Stabilire qual è il problema
 3. Decidere un obiettivo (quel che desideri avvenga)
 4. Pensare a molte soluzioni possibili
 5. Pensare alle conseguenze di ciascuna soluzione (che cosa accadrebbe se mettessi veramente in pratica ciascuna di esse)
 6. Scegliere la soluzione migliore, in base alla facilità di realizzazione e all'auspicabilità delle conseguenze
- Fare un piano graduale per attuare la soluzione

Durata prevista: 75 minuti

Scheda attività

NOME _____ data _____

1. C'è un problema?
 - Forse ho paura.....
 - Forse sono triste....
 - Forse sono arrabbiato....
 - Forse sono _____

Come faccio a saperlo? Osservo le sensazioni del mio corpo

Si, c'è un problema.... e adesso?

2. Mi fermo e penso: qual è il problema?

3. Cosa posso fare per risolverlo? Immagino le soluzioni possibili

4. Ma se faccio così, cosa può capitare? Rifletto sulle conseguenze di ogni soluzione

5. Scelgo la soluzione con le conseguenze più favorevoli o meno negative

1 conduttore



circle time

I bambini devono portare da casa "l'oggetto preferito".

In cerchio il conduttore invita i bambini a sedersi per terra, tenendo davanti a se o vicino l'oggetto portato da casa. Rimanendo seduti, secondo un ordine stabilito (orario o antiorario) chi si sente lo mostra al resto del gruppo e spiega perché questo sia per lui significativo.

Terminato il giro, il conduttore distribuisce a ogni partecipante una scheda di attività per conservare il ricordo nella cartellina personale.

Si potrà disegnare l'oggetto, descriverlo con parole e pensieri discussi precedentemente nel gruppo per motivare il legame con esso.

Regole:

ascoltare il compagno che sta parlando, rispettare facendo silenzio mentre parlano gli altri, evitare commenti, risate sia in riferimento agli oggetti che alle parole utilizzate.



il mio oggetto preferito

Disegno l'oggetto preferito portato da casa

Perché è importante per me

1 conduttore



circle time

Il conduttore invita i bambini a compilare singolarmente la scheda di attività “il mio tempo libero”. I bambini avranno 15 minuti per elencare le attività e descrivere le sensazioni che provano svolgendole. Dopo questo tempo individuale, si forma nuovamente il cerchio e si socializza il contenuto delle schede.

Regole:

Lavorare da soli, non disturbare gli altri, cercare di definire le emozioni provate, ascoltare gli altri, rispettare gli altri.

The worksheet is titled "Il mio tempo libero" and features two cartoon characters at the top corners. The first section is titled "Come e dove trascorro il mio tempo libero? Faccio elenco delle attività che svolgo:" and contains ten horizontal lines for writing. The second section is titled "Cosa vivo di bello quando svolgo le varie attività" and contains ten horizontal lines for writing.

È possibile che alcuni bambini esprimano dei vissuti “negativi” in rapporto al tempo libero. Alcuni potranno lamentare di non avere tempo libero, perché terminati i compiti, devono aiutare i genitori. Altri potranno raccontare attività che devono svolgere nel loro tempo libero (catechismo, allenamenti ...) che però vivono con una certa difficoltà.

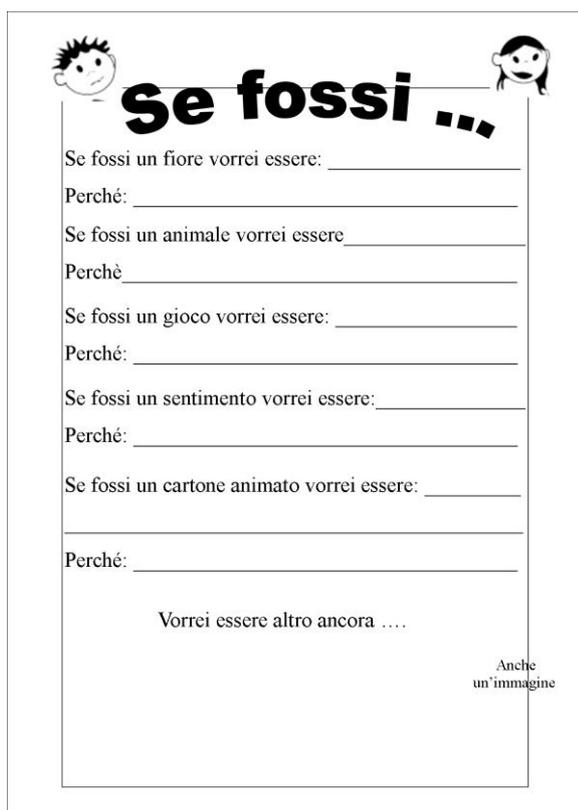
È necessario ascoltare, accogliere, riformulare, e chiedere conferma. Se i compagni intervenissero con commenti o risate dovranno essere richiamati all’ascolto e al rispetto della libertà di esprimersi dei compagni.

Mantenere un clima di rispetto e di silenzio nelle fasi di lavoro e di ascolto attivo nelle fasi di condivisione.

1 conduttore

 circle time

Il conduttore introduce il significato di “simbolo”¹. Chiede ai bambini di dare il loro significato e introduce il gioco: tutti avranno la possibilità di immedesimarsi in un fiore, un animale, un gioco, un sentimento, un cartone animato, che secondo loro possa simboleggiare un aspetto di sé. Non si tratta di fare un elenco ma di andare in profondità e cercare di capire perché si è scelta una determinata cosa per descriversi. I bambini singolarmente compileranno la scheda attività “se fossi ...”.



Se fossi ...

Se fossi un fiore vorrei essere: _____
Perché: _____

Se fossi un animale vorrei essere _____
Perché _____

Se fossi un gioco vorrei essere: _____
Perché: _____

Se fossi un sentimento vorrei essere: _____
Perché: _____

Se fossi un cartone animato vorrei essere: _____
Perché: _____

Vorrei essere altro ancora

Anche un'immagine

Quando tutti i bambini hanno completato la loro scheda si socializzano i lavori. Nessuno è obbligato, parla solo chi si sente di farlo, leggendo tutta o solo una parte della scheda.

[sim-bo-lo] s.m.

● 1 Elemento concreto, oggetto, animale o persona, a cui si attribuisce la possibilità di evocare o significare un valore ulteriore, più ampio e astratto rispetto a quello che normalmente rappresenta SIN emblema: *la colomba è il s. della pace*

● 2 Nel linguaggio scientifico, segno grafico convenzionale cui corrispondono valori, qualità, concetti, relazioni, elementi ecc.: *H è il s. dell'idrogeno, simbolo matematico, geometrico ...*

● 3 Nella logica filosofica, segno convenzionale atto a esprimere elementi di un linguaggio simbolicamente formalizzato

La parola *simbolo* deriva dal greco Σύμβολον, dalle radici συμ (insieme) e βαλλειν (mettere, lanciare), avente il significato approssimativo di *mettere insieme* due parti distinte. Nella lingua corrente della Grecia antica, il termine *simbolo* (Σύμβολον) aveva il significato di “tessera di riconoscimento” o “tessera ospitale”, secondo l’usanza per cui due individui, due famiglie o anche due città spezzavano una tessera, di solito di terracotta, e ne conservavano ognuno una delle due parti a conclusione di un accordo o di un’alleanza, da cui anche il significato di “patto” o di “accordo” che il termine greco assume per traslato. Il perfetto combaciare delle due parti della tessera provava l’esistenza dell’accordo.

1 conduttore

 circle time – materiali artistici creativi

Il conduttore prepara uno spazio di attività stendendo in terra teli di plastica, ricavati da sacchi per la spazzatura e fissati con nastro da carrozziere o da pacchi. Si preparano fogli di grandi dimensioni tipo 100x120 cm circa. Con i sacchi rimanenti si preparano dei grembiuli di protezione per i bimbi.

I bambini si disporranno in modo tale da non disturbarsi a vicenda, ci saranno colori personali e altri messi a disposizione dalla scuola, potranno essere usate tempere, acrilici, acquerelli, gessetti, pastelli a cera, matite colorate

il mandato: esprimere con i colori tutta la gioia di vivere e/o anche scrivere i sentimenti che la rappresentano. Per l'utilizzo dei colori possono essere utilizzati piatti di plastica, bicchieri plastica, copertine spesse di riviste al termine i bimbi scriveranno il loro nome e daranno un titolo all'opera.

I lavori verranno lasciati asciugare a terra o appendendoli a un filo a seconda dello spazio a disposizione.

I bambini riordineranno lo spazio e gli verrà consegnata la scheda attività "la mia gioia di vivere" che compileranno in altro momento, anche a casa, e verrà portata la volta successiva per la condivisione.

 La mia gioia di vivere 
Titolo dell'opera: _____ _____
Mentre facevo il mio lavoro mi sono sentito ... (sono stato/a bene, ho avuto delle difficoltà, ero agitato/a, ero tranquillo/a) _____ _____ _____ _____ _____
il nome che ho dato al mio lavoro ha questo significato: _____ _____ _____ _____ _____

Regole:

lavorare da soli, senza disturbare i compagni, non chiacchierare, non commentare il lavoro degli altri nella fase di lavoro individuale. Non farsi influenzare da ciò che accade intorno ma seguire l'istinto ascoltando le sensazioni che manda il corpo.

1 conduttore

 circle time

Il conduttore introduce l'attività invitando i bambini a partire da un lavoro individuale sulla sagoma della traccia della propria mano.

I bambini tracciano su cartoncino nero, con matita o penna gel bianca, la sagoma della propria mano. La consegna è di individuare il dentro e il fuori e quindi riempirli a scelta di segni grafici (scarabocchi, ghirigori, simboli) in un caso e parole (pensieri, intuizioni) nell'altro. La scheda verrà poi analizzata con auto-osservazione, descrizione del disegno e riflessioni su come ci si è sentiti nel fare il lavoro.

Al termine dell'attività individuale le schede vengono poste al centro del cerchio e a caso ciascuno raccoglierà una scheda e "leggerà e/o rappresenterà la mano della scheda".

La seconda parte di lavoro riguarda il disegnare la sagoma del corpo umano più grande che si può, utilizzando fogli di "dimensione persona" tipo carta da pacchi.

Il conduttore chiede ai bambini di definire le diverse regioni del loro corpo delimitandole come una carta geografica. Insieme devono identificare le varie parti, quelle che loro reputano più importanti, quelle più utili, quelle meno utili, quelle che ci piacciono e quelle che non ci piacciono, quelle che si possono mostrare e quelle no. Sarà importante identificare anche quelle che vorrebbero mettere sotto la lente di ingrandimento, quelle che vorrebbero approfondire ma di cui non osano chiedere, quelle parti che si vorrebbero eliminare perché non ci piacciono.

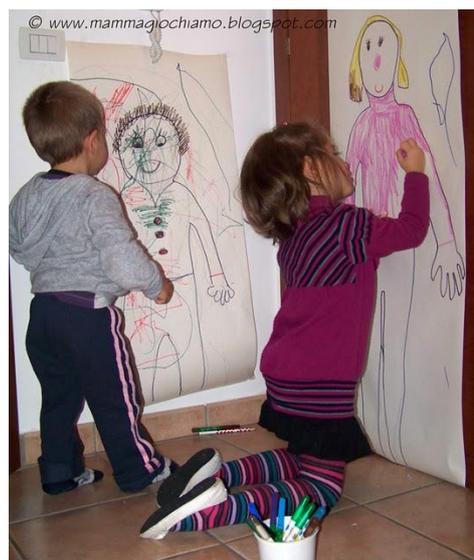
Il proprio corpo

Stabilire il dentro e il fuori e quindi riempirli a scelta di segni grafici (scarabocchi, ghirigori, simboli) in un caso e parole (pensieri, intuizioni) nell'altro.



Adornare la mia mano mi ha fatto sentire ...

Questa attività può essere organizzata anche in 4 o 5 gruppi di bambini, le sagome si possono osservare in un secondo momento.



Sito utile per attività http://www.coloratutto.it/disegni_corpo_umano/index_2.htm

1 conduttore
👏 circle time

Il conduttore invita i partecipanti a compilare la scheda "io e la mia classe ...", la scheda è anonima, si raccolgono tutte le schede al centro del cerchio dentro a una scatola, si mescolano e si ridistribuiscono a caso. I bambini leggeranno a rotazione le schede e se si sentono potranno avanzare ipotesi su come si sente il bambino che ha scritto quella scheda, su come loro si sentono rispetto a ciò che leggono, se si sentono di dare consigli alla persona che ha scritto la scheda, se la lettura ha risvegliato delle emozioni? Quali?

Io e la mia classe

Io credo che la mia classe sia: _____

Ad alcuni compagni dico che: _____

Ad alcuni compagni chiedo che: _____

Da alcuni compagni ho bisogno di: _____

Da alcuni compagni non accetto: _____

Da alcuni compagni ho paura che: _____

dalla mia classe mi aspetto che: _____

Regole: ascoltare e rispettare
chi sta parlando.

la mia classe

Per la mia classe io sono disposto a: _____

Per la mia classe sicuramente farò: _____

Alla mia classe per concludere direi: _____

scelgo un'immagine che la rappresenti

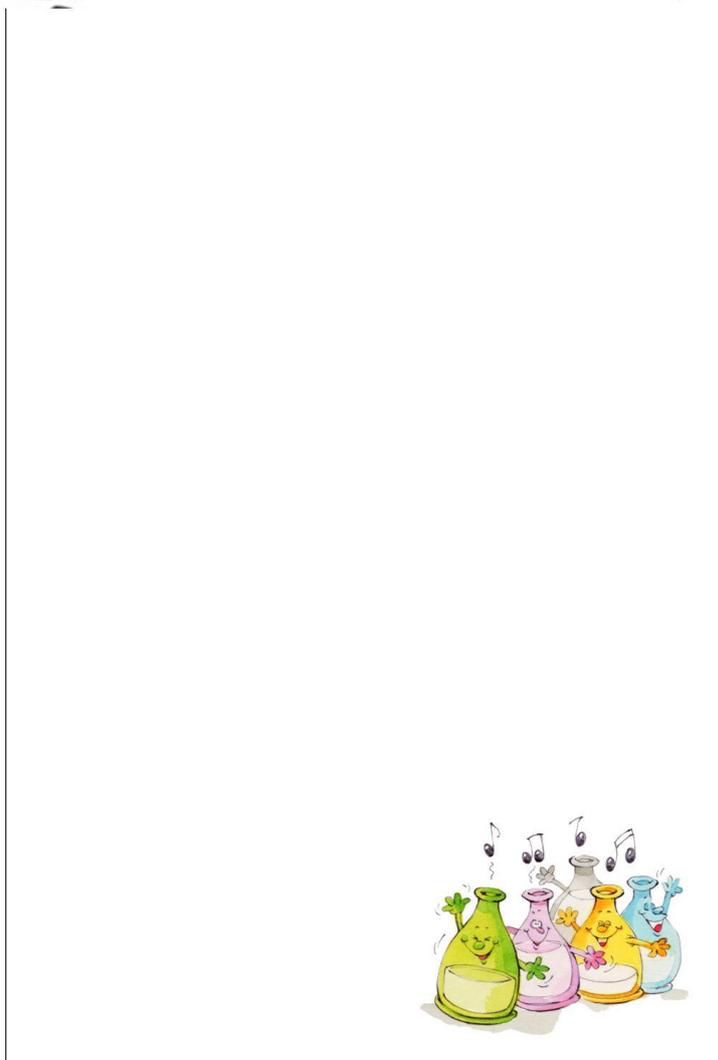
1 conduttore

👏 circle time

Il conduttore invita i bambini a riflettere sul percorso fatto, prendendo le cartelline e rivisitando i diversi materiali, le emozioni vissute, le immagini tracciate ... ad ogni bambino viene consegnata una bottiglia di plastica dove potranno inserire un foglio nel quale lasceranno scritto un "messaggio ricordo" dell'esperienza da lasciare al gruppo. Ognuno può, per descrivere i "pensieri", scrivere, incollare immagini, disegnare, usare testi di canzoni, ecc.

Le bottiglie vengono mescolate, ridistribuite e i messaggi socializzati.

messaggio in bottiglia



Il conduttore invita i bambini a creare un cartellone che riassume tutto il percorso del progetto da condividere con i genitori .

SCHEDA TECNICA

Il *circle time* è una delle metodologie più efficaci nell'educazione socio-affettiva. L'alunno acquisisce consapevolezza di sé, sviluppa atteggiamenti interpersonali positivi e competenze sociali quali la capacità di ascolto attivo, di empatia, di cooperazione. Il *circle time* infatti:

- fa esprimere tutti
- favorisce la conoscenza di sé
- facilita la comunicazione interpersonale
- facilita la libera espressione dei sentimenti e dei vissuti personali
- favorisce la conoscenza e il confronto delle idee e delle opinioni.

La modalità di comunicazione *circolare*, oltre a creare un clima di maggiore serenità e fiducia all'interno della classe, potenzia enormemente il coinvolgimento e la partecipazione in tutte le attività. La disposizione in cerchio facilita la conoscenza e la comunicazione nella fase dell'accoglienza in classe, ma anche nella formazione dei gruppi di lavoro o all'inizio di una qualunque attività collettiva. La distribuzione paritaria dello spazio fisico e la rigorosa rotazione degli interventi producono quasi subito nei partecipanti un senso di complicità positiva all'interno del gruppo; il cerchio viene percepito come un contenitore solido che sviluppa e potenzia reti di sostegno. I ragazzi ben presto mostrano di preferire questa modalità di lavoro perché la trovano non solo più rilassante, ma più produttiva e favorevole all'apprendimento. La discussione, il confronto, la progettazione, ma anche il gioco didattico e le attività manuali risultano più coinvolgenti ed efficaci se sostenuti dalla cooperazione che la *circolarità* produce.

TECNICA DEL CIRCLE TIME

- I ragazzi sono disposti in cerchio, seduti a terra o con le sole sedie. Se qualcuno manifesta il desiderio di non partecipare alla discussione gli si chiede comunque di restare all'interno del cerchio.
- Può essere utile adottare un rituale di inizio (un minuto di silenzio, un esercizio respiratorio, tenersi per mano silenziosamente o qualunque altro gesto proposto dai partecipanti stessi) che ha la funzione di rilassare i ragazzi e sottolineare, al tempo stesso, l'inizio dell'attività.
- Nessuno è obbligato a parlare, ma il conduttore chiede nuovamente a ciascuno di intervenire, ogni volta che si ripresenta il suo turno.
- La successione degli interventi secondo l'ordine del cerchio va rigorosamente rispettata; la durata dell'intervento è libera, ma è cura del conduttore arginare con garbo gli atteggiamenti di protagonismo o sopraffazione.
- Ognuno ascolta con attenzione gli interventi dei compagni: è fondamentale promuovere l'ascolto dell'altro.
- Il conduttore del *circle time* ha il ruolo di coordinare il dibattito facilitando la comunicazione, facendo rispettare l'ordine degli interventi, richiamando l'attenzione del gruppo sul compito ogni volta che ci si allontana dal tema in discussione.
- Il conduttore del *circle time* deve soprattutto:
 - non essere direttivo,
 - non esprimere giudizi di valore, consenso o dissenso in merito al contenuto degli interventi,
 - non avere il ruolo dell'interlocutore privilegiato che pone domande o fornisce risposte.

Il primo passo è quello di usare (da parte degli adulti significativi) un nuovo vocabolario, abbandonando quello legato al potere di controllare, ordinare, punire, esigere, porre dei limiti, ecc., a favore di uno nuovo, caratterizzato dall'uso di parole quali collaborare, ascoltare, confrontarsi, andare d'accordo, ecc..

Il secondo passo è quello di attivare un ascolto, entrando in un rapporto di empatia.

La tecnica di ascolto si suddivide in:

- ascolto passivo (prestare attenzione totale al ragazzo)
- messaggi di accoglienza verbali e non verbali (informano l'alunno/figlio che l'insegnante/genitore lo sta ascoltando)
- inviti calorosi (incoraggiano l'alunno/figlio a proseguire)
- ascolto attivo (l'insegnante/genitore deve riflettere il vissuto dell'alunno/figlio senza giudicare)

L'ascolto (passivo e attivo), esprime il linguaggio dell'accettazione e si articola in quattro momenti:

1. Ascolto passivo (silenzio). E' un silenzio interessato e accettante, fondamentale perché la comunicazione tra i due partner possa essere fluida. Esso permette all'alunno di esporre i propri problemi senza essere interrotto ed evita all'insegnante di incorrere nelle barriere della comunicazione.

Tale forma di ascolto si realizza mediante i successivi momenti due e tre.

2. Messaggi d'accoglimento. Indicano al ragazzo che l'insegnante lo segue e lo ascolta.

Possono essere:

Cenni di attenzione: non verbali e verbali.

- Non verbali (costante contatto visivo, annuire, fare cenni di testa, sorridere, chinarsi verso ..., usare altri movimenti del corpo indicanti ascolto, ...)
- Verbali: pronunciando ogni tanto parole e suoni, piccole interiezioni ("Oh!", "Mmm...", "Capisco ...", "Ti ascolto ...", ...)

3. Espressioni facilitanti (incoraggiamenti). Invitano il ragazzo a parlare, ad approfondire quanto sta dicendo. Non valutano né giudicano lo studente ("E' interessante ...", "Che ne diresti di parlarne?", "Vorresti dirmi qualcosa in più su questo problema?")

4. Ascolto attivo.

L'insegnante "riflette" il messaggio dell'alunno, recependolo senza emettere messaggi suoi personali. In tale modo l'allievo si sente oggetto d'attenzione, non subisce valutazioni negative, coglie l'accettazione e la comprensione dell'insegnante per poter così giungere da solo alla soluzione dei suoi problemi.

Vediamo ora come l'insegnante potrebbe fare uso dell'ascolto attivo.

Giovanni si avvicina abbattuto. L'insegnante silenziosamente aspetta che inizi a parlare

(ascolto passivo). Sorride per incoraggiarlo (messaggio d'accoglimento).

Giovanni: "Professore, i membri del mio gruppo non mi vogliono a lavorare con loro." (si interrompe, abbassa la testa e inizia a tormentarsi l'orlo della manica)

Insegnante: "Ti sto ascoltando. Vuoi dirmi qualcos'altro?" (invito caloroso)

Giovanni: "Hanno detto che non mi vogliono perché loro hanno preparato il saggio e si sono impegnati, e io no."

Insegnante: "Ne sei dispiaciuto?"

Giovanni: "Sì, tantissimo." (smette di tormentare la manica e alza la testa)

Insegnante: "Cos'hai intenzione di fare?"

Giovanni (ci pensa qualche istante, infine risponde): "Posso offrirti per procurare le illustrazioni e qualche stralcio da opere tragiche e comiche. Alla prossima occasione mi impegnerò e inserirò il mio materiale fra quello degli altri."

Insegnante: "Perfetto. Questa è un'ottima idea."

Lo studente non è stato mortificato né giudicato dal professore come sarebbe invece avvenuto se anziché ascoltare, ella avesse parlato incorrendo in una barriera della comunicazione.

Ancora l'allievo ha trovato da solo una soluzione a sua misura senza trovarla offerta dall'insegnante.

L'ascolto attivo risulta efficace proprio perché permette agli allievi la piena gestione dei loro stessi problemi, evitando incomprensioni e fraintendimenti.

Per essere certi che la comunicazione sia esatta è necessario che l'emittente del messaggio sia certo che il messaggio stesso è stato correttamente recepito. Nella comunicazione efficace è perciò indispensabile il feedback, che in questo frangente consiste nell'ascolto attivo.

Tutti gli stati d'animo, i sentimenti, le impressioni, le sensazioni necessitano di un codice per essere comunicati. Prendendo in esame la comunicazione verbale il codice adottato è la parola. Per la comprensione del messaggio inviato la parola deve essere tradotta dal ricevente in sensazione.

Facciamo un esempio.

Uno studente potrebbe mostrarsi ansioso perché è molto arretrato nello studio del programma e si rende conto che dovrà studiare molto per mettersi al pari con gli altri. Ha un problema e vuole risolverlo. Se va dall'insegnante ad esprimere esplicitamente i suoi timori, non ci sono problemi, il codice è stato scelto esattamente. Ma non sempre avviene così. Ci sono sentimenti che non si vogliono o non si sanno esprimere.

Nel nostro caso lo studente non vuole mostrare all'insegnante l'ansia che prova. Si avvicina all'insegnante e dice: "Faremo presto una verifica?"

Il docente può rispondere:

- "Vuoi fare subito una verifica?"

- “Hai dimenticato che la verifica è stata programmata per la settimana prossima?”
- “Che domanda è questa? Completato il modulo ci sarà certamente una verifica.”
- “.....”
- “.....”

In questi casi non c'è una vera comunicazione.

Se l'insegnante esercita l'ascolto attivo, decodifica esattamente; attraverso le parole recepisce i sentimenti dello studente e può rispondere: “Sei preoccupato per la verifica?”

Il ragazzo può confermare e sentirsi capito riuscendo a fronteggiare il proprio disagio. Nel caso la riflessione sia sbagliata, lo studente può confutare e dare la giusta spiegazione. La comunicazione non si reggerà così sull'equivoco.

Questo processo di rispecchiamento (feedback) è ciò che Gordon definisce “ascolto attivo”. Si tratta dell'ultima fase che completa il processo della comunicazione efficace.

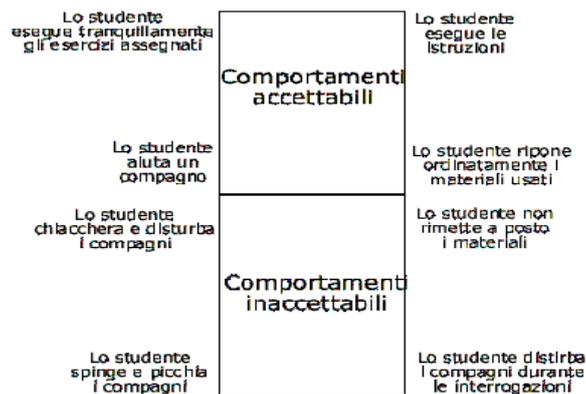
Dall'utilizzo dell'ascolto attivo possono trarre grande vantaggio sia gli insegnanti che gli alunni. I docenti possono dotarsi di un potente strumento per farsi amare ed apprezzare dagli studenti; gli allievi possono acquisire sicurezza ed autonomia espressiva e di pensiero.

L'ascolto attivo va usato solo come mezzo per esprimere l'accettazione ed aiutare gli alunni in crisi. Va perciò applicato solo quando ce ne sia l'esigenza a causa dei segnali di disagio degli allievi.

E' importante sottolineare che l'ascolto attivo non rispecchia le “parole”, ma i “sentimenti”, non si tratta quindi di ripetere pappagallescamente il messaggio, ma di rifletterne l'essenza.

Gioco della Finestra

Questo modello è reso graficamente mediante un rettangolo, chiamato “finestra”, ponendo i comportamenti accettabili in alto e quelli inaccettabili in basso, la linea di demarcazione fra i due tipi di comportamento costituirà la soglia di accettazione dell’insegnante. C’è chi considera molti comportamenti degli studenti intollerabili. Altri invece ne considerano accettabili una grossa percentuale



La differenza tra questi due tipi di insegnanti è importante.

Gli insegnanti molto critici, che pretendono molto dai loro studenti, raramente accettano comportamenti non convenzionali o situazioni insolite in classe, e posseggono un inflessibile senso del giusto e sbagliato.

Gli studenti li definiscono “tutti d’un pezzo”, tirannici, severissimi, e tendono ad evitarli il più possibile

Il docente più accettante, al contrario, è colui che tende ad essere assai meno critico, più flessibile; in genere è abbastanza tollerante verso tutti i rapporti interpersonali.

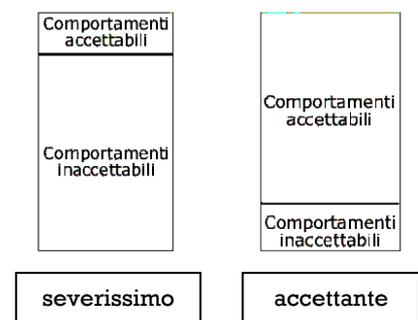
Inoltre la soglia di accettazione può variare a seconda del tempo, del luogo e delle condizioni psicofisiche dell’insegnante; ad esempio al mattino quando l’insegnante è riposato e allegro il chiacchierio continuo di chi parla con il compagno può non disturbare come al contrario alla fine della giornata quando il docente è più stanco e irritabile.

Tre fattori fanno salire o scendere la linea che separa i comportamenti accettabili da quelli inaccettabili:

- cambiamenti in sé stessi (insegnanti);
- cambiamenti nell’altra persona (studenti)
- cambiamenti del contesto o nell’ambiente

E’ perciò importante che l’insegnante sappia porsi le domande:

- questo comportamento chi danneggia, a chi impedisce di lavorare?

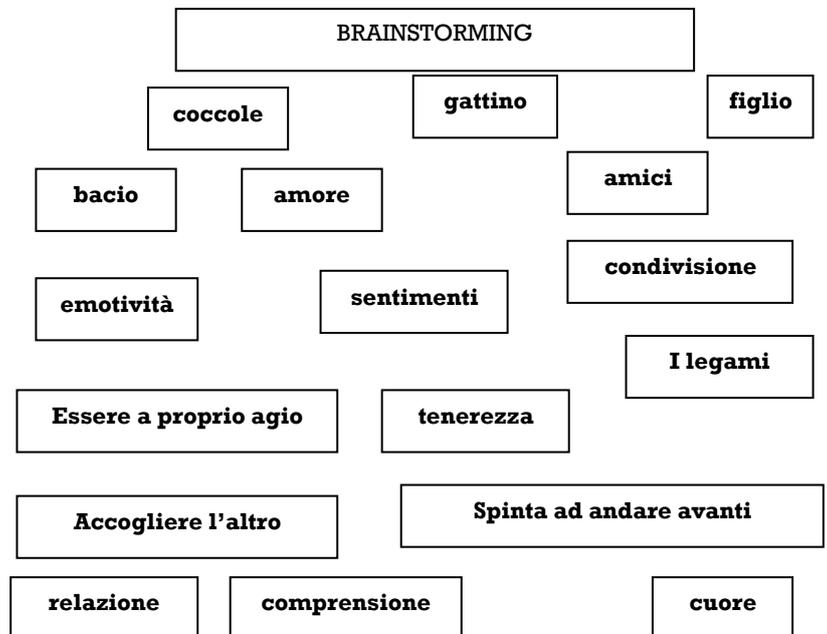


Il Brainstorming

Brainstorming è un termine inglese che letteralmente significa “tempesta di idee” e indica un flusso di pensieri e idee che affiorano spontaneamente e liberamente per libera associazione, slegate da qualsiasi regola predefinita. E' una tecnica di lavoro di gruppo utile a far emergere e a raccogliere idee e opinioni relative a un determinato tema in un arco di tempo ridotto. Il brainstorming focalizza la discussione su un concetto concreto e semplice. I partecipanti sono liberi di intervenire senza rispettare un ordine prefissato in modo da ampliare la riflessione sul tema in questione. Nessuno deve commentare le idee emerse, anche le più strane o più lontane dalla parola/frase stimolo, e tutti devono rispettare le idee altrui. Ogni idea o parola emersa diventa stimolo per la comparsa di altri concetti, fino a arrivare a avere un quadro completo e articolato del tema oggetto di discussione.

Possibile esempio di parole
Ogni cosa evento e oggetto possiede una sua coloritura affettiva
la vita affettiva è fatta di : emozioni, stati d'animo e sentimenti

volersi bene
tolleranza
compassione
amicizia
amore
relazioni sociali
relazioni familiari
relazioni amicali
intimità
comunicazione profonda
tenerezza
attaccamento
devozione
gratitudine
bontà
prende cura di qualcun altro
fiducia
capacità di dare e ricevere
empatia
attenzione
rispetto
contatto
accoglienza
valorizzare e qualificare l'altro
comunicazione che possiede un
linguaggio intimo che parla
all'anima
la capacità di abbracciare per
ricevere l'altro in tutta la sua
umanità, è assumerlo
spiritualmente e fisicamente



L'affetto (dal latino *adfectus*, da *adficere*, cioè *ad* e *facere*, che significa "fare qualcosa per"):

-Treccani.it affettività In psicologia, il complesso dinamico dei fatti e dei fenomeni affettivi (sentimenti, emozioni, passioni, ecc.) che caratterizzano le tendenze e le reazioni psichiche di un individuo.

-Wikipedia: l'affettività e il volersi bene tra due persone è l'ambito che definisce lo spettro di sentimenti ed emozioni negative (frustrazione, rabbia, tristezza, solitudine, ecc. ...) e positive (gioia, soddisfazione, serenità, contentezza, ecc..) dell'uomo in risposta all'ambiente in cui vive e alle relazioni sociali di cui si circonda, in particolare di quelle familiari e amicali, caratterizzate da un'intimità e un legame più intensi. Si possono cercare varie definizioni in ambiti diversi: sociologica, psicologica, pedagogica

Messaggio IO

Il messaggio – Io è una tecnica di comunicazione che permette all'alunno/figlio di entrare in contatto con i vissuti personali dell'insegnante/genitore. Il docente/genitore deve applicare un linguaggio in prima persona, usandolo per comunicare i propri sentimenti di fronte all'alunno/figlio (NON "tu sei", MA "Io sento, io provo..."). L'alunno/figlio sentirà che l'insegnante/genitore sta comunicando il proprio stato d'animo con autenticità e non assumerà atteggiamenti di difesa.

Tecnica

E' usata dallo stesso individuo che si trova in difficoltà a causa del comportamento di un'altra persona; consiste nell'esplicitare i propri sentimenti relativamente a ciò che crea disagio; consente di costruire un dialogo.

La tecnica del "Messaggio io" consta di tre momenti:

- descrizione del comportamento che crea il problema senza esprimere un giudizio,
- descrizione dell'effetto che il problema ha su chi parla,
- descrizione degli effetti soggettivi del problema.

Grazie alla tecnica del "messaggio IO" non si mette in discussione la persona ma solo il suo comportamento in un determinato momento.

- 1) IO MI SENTO (descrivere l'emozione che si prova)
- 2) QUANDO TU (descrivere il comportamento dell'altro che ci crea problemi)
- 3) PERCHE' (descrivere come il comportamento è legato all'emozione che si prova)
- 4) IO VOGLIO (ESPRIMERE ciò CHE SI VUOLE)

Esempio insegnante:

In una classe un docente non riesce a spiegare a causa della confusione degli alunni. Il docente può reagire in due modi.

1. Reazione aggressiva: "Insomma non siete proprio capaci di stare zitti, non avete nessun rispetto per gli altri!"
2. Reazione del confronto: "Quando voi parlate così tanto senza fermarvi (descrizione precisa del problema) io non riesco a dire la mia opinione e ciò mi fa sentire inutile (descrizione delle sensazioni interiori).

Esempio genitore:

La mamma entrando nella camera di Edoardo trova tutto in disordine e non riesce neanche a raggiungere la scrivania per prendere un libro.

Reazione aggressiva: "Tu mi esaspera, in questa casa non vivi solo tu".

Reazione del confronto: "Io mi arrabbio quando vedo che lasci le tue cose in disordine perché non mi sento rispettata e vorrei che tu mi aiutassi di più".

Con i Messaggi-Tu invece ("è colpa tua se..." "sei un egoista..." "tu non mi ascolti...") si rischia di offendere e far arrabbiare gli altri che inevitabilmente attiveranno comportamenti e atteggiamenti di difesa.

Non più quindi "TU SEI", ma "IO SENTO".

Nominal Group

Le tecniche di intervista dei gruppi sono strumenti di interrogazione grazie ai quali si rileva il percepito, il pensato, l'inespresso da integrare con altri dati, anche di tipo quantitativo, per descrivere i fenomeni collegati alla salute e per prendere decisioni utili e condivise.

La tecnica del nominal group (NGT) (cioè del gruppo che si concentra su un "nome", tema, problema...) è un processo strutturato per raggiungere il consenso del gruppo sulla priorità da assegnare ad una lista di problemi-soluzioni prodotta dagli stessi partecipanti.

Alla fine degli anni Sessanta, Delbecq e Van de Ven svilupparono questa tecnica, attraverso l'applicazione delle conoscenze psico-sociali nell'analisi dei processi di comunicazione che regolano lo svolgimento di incontri con finalità decisionali. Il termine "nominal" vuole designare l'incontro di alcuni individui alle prese con uno specifico obiettivo conoscitivo o decisionale, dove le normali dinamiche di gruppo sono tenute sotto controllo strutturando la comunicazione fra i partecipanti.

Il conduttore, che vuole intervistare un gruppo di persone individuate secondo caratteristiche utili a rispondere a quanto vuole sapere, formula una domanda su un tema specifico. Nel momento in cui incontra le persone segue questa procedura:

1. produzione delle idee. Ogni partecipante individualmente annota su un foglio (meglio i fogli gialli autoadesivi) le idee che intende proporre. Ogni idea deve essere riportata su un singolo foglio fino ad un massimo di tre.
2. raccolta delle idee. A turno tutti i partecipanti leggono la prima idea annotata (ad un secondo giro la seconda e così via fino ad esaurimento). Il conduttore elenca una dopo l'altra le idee su una lavagna a fogli (variante: si attaccano i fogli gialli autoadesivi su un cartellone). Durante questa fase non è permesso discutere o commentare le idee, ma solo, se richiesto, chiarire con maggiore comprensibilità l'idea proposta.
3. sistematizzazione delle idee. Se esistono idee uguali o assimilabili, a detta dell'autore, esse possono essere raggruppate. Esaurite le risposte, alle idee della lista risultante viene assegnata una lettera dell'alfabeto.
4. votazione. Ogni partecipante, di nuovo individualmente, sceglie dalla lista le tre idee che considera più importanti, riportando su un foglio la lettera corrispondente all'idea selezionata ed accanto il rango assegnato (3 punti alla più importante, 2 alla seconda, 1 alla terza). A turno i partecipanti esprimono la prima idea votata (ad un secondo giro la seconda e così via fino ad esaurimento). Il conduttore trascrive ogni singola votazione a fianco dell'idea appuntata sulla lavagna. Al termine dello spoglio il conduttore insieme con il gruppo fa i conteggi sia in termini quantitativi (sommatoria dei singoli voti) sia in termini qualitativi (numeri di votanti per ciascuna idea). Al termine si individua la graduatoria delle idee più votate. Qualora vi siano dei "pari meriti" si discute e si raggiunge un consenso sulla graduatoria.
5. il gruppo discute sui risultati della votazione. I risultati del NGT rappresentano un punto di partenza, una panoramica "graduata" delle idee presenti e a questo punto condivise da tutto il gruppo. Successivamente, con altre tecniche e dati, potranno essere sviluppate ed approfondite.

Nominal Group

I principali vantaggi della tecnica sono:

- l'essere ben accettata dai gruppi, perché permette a tutti di esprimersi, anche ai più reticenti e timidi
- il consentire una produzione elevata di idee in poco tempo (60-90 minuti per gruppi di 15-20 persone)
- l'applicabilità a gruppi i cui membri non si conoscono, permettendo di esprimere e far conoscere le idee personali prima che i personalismi prevalgano.

I principali svantaggi sono:

- non essere appropriata per gruppi abituati a verbalizzare
- produrre idee di qualità talvolta approssimativa rispetto al tema indagato.

Problem Solving

L'uso del problem solving fa sì che alcuni conflitti, solitamente molto complessi, possano essere superati. Gordon propone un metodo per risolvere i conflitti in modo che non ci siano né vincitori né vinti, cosicché nuovi processi di risoluzione dei problemi possono far evolvere la classe e favorire lo sviluppo di moti creativi per migliorare il sistema educativo.

Si tratta di una filosofia scolastica che ricorre al metodo del problem solving per risolvere i conflitti così come lo si utilizza efficacemente tra due persone o tra gruppi di persone con potere equivalente. Tale metodo consiste in un processo in sei fasi:

- 1) Esporre in modo chiaro i termini del problema
- 2) Proporre le possibili soluzioni
- 3) Considerare le varie soluzioni (aspetti negativi e positivi di ogni proposta)
- 4) Eliminare le soluzioni valutate non appropriate e individuare le più adatte a risolvere la situazione
- 5) Definire le modalità per attuare la soluzione prescelta
- 6) Verificare che la soluzione individuata abbia effettivamente risolto il problema

Caratteristica di tale metodo è che il conflitto viene stimato come un problema da risolvere, pertanto se ne ricercano attivamente le soluzioni. I conflitti sono perciò considerati come normali avvenimenti, non pericolosi o distruttivi, bensì naturali e positivi. Il conflitto e la sua risoluzione concorrono a un consolidamento e rafforzamento del rapporto tra docente e discenti.

Perché funziona?

Sono necessarie numerose interazioni per completare il processo di risoluzione del conflitto. Studenti e insegnante collaborano per trovare una soluzione che possa essere accettata da entrambi nel rispetto delle esigenze reciproche e della reciproca soddisfazione.

Ne consegue che attraverso questo processo “democratico” si produce quanto segue:

- Sentimenti positivi di reciproco rispetto
- Cooperazione e non competizione (il che favorisce la risoluzione del problema);
- Vengono stimolati il pensiero creativo, l'intelligenza e l'esperienza dell'insegnante e degli studenti in un processo dinamico

E' chiaro che tale metodo si pone come alternativa sia al permissivismo che all'autoritarismo. Ed è evidente che qualora l'insegnante si ponga in posizione di autorità e di potere, questa posizione possa essere conservata esclusivamente mantenendo gli altri in una condizione di dipendenza e immaturità.

Sicuramente la stragrande maggioranza degli educatori non intende consapevolmente favorire l'irresponsabilità degli allievi a cui insegna, ma, usando le parole di Gordon: “la verità è che non sanno proprio come prevenire questo problema.

I freni alla risoluzione dei problemi

Fraasi come “abbiamo sempre fatto in questo modo” o “chi lascia la via vecchia per la nuova, sa cosa lascia ma non sa cosa trova” non ci sono certamente nuove. La tendenza a mantenere le proprie abitudini e il conformismo sono nemici del cambiamento e, quindi, anche della soluzione di problemi.

Prendendo in esame nello specifico i “freni” alla soluzione di problemi, possiamo citare:

- paura di sbagliare;
- paura del giudizio degli altri;
- scarsa voglia di farsi coinvolgere;
- timore di ritrovarsi isolati;
- incapacità di definire il problema;
- incapacità di mutare punto di vista;
- incapacità di distinguere la causa dall'effetto;
- atteggiamento ipercritico nei confronti delle novità;
- fiducia nelle logiche del passato;
- convinzione che è più importante agire subito che fermarsi a riflettere

Il Role Playing

Il role – playing o gioco di ruolo è una tecnica derivata dallo “psicodramma” o “teatro della spontaneità” e consiste nel mettere in scena una situazione possibile, partendo da un fatto già avvenuto o che può accadere. I partecipanti interpretano un ruolo e non se stessi.

A volte, i partecipanti, assumono ruoli anche molto diversi da quelli della vita reale, per valutare da più angolazioni un determinato problema: ad esempio, i maschi possono interpretare ruoli femminili e viceversa. La rappresentazione scenica, in quanto finzione, permette agli “attori” di esprimersi più liberamente e di rendere più evidenti ed espliciti atteggiamenti e modi di pensare. L’obiettivo è discutere e condividere soluzioni possibili a problemi comuni.

Si può recitare un dialogo o un episodio fra due o più persone. L’insegnante è il conduttore del gioco, assegna le parti e guida la discussione finale. Nella simulazione ognuno può interpretare un solo ruolo o parti diverse a rotazione. I protagonisti devono improvvisare, perché non ci sono copioni e ci sono solo delle tracce del comportamento che i personaggi devono tenere. Tutti gli altri componenti del gruppo, non coinvolti direttamente nel role – playing sono gli osservatori.

A fine gioco, l’insegnante chiede agli attori e agli spettatori di esprimere le proprie impressioni sulla rappresentazione facendo emergere opinioni e punti di vista: ad esempio su come i personaggi sono stati interpretati, se la classe si è rispecchiata in quelle scene, qual è il modo di pensare e di agire più diffuso, come gli attori hanno interagito tra di loro e come si sono sentiti in quella parte, che cosa avrebbero fatto in quella situazione, ecc.

Tutti possono prendere la parola, per conversare e confrontarsi liberamente.

E’ importante che gli osservatori non esprimano dei commenti svalutanti o giudicanti nei confronti degli attori ma si limitino a commentare quanto emerso durante la rappresentazione.

MOVIMENTO

Riflessioni in "corpo..."

Se si incominciassero veramente a considerare la corporeità come origine di ogni nostra esperienza cognitiva, sensoriale, emozionale, relazionale e come fonte di attivazione di ogni nostra conoscenza, allora il corpo potrebbe diventare un insostituibile dispositivo pedagogico capace di collocare l'esperienza educativa lontana dai congegni lineari del ragionamento mentale e di aprire canali differenti da quelli canonici. La comunicazione potrebbe anche non fidarsi ed affidarsi solo alle parole e poiché il movimento fisico non verrebbe mai considerato unicamente un atto motorio, ogni gesto, nell'atto del suo stesso farsi, andrebbe ad offrire nuove possibilità di senso all'esistere di ognuno: il significato delle mie mani non è nella loro struttura scheletrica, muscolare e nervosa, ma è negli oggetti che riesco ad afferrare e in quelli che mi sfuggono; la potenza deambulatoria delle mie gambe non è nella posizione anatomica, ma nelle cose che voglio raggiungere e in quelle che voglio fuggire; le possibilità del mio sguardo non mi sono indicate dalle leggi dell'ottica, ma dalla vicinanza o dalla lontananza delle cose, dalla loro bellezza o loro ripugnanza. Per disporre del proprio corpo non è sufficiente una perfetta organizzazione anatomica e fisiologica, ma è necessario un mondo dove un corpo possa muoversi ed esprimersi con senso" (Galimberti).

Il corpo è saggio, saprebbe cosa fare se noi fossimo capaci di permetterglielo.

Nella storia del nostro sviluppo personale il corpo memorizza delle abilità, atte a preservare l'omeostasi, che poi è in grado di agire senza l'ausilio della volontà e della coscienza in momenti in cui deve far fronte a eventi improvvisi che possono minare l'equilibrio dell'intero individuo.

Ad esempio: le abilità relative all'equilibrio nel momento in cui si rischia la caduta, la capacità di salto di fronte a un ostacolo o di variazione di percorso se l'ostacolo non è superabile; questi sono movimenti istintivi che hanno ripercussioni sul piano muscolare, cardio - pneumo circolatorio, neurovegetativo, ecc....

L'interiorizzazione di questi comportamenti, atti a preservare l'equilibrio dell'essere umano, si attivano affidandosi a degli automatismi. Questi se non controllati, ci possono impedire altre scelte volontarie che potrebbero essere più funzionali e adeguate.

Un corpo in buona salute si esprime attraverso sensazioni, emozioni e movimenti, è un corpo creativo, capace di immaginare, di intuire, di pensare e di ricordare, è un corpo in relazione con se stesso, con gli altri e con l'ambiente che lo circonda.

Nel concetto di immagine corporea inconscio e conscio, fisico e psichico, emozioni e pensiero, si intrecciano inestricabilmente. Diventa difficile riconoscere quanto ci sia di rappresentazione mentale e quanto attenga alla sfera della corporeità.

Il corpo è il luogo dove avvengono le esperienze, è lo strumento attraverso il quale esse vengono interpretate e integrate, è tanto importante muoverlo quanto sentirlo muovere. È importante contattare le varie parti di cui è composto, le diverse zone: alta, bassa, davanti e dietro, percepire i confini.

Nelle relazioni interpersonali a livello inconscio siamo in grado di leggere e comprendere il corpo inconscio altrui. Con tutti, noi comunichiamo noi stessi, ogni istante comunichiamo la nostra storia, la storia del nostro viaggio nella vita così ciò che raccontiamo potrà essere interessante, credibile, congruente ed autentico e le persone si sentiranno motivate a viaggiare con noi.

Il corpo ci racconta come persone ed individui sociali, è un corpo variamente esposto, a volte ostentato altre nascosto, spesso è progettato, in forme e modi che separano anima e corpo. L'immagine delle pubblicità spesso parla di un corpo separato dal pensiero, un corpo agito e non agente, oggi più che mai corpo esibito.

Questo dualismo mente- corpo ha portato a riferirsi all'educazione del corpo come sola educazione fisica separata dal pensiero riflessivo e razionale: il corpo deve essere addestrato in palestra, la mente educata in classe.

L'agire concreto è corporeo, il fare creativo, immaginativo, ludico, espressivo, artistico è spesso escluso dal percorso educativo tradizionale mentre sarebbe necessario riavvicinare corpo e pensiero.

Vi sono diverse modalità di relazionarsi con il mondo: la visiva usa la luce, il colore e le immagini, l'uditiva usa i suoni e i ritmi, quella verbale usa parole parlate o scritte, la recitativa usa ruoli immaginari, la cinestesica usa il movimento corporeo.

Nella modalità cinestesica è importante: analizzare lo spazio circostante, osservare i movimenti che possiamo coordinare in esso, studiare come eventualmente i suoni ci possono aiutare nelle scoperte cinetiche, comprendere come le sensazioni e le emozioni possono modificare il nostro movimento permettendo che esso non si strutturi per sole logiche di funzionalità motoria.

Attraverso il movimento comunichiamo con gli altri, scopriamo che la qualità del movimento varia a seconda delle emozioni, delle sensazioni provate, allo spazio usato, alla presenza di rumori /musica, al ritmo e alle persone che ci circondano.

Muovendoci in gruppo possiamo imparare a osservare e ripensare in termini di comparazione analitica sia il nostro movimento sia quello degli altri, acquisendo nuovi schemi motori.

A quali domande risponde il movimento del corpo?

- Cosa si muove – il corpo
- Dove si muove – nello spazio
- Come si muove, attraverso quali dinamiche – lento veloce, pesante leggero, sicuro insicuro, etc
- Con chi si muove – le relazioni

Che cosa - il corpo e le azioni

Parti: movimento della totalità del corpo e isolamento delle parti

Forme: allungate, curve, angolari, larghe, strette, tonde, avvitate, simmetriche, asimmetriche, ecc. ..

Azioni di movimento: muoversi, star fermi, spostarsi, trasferire il peso, saltare, girare, sbilanciarsi, piegare, estendere, inclinare, gesticolare, torcere

Dove – lo spazio

Personale e generale: sul posto, nello spazio, vicino lontano, uso del focus

Ampiezza: movimento vicino, lontano dal corpo, utilizzando poco o tanto spazio

Direzioni: su, giù, avanti, indietro, di fianco, in diagonale

Livelli: alto, medio, basso

Tracce e percorsi: circolari, lineari, curvi, diritti, a zig-zag, angolari, sul pavimento o attorno a sé

MOVIMENTO

Come – la dinamica

Peso: potente, forte, pesante/lieve, delicato, leggero

Flusso: regolare, continuo, legato, scoppiettante, irregolare, staccato

Tempo: rapido, affrettato, veloce, tranquillo, prolungato, impulsivo, crescente, decrescente.

Spazio: diretto, preciso, sicuro, lineare/indiretto, vago, insicuro, tortuoso

Con chi e con cosa – la relazione

In relazione al corpo e agli oggetti: con scambio di peso, con appoggi, con contatto, faccia a faccia, fianco a fianco, uno dietro l'altro.

In relazione al tempo: assieme, in opposizione, simultaneamente, in successione, in contrasto, all'unisono.

In relazione allo spazio: vicini, lontani, sparsi, in gruppo.

Imprescindibile al movimento è il respirare, che rappresenta la nostra prima danza col mondo, una coreografia fatta di inspirazioni in cui prendiamo dentro qualcosa di buono allargando la nostra forma corporea nello spazio, e di espirazioni in cui portiamo fuori di noi ciò che non ci serve o che rifiutiamo, ritraendoci dall'ambiente per tornare maggiormente a noi stessi.

Respirando, la nostra psiche attraversa e anima il nostro corpo dando forma alle sue molteplici espressioni. Nel respiro, corpo e psiche confluiscono a formare un'unica essenza, al contempo materica ed inafferrabile.

Un corpo privo di movimenti, sensazioni, emozioni, immagini, intuizioni e pensieri è un corpo inanimato, più simile ad una macchina che non ad un essere umano, che non sente di essere nel mondo.

Rianimare il nostro corpo ci permette di entrare consapevolmente nel flusso della vita.

Il conduttore, il setting e l'utilizzo dei materiali artistici.

Il percorso "Alla scoperta delle emozioni" è uno strumento utile per il sostegno e lo sviluppo della creatività dei bambini.

Va sottolineato che vi sono tre elementi importanti per la realizzazione del percorso proposto: il conduttore, il setting e i materiali artistici.

1. Il conduttore in questo caso è un "educatore".
2. Il setting, non è solo il luogo fisico ma è anche quello in cui si realizza la libertà di espressione, dove l'ascolto deve essere libero da condizionamenti e da valutazioni di merito e dove deve essere possibile la "mancata realizzazione del prodotto" e /o la condivisione dello stesso da parte dei bambini.
3. I materiali artistici che, con le loro caratteristiche, evocano esperienze istintive psicocorporee.

1. Il conduttore.

- Deve sviluppare la capacità e l'abitudine a *proporre compiti che prevedano consegne aperte*, rispetto ai quali non esiste un unico modo per affrontarli, ma piuttosto una pluralità di strade possibili. Contestualmente deve essere disponibile ad accettare ogni possibile risposta accompagnando i bambini durante l'esperienza fornendo loro un *supporto emotivo*. Questa modalità promuove la creatività perchè nello svolgimento della consegna è molto probabile che i bambini si imbattano in situazioni di *problem solving* che prevedono soluzioni multiple.
- Deve allenarsi a *rispecchiare il bambino*, a esprimergli e manifestargli ascolto attivo, che è interesse genuino a conoscere il suo pensiero senza giudicare. Questa capacità dell'educatore conferma l'esistenza di sé al bambino e lo aiuta a sentirsi visto nella propria vitalità e amabilità. Il rispecchiamento è in grado di creare un ambiente in cui i bambini sono più disponibili a partecipare cognitivamente all'attività, ad esprimersi e mettersi in gioco senza remore.
- Deve *riconoscere l'importanza delle idee dei bambini*. Ciò richiede uno stile progettuale flessibile e dinamico, costituito dalla prassi di ascoltare in modo attivo i dialoghi, i pensieri, le azioni dei bambini per poi discuterne nel team di insegnanti allo scopo di rilanciare agli allievi contesti e consegne interessanti e efficaci nel sollecitare i processi creativi. Si tratta di mettersi in ascolto dei bambini allo scopo di individuare, nei loro comportamenti spontanei, anche nei momenti di routine, interessi e ragionamenti che potrebbero diventare utili occasioni per stimolare un potenziale pensiero creativo.

2. Il setting.

Sono tanti gli autori che nel dibattito teorico sulla didattica della creatività indicano la necessità di allestire un ambiente *psicologicamente* rassicurante in cui è possibile fallire e commettere errori (de Sousa Fleith, 2000; Harrington, 1999). La creatività sollecitata da consegne aperte permette l'assenza di un'unica risposta convenzionale, e permette ai bambini, nel processo risolutivo, di incappare in ostacoli ed errori e di apprendere dall'esperienza. L'errore, tuttavia, non deve inibire il pensiero, ma diventare un'occasione didattica, ovvero uno stimolo per continuare a cercare strade alternative e magari divergenti. Nella ricerca di tali soluzioni è importante promuovere e mantenere la disponibilità dei bambini a partecipare cognitivamente al compito, a mettersi in gioco e ad esprimere il proprio pensiero senza il timore di sbagliare. È necessario predisporre un'atmosfera accettante e non giudicante, in cui i rapporti con i pari e con il conduttore/educatore siano solidali ed empatici, piuttosto che basati sulla competizione e la performance.

Un ruolo importante è giocato dall'organizzazione del contesto esperienziale, vale a dire da come l'adulto predispose e gestisce i tempi e gli spazi (che contengono i materiali) entro i quali si inserisce l'attività dei bambini.

Per quanto concerne l'organizzazione del tempo, è necessario prevedere 5 momenti:

- *la concentrazione*: facilitare uno stato mentale di calma e di benessere, attraverso il silenzio, la concentrazione sul sé, la conoscenza dei materiali attraverso l'attivazione sensoriale. È importante sollecitare nei bambini un atteggiamento esplorativo e conoscitivo degli spazi e dei materiali.
- *Il processo espressivo*: il fare e il fabbricare, il produrre immagini, facendo attenzione più al processo che al prodotto.
- *Il processo elaborativo*: è l'immagine, il prodotto, che assume significato, funzione e scopo per il bambino.
- *La condivisione*: verbale e/o silenziosa del prodotto e del processo. Questo momento prevede il coinvolgimento e il confronto tra pari e favorisce la circolazione delle emozioni.
- *Il tempo per la riflessione*, corrisponde a un tempo in cui i bambini hanno la possibilità di pensare all'esperienza vissuta, di rielaborarla e di revisionarla. Può prevedere momenti anche lunghi di sedimentazione e articolazione dei pensieri. Questa è una condizione imprescindibile per l'emergere dei processi creativi di ricombinazione e associazione. Alcune pratiche suggeriscono di prevedere periodicamente occasioni di confronto tra i bambini. Il *tempo esteso* è una caratteristica che non emerge con facilità dalle pratiche descritte dagli insegnanti. Non è solitamente prassi lo sviluppo di progetti che contengano molte attività che si sviluppano per tanti mesi, a volte anche più di un anno scolastico; si preferiscono attività brevi che prevedono feed back a breve e medio termine.

Il conduttore, il setting e l'utilizzo dei materiali artistici.

Per quanto concerne l'organizzazione dello spazio è importante considerare che:

- La configurazione abituale dell'aula possa essere modificata (spostamento dei banchi, della cattedra, delle sedie, etc)
- Ci sia la possibilità di utilizzare luoghi "altri" dalla classe: corridoio, cortili, luoghi esterni
- È auspicabile:
 - avere degli ampi spazi di manovra, per permettere ai bambini di scegliere la postura da mantenere per la realizzazione dei prodotti (seduti per terra, su un banco, a muro (eventualmente con un pannello di protezione di legno, cartone, etc).
 - avere ambienti luminosi per via artificiale o naturale
 - avere la possibilità di appendere, mostrare i lavori fatti dai bambini
 - mettere a disposizione materiali creativi (strutturati e non), in modo tale da invogliare, incuriosire, favorire la sperimentazione
 - avere nelle vicinanze un lavandino per il lavaggio dei pennelli, delle mani, per diluire i colori.....

Tutto ciò non preclude la possibilità di utilizzare materiali creativi in spazi più ristretti, con illuminazione scarsa, o in assenza di lavandini in vicinanza.

Una buona prassi in merito alla creatività dovrebbe prevedere occasioni di esplorazione non solo dei materiali ma anche degli spazi: spesso, per comodità sono l'interno e l'esterno dell'edificio scolastico, più raramente sono gli spazi del territorio limitrofo alla scuola, come il parco pubblico, il bosco, il fiume, il centro storico, ...

La dimensione del tempo, del variare delle stagioni e della luce meriterebbero un ulteriore approfondimento.

3. I materiali

La creatività trova terreno fertile quando coesistono alcune condizioni: la presenza di materiali che offrono molteplici opportunità di utilizzo (strutturati, non strutturati, naturali e di recupero), la possibilità di esplorare, sperimentare e riflettere in un tempo disteso e la presenza di un adulto capace di predisporre il "setting". L'esplorazione da parte dei bambini deve essere sollecitata facendo perno su una pluralità di sensi: i bambini dovrebbero poter toccare con le mani e magari anche con i piedi, diversi materiali (ruvidi, lisci, asciutti, bagnati...), lavorare con oggetti di diverso colore, volume e consistenza. Potrebbe essere utile prevedere momenti di lavoro in assenza di stimoli sonori ed altri ascoltando i suoni della natura o della musica.

Il conduttore, il setting e l'utilizzo dei materiali artistici.

I materiali artistici, con le loro caratteristiche, evocano esperienze istintive psicocorporee, a volte di piacere, altre volte di disgusto, di desiderio, di paura e seconda della propria esperienza infantile primaria e di come essa è stata integrata negli anni successivi. L'esplorazione dei materiali può quindi prevedere anche incontri non sempre piacevoli ed è compito dell'adulto aiutare il bambino ad avvicinarsi gradatamente ad essi per permettere di esplorare, conoscere, trasformare, integrare esperienze e vissuti.

I materiali parlano attraverso le loro caratteristiche strutturali e proprietà fisiche. Esiste un *continuum* dal più fluido al più resistente, come vi sono materiali bi e tridimensionali: ogni materiale viene collocato su una linea che vede tra i più fluidi /malleabili i colori a dita o la creta bagnata, e, all'opposto, tra i più resistenti la matita e la pietra.

La fluidità e la malleabilità, così come la resistenza sono elementi anche umani. La storia di ciascun individuo modella l'essere: la capacità di adeguarsi agli eventi può essere più o meno flessibile per evitare fratture e rotture date dalla rigidità.

Il muoversi, nell'utilizzo dei materiali, all'interno di questo *continuum*, è indice di salute e di capacità di trasformazione.

In molti materiali la fluidità è legata alla presenza di acqua, elemento naturale di grande potere evocativo. Differenziare i materiali in secchi e bagnati permette di rispondere a un bisogno di fluire (umido) o di lavorare con maggior precisione e controllo (secco). Ogni materiale presenta una sua texture: liscio o ruvido permettendo esperienze diverse per quanto riguarda "la resistenza".

Così anche il duro e il molle definiscono due dimensioni: la resistenza e la malleabilità. Manipolare materiali di consistenza o adesività e vischiosità diversa può richiedere un variabile impegno di energia e/o la possibilità di sporcarsi le mani e "contagiarsi" con la materia stessa.

La possibilità di lavorare sulle resistenze dei materiali rinforza la consapevolezza dei confini corporei e aumenta la forza delle strutture e delle funzioni dell'io: capacità di controllo e di determinatezza. Lavorare con un materiale molto resistente è come ingaggiare una lotta da cui si può uscire sia vittoriosi, se appare un'immagine o un prodotto che ci soddisfa, sia frustrati.

I mezzi fluidi tendono a espandersi fino a che non trovano un limite, facilitano la sensazione di indefinito, di unione e di perdita di controllo. Possono evocare anche stati regressivi.

Tutti gli strumenti necessari al processo artistico costituiscono una sorta di prolungamento delle mani, per trovare una distanza di sicurezza dalla materia grezza, ma anche un ampliamento di alcune qualità: più forza, più elasticità, più assorbimento e così via.

Il conduttore, il setting e l'utilizzo dei materiali artistici.

Il supporto su cui si crea, la carta (che può essere liscia o ruvida), cartone, legno, tela e così via, determina lo scorrimento del medium o il suo attrito, sostenendo il dialogo tra resistenza e fluidità. Al tempo stesso il supporto ha anche il ruolo di spazio che accoglie ciò che verrà creato. E' una sorta di contenitore per ciò che non si è ancora pensato e che emergerà dal contatto con i materiali: assume una veste di "base sicura" in cui poter sperimentare: questo non dovrà essere né troppo grande (dispersione, incapacità di riempire) né troppo piccolo (claustrofobia, ingabbiamento); non troppo leggero (reggerà i materiali?), non troppo morbido (reggerà l'impatto con materiali appuntiti o pesanti?), non troppo liscio né troppo rigido (potrà assorbire l'acqua?). Alcuni materiali richiedono attesa e pazienza, altri permettono sovrapposizioni veloci così come una danza tra ritmi di lavoro e momenti di vuoto, assenza e attesa.

Nel lavoro con i materiali configurazione estetica e psicologica dell'individuo si confrontano l'un l'altra: "equilibrio, volume, spazio e ombreggiatura... hanno tutti il loro parallelo psichico.

Per quanto riguarda i materiali il meglio è diversificare, ma il contrario non deve costituire un limite.

Consigli per il conduttore:

- sperimenta i materiali che metti a disposizione e continua la tua ricerca personale
- sperimenta occasioni di lavoro creativo in ambiente naturale
- concediti la possibilità di dare valore al solo processo creativo. La bellezza del prodotto è soggettiva e non risponde necessariamente ai canoni classici.

Colore

(Materiale per insegnanti tratto da Claudio Widmann, *Il simbolismo dei colori*, Roma, Magi edizioni, 2014)

Il colore è la percezione di una ristretta banda di onde elettromagnetiche che colpiscono la retina. A questa arida definizione si giunse dopo le ricerche di Newton il quale provò sperimentalmente che la scomposizione della luce in frequenze d'onda distinte origina la visione cromatica. La banda luminosa delle onde elettromagnetiche è compresa tra i 400 e i 700 nanometri; al di là si estende l'infinito invisibile dell'infrarosso da un lato e dell'ultravioletto dall'altro. All'interno di questi estremi di frequenza Newton individuò sette gradazioni cromatiche: rosso, arancio, giallo, verde, blu, indaco e violetto.

I colori dell'iride non sono così distinti tra di loro, ma sfumano l'uno nell'altro: individuarne sette è quindi operazione arbitraria che rimanda alla logica magico simbolica non meno che a quella fisica. Sette sono i colori dell'arcobaleno, come sette sono i giorni della settimana, i pianeti dell'astronomia medievale, le componenti astrologiche o i nani di Biancaneve.

La natura fisica del colore non aderisce completamente all'esperienza percettiva (essendo questa una funzione psichica) e la teoria fisica rimane distante dalla percezione di ciascuno. A dimostrazione di ciò si pensi al fatto che nella banda delle frequenze il viola si colloca all'estremo opposto rispetto al rosso e tuttavia ciascuno di noi immagina che il rosso, intensificandosi e oscurandosi evolva in violetto. La rigorosa lettura fisica di Newton colloca i colori lungo una sequenza lineare dove rosso e violetto non si incontreranno mai. Diversamente, con una più empirica concezione, Goethe li colloca all'interno di un cerchio dove, intensificandosi, il rosso cangia in viola e, rischiarandosi, il viola si stempera nell'azzurro.

L'universo dei colori comincia in ogni caso a qualificarsi come fenomeno complesso, in cui si intrecciano aspetti fisici e psichici, magici, scientifici, reali e simbolici.

Per essere percepite le radiazioni luminose hanno bisogno di un organo di senso (l'occhio) e di un apparato di decodificazione degli stimoli (i centri ottici del sistema nervoso centrale). Sappiamo per certo che non tutti gli animali sono in grado di vedere i colori ed è ancora incerto se l'uomo sia stato in grado di percepirli o se questa capacità sia un'acquisizione più o meno recente.

Di sicuro fino a tempi sorprendentemente vicini i linguaggi umani sono stati assai poveri di termini che indicano colori; ad esempio nei poemi omerici i termini che indicano i colori sono assai imprecisi e accolgono in una stessa denominazione colorazioni che per noi sono nettamente distinte (*Kuàneos* indica sia l'azzurro, il plumbeo e in generale i colori scuri). In lingue più antiche si scopre che la semantica arcaica si risolve nel semplice binomio bianco e nero. Quando è presente un terzo termine questo è il rosso.

Queste considerazioni non presentano un interesse unicamente linguistico o letterario, ma anche psicologico. Sappiamo difatti che la differenziazione semantica procede di pari passo con la differenziazione percettiva. Un linguaggio povero di terminologie cromatiche sarebbe testimonianza di una povertà percettiva. E' come dire che è difficile percepire colori che non sappiamo denominare. Esempi sono dati dalla molteplicità terminologica che gli Esquimesi possiedono per il bianco, oppure dalla varietà di termini con cui i Maori denominano il rosso.

Quanto più la storia di un colore è remota, tanto maggiori saranno le testimonianze mitologiche, sociali, culturali riferite a esso.

Colore

(Materiale per insegnanti tratto da Claudio Widmann, *Il simbolismo dei colori*, Roma, Magi edizioni, 2014)

La progressiva differenziazione semantica e percettiva dei colori ha stimolato la formulazione di ipotesi esplicative di tipo fisiologico. Venne assodato che “l'importanza della corteccia nella visione aumenta continuamente lungo l'evoluzione della specie” e provata una progressiva specializzazione dei centri che elaborano gli stimoli cromatici (i centri ottici del SNC). L'esperienza cromatica sarebbe quindi originariamente indifferenziata e procederebbe verso forme di discriminazione sempre più raffinate.

Anche le forme espressive dell'uomo muovono da una rudimentale differenziazione che distingue solo fra chiaro e scuro ed evolvono verso modalità espressive cromaticamente più ricche, fino alla creazione dei colori inediti.

La natura e l'evoluzione della percezione dei colori interessa lo studio del simbolismo cromatico poiché esso esercita precisi effetti sul soggetto. Da vari studi si conferma che la percezione cromatica determina delle reazioni psicofisiologiche nel soggetto e che a percezioni cromatiche corrispondono risposte relativamente specifiche (fisiologiche, posturali, motorie, affettive e ideative).

La connessione fra colore e vita psichica è intuizione antica. La tipologia ippocratica associava ai quattro colori di base (nero, bianco, rosso e giallo) altrettanti modelli di comportamento e di modalità di funzionamento dell'organismo. Analogamente faceva la tipologia cinese, associando i suoi cinque colori base (bianco, nero, verde, rosso e giallo) a elementi del macrocosmo e del microcosmo, a stili di vita, a stati d'animo e a forme di malattia.

Questi accenni consentono di dire che l'esperienza cromatica è esperienza psichica centrale; essa testimonia il passaggio da uno psichismo elementare a una vita psichica più articolata, colorata emotivamente e carica affettivamente. La comparsa del colore nella realtà psichica segna figurativamente l'emergere da una dimensione spenta e offuscata, fatta di reazioni elementari (bianco o nero) e di visioni anaffettive a una realtà colorata emotivamente, variegata di sfumature affettive e ricca di coinvolgimenti personali forti.

Il vissuto cromatico riveste un'importanza non trascurabile nell'ambito dell'esperienza individuale e collettiva e occuparsi della visione cromatica, della capacità di percepire i colori, delle modalità di impiego del colore significa occuparsi della natura e dell'evoluzione stessa dell'uomo. Ciò impone una riflessione sullo spessore esperienziale, sul valore affettivo, sul significato simbolico che i colori posseggono. E non è impresa di poco conto.

Che la valenza psicologica dei colori sia importante è una intuizione antica. Osservazioni di questo tipo le troviamo già in Ovidio, Plinio e Aristotele e proseguono nel medioevo, nel rinascimento e nel periodo romantico. Ma è sul finire del XIX secolo che lo studio del colore e dei suoi rapporti con gli stati d'animo entra nella sfera della psicologia scientifica. Vi è una miriade di lavori che confermano come i colori possiedano dei significati psicologici. Se questo dato può dirsi coralmemente accettato, molto meno concordi sono le posizioni degli studiosi nell'attribuire i significati ai vari colori. La complessità del fenomeno offre occasioni infinite per divergenze e discordanze.

Colore

(Materiale per insegnanti tratto da Claudio Widmann, *Il simbolismo dei colori*, Roma, Magi edizioni, 2014)

I significati dei colori, difatti, sembrano caricarsi di stratificazioni culturali, economiche, convenzionali e di altro tipo. E' facile constatare che il valore attribuito ai colori risente dell'area geografica in cui si sviluppa una cultura: il vissuto del giallo e dei colori solari che hanno le popolazioni europee differisce dal vissuto che hanno degli stessi colori i popoli del deserto o le popolazione dell'Africa tropicale. Il colore della pelle non può dirsi estraneo al significato dei colori: il bianco riveste una posizione di valore nella nostra cultura, ma il giallo lo è nella cultura cinese e il nero presso molte popolazioni africane.

Non è certamente estranea all'effetto psicologico la tecnologia con cui l'uomo ha cercato di produrre i colori: la storia della tintoria riserva indicazioni di grande interesse per comprendere il vissuto dei colori: si pensi al valore sociale e emotivo che rivestiva la preziosissima porpora presso i romani o il blu in Cina: si pensi al significato di povertà e squallore che fu associato per secoli al grigio e al bruno, colori delle stoffe povere, grezze o al valore di pregio che venne attribuito al verde brillante perché difficile e costoso da produrre.

Attraverso vie sotterranee la storia dei colori entra nei modi di dire, nelle tradizioni locali, nelle associazioni immediate delle persone, componendo un linguaggio dei colori che per taluni è scontato e per altri è assurdo: il verde è speranza, il giallo è gelosia, ecc.

Attribuzioni convenzionali di significato si sono poi radicate profondamente nel vissuto collettivo di certe tinte; è il caso dei colori adottati dalla liturgia con precise valenze religiose: il bianco è purezza, il nero è lutto; oppure è il caso dei colori attribuiti dalla magia a elementi naturali e a entità spirituali con significati magico e di superstizioni: il viola porta sfortuna al pari del gatto nero.

Convenzioni esplicite e tacite regolano il codice cromatico della nostra quotidianità; si pensi all'uso del colore nella segnaletica stradale e all'universale significato di via libera attribuito al verde e di stop attribuito al rosso. Nel contempo luce rossa su una apparecchiatura tecnologica significa che essa è in funzione e tutto funziona regolarmente oppure che è entrata in avaria. Sarà davvero possibile rintracciare un codice di significati che appartiene ai colori?

Se da un lato sembra assodato che i colori esercitano un effetto sia fisico che psichico su chi li percepisce, tentare di indagare e di codificare tale effetto sembra impresa destinata a naufragare nello stagno della relatività, incagliandosi a ogni piè sospinto fra dettagli, eccezioni, casi particolari e valutazioni soggettive.

La psicologia del colore non ha l'ingenuità di negare gli impieghi relativi, le influenze contingenti (geografiche o tecnologiche), gli influssi culturali e nemmeno l'ampio spettro della soggettività, ma si interroga sui possibili effetti di carattere generale esercitati dal colore, sulle possibili connessioni occulte che possono accumunare colori utilizzati in forme e in contesti diversi.

Giallo

Da *Il libro dei simboli*, Taschen, 2011

Il giallo è “un colore capace di affascinare Dio”. Così scrisse Vincent Van Gogh mentre risiedeva nella sua abitazione gialla nella soleggiata Arles. Preparando una stanza dove ospitare il suo amico Gauguin, realizzò una serie di dipinti di girasoli gialli, anche se ne giudicò solo due degni di essere esposti. Il giallo di Van Gogh è un colore festante e gioioso, raggiante dell'energia stessa del Sole in un cielo terso. I Maya dell'antico Messico utilizzavano il termine *Kan*, giallo, per indicare il dio che sosteneva il cielo. Anche le credenze della tradizione cinese collegavano il colore alle entità più elevate: con il Sole, in quanto centro dei cieli e con l'imperatore (il cui emblema era un drago giallo) in quanto centro dell'universo. Durante la dinastia Ch'ing (1644 – 1911) solo all'imperatore era permesso indossare abiti gialli. *Huang* termine cinese per giallo significa anche raggiante.

In Cina il giallo era anche il colore del fertile suolo e veniva usato nei paramenti del letto nuziale, per assicurare la fertilità del matrimonio. I cinesi si autodefiniscono “dorati”, non “gialli” e naturalmente il giallo è strettamente connesso all'oro nel simbolismo occidentale, dall'aureola dei santi fino alle ossa e alla carne degli dei egizi, che si ritenevano fossero oro.

La civiltà islamica considerava il giallo in due modi distinti: quello dorato rappresentava la saggezza e il buon consiglio, quello pallido, al contrario, il tradimento e l'inganno. Questo giallo pallido è il colore dello zolfo, che appartiene al regno del diavolo. Esiste una moltitudine di esempi in cui il giallo presenta connotazioni negative: le porte dei traditori venivano colorate di giallo nel XVI e XVII secolo così come le case dei debitori insolventi nella Francia medievale. Nel XIII secolo e anche in tempi recenti gli ebrei sono stati costretti a indossare marchi di colore giallo sugli indumenti come forma di persecuzione. Si riteneva che una persona collerica, un tipo di personalità ben nota per secoli fosse contraddistinta da un eccesso di bile gialla, che avesse il volto giallo e fosse magra, orgogliosa, ambiziosa, astuta e facile all'ira. Il giallo veniva spesso associato alla codardia e alla gelosia. L'informatore della polizia è definito un “canarino” con riferimento anche al suo colore, mentre l'espressione “stampa gialla” indica i giornali dozzinali e scandalistici.

Da un punto di vista fisico, si tratta di un colore dotato di notevole visibilità: il giallo cromo può essere visto a una distanza molto maggiore rispetto a qualsiasi altra tinta. Pertanto il giallo è diventato il colore dei segnali di avvertimento, su macchinari pesanti o giubbotti salvagenti, così come il segno della quarantena contro patologie mortali, o sul semaforo per richiamare l'attenzione.

Il giallo indica anche una fase precisa all'interno di un processo. Invecchiare a volte significa ingiallire, come per la carta dei libri antichi e le foglie degli alberi d'inverno, oppure per i denti di animali o esseri umani in età senile. Dopo l'estate il verde si trasforma in giallo e infine in marrone, in un lento processo di decadenza.

Per gli alchimisti medievali, l'ingiallimento era uno stadio di transizione, che seguiva quello in cui il caos (nero) e la disperazione originari avevano prodotto la (bianca) coscienza della riflessione soggettiva e della quiete. Il giallo rappresentava un'infusione di nuove energie e un interesse rinnovato nei confronti del mondo esterno, sulla via verso un pieno coinvolgimento (rosso) nell'esistenza.

Il miracolo del verde si dispiega delicatamente sul bruno paesaggio invernale, emerge da un seme secco e raggrinzito, riunisce acqua, terra e luce in una oscura alchimia fino a formare una nuova e verdeggiante vita vegetale. Quello che rappresenta uno dei misteri più sacri, da cui dipende la nostra stessa sopravvivenza, è stato immaginato nel corso dei secoli in forma di un essere divino, spesso dotato di pelle verde. Questi, come il dio egizio Osiride, può subire una morte apparente, eppure ritorna in vita pieno di vigore, proprio come le piante verdi germogliano, gemmano e fioriscono nuovamente in primavera. Il crocifisso cristiano che rappresenta il Cristo che muore e risorge, veniva anche raffigurato di colore verde. Questa pulsante energia vitale pervade le piante e fluisce anche attraverso gli esseri umani: “La forza che nella verde miccia spinge il fiore/Spinge i miei verdi anni...” ha scritto Dylan Thomas.

Il legame tra il verde e la crescita della piante è evidente nell’etimologia dell’inglese *green*: il termine è collegato all’inglese antico *growan* che significa crescere o coprire di verde. Il colore produce determinati effetti rilassanti sul corpo, come abbassare la pressione sanguigna e dilatare i capillari, utili contro l’insonnia e la stanchezza. Ma al di là dell’energia a livello fisico, il verde rappresenta anche la speranza, la promessa del raggiungimento dei propri obiettivi più preziosi superando l’oscurità dello scoraggiamento.

Il legame del verde con la vita conduce facilmente a un’associazione tra il colore e ciò che si trova all’estremo opposto. Pertanto il verde si ritrova in immagini di morte, decadenza e malattia: fango, muffa, veleno, pus, nausea; ma anche nei volti terrificanti delle streghe, nel corpo di nemici extraterrestri, dei dinosauri e dei mostri. Perfino nella psiche si trova il mostro dagli occhi verdi della gelosia, la condizione di chi è “verde d’invidia”.

Come simbolo positivo, il verde è connesso al potere creativo e fecondante dello Spirito Santo cristiano e alla dea greca Afrodite, che presiedeva all’amore e alla fertilità. Inoltre, il verde è sacro all’Islam, è il colore della bandiera di Maometto, della cupole e degli interni della sua tomba, delle bandiere verdi e bianche dei suoi discendenti: Nell’antico Egitto era un simbolo di crescita e di vita stessa: “fare cose verdi” era un modo di dire per indicare azioni positive e produttive in contrapposizione alle malvagie “cose rosse”.

Ai nostri tempi, il termine “verde” indica il possesso di una coscienza ecologica, l’attenzione per la vita organica del pianeta. Ciò aggiunge un’accezione moderna ai vecchi significati del verde come fresco, umido e duttile (come il legno verde), non rigido. Per santa Ildegarda di Bingen, nel XII secolo, la *viridas* si manifestava quando “colore che si accostano al Cristo, vite fonte di vita, bevono da lui diventando verdi e fecondi...”. Benchè sottointenda la freschezza, il verde naturalmente contiene in sé anche l’idea di immaturità, della mancanza di esperienza, dell’insicurezza e dell’acerbità: tutte caratteristiche della “verde età”.

Proprio come il verde è complementare al rosso nella teoria dei colori, la fresca e umida verdezza è spesso associata allo scintillante rosso. La serena Tara Verde appare in alcune immagini sotto un piccolo Buddha rosso e sopra una veemente dea dell’amore. Per gli antichi greci la feconda e verde Afrodite era l’amante di Ares, rosso e furente. Il valore più alto è spesso rappresentato dal contenitore o vaso verde che contiene la sostanza rossa: il sangue rosato del leone verde nell’alchimia o il calice color smeraldo del Graal che contiene il sangue sacro di Cristo. Una lettura psicologica potrebbe giungere alla conclusione che la pacifica ed eterna apparizione ciclica del verde richiede e contiene in sé l’energia conturbante delle passioni.

Se il colore è la musica degli occhi, allora il rosso si può considerare alla stregua di uno squillo di trombe. Essenzialmente gli esseri umani percepiscono il rosso grazie all'energia radiante di specifiche lunghezze d'onda, che aumentano il tono muscolare, la pressione sanguigna e la frequenza respiratoria. In alcuni animali esso stimola l'eccitazione sessuale. Questi effetti si riscontrano anche negli esseri umani e negli animali privi della vista: pertanto il "rosso" non è un'esperienza esclusivamente visiva, ma qualcosa di più simile a un bagno, un'immersione.

Il rosso rappresenta simbolicamente il colore della vita. Il suo significato è profondamente connesso alla nostra esperienza del sangue e del fuoco. Secondo i popoli primitivi il sangue era la vita stessa: quando abbandonava il corpo, portava via la vita con sé. Allo stesso tempo il fiotto rosso del sangue rappresentava un segnale di pericolo. Lo stesso bagliore della fiamma era un simbolo di protezione e benessere per l'uomo, eppure, se questi ne perdeva il controllo, si trasformava in una minaccia concreta di distruzione. Il rosso esercita una forte attrazione su di noi, trasmettendo vitalità, calore, eccitazione, passione, ma avverte anche della presenza di un pericolo, richiama l'attenzione, indica quando è necessario fermarsi. In Cina, così come nell'Europa dell'Età della pietra, del pigmento rosso veniva seppellito insieme alle ossa del defunto in segno di rinascita.

Il colore rosso ha assunto una posizione centrale nelle nostre immagini della libido, l'energia vitale, sia nella forma di passione sessuale che in quella della rabbia o dell'aggressività. Il vestito rosso sinuoso e ben aderente al corpo, la meretrice di Babilonia vestita di rosso scarlatto. La lettera scarlatta (dell'adulterio), i cuori rossi sui biglietti di San Valentino, il "quartiere a luci rosse" di Amsterdam fanno tutti vibrare le corde della sessualità. Eppure gli uomini "vedono rosso" quando si infuriano e inoltre collegano il pianeta rosso, Marte, al dio della guerra. In Africa, il guerriero ha gli occhi rossi, così come le greche Erinni, personificazioni della vendetta. Il rosso è un emblema dell'assassinio, dell'anarchia e della guerra, di forza spietata e distruttiva.

Tra gli antichi Romani il rosso rappresentava la guerra e la chiamata alle armi. In Europa una bandiera di questo colore veniva portata in segno di sfida nelle battaglie già a partire dal 1600. E più recentemente, gli attivisti rivoluzionari sono definiti "rossi". In molte culture, il rosso è associato all'intensità delle passioni, all'ardore, l'audacia, il coraggio che possono tramutare in violenta rabbia e crudeltà. Nella simbologia africana questa caratteristica del rosso viene espressa sia dal colore stesso sia dal concetto di *nyama*, la forza che risiede potenzialmente in tutte le cose e nei corpi di tutti gli esseri, specialmente nel sangue. Questa potente energia colma chi la sperimenta di meraviglia e terrore. Il rosso era il colore dello zolfo degli alchimisti, energia bruciante dell'umana bramosia.

L'energia intensa e infuocata del rosso è così universale che perfino i capelli di tale colore sono stati considerati segno di temperamento caldo, di un carattere collerico e irascibile. Secondo il principio in base al quale il simile protegge dal simile, un nastro rosso sulla porta di casa o un segno rosso dipinto sulla fronte erano considerate forme di protezione contro i demoni. Anche il diavolo cristiano, naturalmente era rosso, mentre il corallo rosso proteggeva dal malocchio.

Infine per l'alchimista, la *rubedo* o arrossamento rappresentava l'ultima fase del lungo processo di formazione dell'oro oppure, a livello psicologico, dell'integrazione della personalità. Il suo scopo consisteva semplicemente nel condurre alla realizzazione spirituale nella realtà più concreta, nell'intenso vissuto della vita di tutti i giorni.

Goethe ha scritto "... una superficie blu sembra allontanarsi da noi, ci trascina al suo seguito". Ma anche al suo interno: nel lontano cielo azzurro, nel profondo blu del mare. Questo colore non è affatto terrestre, dato che, se si eccettuano proprio il cielo e il mare, è più raro in natura. Data la sua origine celeste, non terrena, e dato che viviamo sotto l'ampia volta blu del cielo, abbiamo colorato proprio di blu le nostre divinità maschili (Kneph, Giove, Krishna, Vishnu, Odino) e anche quelle femminili: "Azzurro è il colore del celeste manto di Maria; essa è la terra coperta dall'azzurra volta del cielo. Il blu è legato all'eternità, all'oscuro oltretomba, alla bellezza sovrannaturale, alla trascendenza religiosa, alla dimensione spirituale e mentale in contrapposizione a quella emotiva e fisica, e anche al distacco da ciò che è terreno.

Quando questo blu celestiale compare nel linguaggio quotidiano, il suo simbolismo diventa meno chiaro ma spesso fa riferimento a qualcosa di speciale, sublime e massimamente prezioso. Così abbiamo la coccarda blu come premio per il vincitore, i titoli *blue-chip* (quelli delle società più quotate che assicurano maggiori profitti) o ancora il sangue blu (nobile); quest'ultima espressione sembra derivare dalle vene visibili sulla pelle degli aristocratici, dotati di carnagione chiara.

Nel corso dell'evoluzione fisica, l'umanità è stata in grado di percepire, e quindi di nominare, i colori all'estremità calda dello spettro prima di quelli freddi. Il blu è uno degli ultimi arrivati. Omero non disponeva di parole per indicarlo e qualificava il mare come scuro. In gran parte delle lingue del globo si usa lo stesso termine per il indicare il "blu" e il "verde". Di rado il blu fu usato nell'arte preistorica o da popoli primitivi, a causa della mancanza dei materiali grezzi con cui produrre il pigmento. L'originale pigmento blu oltremare veniva prodotto macinando finemente una pietra semipreziosa, la lazulite, fonte dei lapislazzuli, ed era così costoso da essere utilizzato solo per dipinti di grande rilievo, e per immagini di bellezza e perfezione spirituali.

Allo stesso tempo il blu da un'impressione di freddezza. Raffredda e calma. E' il colore del chiaro di luna. La luce blu rallenta il battito cardiaco e la pressione sanguigna, oltre a frenare la crescita delle piante. Il blu è il colore dei lividi, della malinconia, della solitudine, della tristezza, del "*blues*". I dipinti di Pablo Picasso del "periodo blu" mostrano poveri braccianti, mendicanti, persone sedute nei caffè in stato di apatia e di disperazione, tutti ritratti con toni blu per comunicare la loro inedia, la freddezza e lo sconforto. Il *Blues* come forma musicale si è sviluppato nell'America del Sud, terra povera, rurale e nera e ha anticipato la musica jazz, mescolando tristezza e umorismo nel canto delle proprie sofferenze. La nota blu, una nota bemollizzata inserita in una melodia chiave maggiore, è un segno distintivo del jazz che, nonostante la sua esuberanza conserva tutt'ora la profonda malinconia del *blues*.

Dal punto di vista psicologico, il blu può essere considerato come una via di mezzo tra la nera disperazione e il bianco della speranza e della chiarezza evocando così uno stato di riflessione e distacco. Collegato alle ombre e alle tenebre, il blu conferisce sempre profondità.

BIBLIOGRAFIA

Daniel Goleman, *Intelligenza Emotiva*, 1996, Milano, RCS.

Marco Maggi, *L'educazione socio – affettiva nelle scuole*, 2004, Piacenza, Berti.

Paolo Crepet, *Non siamo capaci di ascoltarli – Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*, 2001, Torino, Einaudi Editore.

Gustavo Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo – ritratto dell'adolescente di oggi*, 2008, Bari, Laterza Editore.

Gustavo Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti – padri e madri di fronte a una nuova sfida*, 2000, Milano, Cortina Editore.

Asha Phillips, *I no che aiutano a crescere*, 2001, Milano, Ed. Feltrinelli.

Mauro Croce, Gioacchino Lavanco, Mauro Vassura, *Prevenzione tra pari – modelli, pratiche e processi di valutazione*, 2011, Milano, Franco Angeli.

Silvia Amici - Antonella Ermacora, *Diari della salute - crescere liberi da dipendenze percorsi didattici per insegnanti*, Progetto Editoriale Eclectica. 1° ed. 2007 Torino

Franca Zagatti, *La danza educativa – principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo a scuola*, 2004, Bologna, Ed. Musikè.

Alessandra Rossi Ghiglione - Alberto Pagliarino, *Fare teatro sociale – esercizi e progetti*, 2007, Roma, Ed. Dino Audino.

Mimma Della Cagnoletta, *Arte Terapia – la prospettiva psicodinamica*, 2010, Roma, Ed. Carocci.

Cathy A. Malchiodi “Arteterapia – l'arte che cura”. 2009 Firenze Ed. Giunti.

Claudio Widmann “Il simbolismo dei colori”. 2006 Roma Ed. Edizioni Scientifiche Ma. Gi. srl

