

Percorso formativo rivolto a operatori di comunità terapeutica per
tossicodipendenti e pazienti in doppia diagnosi

Conoscenze di base per il lavoro di cura

Dal saper fare al sapere per essere consapevole: azione-ricerca-azione



Facoltà di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale in
Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi e Formativi

Pedagogia Sperimentale II
Prof. Roberto Trincherò

Anna Rita BELLU

Matricola 719048

Maria Cristina MELIS

Matricola 716181

Ignazia PUTZOLU

Matricola 717030

Maria Gabriella SERRA

Matricola 715167

Anno Accademico 2011/12

INDICE

PREMESSA

1.	GENERALITA'	P. 3
2.	ANALISI DEL BISOGNO FORMATIVO	P. 6
3.	CONTESTO DI APPLICAZIONE DEL PROGETTO	P. 12
4.	OBIETTIVI DEL PROGETTO	P. 15
5.	STRATEGIE UTILIZZATE E RIFRIMENTI TEORICI	P. 18
6.	RISORSE UMANE E MATERIALI	P. 29
7.	MATERIALI DIDATTICI	P. 32
8.	FASI DI ATTUAZIONE DELL'INTERVENTO	P. 121
9.	AUTORIFLESSIONE	P. 126
10.	BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	P. 128

PREMESSA

La cura educativa è intesa come atteggiamento di premura, attesa, gratuità; cura è farsi carico dell'Altro e accompagnarlo per un tratto di strada aiutandolo a sperimentare il suo essere uomo. L'educatore deve essere consapevole che le capacità e le risorse del soggetto in formazione non si sviluppano se non esiste un Altro che si prenda cura di lui. L'evento educativo è nello scambio reciproco, è "cura" e "relazione".

Il prendersi cura si esplicita nella relazione e nel dialogo, in un'asimmetria relazionale e comunicativa di "servizio", cioè funzionale all'obiettivo pedagogico, non gerarchica.

Nell'incontro educativo esiste infatti un'asimmetria, un'autorità intesa come servizio, una superiorità funzionale che genera responsabilità, per poter essere guida in rapporto ai bisogni educativi del soggetto.

Il presente progetto scaturisce da un'idea dell'equipe educativa di una comunità terapeutica, che ospita persone con problematiche legate all'uso, abuso e dipendenza da sostanze e doppia diagnosi, in un momento di cambiamento organizzativo e di maggiore apertura della struttura verso l'esterno. L'esigenza di offrire uno spazio di formazione a operatori presenti quotidianamente nella comunità, e portatori di un "saper fare" consolidato, e ai volontari viene espressa dall'equipe educativa, con l'obiettivo e l'aspettativa di favorire in tal modo la creazione di un territorio comune di conoscenze, capacità e competenze finalizzate a migliorare il clima relazionale tra operatori e tra questi e gli ospiti.

La struttura in cui si realizzerà il progetto è la comunità terapeutica "Le Sorgenti" di Morgongiori (OR), gestita dalla cooperativa sociale La Clessidra.

1 GENERALITA'

1.1 Ambito formativo: formazione di lavoratori in servizio

La formazione è rivolta a lavoratori in servizio e volontari con differenti background personali e formativi, operanti nella comunità terapeutica. Il piano formativo è focalizzato in particolare sulla individuazione e valorizzazione delle buone prassi attuate nella pratica operativa e sul loro riconoscimento e inquadramento all'interno di paradigmi teorici.

Il percorso formativo, preceduto da un incontro preliminare con gli educatori, committenti del progetto, atto a indagare il quadro generale del contesto, la struttura dell'organizzazione e gli obiettivi generali, consta di quattro moduli articolati secondo il metodo della ricerca azione.

Gli incontri si terranno con cadenza quindicinale nei locali della comunità; ciascun modulo avrà la durata di tre ore, articolate in momenti di consolidamento del gruppo, formazione teorica e attivazione sui temi trattati.

1.2 Finalità

In un contesto, la comunità terapeutica per alcool/tossicodipendenti, in cui la professionalità si costruisce sul campo, diventa importante attribuire al "saper fare" un fondamento riconosciuto e riconoscibile che orienti e direzioni il lavoro. La forte carica emotiva presente in tale ambito rende necessario prendersi cura di sé per prendersi cura degli altri¹; diviene perciò importante acquisire elementi di conoscenza riguardo le modalità di relazione e comunicazione interpersonale e le risonanze emotive proprie per riconoscerle negli altri e per poter attuare interventi intenzionali e consapevoli più mirati e contestualizzati. In tal modo gli

¹ Cfr. Mastromarino R., *Prendersi cura di sé per prendersi cura dei figli*, IFREP, 2000, Roma

ospiti/educandi avranno un modello a cui riferirsi per prendersi cura di sé e gli operatori, sentendosi efficaci, aumenteranno la fiducia in sé stessi e nelle proprie competenze, implementando l'autostima.

Il progetto intende sollecitare momenti di riflessione personale e condivisa sulle pratiche professionali e promuovere un processo di crescita cognitiva, emotiva e relazionale; tale percorso si può configurare come un momento di rafforzamento personale e professionale in operatori che si trovano in prima linea a confrontarsi con le proprie e altrui dinamiche emotive e affettive. La percezione del carico emotivo consente, nel tempo, di individuare ed esprimere il bisogno di strumenti atti a definire e alleggerire la quotidianità.

La ricaduta positiva della formazione su operatori e volontari si riflette necessariamente sugli ospiti, favorendo nei loro confronti interventi in linea con i programmi globali e standard della comunità, ma con una visione più attenta alla persona con progetti e interventi individualizzati.

1.3 Destinatari

Il presente progetto è rivolto a più tipologie di destinatari, alcuni investiti in maniera diretta e altri indiretta.

Alla prima tipologia afferiscono gli operatori e i volontari della comunità "Le sorgenti". Il gruppo è costituito da sette operatori e otto volontari, per un totale di 15 partecipanti. Il profilo di competenza in ingresso verrà definito attraverso la compilazione di un questionario al momento dell'iscrizione.

Gli ospiti e gli educatori della comunità si possono considerare destinatari indiretti, in quanto pur non essendo coinvolti in prima persona nel percorso formativo, saranno di riflesso interessati allo stesso.

1.4 Ambiti disciplinari toccati dal progetto.

Pedagogia: promuovere la figura dell'operatore che sappia essere un accompagnatore nel percorso di cambiamento dell'ospite, rendere le azioni quotidiane occasione di apprendimento, costruire la relazione a partire dal disporsi a percorrere un cammino con l'altro, partecipare all'esperienza dell'altro attraverso la relazione.

Psicologia sociale e dei gruppi: acquisire conoscenze relative a teorie della comunicazione, interazione nel gruppo, dinamiche e intelligenza emotiva, e consentire agli operatori un potenziamento di prassi alla luce di quei riferimenti teorici che mancano o sono lacunosi nella formazione di base e possono contribuire ad avviare la costruzione di un lessico comune con gli educatori e gli operatori sociali e sanitari del territorio con cui interagiscono.

Sociologia delle organizzazioni: attivare gli operatori nell'analisi degli aspetti formali (espliciti) e informali (impliciti) della cultura dell'organizzazione in cui sono coinvolti e dei livelli di autonomia gestionale, in qualità di operatori front line².

² De Santis A., Simeoni I., *Gruppi di lavoro nella sanità*, Carocci Faber, 2009, Roma

2. ANALISI DEI BISOGNI FORMATIVI

2.1 L'esigenza di promuovere un percorso formativo in favore degli operatori e dei volontari della comunità Le Sorgenti è scaturita in seguito ai cambiamenti organizzativi e di gestione che sta vivendo la cooperativa La Clessidra. L'incontro con gli educatori della comunità, rappresenterà il primo passo verso la individuazione dei bisogni formativi dei destinatari diretti. Si tratta infatti di sollecitare in coloro che hanno funzioni di coordinamento, una focalizzazione sulle esigenze emerse nel confronto tra i vari livelli funzionali presenti in comunità.

Successivamente i bisogni emersi dal confronto con i livelli funzionali più alti, saranno comparati con quelli rilevati attraverso un riscontro dei destinatari finali del percorso formativo, indagati attraverso la somministrazione di un questionario.

2.2 Per l'analisi dei bisogni formativi sono state individuate due tecniche:

- ✓ **Tecnica del gruppo nominale** con educatori e coordinatore della comunità; si è scelto questo strumento perché: consente di produrre un numero elevato di idee in poco tempo; può rappresentare un punto di partenza per produrre idee da sviluppare relativamente alle aree tematiche.
- ✓ **Questionario** da somministrare ai destinatari diretti (operatori e volontari). Si tratta di uno strumento elaborato con domande chiuse perché permette una lettura più agevole e veloce. Per l'elaborazione delle domande del questionario si partirà da ipotesi attraverso le quali puntualizzare le carenze e le competenze nelle aree tematiche individuate.

2.2.1 Il lavoro si è concentrato intorno a tre **ipotesi guida**.

IPOTESI N.1: Gli operatori portano avanti un "saper fare" acquisito in maniera esperienziale, non supportato da una formazione teorica.

Fattori indagati	Indicatori	Domanda del questionario
Conoscenza del metodo terapeutico della comunità	Gli operatori attuano interventi uniformi e coerenti con gli obiettivi e gli approcci teorici adottati dalla comunità	1. Senti di conoscere in modo completo il metodo adottato in questa comunità? <ul style="list-style-type: none"> · Se si, indica almeno due azioni irrinunciabili del metodo tra le seguenti: <ul style="list-style-type: none"> - si condivide il momento del pasto · Si partecipa alla terapia di gruppo · Il lavoro è un'attività quotidiana · Ognuno gestisce il proprio tempo libero · Si possono incontrare i familiari ogni volta che se ne sente la necessità · Si può scegliere il compagno di stanza
Conoscenza di altri metodi riabilitativi	Gli operatori hanno avuto contatto con altri approcci metodologici	Sei a conoscenza di altri metodi terapeutico riabilitativi? Se si, indica quali.
Esperienze lavorative attinenti pregresse	Quanti corsisti hanno avuto esperienze lavorative o di volontariato nello stesso settore o in settori affini	Hai avuto altre esperienze lavorative/volontariato in questo ambito? Hai avuto altre esperienze lavorative/volontariato in settori affini? Se si, specifica quali.

IPOTESI N.2 Per rendere efficace l'intervento degli operatori nel lavoro di cura questi devono acquisire nozioni e competenze di base sulla comunicazione.

Fattori indagati	Indicatori	Domanda del questionario
Sono emersi problemi nella comunicazione operatori-ospiti	Esistono tra operatori e ospiti difficoltà di comunicazione	1. Pensi che il tuo modo di comunicare con gli ospiti sia efficace? (SI) (NO) 2. Se si, perché: <ul style="list-style-type: none"> · Comunichi e non vengono richiesti chiarimenti · Le azioni vengono svolte secondo le indicazioni che dai · Ti viene rimandato che è chiaro quello che comunichi 3. Hai mai pensato di ampliare le tue competenze

		comunicative? (SI) (NO)
Inefficacia nel verbalizzare processi ed emozioni	Esistono verbalizzazioni disfunzionali tra operatori e ospiti che rendono inefficace il messaggio comunicativo	4. Nei confronti degli ospiti, ti senti più adeguato nel verbalizzare: processi o emozioni?

IPOTESI N.3 Per rendere efficace l'intervento degli operatori nel lavoro di cura questi devono sviluppare maggiormente l'intelligenza emotiva

Fattori indagati	Indicatori	Domanda del questionario
Consapevolezza delle proprie istanze emotive	Riconoscere le emozioni Gli operatori sono in grado di riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni	Pensi di saper riconoscere le tue emozioni?
Capacità di gestione delle emozioni	Gestire le emozioni Gli operatori hanno reazioni appropriate alle loro emozioni	Pensi di saper reagire in maniera appropriata alle tue emozioni?
Capacità di riconoscere le emozioni altrui	Riconoscere le emozioni degli altri Gli operatori sanno leggere le emozioni negli altri	Pensi di saper riconoscere le emozioni negli altri?
Capacità di gestione delle emozioni altrui	Gestire le emozioni altrui Gli operatori hanno letture e reazioni appropriate alle emozioni che gli altri portano	Pensi di saper reagire in maniera appropriata alle emozioni altrui?

2.2.2 QUESTIONARIO DI RILEVAZIONE IN INGRESSO

Per la rilevazione dei bisogni formativi dei destinatari diretti del progetto si utilizzerà il questionario che segue, da compilare al momento dell'adesione al percorso formativo a cura degli interessati.

Questionario

L'organizzazione di cui fai parte ha individuato alcune azioni imprescindibili che orientano l'agire professionale di chi opera in essa determinando i comportamenti che gli ospiti devono seguire e le attività da svolgere. Tali indicazioni costituiscono la base del metodo che la Comunità ha scelto per il percorso terapeutico da dedicare alle persone che ivi si rivolgono per risolvere i propri problemi di tossico/alcool dipendenza.

Nel lavoro a diretto contatto con gli ospiti, la competenza professionale non è però sufficiente a determinare un efficace intervento; a ciò deve essere associata una competenza personale soprattutto in relazione alla comunicazione e al riconoscimento delle emozioni, a partire dalle proprie.

Per questi motivi, ti chiediamo di aiutarci a capire quale contenuto dell'intervento formativo potrà favorire il focalizzare meglio le tue conoscenze, valorizzare le competenze che già possiedi e migliorare quelle che ti sembrano carenti, rispondendo ad alcune domande del presente questionario.

Grazie per la collaborazione, buon lavoro.

Area del metodo:

- Senti di conoscere in modo completo il metodo adottato in questa comunità?
SI NO
- Se si indica, tra le seguenti, almeno due azioni irrinunciabili del metodo:

Si condivide il momento del pasto;
Si possono incontrare i familiari ogni volta che se ne sente la necessità;
Il lavoro è un'attività da svolgere quotidianamente perché fa parte della terapia riabilitativa;
Ognuno gestisce il proprio tempo libero;
Si partecipa alla terapia di gruppo;
Si può scegliere il compagno di stanza;

- Sei a conoscenza di altri metodi terapeutico riabilitativi?

SI NO

- Se si, indica quali
-
-

- Hai avuto altre esperienze lavorative/volontariato in questo ambito?

SI NO

- Se si, indica in quali
-
-

Area della comunicazione:

- Pensi che il tuo modo di comunicare con gli ospiti sia efficace?

SI NO

- Se si, perché:

Comunichi e non vengono richiesti chiarimenti

Le azioni vengono svolte secondo le indicazioni che dai

Ti viene rimandato che è chiaro quello che comunichi

- Hai mai pensato di ampliare le tue competenze comunicative?

SI NO

- Nei confronti degli ospiti, ti senti più adeguato nel verbalizzare:

Processi Emozioni

Area delle emozioni:

- Pensi di saper riconoscere le tue emozioni?
SI NO

- Quali sono le emozioni che pensi ti caratterizzino?

- Pensi di saper reagire in maniera appropriata alle tue emozioni?
SI NO

- Pensi di saper riconoscere le emozioni negli altri?
SI NO

- Pensi di saper reagire in maniera appropriata alle emozioni altrui?
SI NO

- Quali sono le emozioni altrui che gestisci con maggiore difficoltà?

3. CONTESTO DI APPLICAZIONE DEL PROGETTO

3.1 La **comunità per tossicodipendenti e alcolisti “Le sorgenti”**, è una struttura terapeutico riabilitativa, accreditata presso la Regione Sardegna. Sorge in località Morgongiori, piccolo paese in provincia di Oristano. E' ubicata all'interno di un bosco e vi si arriva percorrendo una strada tortuosa e stretta.

La struttura gode della disponibilità di molti spazi; è in grado di accogliere sino a 30 ospiti per volta; tra questi, da circa cinque anni, vi sono anche pazienti in doppia diagnosi, per i quali la comunità si avvale della consulenza di uno psichiatra.

L'edificio in cui si trova la comunità è un'ampia casa, che sino a circa 40 anni fa accoglieva le colonie per ragazzi della curia vescovile e poi ceduta in comodato d'uso gratuito al gruppo di cui anche “Le sorgenti” fa parte.

L'edificio consta di un corpo centrale in cui ci sono alloggi, sale comuni, aree biblioteca e relax attrezzate, e di un altro corpo organizzato in stalle, laboratori e una superficie agricola. Da un punto di vista della produzione agroalimentare per il fabbisogno della comunità, la struttura è quasi autosufficiente. In ogni caso, il radicamento nel territorio e il riconoscimento dell'opera sociale che essa svolge, ha consentito in più di vent'anni di attività di avere aiuti, almeno per ciò che concerne il fabbisogno alimentare, dalla comunità locale.

“Le sorgenti”, in origine, faceva parte di un gruppo più ampio “Madonna del Rosario” da cui da circa tre anni, si è staccata da un punto di vista dell'organizzazione interna e della gestione educativa. Rimane invece legata alla fondazione (in cui la casa madre si è costituita) per questioni logistiche e, in parte, amministrative.

La struttura organizzativa, tuttavia, mantiene fondamentalmente lo stesso assetto con una configurazione gerarchico funzionale di tipo verticistico così articolata:

➡ A capo della comunità c'è un **responsabile/coordinatore**, il quale si occupa della gestione amministrativa e organizzativa e risponde alla fondazione:

➔ Immediatamente dopo, gli **educatori**; Sono tre, tutti hanno svolto in tempi lontani il programma terapeutico riabilitativo della comunità. Nel 1995, un corso regionale, li riqualificò come operatori di comunità terapeutica. Gli educatori hanno la completa gestione educativa della struttura attraverso l'organizzazione dei lavori, la gestione dei colloqui, dei gruppi con gli ospiti e l'individuazione e definizione del PEI (progetto educativo individualizzato) per ciascun ospite.

➔ Il gruppo degli **operatori**, è molto variegato: ex ospiti, volontari di lungo periodo che hanno deciso di dedicarsi professionalmente alla comunità, ex tirocinanti e il loro numero è estremamente variabile. Attualmente sono otto. Come sottolineato, provengono da formazioni professionali e personali eterogenee.

Si occupano essenzialmente della condivisione delle attività lavorative con gli ospiti, gestiscono, ma non programmano, sia le attività quotidiane sia quelle lavorative; non svolgono colloqui, non predispongono PEI, non intervengono direttamente nelle dinamiche con e tra ospiti con azioni dirette. Si occupano di coprire i turni festivi e notturni. Tra tutti, sono le figure di riferimento che trascorrono più tempo a stretto contatto con gli ospiti.

➔ I **volontari**, provengono dal territorio e si occupano della gestione del tempo libero o di fornire il supporto logistico e accompagnamento quando gli ospiti devono svolgere attività (visite mediche in particolare) all'esterno.

3.2 Soggetti coinvolti.

Con l'acquisita autonomia educativa da parte della comunità, il **responsabile** e il gruppo degli **educatori**, si sono posti il problema di capire quali strumenti operativi e di conoscenza possedessero gli operatori e, hanno ipotizzato, che si potesse svolgere un percorso formativo con questi ultimi. Per far ciò hanno chiesto a un gruppo di Educatori Professionali, con cui erano entrati in contatto per lavoro, di approntare un'ipotesi di progetto che partendo dallo stato dell'arte, fornisse competenze e conoscenze. La formazione potrebbe costituire un fattore motivante affinché, attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze e la consapevolezza di quelle già esistenti, si possa sviluppare una maggiore autonomia operativa in linea con le esigenze

dell'organizzazione.

Gli educatori e il coordinatore individuano per primi il bisogno formativo, contattano gli esperti, partecipano alla fase di analisi che si svolgerà nel primo mese attraverso la Tecnica del Gruppo Nominale in un incontro della durata di tre ore.

Gli **operatori** e i **volontari** aderiscono al percorso formativo. Attraverso la compilazione di un questionario a domande chiuse, proposto al momento dell'adesione, convalidano le ipotesi iniziali. Partecipano attivamente al percorso. Contribuiscono alla verifica sulla ricaduta formativa: rispondendo alle domande dello stesso questionario somministrato al momento dell'adesione; e compilando un questionario di gradimento a fine corso. La durata del percorso sarà di tre mesi. così articolato: nel primo mese verranno raccolte le adesioni, compilati i questionari d'ingresso. Nei due mesi successivi saranno svolti quattro moduli di tre ore ciascuno con cadenza quindicinale.

I **formatori/professionisti** sono educatori professionali con esperienza ventennale in vari servizi e contesti formativi; nello specifico percorso si occupano di rilevare e fare l'analisi del bisogno. Sulla base dei risultati emersi formulano le ipotesi sulle quali elaborare il progetto, presentarlo alla committenza e metterlo in atto. La metodologia utilizzata è di tipo partecipativo e stimola nei soggetti il passaggio da esecutori ad attori consapevoli. Infine, i formatori si occupano di valutare gli interventi in itinere. Il progetto coinvolgerà i formatori per quattro mesi.

3.3 Comunicazione per la diffusione del progetto

La pubblicizzazione del percorso formativo sarà curata dagli educatori della comunità che consegneranno i questionari e avranno cura di raccogliarli e girarli ai formatori; l'adesione sarà volontaristica attraverso la compilazione di una scheda, della quale si occuperà la comunità.

3.4 Vincoli

L'orario di svolgimento del corso è legato alla compatibilità con le attività della comunità (fascia oraria pomeridiana). Dal momento che la partecipazione è su base volontaristica, si ritiene che un prerequisito fondamentale sia rappresentato dall'adesione dei destinatari diretti.

4. OBIETTIVI DEL PROGETTO

4.1 Il percorso individua obiettivi generali che, a partire da una maggiore consapevolezza sulle proprie competenze e sul riconoscimento teorico di queste, ponga gli operatori in una dimensione di crescita professionale, alla quale si accompagni un corretto giudizio di valore, espresso in termini di efficacia ed efficienza, delle azioni che essi compiono. Per poter dare forza all'agire professionale, è necessario che gli operatori, data la particolarità del lavoro di cura che svolgono, si interrogino: sulle proprie modalità di comunicare e sulla personale capacità di ascoltare; sulla capacità di leggere le comunicazioni altrui; sulle emozioni che provano. Tale riflessione faciliterà gli operatori nell'interpretare le risposte alle situazioni che si verificano in comunità e altresì, con la stessa attenzione, sappiano riconoscere e rimandare con la giusta formulazione le emozioni degli ospiti. Ciò consentirà a operatori e volontari di rapportarsi con intenzionalità educativa nella relazione con gli ospiti.

In questo quadro, si colloca l'individuazione di obiettivi di apprendimento metodologico, ma anche di conoscenze e competenze personali, che abbiano ricadute positive sullo sviluppo di professionalità, di crescita personale e sull'organizzazione.

In tal senso, gli obiettivi vengono così declinati:

- Conoscere gli aspetti teorici che sottendono all'agire professionale;
- Avere consapevolezza e dare intenzionalità al proprio agire professionale;
- Acquisire nozioni e competenze sulla comunicazione.
- Sviluppare l'intelligenza emotiva
- Potenziare autonomie operative all'interno dell'organizzazione

Risorse	<p>Conoscenza dei vantaggi e limiti delle azioni educative attuate nella comunità (R1)</p> <p>Utilizzo consapevole intenzionale) delle azioni educative (R1)</p> <p>Conoscenza degli elementi di base della comunicazione (R2)</p> <p>Conoscenza e utilizzo di diversi stili comunicativi (R2)</p> <p>Conoscenza delle proprie emozioni (R3)</p> <p>Individuazione e riconoscimento delle emozioni altrui (R3)</p> <p>Spazi di autonomia operativa per gli operatori (R4)</p>
Strutture di interpretazione	<p>Saper distinguere tra le azioni quelle a valenza educativa (I1)</p> <p>Saper distinguere le azioni intenzionali da quelle che non lo sono (I1)</p> <p>Saper cogliere il significato del messaggio comunicativo (I2)</p> <p>Saper rendere congruente il messaggio e lo stile comunicativo (I2)</p> <p>Saper identificare le emozioni proprie (I3)</p> <p>Saper riconoscere e dare il nome alle emozioni altrui (I3)</p> <p>Saper cogliere cosa c'è dietro l'emozione altrui (I3)</p> <p>Saper attribuire compiti specifici in funzione delle competenze personali (I4)</p>
Strutture di azione	<p>Saper adottare azioni educative efficaci ed efficienti (A1)</p> <p>Saper mettere in pratica intenzionalmente azioni educative (A1)</p> <p>Saper applicare lo stile comunicativo appropriato e trasmettere correttamente un messaggio (A2)</p> <p>Saper analizzare l'interazione comunicativa e cogliere il significato dei messaggi ricevuti (A2)</p> <p>Saper ascoltare e saper fare domande (A2)</p> <p>Saper descrivere le proprie emozioni (A3)</p> <p>Saper gestire le proprie emozioni (A3)</p> <p>Saper rispondere in maniera appropriata alle emozioni altrui (A3)</p>

	Saper differenziare i compiti in funzione delle competenze (A4)
Strutture di autoregolazione	<p>Saper individuare i limiti del proprio agire (M1)</p> <p>Saper individuare strategie educative adeguate alle situazioni (M1)</p> <p>Saper applicare nell'interazione comunicativa le tecniche apprese nella formazione teorica (M2)</p> <p>Saper valutare quale stile comunicativo sia efficace nella situazione data (M2)</p> <p>Saper riconoscere il rapporto tra pensieri, sentimenti e reazioni e conoscerne le conseguenze(M3)</p> <p>Saper comprendere i sentimenti e le preoccupazioni degli altri e assumere il loro punto di vista(M3)</p> <p>Saper individuare per ogni compito/intervento l'operatore più competente (M4)</p>

4.2 Possibili effetti emergenti

Aver sperimentato che si possono colmare lacune formative a partire dalla riflessione sulle azioni della pratica quotidiana, può stimolare l'attivazione di un percorso di autoformazione tra operatori (comunità di pratiche).

5. STRATEGIE UTILIZZATE E RIFERIMENTI TEORICI

5.1 La ricerca azione

Il percorso formativo, oggetto del presente progetto, si rivolge ad operatori e volontari che da tempo, talvolta da anni, sono attivi all'interno della comunità terapeutica; l'idea di strutturarlo come "ricerca – azione" sembra appropriata per far emergere dal gruppo le risorse che quotidianamente mettono in gioco, valorizzarle e dar loro un significato condiviso e in linea con il mandato professionale.

Il particolare momento di passaggio che sta attraversando la cooperativa La Clessidra, da sistema chiuso e rigido a sistema aperto e maggiormente attento alle individualità, ha comportato la necessità di una riflessione (come "ricerca sull'azione") a vari livelli, sul sistema e sul suo funzionamento, richiedendo il coinvolgimento di tutti coloro che ne fanno parte. Un processo di formazione che si inserisca in tale quadro non può che portare a modifiche del sistema ("campo" se riferito alla Teoria di Kurt Lewin): *"l'azione costituisce una fonte di conoscenza e la ricerca si configura come azione trasformatrice. ... la formazione ... risponde ai bisogni dell'organizzazione, ma soddisfa anche le aspettative dei membri in riferimento al loro ruolo nell'organizzazione"*³.

Il metodo della ricerca - azione (Kurt Lewin 1946), operando sul gruppo e con il gruppo, si configura come un processo ciclico che procede attraverso una spirale di provvedimenti, ciascuno composto di tre momenti: pianificazione – esecuzione – verifica. Tale processo riduce la distanza tra teoria pedagogica e pratica educativa: l'azione è il presupposto, la teoria è l'esito.⁴ La ricerca, collettiva e autoriflessiva, viene quindi intrapresa dai partecipanti in situazioni sociali al fine di migliorare la razionalità e l'adeguatezza delle loro pratiche sociali o educative, come pure la comprensione di quelle pratiche e di quelle situazioni in cui si inseriscono le varie attività. (Kemmis e Taggart)

³Vedi p. 43 G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Perugia 2003

⁴ Cfr. G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, Ed. La Scuola, 2002; C. Trombetta e L. Rosiello, *La ricerca – azione, il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Ed. Erickson, 2001

5.2 LE STRATEGIE FORMATIVE

Le strategie formative seguono tre filoni principali: Il primo individua nell' esecuzione della competenza il punto cardine. *Il saper fare predomina sul saper essere*. Il secondo filone pone, invece, l'accento sulla crescita personale del soggetto, sul potenziamento delle sue capacità di costruire autonomamente soluzioni ai problemi*il saper essere si situa sullo stesso piano del saper fare*. Il terzo filone pone l'accento sull'apprendimento come partecipazione, centrale e periferica, alle attività di una comunità professionale⁵.

Per la realizzazione di questo percorso formativo le strategie individuate sono pertanto finalizzate all'attivazione dei destinatari diretti, e tali da favorire l'emergere delle modalità operative, la riflessione condivisa, il collegamento con i riferimenti teorici corrispondenti e la sperimentazione immediata delle tecniche operative proposte.

Nel percorso saranno utilizzate in particolare:

-  Tecnica del Gruppo Nominale
-  Simulazione
-  Discussione
-  Problem solving
-  Brainstorming
-  Lezione frontale
-  Dinamiche di gruppo
-  Esercitazioni
-  Metacomunicazione

5.2.1 Tecnica del Gruppo Nominale

La tecnica del gruppo nominale(detta anche tecnica di Dulbecq, dal nome del suo ideatore) è un metodo per formare piccoli gruppi di incontro e far sì che i giudizi individuali vengano aggruppati. Può essere utilizzata in tutte quelle situazioni in cui si evidenziano incertezze e disaccordi circa la natura di un problema, le possibili soluzioni e la definizione di

⁵ Cfr. Fondimpresa, *Guida alla formazione continua*, Franco Angeli, Milano, 2007, p.220 e ss.

quelle che si ritengono le priorità.

Per svolgere un Gruppo Nominale occorre una domanda formulata con attenzione in modo che evochi risposte ad un voluto livello di specificità ed un moderatore che sappia condurre il processo come facilitatore o con un ruolo di esperto.

Tale tecnica si svolge in quattro fasi:

- Nella prima fase, quella della generazione delle idee, si lavora in modo silenzioso e indipendente e i partecipanti scrivono le risposte alla domanda-stimolo;
- nella seconda, avviene la registrazione delle idee del gruppo: quando chiamato, ogni partecipante esprime un'idea che viene registrata su un foglio; le idee non possono essere discusse ed i fogli vengono sistemati in modo che il gruppo li possa vedere;
- nella terza fase, avviene la chiarificazione delle idee espresse che sono entrate a far parte della lista: è necessario infatti, che tutti i partecipanti abbiano compreso le idee espresse dagli altri;
- nell'ultima fase, avviene la votazione: ogni partecipante identifica le idee per lui più importanti, le ordina secondo le sue preferenze e i voti sono registrati su una lavagna. Solo a questo punto i risultati e i contenuti possono essere discussi.

Il numero ideale per un gruppo di tecnica nominale è compreso tra le cinque e le nove persone; si possono gestire gruppi più numerosi limitando il numero delle idee che ogni partecipante può produrre, ma si dovrebbero evitare i gruppi superiori a dodici elementi.

Se il numero delle persone presenti ai lavori è congruo l'intero processo può essere completato in un tempo inferiore a un'ora.

La NGT include un processo di votazione e il risultato che si ottiene è definitivo: i singoli partecipanti potranno non essere concordi con tale risultato. Si deve sottolineare, inoltre, come l'obiettivo principale della tecnica consiste nella generazione di idee. Il voto è il modo di portare a conclusione un'attività di gruppo evidenziandone le preferenze, il voto è anche di aiuto se vi è la presenza di gruppi multipli e quindi si ritiene necessario consolidare le idee prioritarie di ogni gruppo.

5.2.2 Simulazione

Nel passaggio da momenti teorici, centrati in particolare sulla comunicazione interpersonale e le sue dinamiche talvolta conflittuali, ad altri a valenza esperienziale verranno proposte delle simulate.

La simulazione si basa sul modello di apprendimento di tipo esperienziale che si articola in sperimentazione, analisi e concettualizzazione come indicato nei modelli di Kolb, Pfeiffer e Jones (Quaglino, 1985).

Obiettivo della simulata infatti è quello di far sperimentare e acquisire così maggiore consapevolezza riguardo alle diverse tipologie di reazioni emotive che vanno a costituire le risposte che l'operatore mette in campo nelle situazioni di conflittualità; consente di rilevare l'effetto delle risposte e di elaborare eventuali reazioni alternative. Quanto descritto si realizza in condizioni sufficientemente protette sotto il profilo emotivo e di fatto non si realizza come una riproduzione della realtà, ma come momento in cui si attivano le risorse emotive/cognitive/comportamentali per sperimentare cosa potrebbe accadere in una situazione data.

La simulata si realizza secondo regole e fasi rigorose:

1. Divisione dell'aula in osservatori e partecipanti diretti alla simulata;
2. Definizione precisa della durata ed indicazione di chi, nel gruppo degli osservatori, controllerà il tempo. Costui non si occuperà che di questo, senza altre distrazioni;
3. Definizione del tema della simulata: potrà riguardare un momento specifico della tipologia relazionale affrontata durante il percorso (approccio, ad esempio, o chiusura della comunicazione) oppure si potrà procedere liberamente, sempre restando ancorati al tema generale in oggetto;
4. Definizione, per il gruppo degli osservatori, della variabile, o delle variabili, su cui orientare l'attenzione;
5. Definizione dei limiti: dalla simulata non si esce prima della sua prevista conclusione a meno che uno dei partecipanti non ne faccia esplicita richiesta. Qualsiasi comportamento, anche di uno solo dei partecipanti, incongruo rispetto a struttura, contenuti e scopi della procedura ne determina la conclusione immediata.

6. Solo allo scadere del tempo potrà avere inizio il confronto tra osservatori, partecipanti e formatore. I primi esprimeranno le loro riflessioni unicamente sulle variabili fissate in partenza e senza esprimere giudizi di valore sull'operato dei partecipanti. Costoro, esauriti gli interventi degli osservatori, daranno il loro punto di vista sullo stesso tema. Solo in ultimo, se utile, il formatore esprimerà le sue considerazioni in proposito.

5.2.3 Discussione dei casi

Lo spazio dedicato alla discussione dei casi è stato previsto per consentire agli operatori di fare esperienza di momenti in cui ciascuno possa esprimere il proprio punto di vista su una determinata situazione e per scoprire se esiste uno o più punti in comune sul tema. Si chiederà pertanto ai partecipanti di mettere in comune esperienze concrete connesse al tema del percorso formativo per approfondirne i contenuti alla luce delle nuove conoscenze acquisite.

Obiettivo di questa procedura sarà ampliare, arricchire e trasformare le proprie idee con il contributo di quelle degli altri.

5.2.4 Problem solving

La formazione mira a mettere il soggetto in condizioni di riflettere sul proprio agire e costruire modelli trasferibili di azione. Rientrano in questo filone le strategie di tipo costruzionista come il problem solving. (Guida alla formazione continua pag 220,221). Problem solving significa letteralmente "risolvere problemi". Il termine, nato in ambito matematico, si è diffuso in riferimento alle abilità e ai processi implicati per affrontare problemi di qualsiasi tipo.

Gli strumenti del problem solving si differenziano a seconda delle diverse aree di applicazione ma i principi di base rimangono gli stessi.

Il problema esiste quando c'è un ostacolo al raggiungimento di un obiettivo. Se in presenza di un ostacolo non possiamo raggiungere l'obiettivo procedendo in base alle nostre conoscenze e/o esperienze precedenti, per trovare la soluzione è necessario un cambiamento nel nostro modo di vedere e sentire le cose o nei nostri comportamenti.

Non sempre il cambiamento richiesto dalla situazione, corrisponde alla rimozione dell'impedimento, ma si può agire in diversi modi:

- rimuovere l'ostacolo
- aggirare l'ostacolo: in alcuni casi può essere più proficuo percorrere altre strade per la risoluzione del problema
- utilizzare l'ostacolo: alcuni ostacoli osservati da nuove prospettive, possono diventare una risorsa.

In ogni caso, le fasi del Problem solving possono essere individuate in quattro, articolate in passaggi intrecciati tra loro.

FASE I: Identificare del problema e dell'obiettivo:

- Definizione del problema
- Analisi degli ostacoli;

FASE II: Generare le possibili soluzioni:

- Generazione delle idee
- Trasformazione delle idee in soluzioni;

FASE III: Scegliere, valutare e pianificare la soluzione:

- Valutazione di efficacia, fattibilità e conseguenze
- Scelta della soluzione
- Pianificazione;

FASE IV: Mettere in pratica:

- Esecuzione del piano
- Valutazione dei risultati;

Le quattro fasi sono consequenziali ma il Problem Solving, non è un processo interamente lineare e razionale. Al contrario, lo scopo è quello di integrare le risorse logiche e critiche con quelle creative.

Tra le più note metodologie del problem solving, rientra il Brainstorming.

5.2.5 Brainstorming

Il Brainstorming è una tecnica ideata e formulata da Alex Osborn, che si basa su una discussione di gruppo incrociata, guidata da un moderatore. Lo scopo è quello di far esprimere, in maniera assolutamente non vincolata, il maggior numero di idee su un determinato problema.

La nascita della tecnica risale al 1938, come afferma il suo ideatore: *“Fu nel 1938 che adottai per la prima volta l’ideazione organizzata nella società di cui allora ero capo....”* (A. F. Osborn *L’immaginazione creativa*, F. Angeli, Milano 1967).

Il procedimento si basa sul principio che le idee si innescano l’una con l’altra e comprende due elaborazioni, una divergente e una convergente che possiamo descrivere nell’articolazione pratica della tecnica, nel modo seguente:

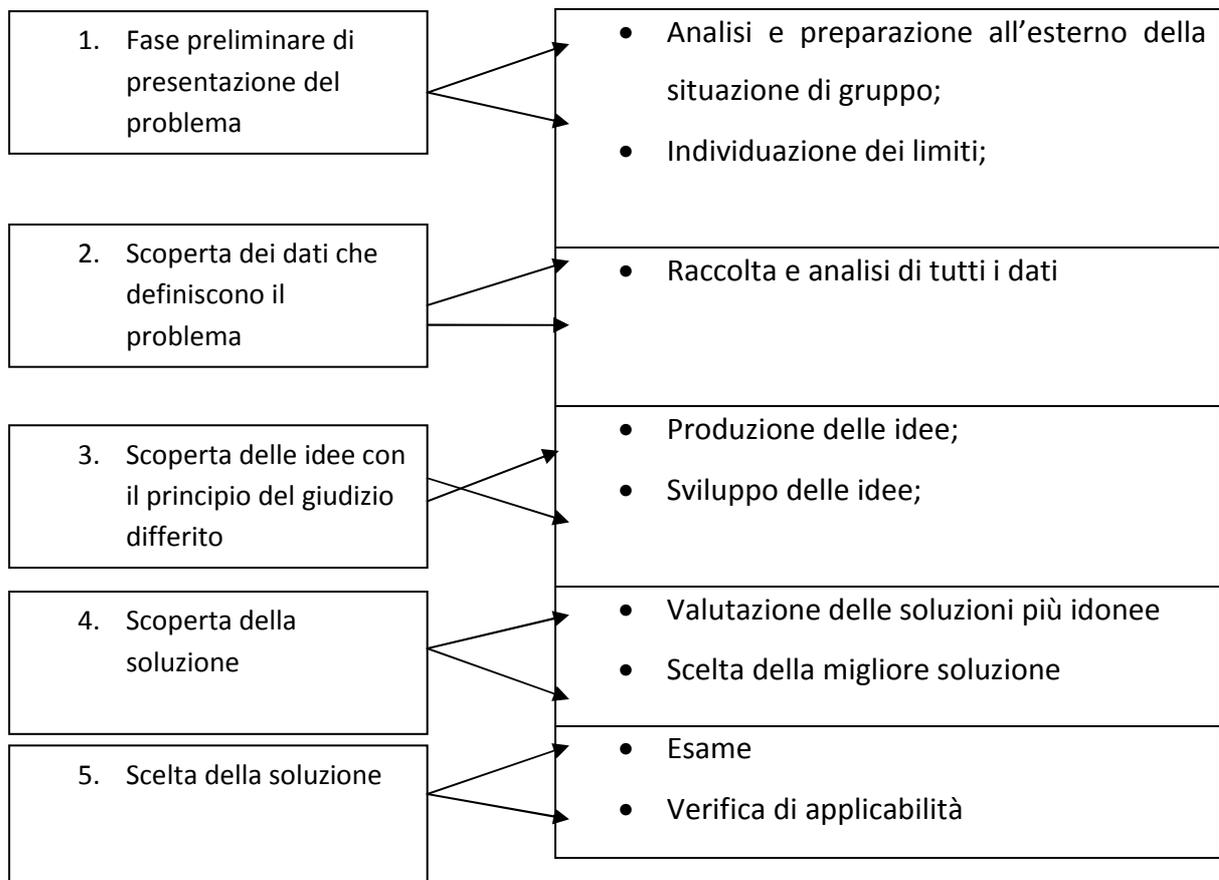
La **creazione del gruppo di lavoro** che dovrà essere composto preferibilmente da 10/15 persone compreso il moderatore/conducente; la **presentazione dell’obiettivo** dell’incontro. Il moderatore spiegherà a inizio lavoro a tutti i partecipanti l’argomento di discussione e esplicherà le regole fondamentali della sessione di gruppo, sottolineando l’importanza della libera espressione delle idee e della partecipazione di tutti i presenti; la **creazione delle idee individuali**; la **registrazione delle idee** che a ogni turno, i partecipanti esprimono; viene registrata ciascuna idea in maniera visibile a tutti, per esempio su una lavagna a fogli mobili; **l’organizzazione** delle idee attraverso l’elenco creato nella raccolta e la sua **riformulazione**, classificando le idee per gruppo di analogie e eliminando le ripetizioni; la **valutazione delle idee** che avviene attraverso la discussione e il commento sulle varie idee emerse, allo scopo di giungere alla formulazione di un “elenco ragionato” che contenga solo le più interessanti.

Ancora meglio, possiamo descrivere le varie fasi della tecnica attraverso la teoria in cui il processo del brainstorming può essere sintetizzato in quattro punti: idee libere, quantità prima della qualità, nessun diritto d’autore, la critica è proibita:

- I. Fase preliminare di analisi e preparazione effettuata all’esterno della situazione di gruppo. Si tratta di presentare il problema e i limiti posti alla sua eventuale soluzione;

- II. Fase della scoperta dei dati che caratterizzano il problema posto e ridefinizione dello stesso. E' una fase di ricerca collettiva che mira alla comprensione autentica del problema da parte del gruppo;
- III. Fase della scoperta delle idee per mezzo della produzione di un numero elevato di idee che per convenzione non vengono sottoposte a critiche durante la riunione, adottando quello che viene chiamato "il principio del giudizio differito". Tali idee sono poi utilizzabili per risolvere il problema.
- IV. Fase di spoglio e selezione di tutte le idee emerse per registrare quelle migliori, ossia quelle che possono essere attuate direttamente e che sono conciliabili con quelle ritenute valide;
- V. Fase conclusiva, con la partecipazione di chi ha posto il problema, per scegliere la soluzione.

Il processo descritto può essere schematizzato nel modo seguente:



5.2.6 Esercitazione.

L'esercitazione mira a verificare e approfondire un preciso elemento teorico, attraverso l'applicazione pratica di un concetto o di una ipotesi di lavoro. Può anche fare riferimento all'esperienza concreta vissuta dai partecipanti al percorso formativo. Nello specifico saranno proposte esercitazioni sulla comunicazione verbale e non verbale e sul riconoscimento delle emozioni, con l'esplicito obiettivo di approfondire il proprio stile comunicativo.

5.2.8 Dinamiche di gruppo

Tra le definizioni più attente alle caratteristiche sociali e ai vincoli del collettivo, si trova la seguente: *“Il gruppo è una totalità e si identifica come soggetto sociale organizzato (come l'individuo o l'ambiente), è un'unità in grado di esprimere comportamenti, valori culturali propri, differenti da quelli delle singole persone che ne fanno parte”* (K. Lewin).

A seconda degli approcci teorici a cui si fa riferimento, negli studi sui gruppi ci si può riferire a quattro fonti principali: l'inchiesta di Hawthorne in ambito aziendale, la psicoterapia di gruppo per la salute mentale, la sociometria di Moreno per l'analisi delle relazioni affettive informali e la teoria del campo di Lewin per le dinamiche di gruppo.

La **dinamica di gruppo** prende in esame l'influenza reciproca tra i membri di un gruppo e ne analizza l'interdipendenza tra le persone. Alla base della dinamica di gruppo matura il processo di socializzazione.

Qualunque cambiamento di un membro determina un cambiamento di tutti gli altri membri; ciò determina stati di *equilibrio instabile* fino al raggiungimento di un *comportamento adattivo equilibratore*.

La dinamica di gruppo segna il passaggio dal concetto di personalità a quello di *sintalità*. In un soggetto-individuo, la personalità è il modo in cui egli interpreta e rende unica ed unitaria la propria esperienza, secondo l'idea di sé; *la sintalità è il modo in cui un gruppo interpreta e rende unica ed unitaria la propria esperienza, secondo la pluralità vissuta*. Essendo il gruppo un "organismo vivo" dotato di potenzialità conoscitive ed operative comuni e condivise, la sintalità (o "sintesi delle personalità") è il processo di costruzione di una "personalità del gruppo", della sua immagine e della sua identità.

L'apprendimento, secondo l'ottica della dinamica di gruppo, è un insieme di processi che comportano un cambiamento: a) nella struttura conoscitiva, b) nella motivazione, c) nell'appartenenza di gruppo.

Pertanto, complementare all'apprendimento, la formazione è processo di facilitazione del clima (dinamiche) e dell'atmosfera educativa.

5.2.7 Lezione frontale

La lezione frontale è lo strumento privilegiato quando la finalità del momento formativo è costituita dalla trasmissione di concetti, informazioni e schemi interpretativi.

Le lezioni frontali in aula possono essere impiegate per l'acquisizione delle conoscenze teoriche, mediante uno stile di apprendimento basato su modelli; esse sono, quindi, in generale, uno strumento suggerito nei casi in cui i partecipanti all'attività formativa siano sprovvisti di elementi conoscitivi rispetto al contenuto trattato.

Questa metodologia è attuata attraverso la trasmissione/riproduzione frontale delle conoscenze, dove figura centrale nel processo di apprendimento rimane comunque il partecipante, con i suoi tempi-ritmi, i suoi livelli cognitivi di partenza, i suoi schemi di comprensione della realtà.

5.2.8 Metacomunicazione

Metacomunicare significa comunicare *sulla* comunicazione. La metacomunicazione può vertere sul *contenuto* o sulla *relazione* e può essere *esplicita e verbale* oppure *implicita e analogica*.

La metacomunicazione rappresenta un elemento fondamentale per una "sana" comunicazione, mediante la quale gli interlocutori possono precisare il significato che

attribuiscono alla loro comunicazione, ovvero correggere gli errori di ricezione, di interpretazione o di punteggiatura⁶.

5.3 Esperienze formative precedenti

Gli educatori professionali, autori del presente progetto per gli operatori di comunità, nella scelta delle strategie di intervento, hanno fatto riferimento al comune percorso formativo di base, orientato alla costruzione e gestione della relazione d'aiuto volta e fondata sulla partecipazione al processo di cambiamento: agendo su e nel "campo" con l'altro (protagonista del processo) la teoria diventa azione.

⁶ Cfr. pag.41 "PRAGMATICA DELLA COMUNICAZIONE UMANA", P. Watzlawick - J.H. Beavin - D.D. Jackson, Edizione Astrolabio

6. RISORSE

6.1 Risorse umane.

L'organizzazione si avvale della collaborazione di **quattro educatori professionali** che elaboreranno il progetto formativo, dopo avere svolto l'analisi dei bisogni attraverso gli strumenti della tecnica del gruppo nominale e del questionario somministrato.

Gli educatori professionali avranno il compito di programmazione ed esecuzione del progetto; pertanto, le loro funzioni principali, dovranno attuarsi in back office e in front office.

Ad essi spetta anche il compito di svolgere verifiche in itinere sull'andamento del progetto a fine di ogni modulo e, eventualmente, attuare correttivi prima del modulo successivo.

Al fine di poter orientare meglio l'intervento nel modulo riferito all'intelligenza emotiva ci si avvarrà della supervisione e consulenza di **uno psicologo**.

Sarà necessario l'intervento di un addetto alla **segreteria**, per il supporto logistico e l'assistenza durante le ore di formazione diretta.

L'efficacia del percorso formativo è legata alla disponibilità e alla partecipazione attiva degli **operatori** e **volontari** e a quanto saranno disposti a mettersi in gioco sfruttando al massimo le potenzialità del gruppo in formazione.

RISORSE UMANE	NUMERO	Esterno/interno	COMPITI	ORE
Educatori professionali	4	Esterne all'organizzazione	Rilevare i bisogni formativi; Progettare il percorso; Condurre il gruppo di formazione; Effettuare la verifica in itinere	11 20 12 8
Psicologo	1	Esterna all'organizzazione	Supervisione, consulenza alla progettazione e alla valutazione	4

			del modulo sull'intelligenza emotiva	
Segretaria	1	Interna all'organizzazione	Supporto alla logistica	12
Operatori e volontari	15	Interna all'organizzazione	Partecipazione al gruppo di formazione	12

6.2 Risorse materiali

Il percorso formativo si svolgerà in Comunità. Si utilizzerà la stanza polivalente per gli incontri di gruppo e l'ufficio educatori per le funzioni di segreteria. Dovranno, inoltre, essere messe a disposizione altre due stanze, più piccole, per poter svolgere lavori in più gruppi contemporaneamente anziché in plenaria.

Per il lavoro col gruppo, saranno necessari un personal computer portatile e un videoproiettore. E' richiesta una lavagna a fogli mobili corredata di fogli e materiale di cancelleria vario: fogli A3, pennarelli colorati, post it, evidenziatori, cartelloni colorati; una postazione computer fissa e stampante collegata, un fotocopiatore.

Si prevede un coffee-break ad ogni incontro in plenaria, che ha lo scopo anche di dedicarsi un momento meno formale per creare gruppo.

6.3 Spesa minima per poter vedere i risultati

A fronte del finanziamento inteso per l'intero ammontare del progetto, si può ritenere che alcuni dei costi possano essere comunque sostenuti attraverso il pre-esistente, da parte della struttura comunitaria.

Tra le risorse materiali, infatti, gli spazi e la logistica, compresa la strumentazione tecnica

e tecnologica (personal computer, stampante, fotocopiatore, videoproiettore) sono già in dotazione alla Comunità, per il normale svolgimento della propria attività. Unico materiale sul quale sarà necessario attivarsi in assenza di finanziamento esterno è quello di consumo anche per non gravare ulteriormente sui costi che la struttura deve sostenere.

In riferimento alle risorse umane, la spesa da sostenere è relativa agli emolumenti da corrispondere ai formatori e allo psicologo consulente/supervisore. L'addetto alla segreteria è figura esistente in comunità; si potrebbe usufruire del suo supporto apportando una modifica oraria al normale svolgimento della sua attività. Le spese di gestione e funzionamento vedono coinvolto un addetto alle pulizie, compito che, in assenza di sostegno economico esterno, può essere gestito dalla comunità al suo interno.

La spesa minima per poter vedere i risultati sarà pertanto legata alla possibilità di attuazione del corso ed è quantificabile in 4375 euro.

Per il dettaglio della stima dei costi di realizzazione del progetto vedi Allegato n.2

6.4 Possibili finanziamenti e suggerimenti per il fund raising.

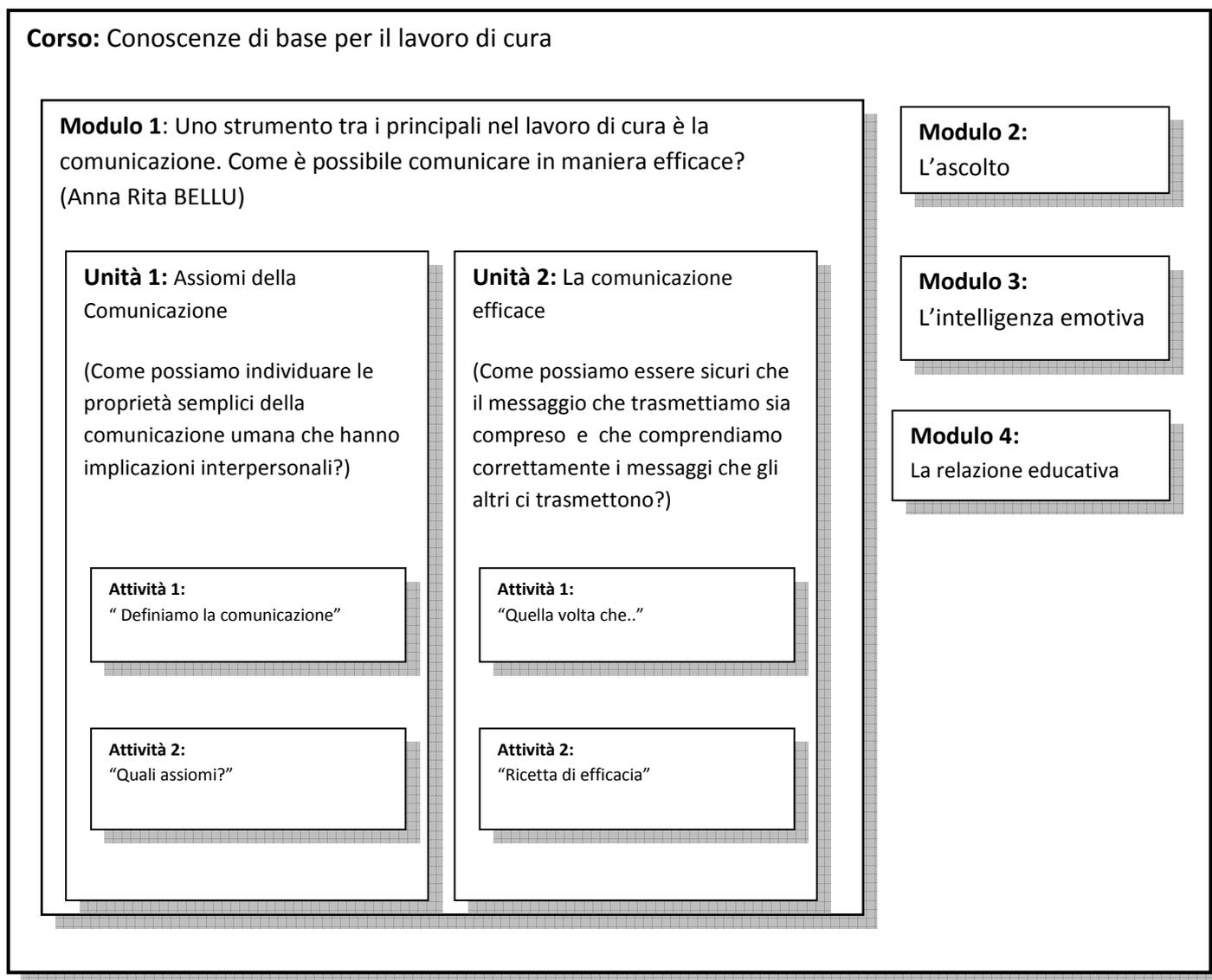
Nonostante molti dei costi possano rientrare in una spesa interna alla struttura, si è pensato di presentare il progetto alla Fondazione Banco di Sardegna, che annualmente mette a bando dei finanziamenti per progetti da attuarsi in campo sociale.

Il bando è organizzato in maniera tale da distribuire equamente per ambiti territoriali, i finanziamenti stessi. Essendo la Comunità "Le sorgenti", una realtà consolidata di aiuto alla persona e alle famiglie in difficoltà, in un territorio in realtà abbastanza carente di risorse, proprio per la sua collocazione territoriale, si pensa che qualificare ulteriormente gli interventi che la comunità offre, possa costituire un beneficio di cui l'intera comunità possa avvalersi.

Si metteranno in richiesta di finanziamento tutte le voci di spesa in modo che la strumentazione richiesta possa, a fine progetto, restare in dotazione alla comunità.

7. MATERIALI DIDATTICI CHE VERRANNO UTILIZZATI NELL'INTERVENTO, SOTTO FORMA DI CORSO STRUTTURATO SECONDO IL MODELLO POLIEDRA-DISEF

7.1 MODULO 1



All'interno di questo modulo verranno forniti agli operatori elementi per saper comunicare e leggere un messaggio al di là del verbale ed avere consapevolezza delle implicazioni che le interazioni personali giocano nella comunicazione. Si intende, inoltre, fornire agli operatori suggestioni per effettuare riflessioni sulla comunicazione, ampliare le conoscenze teoriche, offrire esperienze che facilitino il riconoscimento dei propri ed altrui modelli al fine di individuare strumenti atti a migliorare l'efficacia della comunicazione.

OVERVIEW DEL MODULO 1

Modulo 1: Come è possibile comunicare in maniera efficace?

Unità 1: Come possiamo individuare le proprietà semplici della comunicazione umana che hanno implicazioni interpersonali?

Unità 2: Come possiamo essere sicuri che il messaggio che trasmettiamo sia compreso e che comprendiamo correttamente i messaggi che gli altri ci trasmettono?

Conoscere la comunicazione

Individuare e riconosce gli assiomi della comunicazione in un' interazione comunicativa

Conoscere gli elementi imprescindibili di una sequenza comunicativa;

Individuare le caratteristiche di una comunicazione efficace ;

7.1.1 PROFILO DI COMPETENZA

Nell' **unità 1** gli operatori:

- conosceranno le caratteristiche della comunicazione;
- individueranno e riconosceranno gli assiomi della comunicazione in un' interazione comunicativa;

Al termine dell' **Unità 1** gli operatori avranno conseguito il seguente profilo di competenza:

Risorse	<p>Conoscenza degli assiomi della comunicazione(Attività 1;2)</p> <p>Conoscenza dei riferimenti teorici cui l'approccio attinge (Attività 1.)</p>
Strutture di interpretazione	<p>Saper interpretare i messaggi al di là della loro espressione verbale (Attività 2)</p> <p>Saper riconoscere l'interazione comunicativa e cogliere il reale significato dei messaggi ricevuti (Attività 2)</p>
Strutture di azione	<p>Saper comunicare verbalmente (Attività 2)</p> <p>Saper comunicare non verbalmente(Attività 2)</p> <p>Saper descrivere i principi della comunicazione(Attività 1; 2)</p>
Strutture di autoregolazione	<p>Saper applicare nell'interazione comunicativa le nozioni apprese nella formazione teorica (Attività1;2)</p> <p>Saper gestire nella comunicazione i vari principi (Attività 2)</p>

7.1.1.2 Attività 1 Conoscere le proprietà della comunicazione

“Definiamo la comunicazione”

Consegna: La prima attività dell'unità didattica 1 prevede che i corsisti esprimano le proprie conoscenze sulla comunicazione:

Indicate quali caratteristiche della comunicazione conoscete

Problem solving 1:

I formatori chiedono ai corsisti di indicare con una parola le loro conoscenze sulla comunicazione.

Si appuntano sulla lavagna a fogli mobili i contributi dei partecipanti.

Acquisizione teorica - Lezione Frontale:

Scheda 1: Lezione frontale: “ La comunicazione e i cinque assiomi della comunicazione umana”

I formatori terranno la lezione teorica, partendo dagli elementi emersi nel brainstorming, che fungerà, quindi, da guida alla lezione, rendendo in questo modo i partecipanti attori del processo di insegnamento e non soltanto fruitori passivi di conoscenza. L'apprendimento è di tipo espositivo. Ogni membro del gruppo durante la lezione frontale può intervenire per porre domande al formatore sull'argomento trattato. L'obiettivo è quello di dare una panoramica generale sui “principi essenziali della comunicazione” e delle imprescindibili interazioni con gli altri esseri umani.

“ Un fenomeno in sé è inspiegabile se non è inserito nel contesto in cui si verifica. Se l'osservatore non si rende conto dell'intreccio di relazioni tra un evento e la matrice in cui esso si verifica, tra un organismo e il suo ambiente, o è posto di fronte a qualcosa di misterioso oppure è indotto ad attribuire al suo oggetto di studio certe proprietà che l'oggetto può non avere. Per studiare il comportamento umano è chiaro, allora, che dall'analisi deduttiva della mente si deve passare all'analisi delle manifestazioni osservabili nella relazione: il veicolo di tali manifestazioni è la comunicazione”⁷. Paul Watzlawick

La comunicazione indica quell'insieme di segni e di messaggi – verbali e non – che servono per trasferire ad altri informazioni, ma anche emozioni e sentimenti.

Comunicare, infatti, non significa semplicemente informare, ma anche e soprattutto "entrare in

⁷ Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D. D., 1971, op. Cit. pag. 14

relazione" con soggetti esterni a noi.

Ogni forma di comunicazione utilizzata ha il potere di farci star bene o di creare disagio, di influenzare le nostre relazioni, la fiducia in noi stessi, le possibilità di raggiungere i nostri obiettivi e di realizzare i nostri progetti per questo è importante diventare consapevoli della nostra comunicazione.

La comunicazione emerge quale strumento fondamentale di scambio e confronto, essa è il mezzo attraverso il quale ogni interazione tra gli individui è resa possibile. Lo studio d'ogni singola sequenza interazionale coincide con quello d'ogni sequenza comunicativa e ogni cambiamento di stato può essere considerato in termini di comunicazione e d'effetto della comunicazione sul comportamento. Tale studio si sostanzia d'ambiti diversi d'approfondimento, inerenti ai diversi aspetti attraverso i quali la comunicazione può essere analizzata: *sintassi*, *semantica* e *pragmatica*, parti integranti della *semiotica*.

La *sintassi* analizza gli aspetti concernenti la trasmissione dell'informazione contenuta nella comunicazione, ovvero, la sua *codificazione*, il suo *invio*, la sua *ricezione* e la sua *decodificazione*.

La *semantica* studia i *significati* del messaggio, ossia i codici interpretativi condivisi dei moduli comunicativi che consentono ai soggetti interagenti di comprendersi. La *pragmatica* si occupa degli *effetti* che la comunicazione produce *sul comportamento* dei soggetti interagenti⁸. La comunicazione, dunque, quale strumento di confronto e scambio con l'interlocutore, ma, altresì, quale percorso d'identificazione e costruzione del proprio mondo interiore e sociale; come psicologia sociale e sociologia insegnano, infatti, la realtà individuale e sociale è il risultato di un costante processo di co - costruzione di significati e scambi di tali significati.

I concetti che ci spiegano tali proprietà della comunicazione, sono quelli di circolarità e retroazione⁹, attraverso i quali comprendiamo che la comunicazione, nella sua sequenza più elementare, si sostanzia per mezzo di un emittente che invia un qualunque tipo di messaggio ed un ricevente che lo riceve, lo rielabora e invia una risposta. Questo segmento c'indica che la

⁸ Ivi, pag. 15.

⁹ Ivi, pag. 39; 133.

comunicazione non è un processo lineare ed unilaterale, ma reso circolare dalla *retroazione*, processo attraverso il quale il sistema, all'interno del quale viene trasmesso il messaggio, reagisce con elementi che garantiscono un mantenimento delle condizioni iniziali, nel qual caso si parla di *retroazione negativa* o *omeostasi*, ovvero, attraverso un cambiamento del sistema stesso, caso nel quale parliamo di *retroazione positiva*¹⁰.

Particolarmente importanti, nello studio della comunicazione, i risultati cui sono giunti i teorici della scuola di Palo Alto, con i loro *assiomi della comunicazione*, che brevemente richiamiamo:

I. *Non si può non comunicare.*

Esistono tre codici comunicativi;

Verbale: i contenuti della comunicazione (parole, linguaggio, gergo ecc.)

Vocale (paraverbale): tono di voce, velocità dell'eloquio, silenzio, ritmo, pause, esitazioni ecc.

Gestuale (non verbale): posizione del corpo, espressioni facciali, contatto visivo, gestualità, abbigliamento

II. *Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione.*

III. *La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti.*

Ogni comunicazione implica un impegno e pertanto definisce la relazione.

IV. *Esistono due moduli d'espressione diversi e complementari tra loro, quello numerico, o digitale e quello analogico; il primo rappresenta una convenzione con cui si decide di indicare l'oggetto della comunicazione, in assenza di una relazione diretta con lo stesso, tale relazione è, infatti, creata tramite una scelta arbitraria di segni (l'unica eccezione è costituita dalle parole onomatopoeiche). L'esempio più esaustivo è dato dalla parola. Il secondo modulo ha un legame diretto con l'oggetto cui si riferisce, consiste soprattutto di*

¹⁰ Ivi, pag. 24.

messaggi non verbali, quali l'espressione facciale, il tono della voce etc. Può contenere in sé un'elevata ambiguità ed esprime prevalentemente il livello relazionale della comunicazione. I contenuti hanno più probabilità di essere espressi attraverso il modulo numerico. Perché una comunicazione sia efficace, i due moduli devono integrarsi.

- V. *Nell'ambito della sequenza comunicativa, il confronto tra gli interlocutori può basarsi sull'uguaglianza o sulla differenza, nel primo caso si parla di relazione simmetrica, nel secondo caso di relazione complementare. In quest'ultima configurazione, gli interlocutori assumono posizioni diverse, definite, una superiore, primaria o one-up, l'altra inferiore, secondaria o one-down¹¹.*

Tali posizioni possono essere stabilite sulla base dell'appartenenza al contesto sociale e culturale e la loro rigidità può condurre il sistema verso un assetto disfunzionale.

Immersi nelle nostre comunicazioni quotidiane, utilizziamo inconsapevolmente il prezioso strumento che è trasmesso attraverso la socializzazione primaria e che affiniamo attraverso quella secondaria, senza avere consapevolezza dei processi illustrati, né dei rischi cui essi espongono, la comunicazione, infatti, da risorsa fondamentale di scambio e crescita può trasformarsi in un vicolo cieco d'incomprensioni e scontri che solo un osservatore "terzo", rispetto agli attori della comunicazione, può contribuire a chiarire.

Oltre gli studiosi della scuola di Palo Alto, possiamo ricordare Austin e Searle.

Austin domina la scena intellettuale di Oxford nel secondo dopoguerra. In lui l'appello al linguaggio ordinario acquista maggior peso. Il linguaggio ordinario va preso in massima considerazione perché è molto più ricco e significativo di quelli offerti dai saperi altamente formalizzati. Mentre, infatti, i filosofi studiano concetti astratti e perciò generalissimi e semplificatori, gli analisti devono concentrarsi sui concetti del linguaggio ordinario, in quanto ricchi di sfumature e di una vasta gamma di significati che solitamente vengono trascurati dal filosofo tradizionale. Occorre fare attenzione alle " *trappole che il linguaggio ci prepara* ", perché il mondo delle parole è

¹¹ Ivi, pagg. 41-62.

caratterizzato da arbitrarietà e da inadeguatezza rispetto al mondo delle cose. L'analisi del linguaggio, delle parole, delle loro definizioni, delle loro etimologie, è un lavoro preliminare essenziale per impostare bene le questioni teoriche e avviarne la soluzione. In "*Come far cose con parole*" (1962) esamina quelle espressioni (enunciati performativi) con le quali noi non tanto parliamo di cose quanto piuttosto facciamo cose. Austin è noto come l'autore della teoria degli atti linguistici. Più che l'aspetto descrittivo del linguaggio, a cui la filosofia ha dato molto spazio, essenziale è lo studio delle funzioni, cioè degli usi linguistici. Ogni parola o proposizione ha, infatti, più usi, ciascuno dei quali va considerato distintamente. La tesi di Austin è che si debba evidenziare non solo il carattere descrittivo del linguaggio, ma anche quello operativo. Egli parla, quindi, della necessità di valorizzare adeguatamente la funzione di prestazione ("performance") del linguaggio, quella, cioè, nella quale esso si configura come un fare, legato all'azione, all'esecuzione di atti. Austin distingue, così, gli "enunciati constativi" dagli "enunciati performativi" o operativi: gli enunciati constativi constatano dei fatti e come tali li descrivono; gli enunciati performativi compiono azioni e, in tal modo, tendono a realizzare modifiche nella situazione esistente. I primi possono essere veri o falsi, i secondi possono essere efficaci o inefficaci, cioè avere o non avere successo, realizzarsi o meno, senza che ci si debba chiedere se siano veri o falsi. Essi non descrivono un evento o un'azione, ma servono proprio a compiere quell'azione. Successivamente, Austin accantona tale distinzione e sviluppa la tesi della funzione operativa, attiva, del linguaggio mediante una teoria degli atti linguistici, secondo la quale ogni espressione linguistica è un atto: anche l'enunciato ritenuto constativo è un'azione (ad esempio, dire "domani vado a ..." equivale a un impegno, a un atto, è enunciazione performativa e non solo indicativa e descrittiva). Così, egli distingue tre possibili e distinti aspetti di un atto linguistico, entro i quali classifica gli enunciati inizialmente descritti come constativi e performativi:

- l'atto locativo è quello con cui si dice qualcosa dotato di significato (ad esempio, "quella porta è aperta") e può essere studiato dal punto di vista fonetico, lessicale o grammaticale;
- l'atto illocutivo è un atto effettuato col dire qualcosa: esso, oltre a informare, constatando una data realtà (ad esempio, il fatto che quella porta sia effettivamente aperta), può contenere un'esclamazione, una preghiera o un suggerimento (ad esempio, l'invito a chiudere quella porta aperta). L'atto illocutivo ha quindi una forza collegata alla reale

intenzione di chi compie quell'atto linguistico.

- L'atto perlocutivo è l'atto compiuto per il fatto di dire qualcosa: quello per cui si raccoglie il suggerimento (o comando, invito, ecc.) implicito in quell'atto "illocutorio" e si esegue ciò che viene suggerito (si chiude, cioè, la porta). Mette in evidenza l'interattività costitutiva del linguaggio, cioè gli effetti sugli interlocutori che l'atto linguistico determina.

Ad esempio: con l'enunciato *è tardi*, ad una sola locuzione possono corrispondere diverse illocuzioni, ad esempio:

- La semplice intenzione di constatare qualcosa a titolo di informazione
- L'intenzione di invitare qualcuno a sbrigarsi
- L'intenzione di invitare qualcuno a non sforzarsi più.
- L'intenzione di comunicare che è giunto il momento di congedarsi.

L'effetto dell'atto linguistico può a sua volta essere diverso a seconda del contesto (risposta o meno da parte dell'interlocutore, azione non verbale o meno sempre da parte di chi ascolta, magari con suo dispiacere o con sua approvazione).

Searle viene considerato uno dei fondatori della pragmatica, sebbene egli rifiuti la distinzione tra semantica e pragmatica.

Formatosi alla scuola di filosofia del linguaggio di Oxford, Searle, proseguendo le ricerche di Austin, ha elaborato una teoria degli atti linguistici (*Atti linguistici*, 1969) all'interno della quale viene riservato un ruolo fondamentale al concetto di "intenzione", poiché la descrizione di un atto linguistico fa necessariamente riferimento alle intenzioni di chi parla.

Searle considera l'intenzione uno stato della mente, un processo il cui carattere fondamentale è costituito dall'essere diretto verso, o relativo a oggetti o stati di cose nel mondo (credenze, desideri, coscienza, timori, percezioni...). L'intenzionalità è una proprietà di base della mente: di essa non è possibile fornire un'indagine logica sotto forma di nozioni più semplici, in quanto si tratta di un processo primitivo.

Gli atti linguistici (in riferimento alla parte illocutiva, dunque in base alle varie funzioni comunicative) possono essere suddivisi secondo Searle in cinque classi.

<i>Tipo di illocuzione, e quindi di atto linguistico</i>	Intenzione alla base dell'atto linguistico	Spiegazioni
<i>Rappresentativi/Assertivi</i>	sostenere, comunicare, annunciare	Il locutore formula un enunciato in base alle conoscenze e alle sue credenze.
<i>Direttivi</i>	pregare, ordinare, consigliare	Il locutore vuole che l'interlocutore compia (o non compia) una certa azione.
<i>Commissivi</i>	promettere, accordare, offrire, minacciare	Il locutore si impegna ad un'azione futura.
<i>Espressivi</i>	ringraziare, salutare, augurare, denunciare	Il locutore esprime il suo orientamento psichico per stabilire e mantenere contatti sociali.
<i>Dichiarativi</i>	nominare, rilasciare, battezzare	Il locutore esercita un certo suo potere all'interno di un determinato ambito istituzionale.

Un atto linguistico può essere diretto o indiretto. In un atto linguistico indiretto non si dice direttamente ciò che si intende dire. Così il parlante formula una domanda anche se intende ottenere una *performance*.

Bibliografia:

- Pragmatica della comunicazione umana, P. Watzlawick - J.H. Beavin - D. Jackson; Astrolabio 1971
- www.filosofico.net

Problem solving 2:

Dopo il contributo teorico, si chiede ai corsisti di evidenziare nelle definizioni date durante il problem solving 1, le assonanze e dissonanze, eliminare le ripetizioni ed eventualmente le incongruenze con la consegna, riunire le definizioni che hanno lo stesso significato.

Analisi:

I formatori utilizzeranno delle domande guida per far riflettere i corsisti se, alla luce dei contributi teorici, esistono discrepanze dalla prima formulazione data da ciascuno rispetto alla consegna del problem solving 1.

I formatori porranno le seguenti domande:

- All'inizio della sessione vi è stato chiesto di indicare quali conoscenze avete della comunicazione, quanto avete espresso prima, corrisponde a ciò che indichereste ora?
- Quali sono le differenze tra la prima soluzione e quella che daresti adesso?

Confronto col gruppo di formazione:

Ci ciascun corsista viene sollecitato a condividere col gruppo le proprie riflessioni e confrontarle con gli altri.

Generalizzazioni:

Ogni membro del gruppo dovrà rispondere alle domande:

- Cosa si può imparare da questa attività?
- Quali caratteristiche evidenziate dalla teoria sono realisticamente osservabili e applicabili nelle situazioni concrete in cui ci si trova a operare?

Dopo aver scritto le risposte alle domande poste dai formatori, ciascun partecipante le socializza col gruppo di formazione.

Prodotti:

Verrà richiesto ai corsisti di rispondere per iscritto alle domande poste nella fase della

generalizzazione.

Processi:

I formatori in equipe allargata, si interrogheranno sull'efficacia dell' unità e della metodologia utilizzata. La presenza di due formatori per la conduzione di ogni sessione, consente un'osservazione immediata e contestuale sulla conoscenza dell'argomento , sull' attivazione di problem solving dei corsisti nelle fasi esperienziali proposte e di capacità di rileggersi e rivedere le proprie competenze in maniera critica e costruttiva :

- Avete acquisito nuove conoscenze? Quali?
- Avete compreso l' importanza di conoscere meglio l'argomento della comunicazione?

7.1.1.3 Attività 2 *Individuare e riconoscere gli assiomi della comunicazione in un' interazione comunicativa*

Simulata: Quali assiomi?

Consegna: L'importanza della conoscenza degli assiomi della comunicazione, nella vita quotidiana ma soprattutto in un lavoro come quello di cura, indirizza la scelta di focalizzare l'attenzione dei corsisti su tale argomento.

Individuare nelle brevi scene gli assiomi della comunicazione umana.

Problem solving 1:

Il conduttore chiederà ad alcuni partecipanti di prestarsi a recitare una scena seguendo le indicazioni che essi riceveranno separatamente. I restanti nove saranno divisi casualmente in gruppi di tre.

La simulata riguarderà gli assiomi della comunicazione.

Il conduttore assegna ai tre volontari, separatamente, alcune indicazioni:

La famiglia Workshop

La famiglia Workshop sta compiendo un viaggio in treno per raggiungere i parenti per le feste di natale. Il marito, Mr Workshop è un uomo silenzioso e mite, è sempre piuttosto accomodante ma questa volta non aveva proprio voglia di raggiungere i familiari della moglie. Accade per tutte le festività..si deve andare. La moglie Mr.ss Workshop è una donna effervescente, chiacchierona e talvolta autoritaria. I figli Will e Jill sono ragazzi rumorosi e un po' indisciplinati.

Consegna per il marito: è scontroso e risponde a monosillabi alle continue domande della moglie, preferisce guardare fuori dal finestrino piuttosto, anche se quel paesaggio l'ha visto migliaia di volte. Rimbottato dalla moglie, rimprovera i figli, per lo scompiglio che stanno creando nel vagone, senza troppa convinzione non accompagnando le parole a un'adeguata mimica o gestualità.

Consegna per la moglie: è petulante e parla in continuazione, rimprovera il marito per l'atteggiamento assunto in questa occasione e prevede che le farà fare una pessima figura coi parenti che penseranno ce l'abbia con loro. Si preoccupa poco del baccano che stanno creando i ragazzi tranne quando, intima loro di sedersi motivando la richiesta col fatto che è lei la madre e decide lei, senza dare altre spiegazioni.

Singolarmente, i corsisti dovranno osservare e appuntare per iscritto quali assiomi hanno osservato e precisarne i momenti.

Acquisizione teorica: Proiezione delle slides

I formatori utilizzeranno le slides nelle quali saranno riassunti gli assiomi della comunicazione spiegati nella prima fase dell'unità 1.

I cinque assiomi della comunicazione

1. *L'impossibilità di non comunicare.*

Il comportamento è comunicazione; non è possibile non avere un comportamento, quindi è impossibile non comunicare.

2. *Livelli comunicativi di contenuto e di relazione.*

Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto (una notizia, una informazione, un dato...) e di relazione (un comando, un'istruzione, un avvenimento...) di modo che il secondo classifica il primo.

3. *La punteggiatura della sequenza di eventi.*

La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti (se si prende in considerazione il punto di vista dell'uno o quello dell'altro; es.: <<Lo picchio sempre perché lui si ubriaca>> - <<Bevo per dimenticare di avere una moglie isterica>>).

4. *Comunicazione numerica e analogica.*

Il linguaggio digitale (digitale, verbale) ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia, ma manca di una semantica adeguata nel settore della relazione; il linguaggio analogico (il linguaggio non verbale) invece non ha alcuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni.

5. *Interazione complementare e simmetrica.*

Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza (da una parte rapporti paritetici, paritari, democratici, dall'altra rapporti fondati sulla autorità/subordinazione).

Cosa può accadere...?

E' impossibile non comunicare :

- rifiuto della comunicazione
- accettazione della comunicazione
- squalifica della comunicazione
- utilizzazione del sintomo

Livelli comunicativi di contenuto e di relazione :

- conferma
- rifiuto
- disconferma

La punteggiatura della sequenza di eventi:

- uno dei comunicanti non ha lo stesso grado di informazione dell'altro
- si hanno le stesse informazioni ma non si traggono le medesime conclusioni
- si segue uno schema causa-effetto

Comunicazione numerica ed analogica :

- interpretazione numerica del messaggio analogico del tutto incompatibile
- utilizzo di un tipo di numerizzazione che consenta di mantenere l'opinione che si ha della natura della relazione

Il linguaggio "digitale"

- Il linguaggio **DIGITALE** (linguaggio del CONTENUTO) ha una **SINTASSI** logica complessa ed efficace, adatta a scambiarsi una gran massa di informazioni, ma manca di una **SEMANTICA** adeguata a definire il tipo di relazione esistente fra chi comunica.



**INFORMAZIONI
E DATI**

Il linguaggio "analogico"

- Il linguaggio **ANALOGICO** (linguaggio della RELAZIONE) ha una **SEMANTICA** ricca e sofisticata, ma manca di una **SINTASSI** appropriata alla definizione non ambigua delle relazioni.



**EMOZIONI E
ATTEGGIAMENTI
INTERPERSONALI**

Interazione complementare e simmetrica :

- escalation simmetrica
- complementarità rigida

Problem solving 2:

Si chiede ai corsisti questa volta riuniti a gruppi di tre di riflettere congiuntamente sulle situazioni evidenziate e gli assiomi attribuiti a ciascuna di esse, di raccordarsi tra loro e esporre agli altri un lavoro del gruppo e non del singolo.

Analisi:

I formatori chiederanno ai gruppi di socializzare con gli altri partecipanti quali siano state le differenze tra la prima riflessione e quella successiva, condivisa col gruppo ristretto, dopo la visione delle slides.

I formatori porranno ai corsisti le seguenti domande:

- La visione delle slides ha rinforzato i contenuti teorici espressi nella lezione frontale, se sì, come?
- Le slides hanno evidenziato delle discrepanze nella riflessione attuata singolarmente e in quella successiva col piccolo gruppo?

Confronto col gruppo di formazione:

I corsisti discuteranno in plenaria se e come sia cambiato il proprio focus di osservazione dopo il confronto con gli altri componenti del piccolo gruppo. Verrà chiesto loro di esplicitare le strategie adottate per individuare come collettivo il prodotto da presentare agli altri.

Generalizzazione:

I formatori chiedono al gruppo di esprimersi su quali potrebbero essere buone prassi di auto riflessione per analizzare di volta in volta le situazioni che si verificano nella pratica professionale sulla base degli apprendimenti didattici ed esperienziali suggeriti dalla sessione formativa. I formatori chiederanno ai corsisti di registrare su un foglio la risposta alla domanda:

- Quali elementi possono essere individuati come modello da seguire alla luce dell'esperienza svolta con questa attività?

Prodotto:

Le risposte date alla generalizzazione verranno raccolte a creare un quadernetto di buone pratiche.

Processi:

Al termine della sessione i formatori si interrogheranno sulla congruenza degli argomenti trattati con le esperienze proposte e su quali contributi la formazione possa aver lasciato, attuando una riflessione sulle seguenti domande:

- Avete trovato difficoltà nel mettere in pratica attraverso le simulazioni i contributi offerti dalla teoria condivisa?
- Avete riflettuto criticamente pensato modelli migliorativi della vostra azione professionale?

7.1.2 PROFILO DI COMPETENZA

Nell'**unità 2** gli operatori:

- Conosceranno gli elementi imprescindibili della comunicazione;
- Individueranno le caratteristiche di una comunicazione efficace ;

Al termine dell' **Unità 2** gli operatori avranno conseguito il seguente profilo di competenza:

Risorse	Conoscenza degli elementi della comunicazione (Attività 1) Conoscenza della differenza tra una comunicazione inefficace e una efficace (Attività 2)
Strutture di interpretazione	Saper cogliere la presenza di possibili ostacoli alla comunicazione (Attività 2) Saper valutare quali sono gli elementi che favoriscono la comunicazione (Attività 1; 2)
Strutture di azione	Saper prestare attenzione a tutti gli elementi che favoriscono l'efficacia comunicativa(Attività 2)
Strutture di autoregolazione	Saper riconoscere una comunicazione inefficace (Attività 2) Saper valutare quali elementi siano da tenere sotto controllo per una comunicazione efficace (Attività 1; 2)

7.1.2.1 Attività 1 Conoscere gli elementi imprescindibili della comunicazione.

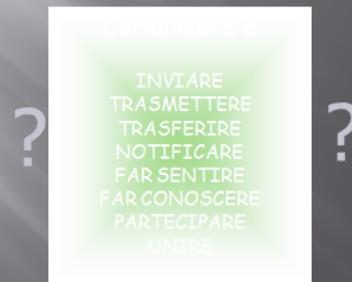
Consegna: Individuare gli elementi della comunicazione.

Acquisizione teorica:

I formatori si avvalgono della proiezione di slides per offrire i contributi teorici.

La comunicazione è....

- ▣ Dimensione psicologica costitutiva di ogni essere umano
- ▣ Una attività sociale
- ▣ Una risposta a bisogni di tipo fisico
- ▣ Contribuisce a formare e consolidare il nostro senso di identità
- ▣ E' una attività prevalentemente cognitiva



Piani della comunicazione

- ▣ **Contenuto** (cosa si dice)
- ▣ **Relazione** (come si dice)



Qualche definizione

- ▣ **Emittente:** chi comunica
- ▣ **Messaggio:** oggetto della comunicazione
- ▣ **Codice:** "mezzo" usato per comunicare
- ▣ **Canale:** strada attraverso cui passa la comunicazione
- ▣ **Decodifica:** "mezzo" con il quale si raccoglie il messaggio
- ▣ **Ricevente:** persona alla quale indirizziamo il messaggio
- ▣ **Interferenza:** tutto ciò che ostacola la trasmissione e la ricezione di un messaggio

Come prevenire le interferenze?

- ▣ Visualizzare come arriverà il messaggio al destinatario
- ▣ Esame preventivo di ogni singolo passaggio
- ▣ Valutare la ricezione attraverso l'analisi del feedback

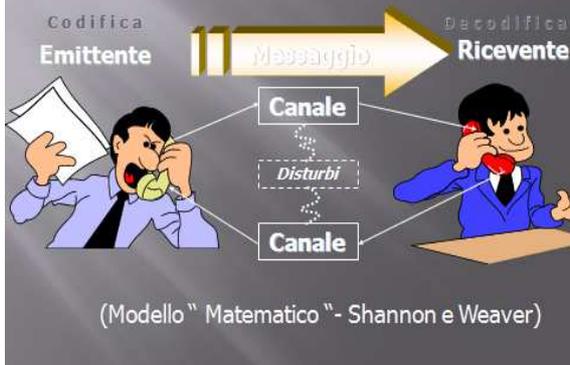
Il feedback è.....

- ▣ Risposta/ reazione ad un messaggio
- ▣ Informazione retroattiva

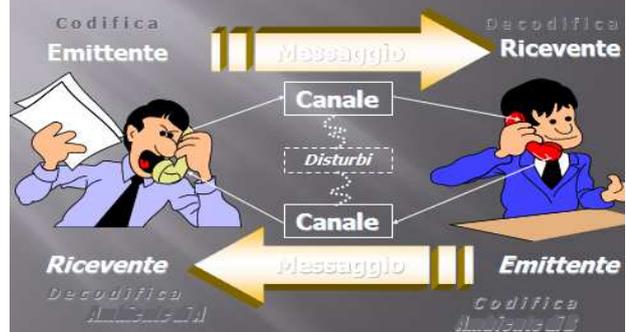
Il feedback può essere...

- ▣ Immediato
- ▣ Differito
- ▣ Coerente
- ▣ Incoerente
- ▣ Atteso
- ▣ Inatteso
- ▣ Disatteso

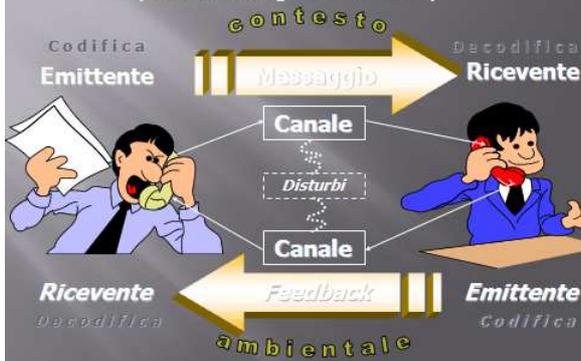
Modelli teorici



(Modello Interattivo, adattato da Adler-Towne)



(Modello Dialogico o Circolare)



- ▣ Approccio sistemico (insieme di elementi talmente in interazione fra di loro che una qualsiasi modificazione di uno di essi comporta una modificazione di tutti gli altri)
- ▣ Un fenomeno resta inspiegabile fino a quando il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica
- ▣ Funzione/ Relazione
- ▣ Informazione/ Retroazione

Problem solving 2:

Sulla base delle nuove acquisizioni, si chiederà ai corsisti di elaborare, singolarmente, in forma auto-narrativa una breve riflessione scritta sulla base di due suggestioni guida:

-quella volta che mi è venuta bene;

-quella volta che mi è venuta male.

Confronto con il gruppo di formazione:

I formatori solleciteranno la riflessione in relazione ai contenuti teorici offerti, ponendo le domande che consentano di ri-leggere il proprio agito professionale:

- Quale elementi della comunicazione ritieni di “padroneggiare” maggiormente nella tua azione professionale?
- Ricordi situazioni in cui la tua lettura rispetto ai messaggi ricevuti dagli ospiti, sia stata “viziata” da qualche elemento che non avevi tenuto in considerazione?

Generalizzazione:

Per comprendere quanto nel lavoro di cura in comunità sia opportuno conoscere gli elementi della comunicazione che possano rendere chiaro il messaggio e efficace la comunicazione, i formatori sulla base del percorso svolto, pongono ai corsisti i seguenti quesiti ai quali singolarmente risponderanno in forma scritta:

- E' realisticamente possibile nel luogo di lavoro applicare i principi comunicativi evidenziati?
- Quali strategie potrebbero essere individuate per mantenere in equilibrio tutti gli elementi della comunicazione?

Prodotto:

Le riflessioni prodotte nella fase della generalizzazione, illustrate per iscritto, contribuiranno a costituire un contributo alla definizione di best practies che potranno essere raccolte in maniera sistematica. Inoltre il racconto auto narrativo potrà costituire bagaglio personale di ulteriore riflessione.

Processo:

La valutazione che gli operatori in equipe formativa allargata svolgeranno rispetto all' attività 2, sarà orientata a esplorare le modalità con le quali i corsisti hanno saputo individuare, con processo autoriflessivo prima e di riflessione condivisa poi, i punti di forza e gli elementi deboli delle proprie

competenze comunicative nelle situazioni reali in cui si sono trovati ad operare.

I formatori si focalizzeranno su alcune domande:

- Avete focalizzato i punti di forza e quelli deboli nella vostra comunicazione e di interpretazione dei messaggi che ricevete?
- Quali strategie avete evidenziato come positive e possibili per migliorare l'azione professionale in relazione alla comunicazione ?

7.1.2.2 Attività 2: Individuare le caratteristiche di una comunicazione efficace ;

Consegna: L'attività che segue, ha la funzione di aiutare i corsisti a sperimentare e mettere a fuoco le caratteristiche di una comunicazione efficace affinché nel loro lavoro essi possano più agevolmente mettere in atto comunicazioni che possano permettere il raggiungimento degli obiettivi definiti per gli ospiti.

Individuate le caratteristiche di una comunicazione efficace

Problem solving 1:

Esercitazione: "Ricetta di efficacia";

L'obiettivo di questa esercitazione è quello di far mettere a fuoco le condizioni che favoriscono l'efficacia della comunicazione.

Il conduttore divide i partecipanti in gruppi di tre. Consegna a ciascun gruppo un mandato che illustra una condizione di efficacia della comunicazione, chiede ai componenti di fare degli esempi di detta condizione. Tra gli esempi dovranno scegliere quello che sembra loro più significativo e illustrarlo in una brevissima scenetta:

Mandato A

Illustrare come la consapevolezza della propria identità in relazione all'interlocutore (come sono io in relazione a ..) sia condizione di efficacia della comunicazione.

Mandato B

Illustrare come la correttezza e completezza nel contenuto sia condizione di efficacia nella

comunicazione.

Mandato C

Illustrare come la congruenza tra aspetti verbali e non verbali sia condizione di efficacia nella comunicazione.

Mandato D

Illustrare come il corretto uso del canale utilizzato sia condizione di efficacia nella comunicazione, tenendo conto dei codici e delle loro implicazioni.

Mandato E

Illustrare come un uso appropriato del contesto sia condizione di efficacia della comunicazione (il conduttore farà un esempio dicendo la stessa frase e contestualizzandola in situazioni differenti).

Mandato F

Illustrare come la pertinenza dell'obiettivo sia condizione di efficacia della comunicazione.

Il conduttore chiede che mentre un gruppo mette in scena la situazione, gli altri appuntino gli elementi che sembrano più rilevanti.

Acquisizione teorica: Proiezione di slides

Verranno forniti contributi teorici ai partecipanti attraverso la proiezione di slides sulla comunicazione. Anche in questo caso, l'apprendimento è di tipo espositivo. Ogni membro del gruppo durante la lezione frontale può intervenire per porre domande al formatore sull'argomento trattato.

Elementi di un processo comunicativo efficace

- ▣ Consapevolezza
- ▣ Obiettivo
- ▣ Ruolo
- ▣ Chi è il nostro interlocutore?
- ▣ Storia della relazione
- ▣ Strumenti utilizzati
- ▣ Contesto
- ▣ Tempo
- ▣ Ascolto

ancora ...

- ▣ Distinguere i fatti dalle inferenze
- ▣ Usare gli eufemismi con parsimonia
- ▣ Usare il linguaggio emotivo con moderazione
- ▣ Evitare il linguaggio equivoco
- ▣ Diffidare delle valutazioni statiche

SAPER ASCOLTARE...

- ▣ ASCOLTARE IL PUNTO DI VISTA DELL'INTERLOCUTORE ANCHE SE E' DIVERSO DAL PROPRIO
- ▣ GUARDARE L'INTERLOCUTORE
- ▣ NON PENSARE A COME RIBATTERE MENTRE TI STANNO ANCORA PARLANDO
- ▣ NON GIUDICARE PRIMA DI AVER CAPITO
- ▣ NON INTERRUPTERE - LASCIA CHE L'ALTRO SVILUPPI IL PROPRIO PENSIERO
- ▣ FARE DOMANDE PER AVERE ALTRE INFORMAZIONI, SE E' NECESSARIO PER CAPIRE
- ▣ FARE SINTESI PER VERIFICARE LA COMPrensIONE
- ▣ ASCOLTARE ATTIVAMENTE:
 - NON SALTUARIAMENTE
 - NON SUPERFICIALMENTE

Modalità di disconferma e squalifica della comunicazione(Adler e Towne,1990)

- ▣ **Risposte impenetrabili** : rifiutarsi di rispondere ad una persona in una conversazione faccia a faccia, non rispondere ad una lettera , non richiamare una persona al telefono
- ▣ **Risposte di interruzione** : cominciare a parlare prima che l'altro abbia finito, dimostrare assenza di interesse per quanto sta dicendo
- ▣ **Risposte irrilevanti** : risposte non collegate a quanto qualcuno ha appena detto
- ▣ **Risposte tangenziali** : non si ignora la proposta del parlante ma la si utilizza come punto di partenza per introdurre un argomento completamente diverso
- ▣ **Risposte ambigue** : contengono messaggi con molteplici significati, l'interlocutore non sa bene cosa l'altro pensi
- ▣ **Risposte incongruenti** : contengono due messaggi uno dei quali (quello non verbale) è in contraddizione



La comunicazione non verbale :

- ▣ sistema di comunicazione sociale complesso ed elaborato
- ▣ strettamente legata ad un contesto
- ▣ influenzata da fattori culturali (es: cultura giapponese, del silenzio e della distanza; cultura latina, della parola e della vicinanza)
- ▣ svolge svariate funzioni
- ▣ utilizza canali autonomi e ben definiti

Elementi della comunicazione non verbale

- Le espressioni
- La prossemica (distanza – vicinanza fra gli individui)
- La postura
- La gestualità
- La prosodia (elementi paralinguistici)

Funzioni della comunicazione non verbale

- Esprimere emozioni
- Comunicare atteggiamenti interpersonali
- Presentare se stessi
- Sostenere , modificare , completare , sostituire il discorso

Le espressioni del volto hanno la funzione di comunicare le emozioni e gli atteggiamenti interpersonali

- Sopracciglia : forniscono un costante commento al discorso.
- Sguardo : rivela soprattutto l'intensità dell'emozione.
- Posizioni del capo, atteggiamento di labbra, bocca, mento : sostengono ed accompagnano il discorso.

La distanza interpersonale



La postura può riflettere:

- Uno stato d'animo
- Un atteggiamento
- Il ruolo o status sociale
- L'immagine che si ha del proprio corpo

GESTI E MOVIMENTI

- Le gestualità è collegata al movimento
- Esistono gesti spontanei, universali e innati, e gesti appresi, con un valore convenzionale tipico di un determinato background culturale, che assumono il loro significato in determinati contesti

USO DELLA VOCE

- E' il canale su cui si esercita un minor controllo
- Rivela in modo più veritiero i reali stati emotivi e gli atteggiamenti interpersonali
- Può diventare una delle caratteristiche di una persona (sesso, età, provenienza geografica)

La congruenza

Un messaggio è **CONGRUENTE** quando tutte e tre le componenti (VERBALE, PARAVERBALE e NON VERBALE) sono coerenti, cioè si accordano tra loro nell'esprimere il messaggio.

L'Incongruenza

Un messaggio è **INCONGRUENTE** quando le tre componenti (verbale , paraverbale , non verbale) sono incoerenti, cioè sono in conflitto tra loro nell'esprimere il messaggio.

Per concludere...



Inoltre.....



Sintetizzando, i livelli di lettura della comunicazione sono tre :

- **SINTATTICO** : riguarda tutti quegli aspetti relativi alla trasmissione delle informazioni e perciò si parla di codifica, decodifica, canali, interferenza, proprietà statiche del linguaggio
- **SEMANTICO** : riguarda il significato dei simboli del messaggio. Uno scambio effettivo, una comunicazione efficace presuppone una convenzione non solo sintattica ma anche semantica
- **PRAGMATICO** : riguarda gli effetti della comunicazione sui comportamenti

Il buon comunicatore....



Entra in campo la totalità della persona con l'attivazione cosciente di tutte le sue facoltà

Bibliografia e sitografia:

Pragmatica della comunicazione umana; P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. Jackson.

www.dia.uniroma3

12

Analisi:

I formatori chiedono a ciascun gruppo di attuare una riflessione scritta sulle possibili discrepanze che hanno riscontrato, rispetto alle brevi scene simulate, dopo le acquisizioni teoriche; la riflessione viene sostenuta attraverso alcune domande guida:

- Ritenete d'aver esplicitato chiaramente il mandato avuto, prima del contributo teorico?
- Quali differenze avete notato nelle vostre conoscenze tra il prima e il dopo la proiezione delle slides?

Confronto con il gruppo di formazione:

Ciascun gruppo leggerà agli altri il proprio elaborato. Avendo ogni gruppo visto la simulata degli altri, sarà possibile per ciascuno dei partecipanti esplicitare la propria opinione circa la coerenza del mandato con quanto simulato e offrire suggestioni migliorative o di conferma agli altri corsisti.

Generalizzazioni:

I formatori porranno ai corsisti le seguenti domande:

- Come si può applicare nell'operatività quotidiana quanto appreso nell'attività?

E' realisticamente possibile attivare strategie di autoanalisi che permettano di valutare quasi nell'immediato se i principi base per una comunicazione efficace sono stati tenuti tutti nella giusta

considerazione?

Prodotto:

Le suggestioni proposte nella fase della generalizzazione saranno prodotte per iscritto e andranno a costituire parte del “vademecum” per le buone prassi che si realizzerà alla fine dell’ intero percorso.

Processi:

I formatori valutano il processo formulando alcune domande:

- Come avete individuato i punti problematici?
- Avete elaborato strategie per migliorare le vostre performance professionali?

7.2 MODULO 2

Corso: Conoscenze di base per il lavoro di cura

Modulo 2: L'ascolto

L'importanza dell'ascolto nel lavoro di cura. E' possibile migliorare le abilità di ascolto imparando ad utilizzare l'ascolto attivo empatico?

(Ignazia PUTZOLU)

Unità 1: Come è possibile implementare le abilità d'ascolto nella comunicazione interpersonale per favorire lo stile educativo dell'autorevolezza?

Attività 1:
Ascolto attivo e passivo

Attività 2:
L'ascolto nei luoghi di lavoro

Unità 2: Quale stile utilizzare per una comunicazione corretta?

Attività 1:
Gli stili della comunicazione

Attività 2:
Utilizzare lo stile comunicativo appropriato alla situazione data

Modulo 1:
La comunicazione

Modulo 3:
L'intelligenza emotiva

Modulo 4:
La relazione educativa

OVERVIEW MODULO 2. Come è possibile migliorare l'abilità dell'ascolto per una comunicazione interpersonale efficace?

In questo modulo verranno presentati ai corsisti i principi essenziali dell'ascolto e degli stili inefficaci della comunicazione, viene data loro la possibilità di imparare ad avvalersi dell'ascolto attivo, in quanto essenziale in tutti gli aspetti della vita professionale e personale. Si intende, inoltre, focalizzare la riflessione sull'importanza dell'ascolto nella relazione d'aiuto, imparare ad ascoltare l'altro significa, anche, capire cosa è imprescindibile nella vita umana. Le esperienze proposte favoriranno l'acquisizione di strategie idonee al miglioramento della relazione interpersonale.

OVERVIEW DEL MODULO 2

Modulo 2: Come è possibile migliorare la capacità d'ascolto?

Unità 1: Come è possibile implementare le abilità d'ascolto nella comunicazione interpersonale per favorire lo stile educativo dell'autorevolezza?

Unità 2: Quale stile utilizzare per una comunicazione corretta?

Conoscere i principali elementi dell'ascolto attivo

Riconoscere l'importanza dell'ascolto attivo nei

Conoscere i differenti stili di comunicazione

Individuare lo stile di comunicazione utilizzato in una data situazione

7.2.1 UNITA' 1:

L'ascolto è parte essenziale di una comunicazione efficace, conoscere e riflettere sulle sue caratteristiche può favorire l'acquisizione di uno stile educativo autorevole?

In questa unità si imparerà a:

- Conoscere gli elementi base dell'ascolto
- Distinguere l'ascolto attivo dall'ascolto passivo
- Utilizzare l'ascolto nella relazione educativa

PROFILO DI COMPETENZA:

Risorse	<p>Conoscere il ruolo che assume l'ascolto nella comunicazione interpersonale (Attività 1)</p> <p>Conoscere i principali elementi che caratterizzano un ascolto efficace (Attività 1)</p> <p>Conoscere l'importanza dell'ascolto nel proprio luogo di lavoro (Attività 2)</p>
Strutture di interpretazione	<p>Saper distinguere le diverse situazioni di ascolto. (Attività 1)</p> <p>Saper individuare le informazioni basilari e/o rilevanti al fine di un ascolto attivo. (Attività 1)</p> <p>Saper riconoscere i comportamenti che caratterizzano un ascolto efficace (Attività 2)</p>
Strutture di azione	<p>Saper ascoltare con intenzionalità (Attività 1)</p> <p>Saper utilizzare gli elementi che caratterizzano l'ascolto attivo. (Attività 1)</p> <p>Saper adottare comportamenti in cui l'ascolto è parte di una comunicazione autentica (Attività 2)</p>
Strutture di autoregolazione	<p>Saper riflettere sulle proprie capacità d'ascolto (Attività 1)</p> <p>Saper mettere in atto strategie d'ascolto diverse in base alle situazioni createsi. (Attività 2)</p>

7. 2.1.1 Attività 1: L'ascolto come strumento di gestione della relazione educativa

Consegna: Ascolto attivo e passivo, quale di questi aspetti prevale nella comunicazione efficace. In questa attività viene chiesto ai presenti di esprimere le loro conoscenze sull'ascolto e sul ruolo che esso riveste all'interno della comunicazione interpersonale:

nella comunicazione efficace qual è la tipologia di ascolto prevalente?

Problem solving 1:

I formatori chiedono ai corsisti di riassumere in una frase le loro conoscenze sulla capacità d'ascolto e di trascriverla su un post-it , questi verranno poi raccolti e applicati su un cartellone appeso precedentemente nella stanza.

Acquisizione teorica – Lezione frontale:

Scheda 1: L'ascolto

La lezione prende avvio dagli aspetti evidenziati dai corsisti nel corso del problem solving 1, questo sarà il filo che permette loro la partecipazione attiva alla didattica.

L'ascolto rappresenta la competenza comunicativa fondamentale, prerequisito di tutte le altre; essa è tra le diverse abilità comunicative, quella appresa per prima in ordine di tempo e quella più utilizzata, ma a differenza delle altre, non riceve alcun insegnamento.

L'ascolto può essere definito, in generale, come un insieme di atti percettivi attraverso i quali entriamo spontaneamente o involontariamente in contatto con una fonte comunicativa. In esso sono coinvolti tre processi:

- ✓ **Recezione del messaggio:** ogni messaggio dell'utente, sia esso verbale o non verbale, è per l'operatore uno stimolo che deve essere ricevuto ed elaborato.
- ✓ **Elaborazione del messaggio:** una volta ricevuto il messaggio, questo deve essere, in qualche modo, elaborato.
- ✓ **Risposta al messaggio:** riguarda l'emissione del messaggio verbale o non verbale dell'operatore in risposta a quello, elaborato in precedenza, dall'utente.

Plutarco pensatore- filosofo greco nella sua opera *"L'arte di ascoltare"*, dove cerca di avvicinare i giovani all'arte dell'ascoltare, sottolinea come le persone *"si esercitano nell'arte di dire prima di essersi impraticati in quella di ascoltare, e pensano che per pronunciare un discorso ci sia bisogno di studio e di esercizio, ma che dall'ascolto invece, possa trarre profitto anche chi vi s'accosta in modo improvvisato"*.

Ciò che, anche, lui mette in risalto è che l'ascoltare non solo è tanto importante quanto il parlare, ma addirittura, lo precede in senso logico e temporale: prima si ascolta e poi si parla.

Sono molti i pensatori, filosofi, scienziati, politici che nel tempo hanno dedicato parte del loro lavoro al tema dell'ascolto:

*"Parlare è un mezzo per esprimere se stessi agli altri,
ascoltare è un mezzo per accogliere gli altri in se stessi."*

(Wen Tzu, testo classico taoista)

"Esiste un momento per tacere, così come esiste un momento per parlare. Nell'ordine il momento del tacere deve venire sempre prima: solo quando si sarà imparato a mantenere il silenzio, si potrà imparare a parlare rettamente."

(Abate Dinouart, 1771)

"Mi resi conto che non esiste una reale e oggettiva separazione tra suono e silenzio, ma soltanto tra l'intenzione di ascoltare e quella di non farlo."

(J. M. Cage, 1912)

"Alla fine, ricorderemo non le parole dei nostri nemici, ma il silenzio dei nostri amici."

(M. L. King, 1960)

I pensieri proposti evidenziano due vincoli:

- quelli di porre attenzione a ciò che si ascolta, per evitare solamente di udire, per imparare, capire, aprirsi, mettere in pratica...

- quelli di porre attenzione a chi si ascolta, per evitare di dare un messaggio di non accoglienza, per comunicare gioia, vicinanza, comprensione.

Tutto ciò rinvia al tema dell'intenzione, cioè di cosa ci proponiamo quando entriamo in comunicazione con qualcuno.

L'ascoltare sembra rappresentato, da un lato, dai criteri che utilizziamo per ascoltare gli altri (in altre parole, il processo mentale che sceglie, in base alla loro importanza, le informazioni che arrivano al cervello) e, dall'altro, dalla capacità di fare silenzio dentro di noi. In particolare è opportuno porre l'accento sul fatto che non si tratta di immaginare il silenzio come puro e semplice tacere, ma come condizione essenziale per accogliere l'altro con amore, in un dialogo libero e liberante.

Prima di entrare in profondità sulle modalità dell'ascolto è opportuno chiarire a quale/i ascolto/i ci stiamo riferendo.

Partendo dall'osservazione della vita quotidiana e dall'esperienza che abbiamo come individui è possibile distinguere almeno cinque situazioni di ascolto:

- a) ascolto quotidiano tra persone, familiari, amici, colleghi di lavoro,
- b) ascolto solidale e umanitario,
- c) ascolto educativo,
- d) ascolto terapeutico,
- e) ascolto sociale verso una pluralità di individui.

Nella prima situazione l'ascolto serve per costruire e mantenere relazioni tra persone legate da vincoli e che hanno interessi reciproci.

Nella seconda situazione l'ascolto è essenziale per comprendere in quale modo poter essere d'aiuto in situazioni di difficoltà di persone o gruppi.

Nella terza situazione, quella che ci interessa, l'ascolto è componente essenziale di una progettualità educativa, che mira ad offrire opportunità di crescita, di cambiamento, di miglioramento delle proprie condizioni di vita (in riferimento agli adolescenti, ai giovani, ma anche agli adulti, agli anziani ...).

Nella quarta situazione ci si riferisce alle situazioni di ascolto specificatamente di tipo terapeutico, condotte da specialisti e finalizzate ad offrire alle persone (singoli, famiglie, gruppi) opportunità di sguardi diversi su di sé, di superamento di difficoltà psicologiche, ecc.

Nella quinta situazione, invece, la prospettiva è quella dell'ascolto della e nella società, dei bisogni che gli individui propongono, del loro punto di vista su questioni importanti per la società.

Naturalmente i confini tra queste situazioni di ascolto non sempre sono chiari e definiti, nella terza situazione vediamo che nella sfera educativa rientrano sia situazioni professionali (si pensi all'educatore di un servizio specialistico) sia situazioni molto vicine alle prime due (si pensi alla relazione genitoriale o alla relazione tra animatore volontario di una parrocchia nei confronti dei

bambini e degli adolescenti che frequentano l'oratorio).

Il punto in comune tra queste situazioni di ascolto effettivo, attento, attivo, è l'opportunità di ascoltare in modo efficace. Un ascolto efficace non è, un ascolto finto (che dedica attenzione a tratti o che lascia spazio alle distrazioni o che si fida dell'intuito per cogliere le cose importanti o un ascolto passivo) o un ascolto logico (concentrato esclusivamente sul contenuto trasmesso e sul suo significato logico).

Un ascolto efficace è un ascolto nel quale ci si mette "nei panni dell'altro", cercando di entrare nel punto di vista del nostro interlocutore, condividendo, dove è possibile le sensazioni che manifesta.

L'ascolto attivo si basa sull'empatia e sull'accettazione, si fonda sulla creazione di un rapporto positivo, caratterizzato da un clima in cui una persona possa sentirsi empaticamente compresa e, comunque, non giudicata.

Quando si pratica l'ascolto attivo, invece di porsi con atteggiamenti da "buon osservatore", come l'impassibilità, la neutralità, la sicurezza di sé, la non cura delle proprie emozioni, è più opportuno rendersi disponibili anche a comprendere realmente ciò che l'altro sta dicendo, mettendo in luce possibili difficoltà di comprensione. In questo modo è possibile stabilire rapporti di riconoscimento, rispetto e apprendimento reciproco.

Per diventare attivo, l'ascolto deve essere aperto e disponibile non solo verso l'altro e quello che dice, ma anche verso se stessi, per ascoltare le proprie reazioni, per essere consapevoli dei limiti del proprio punto di vista e per accettare il non sapere e la difficoltà di non capire.

L'uso dell'ascolto attivo consente a colui che parla di utilizzare nella comunicazione un linguaggio strategico.

I principali elementi che caratterizzano un'attività di ascolto attivo, sono:

- **sospendere i giudizi di valore**, evitando di attribuire all'interlocutore etichette o inserendo quanto egli dice in categorie di senso note e codificate,
- **osservare ed ascoltare**, raccogliendo tutte le informazioni necessarie sulla situazione contingente, ricordando che il silenzio aiuta a capire e che il vero ascolto è sempre nuovo, non è mai definito in anticipo in quanto rinuncia ad un sapere già acquisito,
- **mettersi nei panni dell'altro - dimostrare empatia**, cercando di assumere il punto di vista del proprio interlocutore e condividendo, per quello che è umanamente possibile, le sensazioni che manifesta,
- **verificare la comprensione**, sia a livello dei contenuti che della relazione, riservandosi, dunque, la possibilità di fare domande aperte (cioè domande che lasciano ampio spazio alla persona di rispondere come ritiene più opportuno) per agevolare l'esposizione altrui e migliorare la propria comprensione,

- **scegliere con attenzione il luogo ed il tempo in cui ascoltare**, facendo attenzione al contesto fisico-spaziale dell'ambiente in cui si svolge la comunicazione per agevolare l'interlocutore e farlo sentire il più possibile a proprio agio.

Un testo interessante sul tema dell'ascolto è quello dell'antropologa, **Marianella Sclavi**¹², che ripropone a distanza di secoli dal testo di Plutarco, un approccio, quello artistico.

Nel suo libro pone l'attenzione sulla differenza tra ascolto passivo e ascolto attivo nell'ambito della comunicazione interculturale, partendo dalla riflessione su situazioni concrete. L'analisi di eventi della vita quotidiana evidenzia l'importanza, ma anche le difficoltà della comunicazione come i malintesi, l'imbarazzo, la diffidenza.

Nel suo testo M. Sclavi propone sette regole per esprimere completamente l'arte di ascoltare:

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca,
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista,
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva,
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico,
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze,
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione interpersonale. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti,
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sè.

E' importante capire come è possibile applicare le regole proposte, quali sono quelle su cui

¹² Sclavi M, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

sperimentiamo le maggiori difficoltà e quali quelle che viviamo con maggiore facilità.

Se è vero che ascoltare è un'arte è anche vero che l'arte può essere appresa, con l'obiettivo di diventare non grandi, ma buoni ascoltatori; imparare l'arte dell'ascoltare gli altri apre l'opportunità di imparare ad ascoltare se stessi. È difficile riconoscere le proprie emozioni, e di conseguenza non si riesce nemmeno ad intendere quelle degli altri.

Capire il nostro modo abituale di essere ascoltati e di ascoltare gli altri è un passo importante e questo ci permette di correggerne i difetti.

Nel lavoro di cura l'ascolto è parte essenziale della professionalità degli operatori, la persona in difficoltà cerca una risposta ai propri bisogni chiedendo di essere ascoltato, ma spesso è il professionista che ha bisogno di ascoltare per svolgere al meglio il proprio lavoro.

Una altra distinzione che possiamo operare è tra situazioni di ascolto specifiche ed esclusive e situazioni nelle quali, invece, l'ascolto è solo una tra le azioni da svolgere. L'ascolto nella prassi educativa si esprime in tutti quelli ambiti e situazioni in cui l'operatore è impegnato ad operare per costruire un progetto, sia esso formativo, animativo e/o di aiuto e sostegno.

L'ascolto nelle situazioni in cui vi è la dimensione dell'obbligatorietà, come per i ragazzi che vivono all'interno di una comunità terapeutica, diventa essenziale per costruire la possibilità di una motivazione diretta della persona. Nei progetti di recupero e sostegno ai ragazzi, il punto essenziale del progetto è rappresentato, quindi, dalla capacità di ri-motivare all'impegno fisico e relazionale che essa comporta (orari e regole da rispettare, performance da raggiungere). All'operatore è chiesto di costruire con la persona le condizioni per una sua condivisione, anche parziale, del progetto e della situazione.

Il lavoro per la costruzione di un progetto educativo, animativo e/o formativo implica sempre una fase d'incontro, conoscenza, ascolto della persona che impegna in modo consistente e che dovrebbe portare ad un incontro di disponibilità: dell'operatore, che mette a disposizione se stesso e della persona, che contribuisce con la sua motivazione al cambiamento, la sua volontà e le sue capacità. Se questo incontro avviene può svilupparsi un percorso, può svelarsi un processo, in cui entrambi i soggetti potranno scoprire qualcosa in più di se stessi, crescere, acquisire nuove competenze, rafforzare il senso di autostima, migliorare le proprie capacità relazionali, apprendere a progettare e costruire il proprio futuro.

La professionalità degli operatori implica sempre, una significativa competenza nell'ascolto.

Problem solving 2:

Al termine dell'esposizione teorica vengono lette nuovamente le definizioni sull'ascolto scritte dagli operatori nei post-it, viene chiesto loro di verificarne le differenze alla luce delle conoscenze apprese, di cancellare le ripetizioni e di omologare quelle tra loro più vicine.

Analisi:

I formatori guidano la riflessione dei corsisti sulle conoscenze apprese durante l'incontro, ponendo delle domande che permettano di focalizzare maggiormente l'attenzione sulle discrepanze rispetto al problem solving 1.

I formatori rivolgono i seguenti quesiti:

Quali differenze avete notato nelle riflessioni sull'argomento espresse prima e dopo l'apporto teorico?

Quali sono le differenze che considerate più rilevanti?

Confronto col gruppo di formazione:

Si chiede ai partecipanti di confrontare col gruppo le riflessioni prodotte da ciascuno sull'argomento.

Generalizzazione:

Ogni corsista deve rispondere alle domande seguenti:

- ✓ Quali sono i principi base che ho appreso da questa attività?
- ✓ Come possiamo applicarli nella quotidianità di una comunità di recupero per tossicodipendenti?

Prodotto:

I partecipanti scrivono le buone prassi emerse in un taccuino da utilizzare nella pratica educativa.

Processo:

I formatori si interrogano su quanto emerso durante l'attività, prendendo in considerazione le modalità di problem solving dei corsisti:

Vi è chiaro il motivo per cui è importante utilizzare l'ascolto attivo nella relazione educativa?

Avete presente quali sono gli elementi indispensabili alla costruzione di un processo relazionale di qualità?

7.2.1.2 Attività 2: L'importanza dell'ascolto nei luoghi di cura

Consegna: In questa attività viene chiesto ai presenti di determinare il valore dell'ascolto, attraverso un questionario, all'interno della comunità educativa in cui lavorano. Ai corsisti viene inoltre consegnata una scheda esplicativa dei comportamenti da mettere in pratica per instaurare una comunicazione in cui l'ascolto sia parte fondamentale.

Problem solving 1:

Attraverso la somministrazione di un questionario, che elenca otto principi generali sull'ascolto, viene chiesto ai corsisti di rilevare la scala di importanza che questi rivestono all'interno della struttura in cui operano.

	Nel mio luogo di lavoro è un principio ...		
	Molto importante	Abbastanza importante	Non molto importante
1. L'ascolto può essere unidirezionale, ma nella vita reale è spesso reciproco/collaborativo, il buon ascoltatore è chi sa parlare e fare domande al momento giusto, il buon parlante è chi sa ascoltare e reagire al proprio interlocutore.			
2. Oggi le situazioni di ascolto non si limitano al solo codice/canale fonico-uditivo (suoni), ma vengono sovente coinvolti anche i codici/canali visivo-grafici (immagini e scritti. Sguarda ascoltando, si ascolta guardando.			
3.L'ascolto è un processo costruttivo, che presuppone che vi sia una persona consapevole e attiva: che sa perché ascolta (ha un fine), che cosa ascolta (distingue tra le informazioni quelle più importanti) e come ascolta (sceglie le strategie più adeguate)			
4. I compiti per l'ascolto sono una sfida impegnativa, ma attuabile.			
5. La comprensione implica processi <i>botton-up</i> dal basso verso l'alto, sia processi <i>top-down</i> dall'alto verso il basso. E' spesso difficile riuscire a distinguere suoni e parole isolati.			
6. Un buon ascoltatore non resta in attesa di sentire informazioni: cerca di anticipare i contenuti del messaggio. Attiva le proprie mappe concettuali e le utilizza per capire ciò che accade.			
7. E' importante saper identificare la struttura delle informazioni in base al formato			

comunicativo, saper individuare le informazioni basilare o rilevanti in base al fine dell'ascolto.			
8. I fattori socio-affettivi e motivazionali condizionano molto il modo con cui si ascolta, e, di conseguenza i modi con cui si agisce.			

Acquisizione teorica

Scheda

La qualità dell'ascolto nella comunicazione efficace è importante tanto quanto la trasmissione del messaggio, è importante quindi migliorare le capacità di ascolto degli operatori che si occupano del lavoro di cura all'interno delle comunità.

Il semiologo canadese **J. Samuel Bois** evidenzia in dodici punti i comportamenti che caratterizzano chi sa ascoltare con attenzione che assumono rilevanza nella pratica educativa:

- ✓ Ascolta per capire cosa si vuol dire, non essere pronto a replicare, contraddire o rifiutare. Questo è estremamente importante come atteggiamento generale.
- ✓ Sa che ciò che viene detto dall'altro contiene qualcosa di più del significato delle parole che si trova nel dizionario che egli adopera. Vi è in più, tra le altre cose, il tono della voce, l'espressione del volto e il comportamento generale di colui che parla.
- ✓ Mentre osserva tutto questo, sta attento a non interpretarlo troppo rapidamente. Cerca la chiave di ciò che l'altra persona sta cercando di dire, mettendosi (meglio che può) nei suoi panni, guardando il mondo nel modo in cui colui che parla lo vede, accettando i suoi sentimenti come fatti di cui tener conto – sia che egli, l'ascoltatore, li condivida o no.
- ✓ Mette da parte tutte le sue opinioni e i suoi punti di vista per tutto il tempo che ascolta. Sa bene che non può ascoltare se stesso e allo stesso tempo ascoltare dal di fuori colui che parla. Fa attenzione a non _ingolfare_ il suo apparato ricevente.
- ✓ Controlla la sua impazienza in quanto sa che l'ascoltare è più rapido del parlare. La persona media pronuncia circa 125 parole al minuto, ma essa ne può ascoltare circa 400 al minuto. L'ascoltatore efficace non corre avanti a colui che parla, gli dà il tempo di raccontare la sua

storia. Ciò che dirà colui che parla successivamente può essere una cosa che colui che ascolta non si aspettava di sentir dire.

- ✓ Non prepara la sua risposta mentre ascolta. Vuole capire l'intero messaggio prima di decidere che cosa dire quando sarà il suo turno. L'ultima frase di colui che parla potrà dare, infatti, una nuova direzione a quanto aveva detto prima.
- ✓ Mostra interesse e sta all'erta. Questo atteggiamento stimola colui che parla e aumenta la sua prestazione.
- ✓ Non interrompe. Quando fa delle domande è per assicurarsi più informazioni, non per intrappolare colui che parla o chiuderlo in un angolo.
- ✓ Si aspetta che il linguaggio di colui che parla sarà diverso dal linguaggio che lui userebbe per dire le stesse cose. Non cavilla sulle parole, ma cerca di arrivare a quello significano.
- ✓ Il suo scopo è opposto a quello dell'oratore. Egli cerca aree di accordo, non punti deboli da attaccare e far saltare con l'artiglieria delle contro argomentazioni.
- ✓ In una conferenza, egli ascolta tutti i particolari, non soltanto quelli che sono a favore delle sue tesi.
- ✓ In una discussione particolarmente difficile, egli può prima di rispondere, riassumere ciò che egli pensa che il suo rivale abbia voluto dire. Se la sua interpretazione non è accettata, chiarisce i punti contestati prima di tentare di esporre le sue tesi

Problem solving 2:

Il conduttore chiede ai partecipanti di scrivere individualmente almeno due buone ragioni per ascoltare. Poi li divide in due gruppi e chiede loro di:

- scrivere collettivamente almeno 10 buone ragioni per ascoltare;
- porre le ragioni in ordine di importanza
- motivare la scelta

Analisi :

Il formatore attraverso la discussione, guida la riflessione sulle conoscenze apprese durante la lezione e pone delle domande che permettano di individuare se vi siano discrepanze tra quanto da loro rilevato nel questionario e i comportamenti relativi all'ascolto attivo proposti nel decalogo

dal semiologo Samuel Bois.

I formatori rivolgono le seguenti domande :

- ✓ Gli aspetti dell'ascolto rilevati come **molto importanti** per il lavoro di cura all'interno della comunità, dopo l'acquisizione degli elementi teorici, hanno mantenuto lo stesso valore?
- ✓ Quali sono i principi dell'ascolto che ora vi paiono più rilevanti?
- ✓ Avete rilevato criticità nel vostro operare quotidiano rispetto a quanto appreso?

Confronto con il gruppo di formazione:

Confrontate le risposte e soffermatevi sull'elenco dei principi dell'ascolto che avete constatato essere più frequenti nell'operatività giornaliera all'interno della comunità.

Vi siete trovati convergenti nella lettura delle vostre azioni?

Generalizzazione:

Come è possibile mettere in pratica questi comportamenti nella vita quotidiana della comunità?

Prodotto:

Vademecum scritto sulle buone prassi, che raccoglie le riflessioni emerse nel problem solving 2.

Processo:

I corsisti rispondono alle domande poste dai formatori, creando un dibattito e cercando di far emergere le buone prassi che possono essere utilizzate all'interno della comunità:

- ✓ Ricordando quanto detto, come si potrebbe fare perché tutti o quasi tutti adottino un comportamento basato sull'ascolto attivo?
- ✓ Qual è la strategia migliore per favorire tali comportamenti nella quotidianità?
- ✓ Qual è il contributo che può essere chiesto ad ognuno di voi?

7. 2.2 UNITA' 2

Gli stili della comunicazione. Quale stile utilizzare per una comunicazione interpersonale efficace all'interno di un servizio comunitario?

In questa unità si imparerà a:

- Conoscere gli stili di comunicazione inefficaci;
- Acquisire consapevolezza delle competenze che si possiedono e di quelle che necessitano di rinforzo.

PROFILO DI COMPETENZA

Risorse	Conoscere gli stili di comunicazione (Attività 1) Conoscere lo stile che caratterizza il proprio modo di comunicare (Attività 1) Conoscere le differenze tra i diversi stili comunicativi (Attività 2)
Strutture di interpretazione	Saper riconoscere il proprio stile comunicativo (Attività 1.1) Distinguere le risposte direttive da quelle semi-direttive. (Attività 1) Riconoscere le emozioni, i comportamenti e gli atteggiamenti che possono creare una barriera nella comunicazione (Attività 2)
Strutture di azione	Saper osservare lo stile comunicativo adottato dall'interlocutore. (Attività 1) Saper evitare le emozioni, i comportamenti e gli atteggiamenti barriera (Attività 2)
Strutture di autoregolazione	Utilizzare lo stile comunicativo adatto alla situazione data (Attività1) Riflettere sulle proprie espressioni per veicolare il messaggio con la giusta consapevolezza (Attività 2) Adottare modalità comunicative che creano un clima favorevole (Attività 2)

7.2.2.1 Attività1: Come possiamo identificare gli stili inefficaci della comunicazione.

Consegna: In questa attività viene chiesto ai presenti di condividere con il gruppo gli stili che utilizzano prevalentemente nella comunicazione interpersonale. Quanti e quali stili di comunicazione pensate di conoscere?

Problem solving 1:

I formatori chiedono ai partecipanti di scrivere un dialogo, nella prima scenetta illustrata che essi trovano alla fine degli appunti teorici consegnati all'inizio dell'incontro, utilizzando lo stile di comunicazione interpersonale che ritengono adatto alla situazione data.

Acquisizione teorica – Lezione frontale:

Scheda 3: Gli stili della comunicazione inefficace

In molti momenti della nostra vita quotidiana non si ha il modo né il tempo sufficiente per ascoltare il nostro interlocutore in modo attivo, e per potergli, quindi, rispondere in maniera corretta in accordo con il nostro comportamento non verbale. In questi casi, in cui è presente un ostacolo, ciascuno di noi si rivolge all'altro con il suo modo consueto di parlare, di comportarsi, con atteggiamenti e caratteristiche espressive che identificano il suo stile.

Uno stile cioè caratterizza il modo di comunicare di ognuno di noi, le sue abituali modalità di comportamento nella relazione e le frasi che utilizza più spesso.

Il nostro stile può creare delle barriere nella comunicazione; ci può far sembrare troppo disponibili o invadenti, troppo chiusi o sulla difensiva, autoritari o fragili, intransigenti o distratti, senza che noi ne abbiamo la consapevolezza.

Questo avviene perché alcune situazioni provocano in noi delle reazioni emotive (paura, ansia, rabbia, insicurezza...) che trapelano dalla nostra risposta e dal nostro atteggiamento.

Gli stili di comunicazione inefficaci implicano il "non ascolto" fra le persone, le stesse "non sentono" l'altro nelle emozioni che esprime e manca di conseguenza la comprensione e l'apertura:

Gli stili inefficaci:

1) *moralizzare*

giudizio morale sulla base delle proprie norme senza dare valore al caso concreto, si tratta di proiettare sugli altri i propri schemi cognitivi ed è caratterizzato dalle parole "devi", "bisogna";

2) *dogmatizzare*

comunicare all'altro affermazioni o fatti che sono estranei alla sua esperienza e vengono presentati come valori assoluti: "le cose stanno così", la si presenta come certamente vera e indiscutibile:

3) *diagnosticare*

si espone una valutazione nella riformulazione, un giudizio distaccato "la Sua situazione è questa";

4) *interpretare*

si cerca di trovare tutte le cause che spiegano comportamenti e i fatti es. "sei così perché a 3 anni sei caduto dal seggiolone", "questo è così perché";

5) *generalizzare*

ci si distacca dal caso in particolare, estendendolo al generale per tranquillizzare la

persona, es. "lei ha un neo sulla punta del naso, il 3% degli individui ha la sua stessa diagnosi"

6) *identificare*

si intromettono esperienze proprie a sostegno di quanto si dice, spostando l'attenzione su di sé e togliendo spazio all'altro "è successo anche a me"

7) *minimizzare*

si svaluta l'esperienza nel tentativo di confortare anche quando si percepisce la spinta ad aiutare e ad andare incontro all'interlocutore, es. "non si preoccupi, non è una cosa grave" il cliente non si sente ascoltato;

8) *pushing*

corrisponde al nostro consigliare, suggerire, ma in modo molto direttivo e lo si attua quando ci si pone al posto dell'emittente, spingendolo (*to push*) ad attuare una nostra soluzione;

9) *investigare*

si porta il discorso su moventi e motivazioni che conducono già oltre quello che l'altro ha espresso, con domande inquisitorie.

E' invece importante chiedersi: questa domanda è opportuna oppure è una domanda che risponde più alla mia curiosità e non è necessaria, se non serve a capire il problema della persona deve essere tralasciata.

Ogni persona ha degli *atteggiamenti* (ovvero propria predisposizione) che sottendono questi stili inefficaci di comunicazione:

a) atteggiamento di decisione

descrivere agli altri che cosa devono fare o no, ma le soluzioni vanno bene a noi, ma non sappiamo se vanno bene agli altri, ma soprattutto così svalutiamo gli altri, se facciamo così la persona dice "sì, questo l'avevo già pensato" dopo di che siamo bloccati!

In realtà la persona sa benissimo quali sono le soluzioni, ma vorrebbe trovare soluzioni che non abbiano prezzo; si può dire "immagino che lei abbia pensato molto al problema. Le va di dire le soluzioni che ha preso in considerazione". Poi caso mai dici "Beh, tra le soluzioni vedo che lei non ha indicato questa. Se ne è scordato o.... " ecc.;

b) atteggiamento di indagine

che nascono da curiosità che si pone la persona;

c) atteggiamento di sostegno

è la vocazione a fare i salvatori, le crocerossine, si vuole salvare il mondo, anche questo è estremamente svalutante per gli altri, ed è quindi importante

- *offrire aiuto solo quando l'altro lo chiede, mai per primi*
- *non dare più di quello che occorre*

per non svalutare le sue capacità, a volte va detto: "penso che puoi farcela da solo"...

d) atteggiamento valutativo

si tende a valutare gli altri nei termini di giusto, ingiusto, sensibile non sensibile;

e) atteggiamento interpretativo

tendono a giudicare gli altri producendo delle interpretazioni sulla radice dei loro problemi, mentre è importante stare nel qui e ora con la persona. Se uno ha un problema può essere utile risalire all'origine, ma se stai bene non voler andare a indagare quella specie di cantina di Barbablù che la pseudopsicanalisi sembra dire che esiste. Le "convinzioni forti" sono pericolose, è più accettabile che una persona sia "molto appassionata" ma senza costringere gli altri alle sue passioni.

Come rispondere, il protagonista diventa colui che risponde, non l'emittente:

due sono le grandi categorie delle risposte quelle *non-direttive* e quelle *semi-direttive*:

1) Risposte non- direttive

Il principio è: *non dare informazioni suggerimenti che la persona si possa procurare da sola* l'obiettivo che ci si deve porre è *rispettare l'utente*

- parafrasi
- verbalizzazione
- sommario
- domande di chiarificazione

2) Risposte semi-direttive

Diamo le informazioni che l'utente non potrebbe procurarsi da solo e nella stretta misura che non potrebbe misurarsi da solo:

- dare informazioni
- interventi di confronto
- interpretare

- domande esplorative

È importante imparare a fare domande estremamente efficaci per capire il messaggio che l'altro ci ha inviato: parafrasi e verbalizzazione sono due risposte non-direttive che hanno un obiettivo comune: *permettere alla persona che ci sta parlando di sentirsi compresa, cioè di essere empatici*. La comprensione può essere di due tipi:

- *cognitiva* – per la quale va bene la parafrasi (ridire con altre parole ciò che la persona ha detto e con una formulazione più sintetica)
- *emotiva* – per la quale va bene la verbalizzazione

Quanto esposto è stato tratto dal lavoro di Carl Rogers dove emerge l'assunzione dell'atteggiamento empatico che si oppone a direttività e interpretazione.

Problem solving 2

Al termine dell'esposizione teorica viene chiesto ai corsisti di scrivere, nella seconda scenetta presente nel foglio utilizzato precedentemente, un nuovo dialogo alla luce delle conoscenze apprese.

Analisi:

I formatori guidano la riflessione dei corsisti sulle conoscenze apprese durante l'attività, ponendo delle domande che permettano di focalizzare maggiormente l'attenzione sugli aspetti essenziali del tema in oggetto.

Quali differenze sono emerse tra le riflessioni sull'argomento che avete sostenuto prima e quelle che avete definito successivamente all'apporto teorico?

Perché è importante apprendere e riflettere sugli stili inefficaci?

Quanto l'uso dello stile comunicativo può aiutare nella relazione all'interno di una comunità?

Confronto col gruppo di formazione:

Si chiede ai partecipanti di confrontare col gruppo le riflessioni prodotte da ciascuno sull'argomento.

Generalizzazione:

Ogni corsista deve rispondere alle domande seguenti:

- ✓ Quali sono i principi basilari che ho appreso da questa attività?
- ✓ Come possiamo applicarli nella quotidianità di una comunità di recupero?

Prodotto:

I partecipanti scrivono le buone prassi emerse in una griglia da utilizzare nella pratica quotidiana.

Processo:

I formatori verificano la correttezza dell'attività ponendo queste domande:

E' palese a tutti il motivo per cui è importante lo stile della comunicazione nella relazione educativa?

Son chiari a tutti voi i passaggi che possono impedire ad una comunicazione di diventare inefficace?

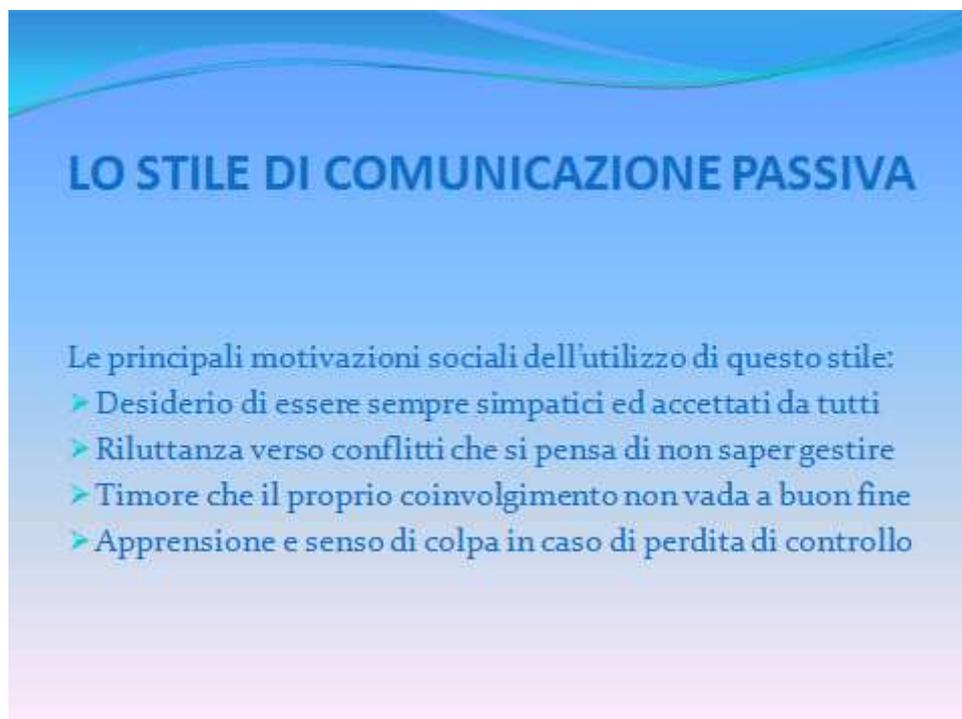
7.4.2.2 Attività 2: Lo stile della comunicazione. Come acquisire consapevolezza delle competenze che si possiedono e di quelle che necessitano di rinforzo?

Consegna: Individuate lo stile comunicativo utilizzato in un data situazione.

Problem solving 1: Dopo aver diviso in gruppi di cinque i partecipanti, si chiede loro di riflettere su alcune situazioni avvenute all'interno della comunità e di sceglierne una in cui essi riconoscano uno stile comunicativo.

Acquisizione teorica: Proiezione di slides

La comunicazione passiva, aggressiva e ecologica I formatori proietteranno delle slides, che illustreranno con esempi. Chiederanno altresì, ai corsisti di presentare situazioni in cui si sono trovati coinvolti, così da rendere la parte teorica della sessione interattiva e partecipata.



VANTAGGI DELLA COMUNICAZIONE PASSIVA

- Si evitano i conflitti nel breve periodo
- Si ottiene più facilmente la altrui simpatia
- Si assumono minori responsabilità
- A volte si controllano gli altri con manipolazioni e colpevolizzazioni

SVANTAGGI DELLA COMUNICAZIONE PASSIVA

- Non si riesce ad evitare i conflitti nel lungo periodo
- Non si riesce ad essere sempre simpatici a tutti, ci si colpevolizza e frustra
- Il disimpegno aggrava la situazione da risolvere
- Manipolare e colpevolizzare gli altri produce conflitti nel lungo periodo
- Non si riesce ad esprimersi e si perde fiducia in se stessi

LO STILE DI COMUNICAZIONE AGGRESSIVA

Le principali giustificazioni sociali dell'utilizzo di questo stile:

- Attraverso uno stile duro si ottengono i risultati migliori
- Dopo aver aggredito qualcuno ci si sente meglio, uno sfogo di collera è quello che ci vuole!
- Il mondo è pieno di gente ostile, bisogna difendersi
Occhio per occhio, dente per dente

LO STILE DI COMUNICAZIONE AGGRESSIVA

Le principali giustificazioni sociali dell'utilizzo di questo stile:

- Attraverso uno stile duro si ottengono i risultati migliori
- Dopo aver aggredito qualcuno ci si sente meglio, uno sfogo di collera è quello che ci vuole!
- Il mondo è pieno di gente ostile, bisogna difendersi
Occhio per occhio, dente per dente

LO STILE DI COMUNICAZIONE AGGRESSIVA

Le principali giustificazioni sociali dell'utilizzo di questo stile:

- Attraverso uno stile duro si ottengono i risultati migliori
- Dopo aver aggredito qualcuno ci si sente meglio, uno sfogo di collera è quello che ci vuole!
- Il mondo è pieno di gente ostile, bisogna difendersi
Occhio per occhio, dente per dente

LO STILE DI COMUNICAZIONE ECOLOGICA

- Ascolto attivo (attraverso parafrasi e rispecchiamento)
- Descrizione non valutativa del comportamento altrui
- Accettazione ed espressione dei sentimenti
- Il messaggio è coerente con gli obiettivi, adeguato al contesto e favorisce la comunicazione.

CREARE UN CLIMA DI FIDUCIA E APERTURA	
FRASI scoraggianti	FRASI motivanti
<ul style="list-style-type: none"> > "UNA BUONA IDEA, MA..." > "NON FUNZIONERA" > "NON ABBIAMO IL TEMPO" > "ABBIAMO GIA' PROVATO A FARLO" > "TUTTO GIUSTO IN TEORIAA, MA PUOI METTERLO IN PRATICA?" > "CIO' CHE STAI REALMENTE DICENDO E'." > "DISCUTIAMONE UN'ALTRA VOLTA". 	<ul style="list-style-type: none"> > "POTREBBE ESSERE INTERESSANTE PROVARE" > "SEI SULLA STRADA GIUSTA" > "SONO CONTENTO CHE TU ABBA ESPLICITATO IL PROBLEMA" > "HO FIDUCIA IN TE" > "APPREZZO CIO' CHE HAI FATTO" > "LO PUOI FARE" > "CONTINUA COSI' PROVACI" > "NON CI AVEVO MAI PENSATO" > "POSSIAMO FARE MOLTO CON QUESTE IDEE" > "SONO MOLTO CONTENTO DI CIO' CHE HAI FATTO"

Problem solving 2: *Il telefono senza fili*

I formatori chiedono ai partecipanti di dividersi in tre gruppi omogenei, al primo gruppo viene proposto un esercizio sulla comunicazione verbale, al secondo sulla comunicazione scritta e al terzo la riproduzione di un disegno. I gruppi si distribuiscono nelle tre stanze a disposizione, ogni gruppo è seguito da un formatore che assicura la massima tranquillità ai corsisti e procede secondo le seguenti modalità:

1° gruppo: **comunicazione verbale**. Il formatore invita uno dei corsisti ad uscire dalla stanza, gli legge una storia breve e gli spiega che sarà suo compito raccontarla al collega che lo raggiungerà. Rientrato nella stanza si asterrà dal raccontare ai presenti il contenuto di quanto detto, e così faranno tutti gli altri partecipanti. Dopo le istruzioni, viene letta la storia, deve essere un testo scritto in quanto è fondamentale per garantire la fedeltà al testo iniziale. Il testo dovrebbe contenere:

- alcuni particolari scarsamente rilevanti
- dei dati certi (luoghi, orari);
- alcune informazioni abbastanza curiose da attirare l'attenzione.

Testo: *Ho incontrato in piazza i tuoi amici Francesco e Michele che mi hanno detto di ricordarti il vostro appuntamento di sabato. Hanno detto che devi passare tu a prendere Sara alle 9 e che poi vi troverete tutti in piazza Vittoria alle 9,30. Tu devi portare qualcosa per il picnic. Ricordati che Teresa è intollerante al glutine e Chiara non può mangiare nulla che contenga semi.*

2° gruppo: **comunicazione scritta**. Ad un componente del secondo gruppo viene fatta leggere la stessa storia, senza fretta, ma anche senza lasciargli troppo tempo. Gli viene chiesto di trascrivere quanto letto e di mostrare all'altro componente quanto scritto, si continua il gioco sino a

quando anche l'ultimo componente del gruppo non avrà scritto la sua versione del testo.

3° gruppo: **disegno**. Il conduttore consegna un lucido e i pennarelli ai componenti del terzo gruppo e dice di numerare i fogli. Al primo mostra per un breve lasso di tempo un disegno, gli chiede di riprodurlo nel lucido, e poi di mostrarlo per un tempo altrettanto breve all'altro partecipante che lo disegnerà e lo mostrerà. Si continua così sino alla fine.

Testo: *Disegno con molti motivi presenti spesso nei disegni infantili(casa, alberi, monti, strade, nuvole, sole, lago, acqua, barca...).*

Al termine delle esperienze il conduttore chiede di commentarle. Infine, partendo dalla concretezza dei risultati ottenuti, si sottolinea come, nel trasmettere qualunque messaggio si creano fenomeni di distorsione:

- **semplificazione (omissioni)**
- **integrazione (aggiunte)**
- **ristrutturazione (interpretazioni)**

Analisi:

Si chiede ai partecipanti di scambiare tra i gruppi riflessioni e considerazioni circa le eventuali discrepanze che si possono evidenziare negli elaborati relativamente agli stili comunicativi. Si chiede cioè di rivedere il lavoro svolto nel problem solving 1 e analizzare se quello che è stato individuato nella prima parte come stile, sia confermato o meno dopo l'esposizione teorica:

- Quali elementi vi hanno fatto intuire che si trattasse di uno stile comunicativo piuttosto che un altro?
- A vostro avviso, nei casi descritti dai colleghi, sono evidenziabili anche altri stili che non sono emersi nella prima parte del lavoro?

Confronto con il gruppo di formazione:

Ogni corsista commenta, argomentando alla fine delle esposizioni nel problem solving1 e della fase di analisi, le informazioni ricevute dagli altri componenti del gruppo formazione.

Generalizzazione:

Viene richiesto ai corsisti di rispondere alle domande guida:

- Quali assunti di base teorici si possono utilizzare realmente perchè lo stile comunicativo che utilizziamo ci permetta di effettuare una comunicazione di tipo professionale?
- In quali errori possiamo incorrere più frequentemente, in relazione alla comunicazione, e quali strategie possiamo mettere in atto per superarli?

Prodotto:

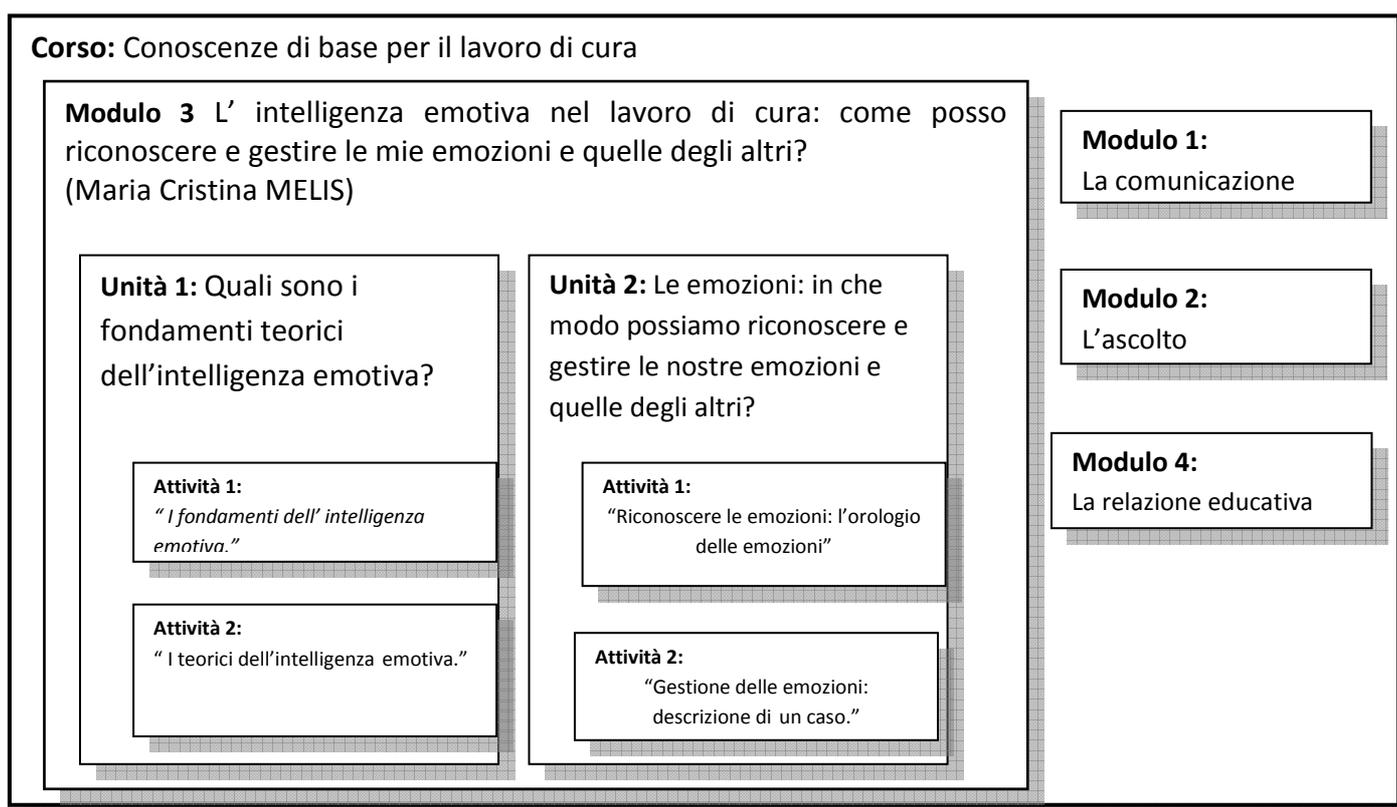
Viene richiesto ai partecipanti, riuniti nei gruppi del problem solving 1, di stilare un rapporto finale con lo studio del caso esaminato.

Processo:

Si chiederà ai partecipanti di individuare:

- Come è arrivato il gruppo alle conclusioni presenti nel rapporto?
- Quali sono le buone ragioni a favore della loro interpretazione?

7.3 MODULO 3

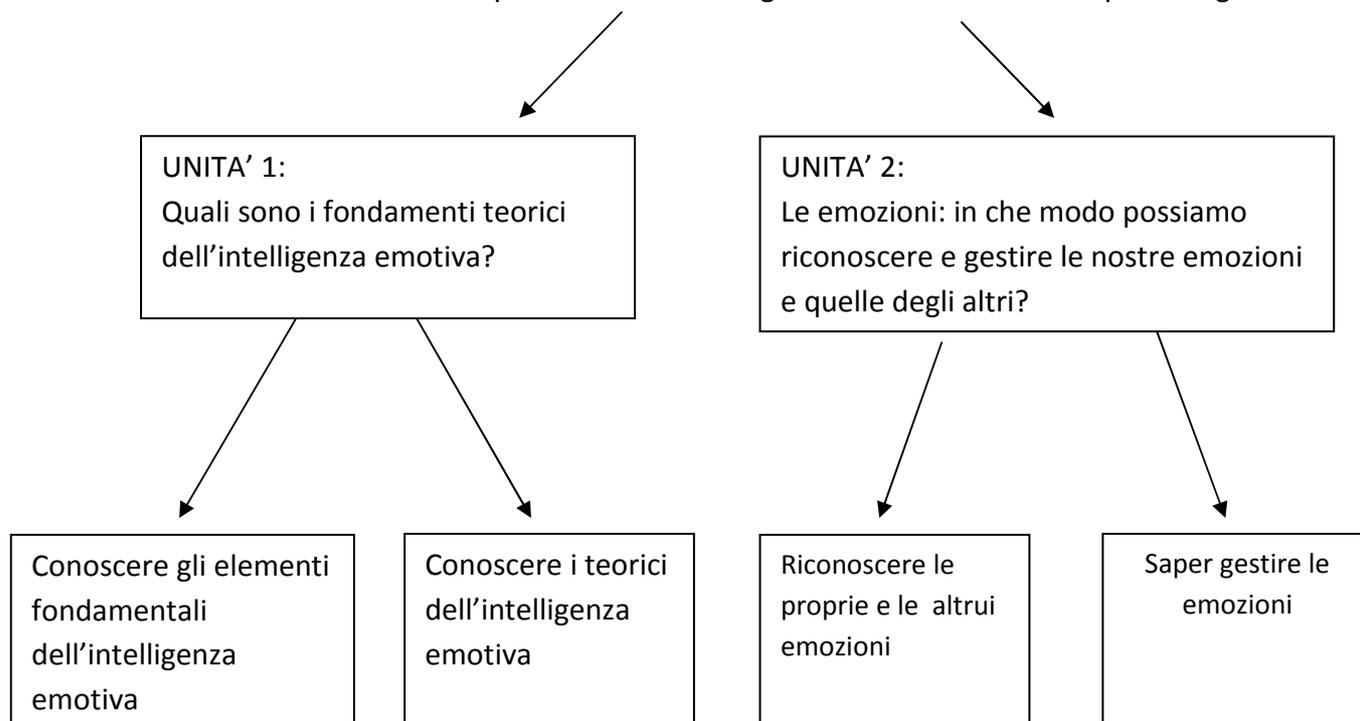


OVERVIEW DEL MODULO 3

In questo modulo si intende approfondire gli aspetti dell'intelligenza emotiva per rendere maggiormente efficace l'intervento degli operatori nel lavoro di cura all'interno della comunità terapeutica.

MODULO 3

L' intelligenza emotiva nel lavoro di cura:
come posso riconoscere e gestire le mie emozioni e quelle degli altri?



7.3.1 UNITA' 1

In questa unità didattica si intende fornire ai corsisti le conoscenze teoriche e gli elementi fondamentali che caratterizzano l'intelligenza emotiva .

- I principi e le funzioni dell'intelligenza emotiva.
- Riferimenti teorici relativi l'intelligenza emotiva.

All'inizio del corso verranno distribuite ai corsisti delle dispense teoriche sul tema trattato, contenenti riferimenti, metodologie e strumenti efficaci per conoscere, sviluppare o rafforzare l'intelligenza emotiva.

PROFILI DI COMPETENZA

Al termine dell'unità 1 i partecipanti al corso avranno raggiunto i seguenti profili di competenza.

RISORSE	Conoscenza dei fondamenti teorici dell'intelligenza emotiva. (A 1; A 2) Conoscenza degli autori che hanno teorizzato l'intelligenza emotiva (A. 2)
STRUTTURE DI INTERPRETAZIONE	Saper riconoscere i fondamenti dell'intelligenza emotiva (A 1-2)
STRUTTURE DI AZIONE	Saper individuare gli elementi dell'intelligenza emotiva (A 1- 2).
STRUTTURE DI AUTOREGOLAZIONE	Utilizzare le caratteristiche peculiari dell'intelligenza emotiva nel lavoro di cura (A. 1-2)

7.3.1.1 ATTIVITA' 1

- **Consegna :**

Questa attività prevede che i partecipanti al corso di formazione imparino a conoscere i principi dell'intelligenza emotiva. Quali sono i principi e le funzioni dell'intelligenza emotiva?

- **Problem solving 1**

Viene distribuito ai partecipanti una breve scheda sulla quale verranno indicate una serie di parole tra le quali dovranno scegliere quelle che loro ritengono caratterizzanti l'intelligenza emotiva e per ogni termine dare una definizione di due righe al massimo.

Elenco parole

- Consapevolezza di sé
- Dominio di sé
- Motivazione
- Empatia
- Abilità sociali

- **Acquisizione teorica**

Il formatore dopo aver raccolto le schede compilate da parte dei partecipanti fornisce una breve

spiegazione su tutti i termini elencati tramite l'ausilio di slide su Power Point.

La lezione teorica fa riferimento alle nozioni contenute nelle dispense teoriche, fornite ai partecipanti dal formatore, all'inizio del corso.

Scheda teorica

Consapevolezza di sé o conoscenza delle proprie emozioni: conoscere in ogni momento particolare i propri sentimenti e le proprie preferenze e usare queste conoscenze per guidare i processi decisionali; avere una valutazione realistica delle proprie abilità e una ben fondata fiducia in se stessi. Le persone consapevoli dei propri sentimenti riescono a gestire meglio la propria vita perché hanno una percezione più sicura di ciò che veramente provano riguardo a decisioni personali che possono spaziare dalla scelta del coniuge all'attività professionale da intraprendere.

Dominio di sé o controllo e regolazione delle proprie emozioni: consiste nella capacità di controllare i propri sentimenti ovvero nell'abilità di sapersi calmare, liberarsi dall'ansia, dalla tristezza o dall'irritabilità. Gestire le proprie emozioni così che esse, invece di interferire con il compito in corso, lo facilitino; essere coscienti e capaci di posporre le gratificazioni per perseguire i propri obiettivi; sapersi riprendere bene dalla sofferenza emotiva.

Coloro che sono privi di queste abilità si trovano a dover perennemente combattere contro sentimenti tormentosi, mentre individui capaci di controllo emotivo riescono a riprendersi molto più velocemente dalle difficoltà e dalle sconfitte della vita.

Motivazione o capacità di sapersi motivare : usare le preferenze più intime per spronare e guidare se stessi al raggiungimento dei propri obiettivi, come pure per aiutarsi a prendere l'iniziativa; essere altamente efficienti e perseverare nonostante insuccessi e frustrazioni. La capacità di dominare le emozioni è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé ai fini creativi. Il controllo emozionale, la capacità di ritardare la gratificazione e di reprimere gli impulsi è alla base di qualunque tipo di realizzazione. Chi possiede queste capacità tende ad essere più produttivo ed efficiente in qualunque ambito si applichi.

Empatia o riconoscimento delle emozioni altrui: percepire i sentimenti degli altri, essere in grado di adottare la loro prospettiva e coltivare la fiducia e sintonia emotiva con un'ampia gamma di persone fra loro diverse. L'empatia è un'altra capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni ed è fondamentale nelle relazioni con gli altri. Le persone empatiche sono più sensibili ai sottili segnali sociali che indicano le necessità o i desideri altrui.

L'empatia rende le persone più adatte alle professioni di tipo assistenziali, all'insegnamento, alle vendite e alla dirigenza.

Abilità sociali o gestione delle relazioni sociali fra individui e nel gruppo: gestire bene le emozioni nelle relazioni e saper leggere accuratamente le situazioni e le reti sociali; interagire fluidamente con gli altri; usare queste capacità per persuaderli e guidarli, per negoziarli e ricomporre dispute, come pure per cooperare e lavorare in team. L'arte delle relazioni consiste in larga misura nelle capacità di dominare le emozioni altrui. Tale abilità aumenta la popolarità, la leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali. Coloro che eccellono in queste abilità riescono bene in tutti i compiti

nei quali è necessario interagire in modo disinvolto con gli altri; in altre parole sono veri campioni delle arti sociali (D. GOLEMAN, 2000).

- **Problem solving 2**

Dopo la spiegazione del formatore si ripropone ai corsisti la scheda precedentemente utilizzata e si chiede nuovamente di esplicitare ogni termine in due righe.

Elenco parole:

- Consapevolezza di sé.
- Dominio di sé
- Motivazione
- Empatia
- Abilità sociali

- **Analisi discrepanze**

Emergono differenze tra il primo e il secondo problem solving?

Come sono cambiate le risposte nella seconda scheda compilativa

Avete ora più chiari i concetti chiave che riguardano l'intelligenza emotiva?

Confrontate ora le risposte con quella degli altri: ci sono delle differenze? Se sì quali?

- **Confronto con il gruppo in formazione .**

Elaborazione e creazione di un cartellone che contenga gli elementi caratterizzanti l'intelligenza emotiva.

- **Generalizzazione**

Cosa pensate di aver imparato in questa attività?

Quali potrebbero essere le concrete e realistiche applicazioni nel lavoro di quanto appreso nell'attività proposta?

- **Prodotto**

I partecipanti avranno cura di elaborare un cartellone con gli elementi caratterizzanti l'intelligenza emotiva da tenere nella sala di lezione in modo da tenerli sempre come punto di riferimento.

- **Processo**

Avete avuto difficoltà a svolgere questa attività?

7.3.1.2 ATTIVITA' 2: Che cosa è l'intelligenza emotiva: riferimenti teorici.

- **Consegna**

Questa seconda attività prevede che i corsisti conoscano gli autori che hanno teorizzato l'intelligenza emotiva.

- **Problem solving 1**

Ai corsisti verrà distribuita una scheda contenente un elenco di studiosi e alcune "parole chiave". I corsisti dovranno collegare ogni autore dell'intelligenza emotiva con l'asserto giusto.

Scheda

D.Goleman	Intelligenza personale
H. Gardner	Intelligenze multiple
Salvoy e Mayer	Intelligenza sociale
Sternberg	Intelligenza emotiva

- **Acquisizione teorica**

Il formatore dopo aver raccolto le schede compilate dai corsisti, impartisce una lezione frontale su alcuni autori che hanno teorizzato l'intelligenza emotiva, tramite l'utilizzo di slide in Power Point. La lezione teorica fa riferimento alle nozioni contenute nelle dispense distribuite ai partecipanti, a cura del formatore.

Scheda teorica:

R. Sternberg e l'intelligenza personale

Lo psicologo americano Robert J. Sternberg ha elaborato nel 1994 una propria teoria sul pensiero intelligente. Secondo l'autore, il pensiero umano si fonda su tre tipi di intelligenze fondamentali: quella analitica, quella pratica e quella creativa.

Il pensiero analitico si distingue per la capacità di scomporre, confrontare, esaminare, scendere nei dettagli, giudicare, valutare, chiedersi e spiegarsi il perché, spiegare le cause.

L'intelligenza pratica si esplicita nell'abilità di usare strumenti, di saper organizzare, attuare progetti concreti, dimostrare come si fa.

La dimensione creativa dell'intelligenza umana è chiaramente caratterizzata dall'intuizione, dalla

immaginazione, dalla scoperta, dall'abilità a produrre il nuovo, dal saper ipotizzare, saper immaginare, saper inventare.

D. Goleman e l'intelligenza emotiva

Nel 1995 Daniel Goleman, rese popolare il concetto di intelligenza emotiva definendola:

“ La capacità di motivare se stessi di persistere di perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di esser empatici e di sperare”. (D. Goleman, *Intelligenza emotiva, che cosa è e perché può renderci felici*, RCS Libri & Grandi Opere, Milano 1996) Nella successiva pubblicazione, *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, egli scrive:

“... una competenza emotiva è una capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta una ... prestazione ... eccellente ...

L'intelligenza emotiva determina le nostre potenzialità di apprendere le capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali.

... la nostra competenza emotiva dimostra quanto di quelle potenzialità, siamo riusciti a tradurli in reali capacità pronte ad essere messe in atto ...” (D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, op. cit.) .

Dunque , l'intelligenza emotiva è un insieme di specifiche capacità - consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali - fondamentali per ogni essere umano, che possono essere educate e sviluppate da chiunque, indipendentemente dall'età, sesso, nazionalità, ceto sociale, diventando così competenze emotive e sociali.

E' attraverso l'educazione e lo sviluppo di queste abilità che possiamo apprendere ad essere emotivamente intelligenti, imparando ad usare le emozioni come patrimonio di ricchezza straordinaria, a vantaggio nostro e della collettività, imparando ad agire per scelta e non per reagire, passando dalla dipendenza dagli altri e dagli eventi che accadono, alla libertà di azione per scelta.

H. Gardner e le intelligenze multiple

Il primo psicologo che ha parlato delle Intelligenze Multiple è stato Howard Gardner in "Frames of mind" pubblicato nel 1983. Il punto di partenza della sua teoria è la convinzione che sia errato ritenere che ci sia qualcosa chiamata "intelligenza" che possa essere obiettivamente misurata e ricondotta ad un singolo numero, ovvero ad un punteggio "IQ". Secondo Gardner, ogni persona è dotata di almeno sette intelligenze ovvero, è intelligente in almeno sette modi diversi. Ciò significa che alcuni di noi possiedono livelli molto alti in tutte o quasi tutte le intelligenze, mentre altri hanno sviluppato in modo più evidente solo alcune di esse. Tuttavia è importante sapere che ognuno può sviluppare tutte le diverse intelligenze fino a raggiungere soddisfacenti livelli di competenza. Gardner sostiene pertanto che tutti possiamo sviluppare le nostre diverse intelligenze se siamo messi nelle condizioni appropriate di incoraggiamento, arricchimento e istruzione. Inoltre le intelligenze sono strettamente connesse tra di loro e interagiscono in modo molto complesso. Se ciascuno è cosciente delle proprie intelligenze più forti e di quelle più deboli, può usare le più forti per sviluppare o compensare quelle più deboli.

Le sette intelligenze:

- **Intelligenza logico/matematica**
Capacità di usare i numeri in maniera efficace e di saper ragionare bene. Questa intelligenza include sensibilità verso principi e relazioni, abilità nella valutazione di oggetti concreti o astratti.
- **Intelligenza linguistico/verbale**
Capacità ad usare le parole in modo efficace, sia oralmente che per iscritto. Questa intelligenza include padronanza nel manipolare la sintassi o la struttura del linguaggio, la fonologia, i suoni, la semantica, e nell'uso pratico della lingua.
- **Intelligenza:Kinestetica**
Abilità nell'uso del proprio corpo per esprimere idee e sentimenti e facilità ad usare le proprie mani per produrre o trasformare cose. Questa intelligenza include specifiche abilità fisiche quali la coordinazione, la forza, la flessibilità e la velocità.
- **Intelligenza:visivo/spaziale**
Abilità a percepire il mondo visivo/spaziale accuratamente e operare trasformazioni su quelle percezioni. Questa intelligenza implica sensibilità verso il colore, la linea, la forma, lo spazio. Include la capacità di visualizzare e rappresentare idee in modo visivo e spaziale.
- **Intelligenza musicale**
Capacità di percepire, discriminare, trasformare ed esprimere forme musicali. Capacità di discriminare con precisione altezza dei suoni, timbri e ritmi.
- **Intelligenza intrapersonale**
Riconoscimento di sé e abilità ad agire adattivamente sulla base di quella conoscenza. Avere una accurata descrizione di sé; coscienza dei propri stati d'animo più profondi, delle intenzioni e dei desideri; capacità per l'autodisciplina, la comprensione di sé, l'autostima. Abilità di incanalare le proprie emozioni in forme socialmente accettabili.
- **Intelligenza interpersonale**
Abilità di percepire e interpretare gli stati d'animo, le motivazioni, le intenzioni e i sentimenti altrui. Ciò può includere sensibilità verso le espressioni del viso, della voce, dei gesti e abilità nel rispondere agli altri efficacemente e in modo pragmatico.

P. Salovey e J. Mayer e l'intelligenza sociale

Il concetto di intelligenza emotiva venne formulato nel 1990 da due psicologi, Peter Salovey e Jonh Mayer che la definirono come:

- L'abilità di percepire correttamente, di valutare di esprimere le emozioni;
- L'abilità di accedere e/o generare le emozioni che favoriscono i processi di pensiero;
- L'abilità di comprendere le emozioni e ciò che concerne la conoscenza emotiva;
- L'abilità di regolare le emozioni che favoriscono la crescita ed intellettiva.

Questo significa

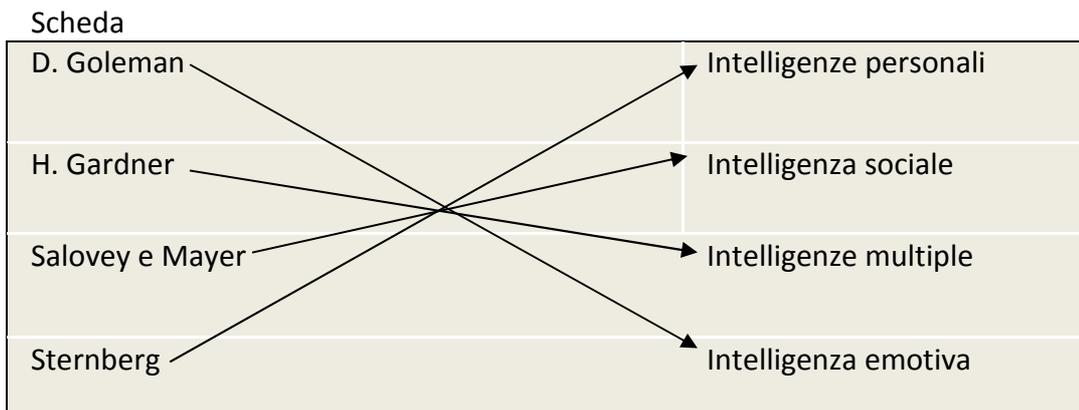
- Che l'emozione può rendere i processi di pensiero più intelligenti
- E che le emozioni hanno qualcosa di intelligente.

Le emozioni non hanno la funzione di disturbare l'efficace approccio razionale alla risoluzione dei problemi da parte dell'individuo, ma piuttosto quella di spostare la sua attenzione e di focalizzarla su qualcosa di vitale importanza fornendo importanti conoscenze sulla relazione della persona con il

mondo esterno.

- **Problem solving 2**

Dopo la spiegazione da parte del formatore si ripropone ai corsisti la scheda precedentemente utilizzata per correggere eventuali errori.



- **Analisi delle discrepanze**

Emergono discrepanze rilevanti tra il primo e il secondo problem solving?

Come sono cambiate (se sono cambiate) le vostre risposte nella seconda scheda compilativa?

Avete ora più chiari i concetti che esprimono i principali autori dell' Intelligenza emotiva?

Confrontate ora le risposte con quelle degli altri partecipanti: ci sono differenze? Se sì, quali?

- **Confronto con il gruppo di formazione**

Creazione da parte dei corsisti di una mappa concettuale avendo come riferimento gli autori dell'intelligenza emotiva e i concetti chiave di ognuno emersi durante la lezione frontale del formatore.

- **Generalizzazione**

Cosa pensate di aver imparato in questa attività? Costruite una mappa concettuale con gli elementi chiave relativi a ciascun autore.

- **Prodotto**

La mappa concettuale creata dai corsisti nella discussione e nella generalizzazione, con gli elementi caratterizzanti degli autori che trattano l'intelligenza emotiva, costituisce il prodotto dell'attività.

- **Processo**

Avete avuto difficoltà a svolgere questa attività?

7.3.2 UNITA'2

Le emozioni: in che modo possiamo riconoscere e gestire le nostre emozioni e quelle degli altri?

In questa unità didattica i corsisti impareranno a:

- Riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri
- Reagire in maniera appropriata alle emozioni

PROFILO DI COMPETENZA

Al termine dell'unità 2 i corsisti avranno conseguito il seguente profilo di competenza:

RISORSE	Conoscenza delle proprie emozioni.(A.1) Conoscenza delle emozioni altrui (A.1)
STRUTTURE DI INTERPRETAZIONE	Saper riconoscere le proprie emozioni (A.1) Saper riconoscere le emozioni degli altri (A.1)
STRUTTURE DI AZIONE	Saper mettere in atto reazioni appropriate alle emozioni proprie e a quelle degli altri (A.1, A.2)
STRUTTURE DI AUTOREGOLAZIONE	Saper utilizzare in ogni contesto le competenze acquisite (A.1, A.2)

7.3.2.1 ATTIVITA'1- L'orologio delle emozioni.

- **Consegna**

Conoscere le emozioni

In questa attività, i partecipanti al corso, impareranno a riconoscere le emozioni attraverso una scheda teorica che il formatore presenterà ai corsisti attraverso delle slide realizzate con il programma Power Point. La lezione fa riferimento alle nozioni contenute nelle dispense distribuite ai partecipanti, a cura del formatore.

- **Scheda**

Tutti proviamo ogni giorno delle emozioni da non confondere con le sensazioni e i sentimenti.

Le sensazioni sono stimoli che partono dall'ambiente e le persone li percepiscono per mezzo dei sensi. Hanno un effetto immediato sulla persona, hanno una durata breve, un'intensità media, sono involontarie (esempio: sole molto forte: sensazione di caldo; ventilatore acceso: sensazione di fresco).

Le emozioni sono invece reazioni intense e di breve durata causata da uno stimolo interno o esterno; esse provocano nell'individuo cambiamenti a tre livelli:

- **Fisiologico** modificazioni riguardanti la respirazione, la pressione arteriosa, il battito cardiaco, la circolazione, la digestione, ecc.
- **Comportamentale** cambiano le espressioni facciali, la postura, il tono della voce e le reazioni (attacco o fuga, per esempio).
- **Psicologico** cambia ciò che sentiamo e proviamo personalmente, si modifica il controllo di se stessi.

Esempi di emozioni: paura, tristezza, spavento, imbarazzo, gioia, rabbia, ecc... Le emozioni sono reazioni che partono dall'ambiente, hanno una durata breve come le sensazioni, sono più intense delle sensazioni e sono inconsapevoli e inizialmente non riusciamo a controllare.

I sentimenti si riferiscono alla capacità di provare sensazioni ed emozioni in maniera consapevole; esso riguarda la coscienza delle proprie azioni, del proprio essere e dell'altro. Sono sentimenti: l'amicizia, l'amore, l'odio, ecc. I sentimenti si riferiscono ad una o a più persone o animali, sono meno intense delle emozioni e sono consapevoli.

Le emozioni a cosa e perché servono?

Le emozioni ci aiutano a capire meglio ciò che ci succede e danno importanti informazioni su noi stessi, sugli altri e su noi insieme agli altri. Avere consapevolezza delle proprie emozioni è utile per

uno sviluppo adeguato della personalità e per favorire il benessere psico-fisico. Riconoscere le emozioni è importante per poter esprimerle nel modo giusto e per controllarle quando serve. Soltanto conoscendo noi stessi possiamo comprendere le reazioni con gli altri.

Al momento non c'è accordo su quali e quante siano le emozioni e ci sono tanti sistemi per classificarle e dividerle. Ad esempio per alcuni autori si possono dividere in emozioni fondamentali ed emozioni complesse. Le emozioni fondamentali hanno espressioni facciali uguali in tutto il mondo, oltre le differenze personali e culturali, e sono: rabbia, disgusto, paura, tristezza, gioia, sorpresa. Altri studiosi parlano di emozioni pure ed emozioni miste e pensano che le emozioni possono in qualche modo comporsi o aggiungersi.

Un sistema di classificazione più diffuso è quello che divide le emozioni in primarie e secondarie. Secondo questa classificazione le emozioni primarie sono considerate, in generale, la base di tutta la vita umana. Le emozioni primarie sono: la paura, la tristezza, la rabbia e la gioia. Le emozioni secondarie sono : la noia, senso di colpa, disgusto e vergogna.

Le emozioni possono aumentare di intensità, possono andare da un minimo ad un massimo, proprio come la temperatura di un termometro. Si tratta sempre della stessa emozione ma cambia il nome specifico in base a quanta ne proviamo. Per esempio, possiamo provare poca rabbia, allora siamo solo infastiditi; possiamo provare abbastanza rabbia, e allora saremo solo arrabbiati; possiamo provare moltissima rabbia, allora saremo furiosi.

- **Esercitazione**

Dopo la lezione teorica il formatore distribuirà ai partecipanti un orologio di cartoncino con due lancette una verde e l'altra rossa.

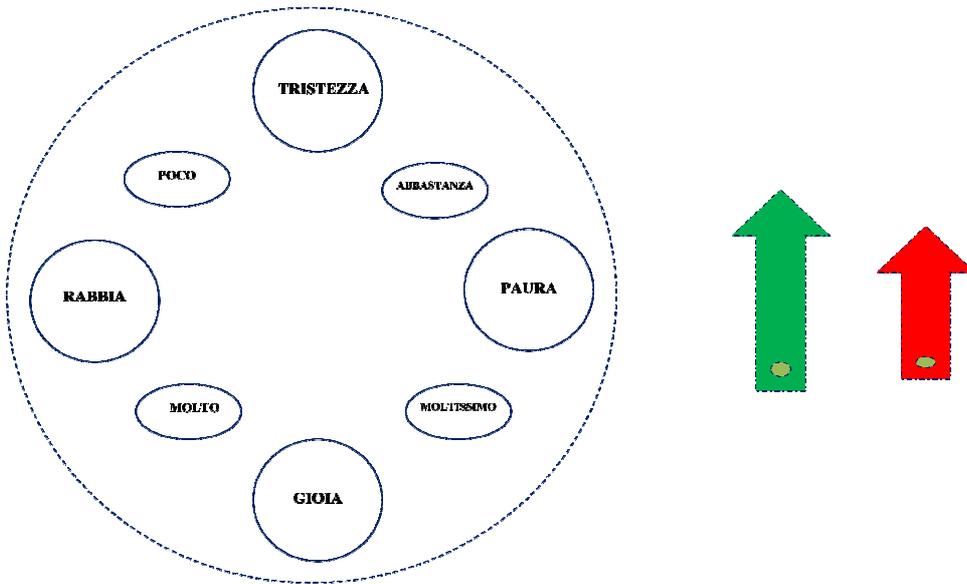
Come usarlo:

- La lancetta verde indica le emozioni
- La lancetta rossa indica l'intensità

Regolamento:

1. Tutti i partecipanti in cerchio devono pensare ad una situazione in cui hanno provato una emozione primaria.
2. A turno ognuno dovrà scegliere in base all'esperienza che ha ricordato mettendo la lancetta verde sul tipo di emozione e quella rossa sull'intensità.
3. La persona A, che per prima ha spostato le lancette passa l'orologio ad un altro B che deve mimare l'emozione agli altri.
4. Tutti possono indovinare l'emozione primaria e la sua intensità.
5. Una volta scoperta l'emozione, la persona che ha spostato le lancette A, racconterà la sua esperienza anche agli altri e spiegherà perché ha scelto quel livello di intensità.

6. La persona che ha mimato, B, sposta adesso le lancette in base al suo ricordo e passa l'orologio ad un altro, C, e così via.



- **Confronto con il gruppo di formazione**

Il formatore stimolerà il gruppo alla discussione e proporrà delle domande stimolo: avete avuto difficoltà ad individuare le emozioni? Avete avuto difficoltà a rappresentarle?

- **Generalizzazione**

Cosa si è imparato svolgendo tale attività? Quali potrebbero essere le concrete e realistiche applicazioni di quanto è stato appreso, nel lavoro di cura in comunità? Formulate delle proposte.

- **Prodotto**

Le riflessioni scaturite dalla discussione di gruppo e dalla generalizzazione verranno illustrate in un cartellone che verrà esposto nell' aula di formazione.

- **Processo**

Avete avuto difficoltà a svolgere questa attività? Pensate che potrà essere utile quanto appreso nel lavoro di cura?

7.3.2.2 ATTIVITA' 2: Come gestire le emozioni?

- **Consegna-** Gestione delle emozioni.

- **Scheda sulla gestione delle emozioni**

In questa attività i corsisti dovranno leggere con attenzione la scheda teorica sulla gestione delle emozioni, che il formatore fornirà a ciascuno di essi; dopo la lettura dovranno creare un piccolo racconto, simile all'esempio riportato nella scheda.

Gestione delle emozioni

Gestire le proprie emozioni non vuol dire controllarle, ma utilizzarle come strumenti per AGIRE, senza farsi travolgere o farsi trasportare da esse, cioè RE-AGIRE.

Gestire le proprie emozioni rende padroni di se stessi, perché ci permette di rimanere lucidi, efficaci senza perdere la testa: significa scegliere i propri comportamenti, quindi essere intenzionali nelle scelte valutandone gli effetti su noi stessi e sugli altri.

Le emozioni contengono informazioni importanti sui nostri valori e saperle gestire ci permette di scegliere le nostre azioni, cioè AGIRE anziché RE-AGIRE agli stimoli.

Gestire le emozioni:

- non è controllarle
- migliora la padronanza di sé
- ci permette di fare scelte intenzionali

Gestione delle Emozioni: come svilupparla?

E' possibile trasformare emozioni spiacevoli in emozioni piacevoli, ma solo dopo averle riconosciute. Per questo la consapevolezza di sé è alla base anche di una buona gestione di se stessi.

Quindi, per allenare la propria capacità di gestire le emozioni è molto importante prima di tutto avere una buona consapevolezza di sé ed è fondamentale scegliere il momento giusto: mai quando l'emozione è forte.

Come posso trasformare un'emozione forte e spiacevole in una piacevole? (E' importante ricordare che le emozioni non sono né negative né positive, sono piacevoli o spiacevoli, nel senso che tutte le emozioni sono utili e funzionali, anche la rabbia e la paura...le emozioni vanno bene così, non sono né giuste né sbagliate: sono i comportamenti che vanno modificati).

Bisogna innanzi tutto:

-Riconoscere che la sensazione che sto provando è un'emozione e non, per esempio, fame o stanchezza.

-Dire a me stesso prima ancora che agli altri che è piacevole o spiacevole.

-Dare un nome all'emozione, per esempio "ansia".

-Sentire in quale parte del corpo.

-Fare diminuire l'intensità dell'emozione facendo passare del tempo:

- raccontando a qualcuno come sto
- scrivendo
- cantando
- facendo una corsa.

Solo dopo, quando l'emozione che provo è meno intensa e si avvicina alla tranquillità, posso farla diventare più piacevole, fino ad arrivare alla serenità e, perché no, all'entusiasmo.

Questi sono passaggi di consapevolezza importanti senza i quali non è possibile gestire l'emozione in modo intenzionale.



Gestione delle Emozioni: perché svilupparla?

Saper gestire le emozioni ci permette di:

- trasformare le emozioni spiacevoli (o non *utili* al contesto) in emozioni piacevoli,
- essere capaci di motivare se stessi
- essere in grado di dominare un'emozione, senza accantonarla ma vivendola finché non se ne comprende il messaggio, il senso e/o il significato.
- Saper gestire le proprie emozioni ci rende padroni di noi stessi, efficaci e sereni.

Esempio:

Una mamma, in macchina nel traffico della città, riceve una telefonata dalla scuola del figlio quattordicenne nella quale viene informata che il figlio potrà essere riammesso a scuola solo se accompagnato perché ha falsificato la sua firma sotto una nota.

La prima RE-AZIONE della madre è stata: "*Adesso mi sente!*". Ma il traffico non le permette di precipitarsi a casa per sgridare il ragazzo e quindi riattiva tutte le risorse che ha: ripensa ai corsi per genitori che ha seguito, ripensa a quando anche lei frequentava le scuole medie, ripensa alla situazione difficile che hanno a casa e, lentamente, l'intensità dell'emozione si abbassa e il pensiero diventa: "*Voglio capire bene che cosa è successo*" e l'emozione diventa tranquillità.

Se la mamma avesse appreso questa notizia in una situazione in cui poteva immediatamente

parlare con suo figlio, la rabbia le avrebbe impedito di avere la conversazione costruttiva ... è stata costretta a stare nella sua emozione, a navigarla, comprenderla per poter essere intenzionale nella comunicazione che invece ha avuto con suo figlio appena è tornata a casa.

- **Confronto con il gruppo di formazione**

Ciascuno leggerà agli altri il proprio elaborato. I partecipanti dovranno evidenziare i punti di forza e di debolezza di ciascun racconto in riferimento al tema trattato nell'attività.

- **Generalizzazione**

Cosa si è imparato svolgendo questa attività? Quali potrebbero essere le concrete e realistiche applicazioni, di quanto è stato appreso, nel lavoro di cura in comunità? Formulate delle proposte.

- **Prodotto**

Verranno raccolti gli elaborati prodotti nelle fasi di analisi e generalizzazione.

- **Processo**

Avete avuto difficoltà a svolgere questa attività?

7.4 MODULO 4

Corso: Conoscenze di base per il lavoro di cura

Modulo 4: La relazione educativa.

La dimensione relazionale nel lavoro di cura. Come riconoscere e valorizzare come momenti educativi le interazioni nel lavoro di operatore di comunità?

(Maria Gabriella SERRA)

Unità 1: La gestione del quotidiano nel lavoro di comunità si attua attraverso relazioni educative. Conoscere e riflettere sulla dimensione relazionale del lavoro educativo può migliorare la qualità delle interazioni?

Attività 1:
"Lo specchio"

Attività 2:
"La relazione educativa"

Unità 2: La relazione educativa orientata al cambiamento. Cosa qualifica e distingue una relazione educativa e ne fa un intervento di tipo professionale, orientato al cambiamento?

Attività 1:
"Nodi di gruppo"

Attività 2:
"La relazione educativa orientata al cambiamento"

Modulo 1:

La comunicazione

Modulo 2:

L'ascolto

Modulo 3:

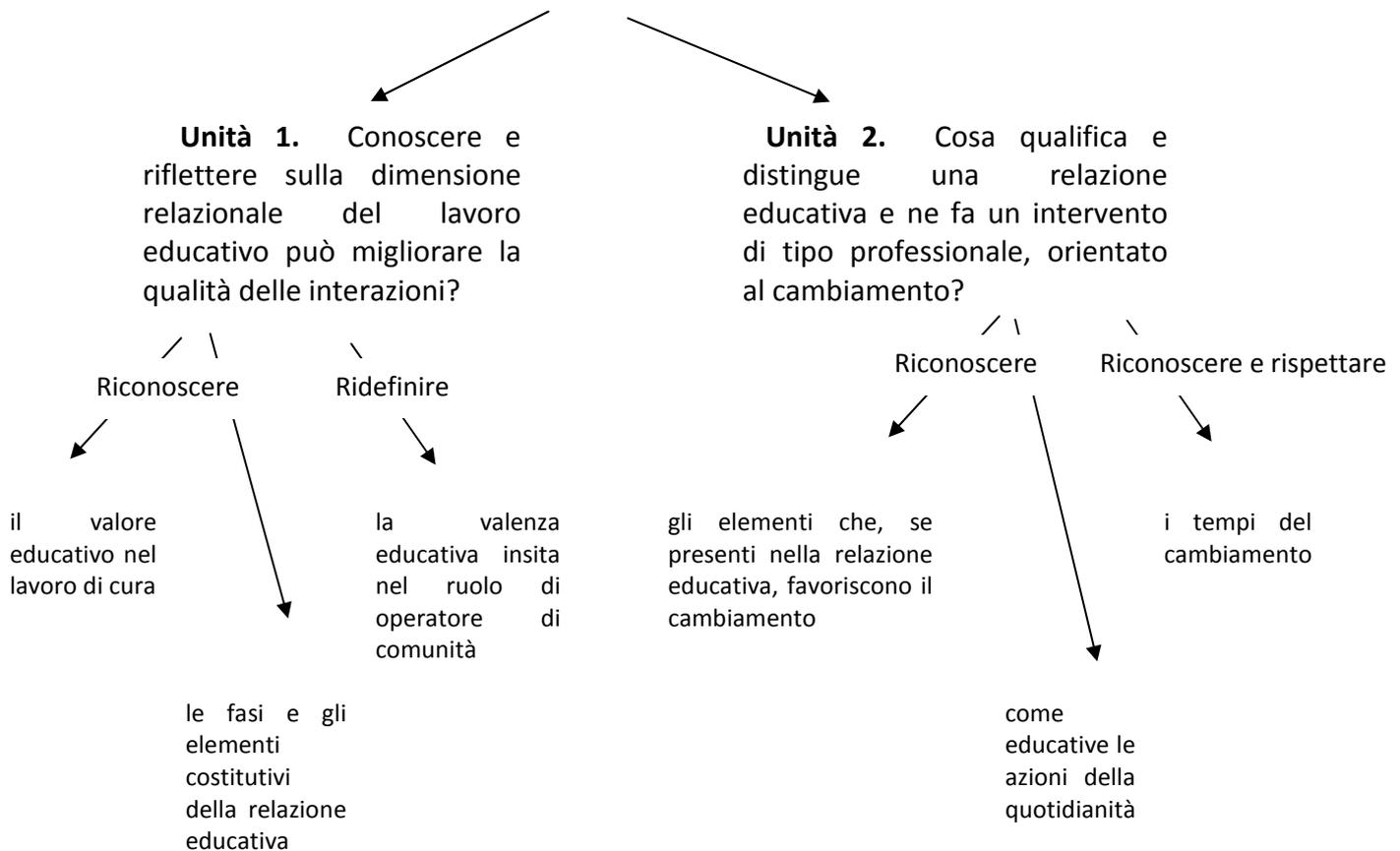
L'intelligenza emotiva

OVERVIEW MODULO 4. Come riconoscere e valorizzare, come momenti educativi, le interazioni nel lavoro di operatore di comunità?

Il presente modulo è focalizzato sulla dimensione relazionale nel lavoro di cura. Il processo relazionale, che intercorre tra "chi educa e chi viene educato", si realizza in atti concreti, agiti in situazioni date. Dall'esperienza che ne deriva si producono cambiamenti, casuali o causati (intenzionali)¹³.

¹³ Cfr. Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Modulo 4. Come riconoscere e valorizzare, come momenti educativi, le interazioni nel lavoro di operatore di comunità?



7.4.1 UNITA' 1

La gestione del quotidiano nel lavoro di comunità si attua attraverso relazioni educative. Conoscere e riflettere sulla dimensione relazionale del lavoro educativo può migliorare la qualità delle interazioni?

In questa unità si apprenderà a:

- Riconoscere il valore educativo nel lavoro di cura
- Riconoscere le fasi e gli elementi costitutivi della relazione educativa
- Ridefinire la valenza educativa insita nel ruolo di operatore di comunità

PROFILO DI COMPETENZA

Risorse	<p>Conoscere il valore comunicativo delle relazioni educative (Attività 1 e 2)</p> <p>Conoscere le fasi in cui si struttura una relazione educativa (Attività 2)</p> <p>Conoscere gli elementi costitutivi di una relazione educativa (Attività 2)</p>
Strutture di interpretazione	<p>Saper riconoscere nell'altro il bisogno di interagire (Attività 1 e 2)</p> <p>Saper rispettare i tempi dell'altro (Attività 1)</p>
Strutture di azione	<p>Saper utilizzare le attività quotidiane per entrare in relazione con gli ospiti (Attività 1 e 2)</p> <p>Saper motivare all'interazione (Attività 1 e 2)</p>
Strutture di autoregolazione	<p>Saper riflettere sulla propria motivazione alla relazione (Attività 1)</p> <p>Saper individuare la dimensione educativa della relazione (Attività 2)</p>

7.4.1.1 Attività 1 : Dinamica di gruppo "Lo specchio"

Consegna L'attività ludica proposta consentirà al gruppo di sperimentare sinergie e collaborazione, entrando in relazione con l'altro, attraverso una modalità spontanea, tale però da richiedere attenzione e ascolto. L'esercizio, attuato ad avvio dell'unità didattica, favorirà un clima dinamico e coesione tra i componenti del gruppo.

Contenuti Il formatore da indicazione di disporsi in coppie, in piedi, uno di fronte all'altro e in silenzio. Uno dei due componenti delle coppia comincerà a muoversi e

l'altro lo copierà come uno specchio. Dopo 3-4 minuti, al segnale del formatore, si ripeterà l'esperienza formando nuove coppie.

Confronto con il gruppo di formazione - meta - comunicazione Al termine dell'esercizio il formatore propone una riflessione di gruppo, meta comunicando su quanto è avvenuto, attraverso i contenuti verbalizzati dal gruppo riferiti al vissuto emotivo e comportamentale e a quanto ha potuto osservare.

Generalizzazione Quanto le prassi e i contenuti proposti possono influenzare concretamente il lavoro da ora in poi? Quali altri aspetti si potrebbero approfondire sul tema?

Prodotto Raccolta delle riflessioni per un possibile utilizzo nel contesto lavorativo

Processo Riflessione meta -cognitiva

7.4.1.2 **Attività 2** : Lezione frontale *“La relazione educativa”*

Consegna L'attività proposta fornirà elementi teorici relativi agli elementi che costituiscono la relazione educativa e alle fasi attraverso le quali questa si struttura.

Individuate tre requisiti ritenuti importanti in una relazione educativa.

**Contenuti-
problem solving
1** Il formatore distribuisce al gruppo post it colorati e pennarelli. Chiede poi ad ognuno di indicare tre requisiti ritenuti importanti in una relazione educativa. I post it verranno posizionati su un cartellone

Acquisizione L'esposizione dei contenuti teorici sarà accompagnata dalla proiezione di

**teorica- lezione
frontale con slide
come supporto
visivo**

diapositive. Ci si propone di dare una prima collocazione, come contenuto di base, alle parole chiave della relazione educativa.



La relazione

Comunità Le Sorgenti - Coop. La Clessidra

Is. Benz-Morgongiori



<Addomesticami>disse la volpe
<Cosa significa?> chiese il piccolo
principe
<Vuol dire creare dei legami..tu non sei
che un ragazzo come tanti altri, ma se mi
addomestichi, noi avremo bisogno l'uno
dell'altro..
Tu sarai per me unico al mondo ed io
sarò per te unica al mondo..>
<TU DIVENTI RESPONSABILE PER
SEMPRE DI QUELLO CHE HAI
ADDOMESTICATO>

A. De Saint Exupery, Il piccolo principe



Relazione è l'insieme dei legami che ogni persona instaura col suo ambiente fisico, economico, culturale.

(M. Cardini - L. Molteni, 2003)



RELAZIONE è:

- Interazione
- Condivisione
- Scambio

• Per costruire la relazione..

La "PAROLA"

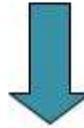
(Rosi 1992)

Le motivazioni alla relazione:

- Bisogno
- Gratificazione
- Normatività
- Autoaffermazione
- Condivisione
- Preferenza



Relazione educativa

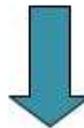


Produce

Riflessioni e modifiche



Relazione educativa



Quando volontariamente o involontariamente crea in noi una riflessione profonda su noi stessi e orienta un cambiamento nello stile, nel comportamento, in una parte intima di noi.



***Si costruisce con
l'ALTRO e per L'ALTRO***



tappe:

- Precontatto
- Coscienza dell'altro
- Contatto
- Impegno
- Intimità
- Deterioramento
- Dissoluzione

Può essere di tipo naturale,
spontanea o professionale:

ENTRAMBE:



AUTONOMIA

bibliografia

- L'educatore professionale,
a cura di M. Cardini-L. Molteni; Ed. Carocci Faber 2003
- Educatori di Professione; D. Demetrio; Ed La nuova Italia 1991
- Analisi transazionale; S. Woollams-M. Brown; Ed. Cittadella 1990
- Il piccolo principe; A. De Saint Exupery; Ed. Bompiani, LVI
edizione 2003

Problem solving Il formatore distribuisce al gruppo post it colorati e pennarelli. Chiede poi ad

2 ognuno, come in precedenza e alla luce dei contenuti teorici appena esposti, di indicare tre requisiti ritenuti importanti in una relazione educativa. I post it verranno posizionati su un cartellone che si affiancherà a quello utilizzato per il primo problem solving.

Analisi Dopo aver riletto il contenuto dei due cartelloni prodotti, viene chiesto ai partecipanti di confrontare le risposte date nelle diverse fasi di lavoro (PS1 e PS2) e di evidenziare le differenze.

Generalizzazioni I contenuti teorici proposti possono avere ricadute positive sull'operatività della comunità?

Prodotto Risposte date dai partecipanti nel PS1

Risposte date dai partecipanti nel PS2

Esito dell'analisi

Esito della generalizzazione

Processi Avete acquisito nuove conoscenze?

Avete incontrato difficoltà a trovare collegamenti tra i contenuti offerti e la pratica operativa?

7.4.2 UNITA' 2

La relazione educativa orientata al cambiamento. Cosa qualifica e distingue una relazione educativa e ne fa un intervento di tipo professionale, orientato al cambiamento?

In questa unità si apprenderà a:

- Riconoscere gli elementi che, se presenti nella relazione educativa, favoriscono il cambiamento
- Riconoscere come educative le azioni della quotidianità
- Riconoscere e rispettare i tempi del cambiamento

PROFILO DI COMPETENZA

Risorse	Conoscere gli elementi costitutivi di un processo educativo (Attività 2) Conoscere il significato e l'importanza dell'intenzionalità in educazione (Attività2)
Strutture di interpretazione	Saper riconoscere nell'altro la motivazione al cambiamento (Attività 1 e 2) Saper distinguere le azioni intenzionali da quelle che non lo sono (Attività 2)
Strutture di azione	Saper ipotizzare azioni orientate al cambiamento efficaci ed efficienti (Attività 1 e 2) Saper mettere in pratica intenzionalmente azioni educative (Attività 2)
Strutture di autoregolazione	Saper individuare i limiti del proprio agire (Attività1) Saper individuare strategie educative adeguate alle situazioni (Attività 1 e 2)

7.4.2.1 **Attività 1** : Dinamica di gruppo “*Nodi di gruppo*”¹⁴

Consegna	<p>L’attività ludica proposta consentirà al gruppo di entrare in contatto, attraverso lo svolgersi del gioco, in maniera graduale e coinvolgente. L’esercizio favorirà lo scambio energetico e la collaborazione tra i componenti del gruppo.</p> <p>Costruite i nodi di una rete.</p>
Contenuti	<p>Il formatore chiede al gruppo di disporsi in cerchio a occhi chiusi e cominciare a camminare lentamente verso il centro con una mano tesa, sino a che si incontrerà la mano di un altro. A quel punto si potrà tendere l’altra mano e si farà la stessa cosa. Quando si saranno strette entrambe le mani, i partecipanti potranno aprire gli occhi e tentare di snodare il groviglio senza lasciare la presa.</p>
Confronto con il gruppo di formazione	<p>Al termine dell’esercizio il formatore sollecita i partecipanti a esprimere emozioni e riflessioni su quanto sperimentato, invitando il gruppo a soffermarsi sulla motivazione condivisa e orientata allo scopo che ha guidato l’azione di ognuno</p> <p>Che cosa hai provato?</p> <p>Quali difficoltà hai incontrato?</p>
Generalizzazione	<p>L’attivazione di gruppo, ha posto l’attenzione su temi che si ritiene siano da approfondire?</p>
Prodotti	<p>Appunti su quanto emerso</p>
Processo	<p>Riflessione meta –cognitiva</p>

¹⁴ Jelfs M., *Tecniche di animazione*, EDITRICE ELLE DI CI, 1988

7.4.2.2 **Attività 2** : Lezione frontale “*La relazione educativa orientata al cambiamento*”

Verranno proposti contenuti teorici e spunti di riflessione sulla relazione educativa come strumento di cambiamento

Individuate alcuni elementi che fanno riferimento al cambiamento

**Contenuti-
problem solving
1**

Il formatore chiede al gruppo di dividersi in coppie e di individuare e trascrivere su un foglio almeno quattro “parole chiave del cambiamento”

**Acquisizione
teorica- lezione
frontale con
slide come
supporto visivo**

L’esposizione dei contenuti teorici sarà accompagnata dalla proiezione di diapositive. Si punta l’accento sulla qualità dell’agire educativo orientato al cambiamento che si instaura nell’ambito di una relazione educativa professionale.



EDUCARE = CAMBIARE

Educare equivale a “costruire” cambiamenti dal punto di vista delle relazioni e/o dei comportamenti e/o delle autonomie di una determinata persona.

Il punto di partenza è la persona con i suoi bisogni latenti e manifesti.

L'educazione è

“qualcosa che si fa mentre si fa qualcos'altro”

Il presupposto è che ci sia una relazione, una interazione che può essere mediata dal “fare con” quindi all'interno di una attività condivisa (strumento per il fine educativo)

Allora bisogna partire dalle “cose che facciamo” per individuare tra queste le “azioni educative”.

Le azioni a valenza educativa si caratterizzano per la **consapevolezza** e l'**intenzionalità** volta al cambiamento.

La volontà di cambiare

Il contenuto dell'atto educativo orientato al cambiamento può incontrare resistenza palese, rifiuto esplicito.

L'agire professionale deve assumere *connotazione dialettica*, rendere l'altro consapevole del suo bisogno e proporre l'aiuto o sollecitarne la richiesta, nel rispetto della sua libertà d'azione e di pensiero.

Il cambiamento educativo si realizza sia grazie all'intervento di cause esterne che per la scelta e la decisione consapevole del soggetto.

Le azioni che si compiono nell'esercizio di una professione d'aiuto rispondono a una serie di bisogni primari (materiali, di sopravvivenza), e di livello via via più complesso (immateriale, come la sicurezza, il riconoscimento affettivo e sociale, fino all'autorealizzazione)



AZIONI A VALENZA EDUCATIVA

Le azioni a valenza educativa

si caratterizzano perché:

◆ avvengono all'interno di una relazione

◆ sono volte "consapevolmente" e intenzionalmente al cambiamento

Esempi di obiettivi educativi:

- ❑ SVILUPPO DELLE POTENZIALITA' DI SINGOLI E GRUPPI;
- ❑ CAMBIAMENTO DI COMPORTAMENTI COGNITIVI, INTERPERSONALI, OPERATIVI;
- ❑ ORGANIZZAZIONE - RIORGANIZZAZIONE DELL'IDENTITA' DEGLI INDIVIDUI;

OBIETTIVI EDUCATIVI Significa enunciare, nella maniera più chiara possibile, un fine da raggiungere e/o un Cambiamento Atteso

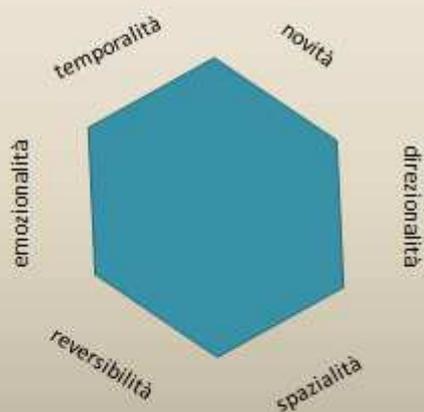
Non c'è educazione senza cambiamento!

ATTENZIONE PERO'

La vita non è di per sé, e incessantemente, educativa: solo alcune circostanze sono fattore di cambiamento

Quali sono gli elementi fondamentali di un processo educativo?

ESAGONO METABLETICO



Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, 1990, Firenze, p. 61

ESAGONO METABLETICO

"La fisica del cambiamento educativo ha una sua struttura molecolare esagonale specifica, che va ritrovata nella pedagogia di indirizzo metabletico (...) nel suo intrinseco relativismo, nelle cose e nelle più diverse esperienze della vita. Ogni lato dell'esagono corrisponde a una faccia del cambiamento; soltanto l'analisi e la presenza di tutte le facce è però in grado di circoscriverne la fisica."

L'INTENZIONALITA'

- ❖ *L'intenzionalità* fa dell'atto educativo, della relazione nel qui ed ora, un evento mirato ad obiettivi precisi e non improvvisato.
- ❖ *L'intenzionalità* fa agire l'educatore con la consapevolezza e la certezza di sapere sempre i motivi per i quali si fa o non si fa una cosa.
- ❖ *L'intenzionalità* si esprime formalmente nel progetto educativo, la grande trama che giustifica le nostre e le altrui azioni.

INTENZIONALITA'

Interazione Empatica

- ❖ è la focalizzazione sul mondo interiore dell'interlocutore (capacità di intuire cosa si agiti in lui, come si senta in una situazione e cosa realmente provi al di là di quello che esprime verbalmente)
- ❖ è la capacità di leggere fra le righe (captare le spie emozionali, cogliere i segnali non verbali indicatori di uno stato d'animo)
- ❖ è la capacità di intuire quale valore rivesta un evento per l'interlocutore senza lasciarsi guidare dai propri schemi di attribuzione di significato.

Fiducia e Responsabilità

L'educatore è chi si assume la responsabilità di sostenere i processi d'interazione sociale che incidono sul comportamento dei soggetti coinvolti, processi che trasmettono abilità, conoscenze, sensibilità, valori d'orientamento.

Lo scopo complessivo è quello di sviluppare l'autonomia e una potenziale gestione critica e personale del ruolo sociale

BIBLIOGRAFIA

Brandani W., Zuffinetti P., *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci faber, Roma, 2004

Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando Armando, Roma, 1982

Mastromarino R., Scoliere M., *Introduzione all'analisi transazionale. "Il modello 101"*, IFREP, Roma, 1999

Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Problem solving 2 Il formatore chiede alle coppie formate precedentemente di ricomporsi e rivedere ed eventualmente incrementare le “parole chiave del cambiamento”

Analisi I partecipanti vengono invitati a ricomporre il gruppo e a leggere, a turno, il materiale prodotto; viene chiesto in particolare di

confrontare e commentare le risposte date nelle diverse fasi di lavoro (PS1 e PS2) e di evidenziare le differenze.

Generalizzazioni Avete trovato congruenza tra sapere teorico proposto e realtà educativa in cui lavorate?

Riuscite a ipotizzare quale tipo di ricaduta possa esserci sull'operatività della

comunità?

Prodotto

Risposte date dai partecipanti nel PS1

Risposte date dai partecipanti nel PS2

Esito dell'analisi

Esito della generalizzazione

Processi

Avete acquisito nuove conoscenze?

Le informazioni ricevute ti hanno portato a dare risposte più pertinenti al PS2?

Avrà rilevanza quanto condiviso tuo contesto lavorativo?

8. FASI E AZIONI DELL'INTERVENTO

8.1 Elenco delle fasi dell'intervento

	Azioni previste per ciascuna fase	Esito previsto per ciascuna fase	Obiettivi di apprendimento perseguiti attraverso l'azione	Modalità di controllo del raggiungimento degli obiettivi previsti per ciascuna azione
	1) I formatori incontrano il responsabile della comunità	I formatori accolgono la richiesta di elaborare un progetto formativo		
	2) Organizzazione e attuazione del gruppo nominale con lo staff educativo	Gli educatori producono idee sui bisogni formativi		Tutti gli educatori partecipano al gruppo nominale.
	3) Distribuzione agli operatori di questionari per l'individuazione dei bisogni formativi	I questionari compilati		Tutti gli operatori consegnano questionari compilati.
	4) Presentazione del progetto ai corsisti	Atteggiamento positivo rispetto alla realizzazione del progetto e atteggiamento positivo rispetto alle attività in cui sarà importante la loro partecipazione	Conoscenza della strutturazione del corso e degli argomenti trattati	Gli operatori pongono eventuali domande.
MODULO 1 UNITA' 1	5) Attività 1 : "Definiamo la comunicazione";	Acquisizione di competenze sulla comunicazione	Conoscere la comunicazione	Risposte scritte alle domande poste in auto ed etero verifica

MODULO 1 UNITA' 1	6) Attività 2: "Quali assiomi?"	Individuazione e riconoscimento degli assiomi della comunicazione	Comprendere l'importanza degli assiomi della comunicazione	Creazione di un quadernetto di buone pratiche
MODULO 1 UNITA' 2	7) Attività 1: "Quella volta che.."	Acquisizione e identificazione degli elementi della comunicazione	Conoscere gli elementi della comunicazione	Elaborazione di una riflessione scritta
MODULO 1 UNITA' 2	8) Attività 2: "Ricetta di efficacia"	Individuazione delle caratteristiche di una comunicazione efficace	Riconoscere la "qualità" di uno scambio comunicativo (comunicazione efficace)	Creazione di un vademecum di buone prassi
MODULO 2 UNITA' 1	9) Attività 1: "Ascolto attivo e passivo"	Individuazione degli elementi base dell'ascolto	Imparare ad ascoltare	Produzione scritta di buone pratiche
MODULO 2 UNITA' 1	10) Attività 2: "L'ascolto nei luoghi di lavoro"	Rilevazione dei principi generali dell'ascolto per favorire le relazioni interpersonali	Applicare i principi generali dell'ascolto per migliorare la qualità della comunicazione	Elaborazione di un vademecum scritto di buone prassi
MODULO 2 UNITA' 2	11) Attività 1: "Gli stili della comunicazione"	Identificazione dei diversi stili comunicativi	Conoscere gli stili che rendono inefficace la comunicazione	Produzione di una griglia da utilizzare nella pratica quotidiana
MODULO 2 UNITA' 2	12) Attività 2: "Gli stili inefficaci della comunicazione"	Riconoscimento dei principali ostacoli alla comunicazione interpersonale	Individuare strategie per superare gli ostacoli comunicativi	

MODULO 3 UNITA' 1	13) Attività 1 : "I fondamenti dell'intelligenza emotiva"	Riconoscimento e individuazione degli elementi e fondamenti dell'intelligenza emotiva	Conoscere i fondamenti teorici dell'intelligenza emotiva	Elaborazione di un cartellone con gli elementi caratterizzanti l'intelligenza emotiva
MODULO 3 UNITA' 1	14) Attività 2: "I teorici dell'intelligenza emotiva"	Identificazione degli autori che hanno teorizzato l'intelligenza emotiva	Conoscere gli autori che hanno teorizzato l'intelligenza emotiva	Elaborazione di una mappa concettuale
MODULO 3 UNITA' 2	15) Attività 1: "L'orologio delle emozioni"	Riconoscimento delle emozioni	Conoscere le emozioni	Riflessioni raccolte su un cartellone
MODULO 3 UNITA' 2	16) Attività 2: "Descrizione di un caso"	Reazioni appropriate alle proprie e altrui emozioni	Gestire le emozioni	Raccolta degli elaborati
MODULO 4 UNITA' 1	17) Attività 1: "Lo specchio"	Creazione di un clima di gruppo positivo	Sperimentare sinergie e collaborazione	Raccolta delle riflessioni effettuate
MODULO 4 UNITA' 1	18) Attività 2: "La relazione educativa "	Individuazione e riconoscimento delle fasi ed elementi della relazione educativa	Conoscere le fasi e gli elementi della relazione educativa	Raccolta delle riflessioni attraverso cartelloni
MODULO 4 UNITA' 2	19) Attività 1: "Nodi di gruppo"	Sperimentazione e della collaborazione tra i partecipanti	Riconoscere la valenza della collaborazione	Raccolta di appunti

MODULO 4 UNITA' 2	20) Attività 2: “La relazione educativa orientata al cambiamento”	Individuazione delle parole chiave del cambiamento	Riconoscere le azioni educative che favoriscono il cambiamento	Report dell'analisi delle discrepanze emerse durante i problem solving 1 e 2.
	21) Questionario di gradimento	Riconoscimento della valenza del percorso formativo		Tutti i corsisti compilano il questionario

8.2 Problemi che potrebbero verificarsi

Durante lo svolgimento delle attività si potrebbero evidenziare le differenze di formazione di base tra i vari partecipanti che potrebbero determinare difficoltà di decodifica di alcuni contenuti.

Stante l'eterogeneità del gruppo, per formazione e per ruoli rivestiti all'interno della struttura, i corsisti potrebbero portare all'interno delle attività didattiche, dinamiche interpersonali che esulano dai contenuti e dai temi trattati.

Considerando che l'attività formativa si svolgerà all'interno della comunità, la stessa potrebbe essere interrotta da eventuali emergenze che richiedono l'intervento degli operatori partecipanti.

8.3 Diagramma di Gantt

	Settembre				Ottobre				Novembre				Dicembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
FASE 1		■														
FASE 2			■													
FASE 3				■	■	■	■	■								
FASE 4								■								
FASE 5									■							
FASE 6											■					
FASE 7													■			
FASE 8													■			
FASE 9															■	
FASE 10																■

- Rilevazione bisogno formativo con educatori e coordinatore comunità
- Rilevazione e analisi dei bisogni formativi degli operatori e volontari
- Stesura del progetto
- Presentazione del progetto ai corsisti
- Attività Modulo 1
- Attività Modulo 2
- Attività Modulo 3
- Attività Modulo 4
- Supervisione dello psicologo
- Somministrazione questionario di gradimento

9. AUTORIFLESSIONE SULLA BONTÀ DEL PROGETTO FORMATIVO

La nostra riflessione sul progetto è avvenuta, come per ogni singola altra parte della stesura dello stesso, in equipe. Ci sembra che il lavoro di gruppo sia stato realmente un punto di forza: il continuo confronto, la ricerca condivisa dei materiali, così come l'elaborazione dei moduli, pur svolta singolarmente, hanno rappresentato momenti in cui tutte e quattro siamo state partecipi e coinvolte. Per quanto riguarda i moduli, emerge un'interconnessione e una compensazione reciproca tra i quattro presenti nel Progetto, palesando il potenziale sviluppo di competenze differenti ma complementari, utili per un'efficace attuazione pratica nel lavoro.

Lo stesso punto di forza, in alcuni momenti è divenuto nodo critico, allorquando si è trattato di trovare codici comuni tra noi quattro, non tanto di comunicazione, quanto di elaborazione degli argomenti, così da dare a ciascuno di essi singolarità e omogeneità al contempo.

In questo, ci è stato di grande aiuto seguire il modello teorico proposto che, proprio per tale motivo, riteniamo nella quasi totalità un punto di forza. Avere uno schema da seguire ci ha aiutato a dare organicità al progetto. Di contro, proprio lo schema così completo, talvolta ci ha messo in crisi rispetto alle modalità di strutturazione dei moduli, e in questo, sta la minima parte di criticità attribuita allo stesso.

Altro punto di forza del progetto, secondo noi, sono le attività, in quanto flessibili e varie, semplici ma non banali. Nelle attività, ci sembra un punto di forza aver valorizzato sempre le conoscenze pregresse dei partecipanti, così da favorire la motivazione alla partecipazione, e aver cercato di facilitare un clima di gruppo interattivo e sereno. L'aver tenuto conto sia delle esigenze dell'organizzazione che dei bisogni espressi dai destinatari diretti, ci ha permesso di strutturare il progetto con una visione olistica e non settoriale.

Un punto di debolezza può essere riscontrato nel non aver svolto, prima della progettazione, un'analisi della formazione pregressa di ciascuno dei corsisti; infatti, tale aspetto, potrebbe portare differenti livelli di difficoltà nei partecipanti rispetto a codici comunicativi adottati che forse abbiamo dato come presenti, facendo riferimento alle attività lavorative o di volontariato di cui si occupano i corsisti.

Per la “qualità” delle attività proposte in ciascun modulo, riteniamo ci sarebbe voluto più tempo da dedicare a ogni unità. Il tempo rappresenta infatti un nodo tra i più critici in quanto rischia di divenire handicap anziché strumento e risorsa.

Ulteriore nodo critico che evidenziamo è la mancanza di , una restituzione ai corsisti e ai committenti alla fine del progetto, mentre un punto di forza consiste nell’ aver fatto sì che ogni attività producesse materiale scritto, così da poter lasciare ai singoli traccia di quanto fatto e suggestioni operative.

Di contro, non si è previsto di raccogliere e rielaborare il materiale prodotto durante la formazione per l’organizzazione e, ci sembra anche in questo caso, di poter considerare una criticità.

10. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Cardini M., Molteni L.(a cura di), L'educatore professionale, Carocci Faber 2003

Demetrio D., Educatori di Professione, La nuova Italia 1991

Woollams S., Brown M., Analisi transazionale, Cittadella 1990

De Saint Exupery A., Il piccolo principe, Bompiani, LVI edizione 2003

Brandani W., Zuffinetti P., Le competenze dell'educatore professionale, Carocci faber, Roma, 2004

Maslow A.H., Motivazione e personalità, Armando Armando, Roma, 1982

Mastromarino R., Scoliere M., Introduzione all'analisi transazionale. "Il modello 101", IFREP, Roma, 1999

Demetrio D., Educatori di professione, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Watzlawick P., J.H.Beavin J.H., Jackson D., Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma, 1971

Borgaro R., Un'arancia per due. Giochi d'aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione, Franco Angeli, Milano, 2004

Jelfs M., *Tecniche di animazione*, Editrice Elle Di Ci, Torino, 1988

Colasanti A. Rita, Mastromarino R. Ascolto attivo. Elementi teorici ed esercitazioni per la conduzione del colloquio. IFREP Roma, 1994.

Sclavi M. Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte. F. Angeli Milano, 2000.

Ivey Allen E., Ivey Bradford Mary. Il colloquio intenzionale e il conselling. Roma LAS, 2004.

Bois J.S.. The art of Awareness Wm. C. Brown Company Publisher, Dubuque (IOWA) trad. Cristina Brogi

D.Goleman, Intelligenza emotiva, che cosa è e perché può renderci felici, RCS Libri & Grandi Opere, Milano 1996

De Santis A., Simeoni I., Gruppi di lavoro nella sanità, Carocci Faber, 2009, Roma

Chiosso G., Teorie dell'educazione e della formazione, Mondadori Università, Perugia 2003

Chiosso G., Elementi di pedagogia, Ed. La Scuola, 2002

Trombetta C., Rosiello L., La ricerca – azione, il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni, Ed. Erickson, 2001

Fondimpresa, Guida alla formazione continua, Franco Angeli, Milano, 2007

www.intelligenzaemotiva.it

www.c.s.h.g.it

www.formazione-esperenziale.it

www.lifeskills.it/

www.opsonline.it/psicologia

www.psicologiacomunicazione.it

www.crescita-personale.it

www.dia.uniroma3

www.filosofico.net