

Applicare il Focusing con gli studenti delle scuole materne in una scuola elementare

Implementing Focusing with Kindergarten Students in an Elementary School

By Diane Baumgart, PhD

traduzione di Laura M. Talamoni

Pubblicato in <http://www.focusing.org/> 26 Aprile 2016

Ho iniziato il mio processo di certificazione in "Focusing - Relazione Interiore" allo scopo di utilizzare il Focusing con gli adulti.

Tuttavia, nel Corso di Focusing di Helen Brenner "Go for it", ho scoperto in me la passione di utilizzare il Focusing con i bambini. Ero volontaria come mentore con i bambini in una scuola elementare e media. Mentre facevo volontariato, durante una pausa di mezzogiorno con un ragazzo, ho avuto l'opportunità di risolvere un grave conflitto. Quel giorno ho preso una decisione rispetto al mio progetto di Focusing: seguirò la mia passione di utilizzare il Focusing con i bambini in una scuola elementare pubblica.

Ho contattato il preside e il counselor scolastico di una scuola elementare in ottobre per proporre loro il Focusing. In precedenza ero stato volontaria in questa scuola come mentore e negli anni passati avevo fatto delle consulenze professionali in questo distretto e avevo acquisito una storia professionale positiva con entrambi questi responsabili. Ho chiamato il preside che era favorevole all'idea del Focusing, che poi mi ha indirizzato al counselor scolastico. Ho inviato un volantino al counselor proponendo un lavoro con gli studenti che non completavano e svolgevano i loro compiti come un problema (da affrontare con il) Focusing. Ho presentato il Focusing come un programma di (sviluppo di) abilità per l'apprendimento delle abilità di intelligenza emotiva. Era cautamente entusiasta. Ci siamo incontrati a dicembre, l'ultimo giorno prima della pausa invernale, e abbiamo deciso di iniziare le sessioni di Focusing nella scuola. Questa discussione è stata cruciale per delineare i parametri del progetto e la nostra comprensione reciproca su cosa e come sarebbe successo con il Focusing.

Il counselor e io siamo arrivati ad una comprensione rispetto ai problemi e alle preoccupazioni relative al progetto proposto. Questi includono:

1. Che cos'è il Focusing e qual è la relazione tra le capacità di Focusing e l'Intelligenza Emozionale?
2. Studenti che potrebbero trarre beneficio e studenti che gli insegnanti potrebbero raccomandare;
3. Rassicurazione che il Focusing fosse un programma (per lo sviluppo) delle competenze e non una terapia o un programma di trattamento;
4. Problemi dovuti al fatto di allontanare i bambini dall'istruzione accademica;
5. Problemi di responsabilità e riservatezza;
6. Supervisione delle sessioni di Focusing;
7. Valutazione delle abilità sociali degli studenti e acquisizione delle abilità di Focusing nelle sessioni;
8. Abilità sociali e liste di richieste da parte degli insegnanti relative ai cambiamenti comportamentali degli studenti;
9. Il cambiamento del clima di classe per gli studenti nel passaggio dalla loro classe scolastica a quella di focalizzazione;

10. Il mio impegno nel condurre un progetto di certificazione e non un progetto di ricerca.

Elenco questi punti non perché mi fossi preparata in anticipo a rispondere loro o a stimolarli, ma perché ero pronta a discuterli mentre si presentavano. La mia conoscenza del sistema educativo, il mio lavoro con insegnanti e studenti, la mia esperienza di insegnamento e il programma di certificazione in “Focusing - Relazione Interiore” mi hanno preparato a condurre la discussione in modo casuale e aperto. Sono rimasta sorpresa rispetto alla discussione sull'ultimo numero, n. 9 di cui sopra, che sembrava dare il via al progetto. Senza quella conoscenza ed esperienza avremmo potuto procedere ma non con la stessa sicurezza.

Abbiamo avuto questo incontro in dicembre e abbiamo concluso con l'accordo di iniziare il Focusing con gli studenti delle scuole materne a marzo e incontrarci a fine febbraio per condividere alcune informazioni sui bambini e sui miei programmi delle lezioni di Focusing.

La mia preparazione professionale in materia di educazione

Ho un dottorato in Behavioral Science (Scienze Comportamentali) presso l'Università di WI -Madison e ho lavorato con bambini, giovani e adulti per oltre 30 anni in una varietà di contesti educativi. I bambini selezionati per le sessioni di Focusing hanno comportamenti di sfida, ma la mia esperienza e preparazione professionale comprendono questi ed anche una gamma più ampia di comportamenti. Per oltre 20 anni ho progettato sistemi di comunicazione per bambini e giovani che sono non verbali e sfidano il sistema con i loro comportamenti. Sono abituata a considerare le interruzioni durante le (attività di routine) come espressioni di intenti di comunicazione.

Sebbene queste sessioni di Focusing non siano state progettate esplicitamente per la comunicazione, spesso io vedo e ascolto (le modalità di) “comportamento come (forme di) comunicazione” (Baumgart, Johnson, Helmstetter, 1990). Ad esempio, urlare e spingere potrebbero essere usati per dire “NO” o “BASTA”, l'afferrare potrebbe essere usato per dire “VOGLIO” o “ANCORA”. Le porte che sbattono potrebbero esprimere “Sono davvero arrabbiato”. Non giudicare il comportamento in quanto inappropriato e proporre qualche intento comunicazionale, consente di ipotizzare un potenziale intento comunicazionale sottostante al comportamento e una risposta educativa. Stavo conducendo sessioni di Focusing (usando il termine abilità di Intelligenza Emotiva con gli insegnanti) e ho usato la mia esperienza di comunicazione per supportare il mio insegnamento e le reazioni nelle sessioni.

Parametri del gruppo di Focusing

Il counselor ha definito le sessioni di Focusing. Il programma includeva due gruppi di studenti della scuola materna selezionati dagli insegnanti. Un gruppo di 5 (successivamente esteso a 6) da 8:50-9:10 (note: sono i 20 minuti citati nel capoverso seguente) e un altro gruppo di 5 (anch'esso espanso a 6) da 13:00- 13:20. Mi è stato fornito un elenco di nomi e di comportamenti non ancora acquisiti da ogni studente dopo 6 mesi di formazione sulle abilità sociali (*Abilità per il successo sociale e accademico, dall'asilo alla terza elementare, 2011*). Gli insegnanti hanno descritto questi bambini molto indietro rispetto ai loro coetanei in termini di abilità sociali e comportamenti scolastici. Il counselor ha dedicato il suo ufficio per lo svolgimento delle sessioni. Conteneva una scrivania, scaffali per libri, una credenza, un grande tavolo rotondo per adulti, materiale da gioco e otto sedie per adulti. Lo spazio per muoversi era poco. I 20 minuti assegnati includevano il passaggio tra due diverse aule e dalla biblioteca all'ufficio passando per lunghi corridoi. Sentivo come fosse poco il tempo a disposizione per il Focusing con gli studenti!

Struttura di una Sessione di Focusing

I bambini sono abituati a usare dei pupazzetti nelle loro abilità curriculari “Secondo grado di Abilità Sociali”. Ho osservato scenette e giochi di ruolo condotti dal counselor in classe, utilizzando questo programma. Gli studenti della classe utilizzavano i pupazzetti, facevano scenette e interagivano con i pupazzetti e tra loro, sebbene gli studenti selezionati per il Focusing non partecipassero a queste classi.

Sentivo che continuare con i pupazzetti era un'opzione eccellente. Ho scritto e progettato scenografie e scenette in cui un pupazzetto ha il ruolo di "saggio" e uno o due assumono il ruolo di avere un "problema" comportamentale o una difficoltà ad esprimere certi sentimenti. Ho programmato di essere una testimone, una partecipante, una facilitatrice e una commentatrice piuttosto che un'insegnante. Allie e Rocky (il pupazzo di un alligatore e di un procione) sono i due personaggi nelle scenette e la signora Cow (mucca) è il pupazzetto "saggio". Ho acquistato questi pupazzetti in un negozio dell'usato per 50 centesimi ciascuno e li ho puliti bene e disinfettati. Gli scenari, le scenette, i materiali usati e le riflessioni su ogni sessione sono riportati in: *Baumgart, D. "Attività di Focusing per gli studenti delle scuole materne" (2015).*

Programmi iniziali di Focusing

Il Focusing è un programma di abilità "un processo orientato al corpo di autocoscienza e guarigione emotiva" (A. Weiser Cornell, 1996). L'intelligenza emotiva implica percepire, comprendere e regolare le emozioni per promuovere la crescita emotiva e intellettuale (Salovey e Meyer, 1990). Il termine Intelligenza Emotiva viene utilizzato in ambito educativo e l'ho usato per presentare i miei programmi delle sessioni agli insegnanti e ho insegnato le abilità di Focusing e ho usato la parola Focusing con gli studenti. Ho insegnato le capacità di Focusing nella relazione interiore.

Non volevo iniziare il Focusing con l'aspettativa che gli studenti esprimessero i loro sentimenti. I loro sentimenti possono non essere facilmente percepiti nel corpo, (gli studenti) possono andare direttamente (al racconto) di una storia e / o potrebbero non essere o sentirsi sicuri di rivelare sensazioni o sentimenti. Ho deciso di utilizzare delle attività che potessero suscitare sensazioni, emozioni o sentimenti nei bambini. Ho iniziato con un elenco di sentimenti piacevoli (ad esempio sentirsi felice, disponibile, generoso, compiaciuto o orgoglioso), passando gradualmente a sentimenti spiacevoli (ad esempio sentirsi sorpreso, deluso, confuso, frustrato, triste o arrabbiato). Ho scritto degli scenari e li ho perfezionati di settimana in settimana, in base a come i bambini interagivano e a cosa stavano o non stavano esprimendo. Alcune istruzioni erano necessarie per insegnare il vocabolario e il processo (ad esempio cosa è il respiro, come respirare, andare verso l'interno, la consapevolezza, come usare i materiali artistici, come sai che sarà il tuo turno, come mettersi in fila per andare via.

Ho scoperto che gli studenti erano più attenti e impegnati se le scenette erano brevi e seguite da azioni pratiche. Questo spesso ha funzionato meglio se le azioni venivano indicate e definite dal burattino "saggio" e gli studenti sono stati invitati ad aiutarmi a spostare le marionette o altri oggetti di scena nello scenario. Ho incorporato il disegno della mappa del corpo (R. Veugelers, 2012) e discusso da P. Levine e M. Kline (2008) come mezzo per gli studenti per riconoscere e descrivere le loro sensazioni, sentimenti e / o emozioni. Era disponibile una grande varietà di materiali artistici, insieme a adesivi, bastoncini, sassi, piume, argilla e altri materiali tattili. Ho spesso cambiato lo scenario e le scenette per aiutare gli studenti a riconoscere le sensazioni interiori, poiché le loro interazioni con questi materiali e i loro commenti verbali indicavano il supporto di cui avrebbero avuto bisogno per continuare e risolvere la situazione per sé stessi o per i pupazzetti. Sembrava davvero che questi pupazzi fossero "reali" per gli studenti. Ho ripetuto spesso uno scenario o l'ho ampliato la settimana successiva, se sentivo che gli studenti avevano bisogno di più tempo con un certo sentimento. Ho cambiato spesso la sessione pomeridiana per incorporare ciò che avevo appreso svolgendo la sessione del mattino.

Ho sottovalutato la quantità di tempo necessaria affinché i bambini passassero da sentimenti gradevoli a sentimenti spiacevoli. Non avevo previsto quanto facilmente venissero sopraffatti. Spesso volevano "possedere e tenere" tutti i pupazzetti o tutti i materiali artistici, si chiudevano e non rispondevano, stavano rovesciati sulle loro sedie, interrompevano, si lamentavano o abbandonavano l'attività e prendevano materiali dalla scrivania o dai cassetti del counselor. Alla fine ho utilizzato questi comportamenti per il Focusing nel momento presente (un suono e un segnale "Sto percependo che forse stai provando qualcosa") e per la progettazione di scenari. Questi cambiamenti sono il risultato, in gran parte, delle mie sessioni di Focusing con i miei partner (NdT gli scambi alla pari) o con me stessa. Alcune

delle mie sessioni di Focusing sono descritte come riflessioni nelle pagine seguenti. Alcuni sono descritti, insieme agli scenari in *(Baumgart, D, 2015)*.

Valutare le aspettative

Il Focusing era nuovo per gli insegnanti e per gli amministratori di questa scuola. Focalizzare con i bambini uno alla volta non era nuovo per me, ma fare Focusing con un gruppo di bambini era nuovo e ho trovato che poteva spaventare gli studenti. Ho usato l'elenco di comportamenti (segnalati) dagli insegnanti per gli studenti per compilare una lista di controllo in modo da poter monitorare le modifiche. La lista comprendeva il rispetto dello spazio personale, l'ascolto, rimanere seduti, le indicazioni, il lavoro, l'interazione appropriata con i compagni, la condivisione, rispettare il proprio turno, aspettare, seguire le routine, il lavoro indipendente, il rispetto della proprietà, la ricerca di compiti nuovi o compiti obbligatori e gestire o regolare le emozioni. Ho progettato una scheda tecnica utilizzando queste competenze e ho utilizzato una tecnica di osservazione del campione temporale per monitorare i comportamenti nel tempo. Volevo raccogliere dati di frequenza di ogni studente rispetto a questi comportamenti durante lo svolgimento del progetto.

Ho anche verificato la sovrapposizione con le competenze del "2cd Step Social Skills Curriculum" (programma di competenze sulle competenze sociali di Secondo grado), le abilità di Focusing che stavo insegnando e l'elenco dei comportamenti e le ho condivise con il counselor e gli insegnanti. C'erano molte sovrapposizioni.

Ho previsto un aumento dei comportamenti della lista di controllo e un aumento nella capacità di riconoscere e descrivere e quindi gestire sensazioni, sentimenti ed emozioni gradevoli e sgradevoli. Speravo che questi dati e gli strumenti mi aiutassero a illustrare l'efficacia del Focusing. Ero veramente curiosa di scoprire se il Focusing creasse una differenza nelle sessioni e in classe.

Le tensioni

Sono rimasta sorpresa di provare tanta tremenda tensione in quanto insegnante ospite. Ho scoperto che usare una "nuova" strategia e il non vedere il comportamento da una prospettiva meramente comportamentale, ha amplificato la tensione che percepivo in questo ambiente. Un modello comportamentale giudica spesso i comportamenti in quanto buoni o cattivi. I comportamenti cattivi o inappropriati devono essere estinti o ridotti nella loro intensità, durata o frequenza. Questo di solito implica un sistema di ricompensa o punizione. Io volevo che i comportamenti diminuissero, ma per una ragione diversa. Voglio che i comportamenti diminuiscano ma non a causa di restrizioni, ricompense o punizioni, bensì a causa delle nuove capacità di Focusing, per le nuove possibilità offerte.

Nelle sessioni di Focusing ho trovato distruttivi certi comportamenti degli studenti, come l'afferrare e colpire. Sentivo che questi studenti stavano sfidando il sistema e anch'io mi sono sentita sfidata. Alcuni giorni ho dubitato di poter riuscire a continuare. L'insuccesso era una possibilità sempre presente. Riconoscere che per me il successo degli studenti era l'unico obiettivo importante, è stato ciò che ha continuato a supportarmi nell'attuazione del progetto per tutti gli interessati. Desideravo che la stanza non avesse una grande finestra che occupasse un intero muro, aperta verso l'ufficio e lo spazio attorno, ma invece era così. Alcuni giorni mi sembrava di stare come su un ampio schermo TV.

Prima di fornire le mie riflessioni di Focusing di seguito voglio ringraziare il counselor scolastico, una professionista estremamente competente, saggia, benvoluta dagli studenti e con un grande senso dell'umorismo. Gli studenti hanno un enorme rispetto e un sincero affetto per questa professionista. Voglio anche riconoscere le capacità professionali degli insegnanti delle classi e il loro sincero rispetto per gli studenti. Ho incontrato tutti questi studenti conoscendo solo i loro nomi di battesimo e avendo l'elenco dei comportamenti (forniti) dagli insegnanti. Alla terza sessione ho osservato dei comportamenti nei corridoi che mostravano chiaramente come i comportamenti degli studenti potessero essere estremi, fuori controllo e / o pericolosi. So che la presenza del counselor durante queste sessioni ha ridimensionato i toni

degli studenti e ha facilitato le sessioni e il Focusing. All'inizio è stata molto saggia nel non affidare a me da sola tutte le sessioni!

Riflessioni dopo le prime quattro settimane

Ho avuto un'intera settimana di pausa dopo quattro settimane di insegnamento con una sessione per gruppo a settimana. Anche se la pausa era stata programmata, per me è stata fondamentale per riflettere e rivedere i dati. Ho programmato sessioni di auto Focusing e scambi con i miei abituali partner di Focusing e la discussione del progetto con i miei compagni di classe di certificazione di Focusing. Queste sessioni hanno evidenziato aree in cui ho potuto modificare il mio approccio e la mia energia. Condivido alcuni (aspetti) di ciò che è emerso in queste sessioni qui di seguito.

La prima sessione di riflessione è avvenuta durante una lezione di certificazione in cui abbiamo condiviso i nostri progetti e cercato input. Ho condiviso che il mio progetto era in corso e che era sia eccitante che frustrante. Ero frustrata dal processo delle sessioni e dalla tensione che provavo per quanto riguardava la diversa filosofia e metodi di insegnamento. Descrissi i comportamenti che erano sorti, comprese le sedie che si rovesciavano, gli studenti che si sdraiavano sul tavolo, afferrando i materiali artistici, vagando, non rispondendo e prendendo i materiali dai cassetti della scrivania e della scrivania del counselor. Descrissi come il counselor e l'aiutante intervennero nelle sessioni verbalmente e con restrizioni fisiche. Ho descritto la mia incapacità di agire abbastanza velocemente da riflettere il comportamento come "stai colpendo e scuotendo il burattino e hai bisogno di metterlo dolcemente sul tavolo". Ho descritto un'attività con due studenti (gli altri guardavano) dove dovevo trattenere con tutta me stessa uno studente dal colpire un altro studente con un hula-hoop, mentre riconoscevo quanto egli fosse forte e che riuscisse a mettere l'hula-hoop addosso a un altro studente. Mi chiedevo quanto spesso volessi intervenire fisicamente per evitare un'enorme "esplosione" di disciplina. Mi sono preoccupata di gestire questo tipo di comportamento in modo sistematico. Ho anche descritto i sogni notturni relativi agli studenti e il desiderio di Focalizzare con loro durante le sessioni. Tuttavia il Focusing non stava accadendo. La mia tensione rispetto al voler Focalizzare e al mantenere l'ordine aumentava. Ho detto loro di essere tornata alla mia automobile dopo aver messo via le mie cose la settimana precedente e aver pensato: "Adesso smetto! Non sono all'altezza di questa tensione e non mi sento autentica in quello che sto facendo."

Non avevo in programma di descrivere il mio progetto in questo modo, ma fu un sollievo poter esprimere sentimenti di tristezza, frustrazione, tensione, irritazione, imbarazzo ed esaurimento. Mi sono sentita ascoltata e sostenuta. I membri della classe hanno citato il lavoro di Stapert, M e Verliefe, E (2008), Bowers, L (2008), Rappaport, L (2009), Veugelers, R. (2012, 2014). Ho rivisto questi lavori. Mi sono sentita rinnovata dalle discussioni di classe e dal lavoro di Focusing ma non "aiutata" in "cosa fare". I sistemi che questi membri della classe e gli autori discutono sono diversi da questa scuola pubblica. Tuttavia mi sono sentita incoraggiata dai lavori pubblicati e dall'ascolto offerto dai miei compagni di classe. Sentivo che volevo e potevo continuare.

Il giorno dopo ho Focalizzato con un mio abituale partner di Focusing. Ciò che è emerso durante questa sessione è stato che ero troppo esaurita dal progetto e che avevo il DESIDERIO di Focalizzare con gli studenti come facevo nelle sessioni individuali. La parola DESIDERARE era importante e man mano che rimanevo con questa sensazione si è trasformata nel volere una connessione più profonda con gli studenti. Inoltre sono emersi in modo forte e chiaro la sensazione di tensione nella scuola e il desiderio di avere per me altre attività divertenti. È stato piacevole ritrovare questi sentimenti entrambi lì insieme.

Poi ho sentito come un lampo e ho sentito qualcosa dire che la mia "pre pianificazione era ampia ma non così utile: "Smettila di pre pianificare così perfettamente e passa il tempo con i tuoi amici." Sono rimasta con quella sensazione e mi sono vista piegata su un computer e ho visto delle immagini di cavalli che correvano. Rimanendo (in contatto) con la sensazione delle immagini, ho notato che qualcosa (di me) era eccessivamente concentrato sulla pianificazione e sul condurre ogni sessione seguendo una sequenza pianificata. La pianificazione eccessiva interferiva con il mio insegnamento e con il fluire del Focusing. Le immagini dei cavalli hanno portato la sensazione di insegnare a fluire. È successo un ammorbidimento nel

mio petto (qualcosa si è spostato) ed è arrivata una grande apertura di spazio, seguita da un sospiro di sollievo e poi nel mio corpo è arrivata la calma. Ho abbandonato la scrittura degli scenari della settimana successiva per delinearne una breve traccia.

Il terzo giorno della pausa, ho Focalizzato da sola. Ho portato l'attenzione alla tensione che sento nella scuola considerandola un mio problema e l'ho Focalizzata per circa 20 minuti. Ciò che è venuto è che gli altri bambini non sono "compagni" in questo momento e nemmeno lo sono il counselor o l'assistente. Non è SICURO ora Focalizzare con gli studenti individualmente nelle sessioni. Ho avuto una comprensione: se la "Presenza" nel gruppo o anche l'attenzione, il rispetto e la calma non sono presenti, sarà difficile per uno solo studente prendere coscienza e prestare attenzione alle proprie sensazioni e sentimenti. Sembrava che ci fosse qualcosa che non avessi pienamente preso in considerazione, almeno non in questo modo. In questo momento questi non sono studenti che aspetteranno o ascolteranno molto a lungo. Questa conoscenza mi ha aiutato ad andare oltre il sentirmi catturata sia dalla mia tensione che dal mio DESIDERIO di fare Focusing. Ho invitato la mia consapevolezza a percepire come mi sento nel gruppo quando i comportamenti distruttivi interrompono il flusso o gli altri studenti. Ho visto il mio insegnamento allontanarsi dal lavoro individuale con gli studenti per prendere pause di gruppo (come era necessario quando i comportamenti erano distruttivi) durante le attività. Mi sono vista abbandonare l'attività pianificata e strutturata ed un grande spazio aperto è apparso. Non ho chiaro come sarà questo nel mio insegnamento, ma sento COME verrà. Almeno mi sento molto rilassata grazie a questo lasciar andare le mie attività programmate.

Il quarto giorno della pausa ho Focalizzato per 30 minuti con un secondo partner di Focusing abituale. Il mio tema erano i costanti sogni e i sogni ad occhi aperti che continuano giorno e notte e che sto trovando estenuanti e che voglio che si fermino.

Riconobbi le sensazioni alla gola e al petto di sentirmi stretta e irritata. Percepisco immagini come una possibile presenza di ciò che non sta accadendo e dico "ciao" a tali immagini. Poi ho percepito le immagini come in esecuzione in sottofondo e qualcosa che voleva che mi fermassi e le guardassi. Ho percepito una certa curiosità per tali immagini e un senso di calma nel mio busto.

Le immagini erano vaghe e sono rimasta con quella sensazione di vago. Ci è voluto del tempo perché diventasse chiaro. AHHH, ho percepito la sensazione struggente, un desiderio ardente. Come ho riconosciuto questo desiderio, vedo le immagini, le guardo e sento che NON sono relative a ciò che vorrei che accadesse, ma piuttosto una dimostrazione di cosa potrei fare con un breve PAUSA in ogni sessione. Vedo i bambini che entrano nella stanza e inizio con una pausa non appena entrano. Ho sentito che questo messaggio del corpo (con queste immagini) è una dimostrazione di un modo per USARE una breve pausa e un respiro o due come **transizione o prima che sorgano reazioni comportamentali**. Sento che così è **come** potrei usare una Pausa. Sembra che con queste immagini **stessi mostrando a me stessa cosa fare!!!** La sensazione di spaziosità mi riempie il petto e sento le mie spalle rilassate e sento dissiparsi la tensione rispetto al progetto.

Più tardi nel corso della giornata, ho scritto questa sessione, ho notato che ero ancora consapevole delle immagini, ma il mio atteggiamento era diverso. Non le vedo più come una provocazione di ciò che bramo, ma piuttosto come una dimostrazione di COME Focalizzare con questo giovane gruppo di studenti. La mia sensazione di irritazione è sparita. Proprio in quel momento sono diventata consapevole di un film e ho iniziato a fare una Pausa. Nel film stavo usando un Jingle (musichetta) con la pausa. Ho rivisto il libro di Helen G. Brenner (2004) e ho trovato la sua descrizione di una Pausa. Ho scritto un jingle (Baumgart, D 2015) e l'ho chiamato PAUSA ABC per gli studenti. La mattina dopo mi ricordo di avere avuto tra le mani degli strumenti e ho trovato uno strumento chiamato Wow-Earth Bell (1994) in un armadio. Questo ha un delizioso suono di campanello e può essere facilmente utilizzato dagli studenti.

Il quarto giorno della pausa, alla sera, ho Focalizzato da sola. Sento come avessi programmato le attività dalla settimana uno alla settimana quindici. Inizialmente ho scritto 15 attività e le ho incrociate con il curriculum delle competenze sociali delle scuole per essere sicura che ci fossero sovrapposizioni. Sia le mie attività che il curriculum di competenze sociali avevano sessioni sullo spazio

personale, per aiutare e condividere emozioni come felice, triste, arrabbiato, geloso e orgoglioso. Sentivo che avevo programmato la sequenza allo scopo di procedere verso una nuova emozione / sentimento ogni settimana, senza avere conoscenza o esperienza di questi studenti. Ho riflettuto su come i comportamenti della mia lista e del curriculum scolastico, come la condivisione, probabilmente non possono essere pienamente disponibili finché ogni bambino non percepisce e riconosce i propri sentimenti di non voler condividere o di non avere abbastanza.

In genere, un loro comportamento come il NON SPINGERE PER ESSERE IL PRIMO, È MERAMENTE “CONTROLLATO O NON CONTROLLATO” fino a quando qualcosa che percepisce un VOGLIO non viene sentito e riconosciuto. In questa prospettiva, gli studenti probabilmente non smetterebbero di aggrapparsi agli adulti o ad andare loro incontro per un abbraccio (Sì, fa male) fino a quando non riescono a riconoscere che percepiscono qualcosa, come VOLERE un abbraccio. Lo stesso si potrebbe dire per gli altri comportamenti, come spingere, correre per essere i primi, interrompere o afferrare. Questi studenti non erano PRONTI a procedere verso molti altri comportamenti come il chiedere o condividere educatamente finché non avessero avuto la consapevolezza e la capacità di percepire lo spazio personale e le **sensazioni**. Avevo bisogno di rallentare fino a quando loro potessero essere consapevoli e riconoscere i loro sentimenti e sentirsi sicuri di farlo. Ho anche capito più profondamente come io potevo essere Presente a Me stessa (Self-in-Presence) per sostenere queste abilità in evoluzione. Quanto era diverso dall'uso di punizioni, ricompense e spiegazioni logiche. Mi sono sentita autorizzata a esplorare maggiormente il Focusing.

Ho sentito che altri studenti della scuola materna potevano acquisire queste abilità in una o due sessioni o venire a scuola “pronti” per progredire nel curriculum di abilità sociali come insegnato. Questi studenti avrebbero avuto bisogno di 5-6 sessioni e varie attività sullo stesso tema prima di poter percepire e riconoscere i loro sentimenti all'interno e imparare e praticare le abilità per ascoltarli con Focusing, o, come discusso nei grafici di intelligenza emotiva, per “regolarli “. Al momento non erano a conoscenza dei loro sentimenti, ne venivano travolti o cercavano di esiliarli.

Ho modificato la sequenza e il programma previsti. Ho aggiunto 5-6 attività usando i pupazzetti, in cui i bambini venivano coinvolti per prima cosa nell'aiutare i pupazzetti a fare un PAUSA e ad avvertire la sensazione che proviene dall'aiutare un pupazzetto che ha espresso un'emozione significativa. Dopo molte variazioni e monitorando i loro sentimenti, ho potuto progettare attività per loro (senza pupazzetti) in cui potevano aiutarsi a vicenda in un'attività o completare un'attività a coppie. Questa sessione mi ha veramente chiarito che i bambini avevano bisogno che RALLENTASSI e insegnassi loro a piccoli passi a contattare le loro sensazioni / sentimenti nel processo di Focusing. Avevano bisogno di molte opportunità (di stare) con gli stessi sentimenti e molte dimostrazioni usando i pupazzetti e di fare molta pratica in situazioni SICURE.

Più tardi nel corso della giornata ho rappresentato graficamente i dati sui comportamenti selezionati dagli insegnanti di ogni studente. Non si trattava di dati relativi alle capacità di Focusing o di Intelligenza Emotiva, ma del tipico campione di dati sui comportamenti nell'elenco degli insegnanti. Se il Focusing avesse un impatto, vedrei i progressi riflessi in comportamenti che diminuiscono o aumentano a seconda dei casi. Il grafico dimostrerebbe il ritmo dei progressi di ogni studente. Dopo quattro sessioni, ho visto un piccolo cambiamento nei comportamenti richiesti in tutti gli studenti tranne in uno.

L'ultimo giorno della settimana di pausa ho Focalizzato da sola per trenta minuti. Una scenetta rappresentava una situazione reale con questo gruppo in cui uno studente della scuola materna interrompeva più e più volte: “Voglio un turno. Avrò un turno? Quando è il mio turno? Avrò un turno? Posso ottenere il mio turno?” mentre mi tirava il braccio, mi tirava la maglietta e prendeva i materiali. Avevo spiegato, “avere un turno” e ho risposto a lei dicendo “<NOME>”, ho sentito quello che stai dicendo e in questo momento sto parlando a tutti dell'attività di oggi.” Ho percepito in questa sessione di Focusing quanto mi sentivo sgradevole rispetto a quella risposta e come mi ero limitata ad azzittirla. Avevo la sensazione che rivolgermi a lei con il Focusing o spiegare di nuovo i turni non avrebbe probabilmente funzionato per lei o per il gruppo.

Mentre stavo in contatto con qualcosa di sgradevole, la scena (che immaginavo) è cambiata. In questa scena ho posizionato dei segnalini alla portata di ogni studente e ho messo un foglio con un corpo disegnato su di esso in ogni posto. Mentre <nome> dice che vuole un turno ripetutamente, io mi rivolgo a lei, creo un contatto visivo e sorrido, come modo per riconoscerla, e dico "Hmmm Prendiamo una pausa ... ABC. Ho sentito che vuoi un turno ...". Suono il campanello e dico la musicchetta Pausa ABC mentre tutti gli studenti respirano lentamente, percependo cosa c'è dentro loro e dicendo "Ciao" (a ciò che percepiscono), lo segnano sulla loro mappa del corpo. Suono il campanello per segnalare il ritorno all'attività e a ciò che segue. I pupazzetti illustrano l'attività, io distribuisco i materiali e gli studenti partecipano.

Ho notato, osservando la scena, quanto questi studenti adorino disegnare sulle carte della mappa del loro corpo, TANTO infatti che possono gestire un breve PAUSA, FERMARSI e RIPRENDERE. Mi rendo conto che posso usare una traccia e io stessa posso fermarmi e riprendere quando gli studenti reagiscono durante le attività. Più tardi, quello stesso giorno, decido di trascorrere il resto della pausa fuori città, facendo escursioni.

Il lunedì seguente, durante la classe di certificazione, ho riconosciuto in silenzio e per iscritto tutte le mie preoccupazioni rispetto a questo progetto e le sue insidie. Ho elencato tutti i molti comportamenti che si verificano nella sessione che io trovo distruttivi. Osservo la lista e vedo questi comportamenti più come opportunità che distruttivi. Posso e includerò una PAUSA per percepire ciò che posso insegnare con i materiali in quel momento, piuttosto che insegnare il completamento di un'attività pianificata. Ho bisogno di essere creativa, nel momento presente e rielaborare il lavoro per arrivare ad un completamento per gli studenti. Ora sono entusiasta di questa prospettiva. Meno male! Non so ancora come andrà a finire, ma sento che sarà meglio di quello che stavo facendo e soddisferò questo DESIDERIO che ho di avere una relazione più profonda e una connessione compassionevole con questi studenti.

Riepilogo dei progressi

Gli studenti

Gradualmente, durante le dodici sessioni, gli studenti si sono impegnati nelle attività, hanno risposto agli inviti a fare una pausa ABC, hanno imparato a prendere contatto con una sensazione o emozione (abilità di Focusing) e aumentato le loro abilità sociali. Camminare lungo la sala, da e verso le sessioni, è avvenuto con meno spinte, gli spintoni e le corse nel tentativo di essere il leader o arrivare "primo" si sono verificati raramente nei corridoi o durante le sessioni. Questo cambiamento di comportamento potrebbe essere comunque dovuto al fatto che questa routine è stata ripetuta molte volte al giorno.

Ho riassunto i dati sul comportamento del campionamento temporale raccolti durante le sessioni. I comportamenti (comportamenti sociali e comportamenti di apprendimento) richiesti dagli insegnanti sono aumentati in tutti gli studenti. Il cambiamento più grande è riscontrato nell'aumento delle competenze nella lista di controllo dal 30% al 95%, il minimo è stato dall' 85% al 95% e l'aumento medio è stato dal 65% al 90%. Il cambiamento di uno studente è stato così importante nella terza settimana che l'insegnante ha realizzato un video delle sessioni e ha utilizzato una versione modificata per un programma di auto-modellamento comportamentale per questo studente.

Rispetto agli studenti più introversi e riservati, i dati della settimana 7 hanno mostrato che erano più impegnati, facevano domande, si lamentavano, interrompevano e richiedevano i turni. I loro dati dalla lista di controllo sono passati dal 90% all'85% nelle ultime settimane. Sebbene ciò sembri una riduzione delle prestazioni richieste, questi studenti sono passati dall'essere compiacenti e introversi all'esprimere opinioni e desideri, e talvolta a farlo interrompendo.

Durante le prime sedute, osservai che gli studenti erano sorpresi dal fatto che i loro comportamenti fossero percepiti come una sensazione (espressione sui loro volti) e gli studenti procedevano tranquillamente nelle attività, esprimendo premurosamente i loro sentimenti con materiali artistici e talvolta con commenti verbali. A partire dalla sesta settimana, le attività erano più complesse e difficili e loro chiedevano aiuto, con alcuni spunti per farlo.

Alcuni iniziarono a dare suggerimenti per risolvere i problemi nelle scenette, a condividere i materiali spontaneamente tra loro e, dopo due sessioni sulle “parole magiche”, iniziarono ad usare “per favore”, “grazie” e ad alzare la mano senza segnale o stimolo a farlo e senza fregarsi l’uno l’altro! Sono arrivati a questo con il loro proprio tempo. Tre per gruppo hanno fatto una pausa ABC a partire dalla quinta settimana, con un solo cenno di invito; uno per gruppo ha iniziato da solo, dopo averlo scelto in sessione e in classe.

Facevano commenti e includevano le loro sensazioni / sentimenti. “La pausa fa sì che le mie dita vadano lentamente” quando lo studente ha cambiato dal prendere una pila di segnalini al muovere una mano su una pila e selezionarne uno solo. Uno studente molto silenzioso e introverso ha condiviso: “Oh, ora lo vedo in me e lo sto mettendo sul mio foglio” e ha disegnato un “?” sulla sua testa e ha detto “Sono confuso”.

Nel gruppo del mattino hanno iniziato a chiamarsi amici, come amici tra loro. Uno studente, sempre con un assistente, ha chiesto educatamente un pupazzetto e ha proceduto a spostare il burattino per condividere i materiali con i compagni, partecipando con altri studenti senza mai dare colpi (un grande cambiamento). Alla fine tutti gli studenti mostrarono un atteggiamento premuroso nei confronti dei pupazzetti e suggerirono strategie di risoluzione dei problemi che i pupazzetti avevano “probabilmente” usato durante la settimana nelle sessioni per risolvere i problemi. Queste strategie suggerite erano appropriate e spesso creative e illuminanti.

Un risultato importante includeva il fatto che gli studenti imparavano le abilità di Focusing e le usavano in altre situazioni. La maggior parte di loro ha riferito o dimostrato un calmarsi e assestarsi delle emozioni con la pausa ABC nelle sessioni. La maggior parte di loro utilizzava la mappa del corpo e i materiali artistici per descrivere le loro sensazioni. Due studenti sono stati notati dagli insegnanti mentre utilizzavano la Pausa ABC per calmarsi durante la lezione in classe. Uno studente ha riferito di aver trovato a casa dei materiali e di averli usati quando si sentiva “solo” e “messo da parte”.

Due studenti, entrambi apparentemente compiacenti e introversi, non sono cambiati fino alle ultime tre settimane quando le attività sono diventate più complesse, e sono stati invitati (ad ascoltare) sentimenti confusi e spiacevoli. Le sessioni erano intense. Questi studenti hanno mostrato i loro sentimenti, le lacrime sono arrivate, ma ogni studente è stato in grado di riconoscere il sentimento, utilizzare i materiali artistici per riconoscere sensazioni e sentimenti interiori, (di usare) una Pausa ABC e poi ricongiungersi all'attività. I loro lavori artistici sono cambiati dal mostrare la stessa “faccia felice” ai volti con una gamma di emozioni e (a mostrare) “qualcosa” sulla loro mappa del corpo nel loro busto, a volte solido, nero e bruciante. L'esplorazione di comportamenti stimolanti e la partecipazione ad attività complesse li ha esposti a “provare qualcosa di nuovo” e a rischiare di fare un “errore”. Questo tentativo e lo stare bene anche facendo un errore e “regolare” la loro resistenza erano i comportamenti target (segnalati) dagli insegnanti per questi studenti. Inoltre, gli altri studenti si sono uniti a sostegno della pausa ABC insieme a questi due studenti in numerose occasioni, senza alcun cenno per farlo, e sono rimasti calmi e attenti mentre gli studenti hanno riconosciuto le loro emozioni e le loro lacrime e si sono calmati. Le risposte degli insegnanti e del counselor hanno confermato che i risultati degli studenti sono stati osservati e valutati.

Il mio progresso

Sono diventata più a mio agio con le sfide comportamentali che si presentavano e con l'incontrarle in uno stato di Presenza. Sono diventata abile nel notare quando uno o due studenti stavano per “perderlo” e cambiare un'attività per coinvolgerli o suggerire una Pausa ABC al gruppo. Mi sono trasformata in un'insegnante più spontanea e creativa, incorporando le interruzioni all'interno delle attività di apprendimento.

Sento che la mia accettazione delle intuizioni ottenute dalle mie sessioni di Focusing è stato forse il risultato più importante per me. Mi resi conto di quanto fossero interessanti e utili le mie sensazioni interiori e cominciai ad incontrarle con facilità sia durante le sessioni con gli studenti, nei miei sogni e sogni ad occhi aperti, sia nella mia vita quotidiana. Inizialmente ero cauta nel condividere le mie riflessioni.

Sentivo che potevano apparire assurde o almeno strane. Riflettendo su questo, ho ricordato situazioni e discussioni in classe, decenni passati, con i miei colleghi, insegnanti nelle scuole pubbliche. Ricordavamo spesso gli studenti e le situazioni di insegnamento che rincorrevano i nostri sogni e sogni ad occhi aperti, ed esprimevamo quanto ci sentissimo esausti! Alcune volte ci opponevamo. Una volta, un decennio fa e prima di conoscere il Focusing, ho ricordato di aver ricostruito strategie di insegnamento rallentando film, sogni o sogni ad occhi aperti e osservando con interesse piuttosto che con irritazione. Un risultato era stato l'intuizione di una migliore disposizione dei materiali per uno studente che utilizzava solo la visione periferica. Ricordo anche che la mia irritazione con i film era così intensa che non potevo più ignorarli e che era stata l'intensa irritazione ad attirare la mia attenzione e un nuovo atteggiamento nei loro confronti. Mi sono resa conto di aver dimenticato questi eventi passati. La mia esitazione nel condividere riflessioni profonde ricevute da questo progetto si è dissipata con questi ricordi. Sento una più profonda fiducia nel mio processo di Focusing e con me stessa.

Il Focusing è un processo naturale. Io non ero ancora a mio agio con tutte le mie sensazioni in tutte le situazioni.

Sono stata invitata a tornare scuola per l'anno successivo e ho accettato. Ho sentito che questa era una conferma positiva del progresso (ottenuto) con gli studenti, nelle sessioni di Focusing e nelle mie capacità. Ringrazio tutti gli insegnanti e gli studenti per le opportunità passate e future e attendo con ansia il prossimo anno.

Riferimenti

Baumgart, D. 2015. "Focusing scenarios and skits for focusing in groups with kindergarten students in an elementary school" Manoscritto non pubblicato disponibile dall'autrice.

Baumgart, D., Johnson, J., & Helmstetter, E. (1990). Augmentative and alternative communication systems for persons with moderate and severe disabilities. Brookes Publishing Company.

Bowers, L. (2008). Gene Gendlin's gift for children. FOLIO, 278.

Levine, P. A., & Kline, M. (2008). Trauma-proofing your kids: A parents' guide for instilling confidence, joy and resilience. North Atlantic Books.

Rappaport, L. (2009). Focusing-oriented art therapy. Accessing the body's wisdom and creative intelligence. Jessica Kingsley, Publisher.

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

Skills for social and academic success n.d. "Committee for children: second step", Committee for Children non profit. Seattle, Wa. www.cfchildren.org.

Stapert, M., & Verliefde, E. (2008). Focusing with children: The art of communicating with children at school and at home. Pccs Books.

Veugelers, R. "Being seriously playful with Rene Veugelers, <http://2012.UTUBE.com/watch?v=SjFXedd-dd8>.

Veugelers, R., "Body Map" handout from Children focusing: Exploring our felt senses. Focusing Summer Institute, 2014, Garrison, NY.

Weiser Cornell, A. (1996). The power of focusing. Oakland, California: New Harbinger.

WOW-Earth Bell. World Beat, 1994, 160 Belmont Ave., Garfield, NJ 07026.