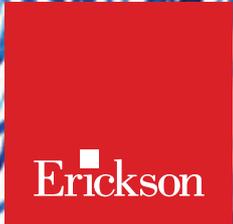


*James J. Mazza, Elizabeth T. Dexter-Mazza, Alec L. Miller,
Jill H. Rathus e Heather E. Murphy*

DBT[®] SKILLS NELLE SCUOLE

Skills Training per la regolazione emotiva
negli adolescenti (DBT STEPS-A)

Edizione italiana a cura di Rosetta Cappelluccio

 Erickson

Il DBT STEPS-A rappresenta un adattamento delle componenti proprie del programma di skills training della terapia dialettico-comportamentale (DBT) per gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Diversi studi hanno infatti dimostrato la sua efficacia nel migliorare la capacità di tolleranza alla frustrazione e di regolare le emozioni e nel ridurre i comportamenti impulsivi. L'applicazione di tale programma nelle scuole significa diminuire notevolmente il tempo e le energie investite negli interventi rivolti agli alunni che infrangono le regole scolastiche.

Il corpo docenti si ritrova in determinati contesti a dover contrastare comportamenti aggressivi, inadeguati e impulsivi agiti dagli alunni il più delle volte attraverso punizioni, sospensioni, allontanamenti dalla classe, azioni disciplinari, ecc., cui si deve aggiungere il tempo speso negli incontri con i genitori al fine di individuare strategie di intervento adeguate.

Il DBT STEPS-A ha dimostrato di ridurre le segnalazioni di comportamenti non consoni alle norme risparmiando così risorse preziose. Inoltre tale protocollo è risultato avere un grande potere preventivo, riducendo i casi di adolescenti con difficoltà emotive e comportamentali conclamate.



Nel corso di 30 settimane di lezione *DBT® Skills nelle scuole* aiuterà gli studenti a elaborare strategie comportamentali — quelle che gli autori definiscono strategie di «miglioramento della vita» — che potranno utilizzare per risolvere problemi in una prospettiva a lungo termine, come ad esempio non abbandonare la scuola e andare all'università, mantenere relazioni amorose significative o lavori importanti.

ISBN 978-88-590-1917-6



€ 28,50

Indice

9 Prefazione all'edizione italiana (*R. Cappelluccio*)

21 Premessa (*M.M. Linehan*)

25 Prefazione

PRIMA PARTE – Panoramica del DBT STEPS-A

31 **CAP. 1** Cos'è lo skills training per la regolazione emotiva negli adolescenti (DBT STEPS-A)?

57 **CAP. 2** Aspetti pratici

75 **CAP. 3** Insegnamento delle abilità con il programma DBT STEPS-A a studenti difficili

SECONDA PARTE – Informazioni per l'insegnante, programma delle lezioni e test

85 **LEZ. 1** Introduzione al corso

97 **LEZ. 2** Dialettica

105 **LEZ. 3** Mindfulness: mente saggia

119 **LEZ. 4** Mindfulness: le abilità del «cosa»

131 **LEZ. 5** Mindfulness: le abilità del «come»

147 **LEZ. 6** Tolleranza della sofferenza: introduzione alle abilità di sopravvivenza alla crisi e ACCETTA

159 **LEZ. 7** Tolleranza della sofferenza: autoconsolarsi e MIGLIORA il momento presente

171 **LEZ. 8** Tolleranza della sofferenza: abilità TIP per la gestione delle emozioni estreme

183 **LEZ. 9** Tolleranza della sofferenza: Pro e contro

193 **LEZ. 10** Tolleranza della sofferenza: introduzione alle abilità di accettazione della realtà e all'Accettazione radicale

203 **LEZ. 11** Tolleranza della sofferenza: Direzionare la mente e Disponibilità

- 213 LEZ. 12** Tolleranza della sofferenza: Mindfulness dei pensieri del momento (e test sulla tolleranza della sofferenza)
- 225 LEZ. 13** Mindfulness: mente saggia
- 233 LEZ. 14** Mindfulness: le abilità del «cosa» e del «come»
- 239 LEZ. 15** Regolazione emotiva: obiettivi della regolazione delle emozioni e funzioni delle emozioni
- 251 LEZ. 16** Regolazione emotiva: descrivere le emozioni
- 263 LEZ. 17** Regolazione emotiva: Verificare i fatti e Azione opposta
- 279 LEZ. 18** Regolazione emotiva: Problem solving
- 291 LEZ. 19** Regolazione emotiva: l'abilità A delle abilità ABC PLEASE
- 303 LEZ. 20** Regolazione emotiva: le abilità BC delle abilità ABC PLEASE
- 317 LEZ. 21** Regolazione emotiva: l'abilità dell'onda — Mindfulness delle emozioni del momento
- 329 LEZ. 22** Regolazione emotiva: test sulla regolazione emotiva
- 333 LEZ. 23** Mindfulness: ripasso della mente saggia
- 341 LEZ. 24** Mindfulness: ripasso delle abilità del «cosa» e del «come»
- 351 LEZ. 25** Efficacia interpersonale: obiettivi e panoramica
- 363 LEZ. 26** Efficacia interpersonale: le abilità DEAR MAN
- 375 LEZ. 27** Efficacia interpersonale: le abilità GIVE
- 387 LEZ. 28** Efficacia interpersonale: le abilità FAST
- 399 LEZ. 29** Efficacia interpersonale: valutare le opzioni: quanto insistere nel chiedere qualcosa o nel dire di no
- 413 LEZ. 30** Efficacia interpersonale: test sull'efficacia interpersonale

Test

- 419** Test sulla tolleranza della sofferenza
- 422** Soluzioni del test sulla tolleranza della sofferenza
- 425** Test sulla regolazione emotiva
- 429** Soluzioni del test sulla regolazione emotiva
- 432** Test sull'efficacia interpersonale
- 435** Soluzioni del test sull'efficacia interpersonale

TERZA PARTE – Schede per gli studenti

- 439** Indice delle schede
- 563** Bibliografia

PREFAZIONE ALL'EDIZIONE ITALIANA

Il passaggio all'adolescenza è associato a un sostanziale aumento nella prevalenza di un'ampia gamma di sintomi internalizzati ed esternalizzati che hanno implicazioni a lungo termine sia per la salute mentale sia per la salute fisica in età adulta (Costello, Copeland e Angold, 2011). Infatti, molti disturbi psichiatrici in età adulta sono preceduti da malattie mentali con insorgenza prima dei 18 anni (Kim-Cohen et al., 2003). Vi è perciò un reale bisogno di comprendere le determinanti della salute mentale della prima adolescenza. «L'adolescenza rappresenta la fase del ciclo di vita in cui il bisogno di rischiare, inteso come assunzione di rischi in termini comportamentali, si esprime con particolare intensità. Esso si manifesta tramite numerosi comportamenti di sperimentazione che fanno parte dei normali processi di sviluppo. Si tratta di condotte che consentono all'adolescente di mettere alla prova le proprie abilità e competenze, di concretizzare i livelli di autonomia e di controllo via via raggiunti e di sperimentare nuovi e diversificati stili di comportamento. [...]. Tuttavia, tale assunzione di rischio può portare l'adolescente a mettere in atto comportamenti estremamente dannosi per la propria e altrui salute» (Malagoli Togliatti, 2004, p. 67).

La letteratura mostra molto interesse per i meccanismi che sono alla base del senso di invulnerabilità e di percezione del rischio presente in adolescenza. Sicuramente il primo fattore da considerare è la maturazione biologica, con la conseguenziale modificazione del sistema cognitivo e della percezione di sé (compresi i valori personali), degli altri e del mondo. Un altro importante fattore è la tendenza a commettere un errore di giudizio, tale per cui si sottostima la probabilità di correre un rischio personalmente rispetto a una qualsiasi altra persona (ottimismo irrealistico). L'individuo tende a sentirsi meno vulnerabile degli altri, superiore alla media, in particolar modo rispetto agli eventi indesiderabili e non controllabili, quasi come una necessità per difendersi dall'ansia a essi associata (Malagoli Togliatti, 2004). A ciò si associa la tendenza a ricercare sensazioni (*sensation seeking*) intense e nuove certamente evidente negli adolescenti. In particolar modo la ricerca di sensazioni si muove sempre di più verso la sperimentazione del rischio nelle modalità più estreme, ritrovando la propria connotazione

soggettiva all'interno di attività al limite come risposta ai vincoli e alle pressioni sociali. La scelta del comportamento rischioso permetterebbe all'adolescente, tanto quanto il comportamento «normale», di strutturare l'identità e di partecipare socialmente. La tendenza a optare per il comportamento a rischio piuttosto che per quello «normale» sarebbe da ricercare nelle diverse opportunità offerte dal contesto e nel differente sviluppo delle capacità individuali. Alcuni autori, infatti, considerano i comportamenti a rischio come modalità per «raggiungere obiettivi di crescita personalmente e socialmente dotati di senso nel momento della transizione adolescenziale» (Bonino et al., 2003, p. 26). Altri sottolineano il ruolo antropologico dei comportamenti rischiosi nell'era della mancanza dei «riti di passaggio», che sanciscono il passaggio dall'età infantile a quella adulta. In tale ottica la scelta adolescenziale del comportamento rischioso (quale fumare, fare sesso, viaggiare, fare tardi alla notte, ecc.) equivale al voler imitare un comportamento adulto senza una reale conquista di competenze e risorse necessarie per accedere al mondo degli adulti.

È vero, inoltre, che si vive oggi nella «società del rischio» (Beck, 2000), in una società in cui l'assunzione di rischio è vissuta come una caratteristica intrinseca di molti ruoli, da quello professionale (o scolastico) a quelli relazionali e affettivi. Ciò spiega la tendenza quasi naturale nella nostra società ad assumere sempre più rischi da parte degli adolescenti. È importante allora riflettere sul fatto che privare appieno un adolescente di esporsi al rischio significherebbe avere scarsa fiducia nell'individuo e nella società moderna. Affrontare difficoltà e problemi permette all'individuo di scoprire e attivare risorse interne, sperimentando la propria capacità di resilienza. L'adolescente non va allontanato dalle situazioni problematiche, ma va accompagnato nelle sfide che si trova ad affrontare, prima fra tutte doversi assumere la responsabilità della propria crescita.

Alle caratteristiche della società vanno aggiunte le caratteristiche di personalità o ambientali, che ci aiutano a spiegare le diversità individuali rispetto al rischio. Tra queste è da considerare la capacità di prendere in esame le conseguenze delle azioni scelte, le risorse disponibili, la valutazione vantaggi-svantaggi, ecc., ciò è legato al fatto che la cultura giovanile è una cultura dell'immediato, della non attesa. Gli adolescenti sono portati alla spontaneità e non alla programmazione a lungo termine. Ma se è vero che chi riesce viene premiato, è altrettanto vero che la società post-moderna applica penali significative a chi fallisce. Da qui la necessità di fornire strumenti funzionali ed efficaci ai nostri giovani per aiutarli a inserirsi in modo dignitoso e vincente nel mondo degli adulti.

Uno studio condotto nel 2017, che ha esaminato le differenze di genere in modelli comportamentali caratterizzati da rischiosità e deviazione, ha messo in risalto l'elevata prevalenza di alcuni comportamenti rischiosi tra i giovani adulti, a prova del fatto che i comportamenti a rischio sono considerati come un comportamento normativo, specialmente tra i maschi (Korn e Bonny-Noach, 2017). Da qui la necessità di prendere in considerazione interventi di prevenzione e riduzione del danno rilevanti per questo gruppo a

rischio. Nello specifico: tra i conducenti d'auto, il 72% ha riferito di guidare non rispettando i limiti di velocità; il 60% ha dichiarato di non aver rispettato le distanze di sicurezza; il 44% ha riferito di essere stato coinvolto in un incidente automobilistico; il 40% ha riferito di non fermarsi al segnale di stop e di aver guidato dopo aver bevuto alcolici. In termini di comportamenti a rischio legati all'uso di sostanze, dai dati risulta che attività «principalmente normative» includono: fumare cannabis, alcolismo, ubriacarsi almeno una volta nell'ultimo mese e fumare sigarette tutti i giorni. Per quanto riguarda la visione di materiale pornografico, gli studi mostrano che gli uomini guardano molta più pornografia rispetto alle donne (Hald, 2006; Fisher e Byrne, 1978). Alcuni studi hanno scoperto che i maschi imbrogliano agli esami più frequentemente rispetto alle femmine, mentre altri non riscontrano variazioni significative nel genere (Jordan, 2001).

Una meta-analisi condotta nel 2013 mostra come l'impulsività sia un fattore di rischio per l'uso eccessivo e problematico di alcol, in particolare durante l'adolescenza quando il comportamento impulsivo è elevato e il consumo di alcol è già iniziato (Stautz e Cooper, 2013). I recenti progressi nella teoria della personalità indicano che l'impulsività comprende diversi aspetti che possono influenzare l'uso di alcool attraverso diversi percorsi. Questa meta-analisi valuta il grado in cui i tratti correlati all'impulsività come la mancanza di premeditazione, mancanza di perseveranza, la sensation seeking, urgenza negativa, urgenza positiva e sensibilità alla ricompensa sono associati al consumo di alcol e al consumo problematico di alcol nei campioni di adolescenti. Tutti i tratti risultano positivamente associati a entrambi gli aspetti relativi all'uso dell'alcol. La sensation seeking e l'urgenza positiva hanno mostrato le maggiori associazioni con il consumo di alcol. L'urgenza positiva e negativa ha mostrato le maggiori associazioni con l'uso problematico di alcol, sebbene questo fosse limitato ai campioni di adolescenti più grandi. Un certo numero di variabili demografiche e metodologiche sono state valutate come potenziali moderatori di queste associazioni. I risultati indicano che il consumo eccessivo di alcol durante l'adolescenza può essere guidato in parte dal desiderio di cercare esperienze nuove ed eccitanti. L'uso problematico, in particolare tra gli adolescenti più grandi, può essere una conseguenza della tendenza ad agire in modo avventato quando vivono una emozione positiva o negativa intensa. In ogni caso, gli aspetti relativi all'impulsività sembrano essere di rilevata significatività per l'uso di alcol, sia negli alcolisti sia nei forti bevitori (Bjork et al. 2004; Dom, Hulstijn e Sabbe, 2006; Rubio et al., 2008). Sebbene la direzione dell'associazione possa essere difficile da accertare a causa degli effetti deleteri dell'alcol sulle aree cerebrali associate al controllo comportamentale (Oscar-Berman e Marinković, 2007), l'impulsività è risultata elevata nelle popolazioni a rischio come quelle con disturbi comportamentali esternalizzanti e nei figli di genitori con disturbi da uso di sostanze (Verdejo-García, Lawrence e Clark, 2008). Impulsività e tratti correlati sono associati a ciò che i ricercatori hanno definito alcolismo di tipo 2, caratterizzato da esordio precoce, ricerca di alcol spontanea e una maggiore frequenza di comportamento antisociale

e aggressivo (Cloninger, 1987). Il legame tra impulsività e uso di alcol è un processo reciproco in cui alti livelli del tratto impulsivo influenzano la probabilità di un consumo elevato di alcol, e sono ulteriormente esacerbati a causa di cambiamenti neurobiologici causati dall'alcol.

Risulta interessante anche lo studio condotto da Liu e collaboratori nel 2018 sulla correlazione tra supporto materno e comportamento deviante negli adolescenti. Questo studio indica che la genitorialità positiva, come il supporto dei genitori, rimane importante per promuovere un buon senso di autostima e per diminuire la probabilità di comportamenti devianti negli adolescenti. Nello specifico, il sostegno materno è associato a una buona autostima, che a sua volta riduce la probabilità di avere comportamenti devianti. Indica anche che nel trattare con le questioni di autostima e di comportamenti devianti degli adolescenti, i professionisti e i genitori devono prestare maggiore attenzione alle differenze di genere (Liu et al., 2018). In un altro studio (Di Giunta et al., 2018) è stato osservato che convinzioni più forti di auto-efficacia materna sulla regolazione della rabbia sono associate a convinzioni più forti di auto-efficacia adolescenziale sulla regolazione della rabbia. Questo risultato è coerente con i precedenti modelli teorici che sottolineano come l'apprendimento osservazionale che si verifica all'interno del contesto familiare (Morris et al., 2007) colpisca la personalità dei giovani. L'influenza dei genitori sui giovani adolescenti nelle convinzioni rispetto all'auto-efficacia sulla regolazione delle emozioni potrebbe avere chiare implicazioni traducibili per migliorare i metodi di intervento empiricamente esistenti. I risultati riportati evidenziano l'utilità di concentrarsi sull'auto-efficacia percepita della regolazione della rabbia, come un promettente deterrente interculturale di problemi di salute mentale adolescenziale. Migliorare le credenze di auto-efficacia delle madri sulla loro capacità di gestire la rabbia può indirettamente ridurre il rischio di problemi di salute mentale per i loro figli, influenzando le credenze di auto-efficacia dei loro figli sulla regolazione della rabbia.

I risultati dello studio di Elhai et al. del 2017 invece suggeriscono che l'uso problematico e generale di smartphone comunemente co-occorre ai costrutti di depressione, ansia e stress. È stato riscontrato che la gravità della depressione legata alla dipendenza da smartphone è significativa, tanto quanto quella dell'ansia. Inoltre, sono stati riscontrati effetti di piccole e media entità rispetto ai livelli di stress legati all'utilizzo problematico dello smartphone.

Van Ouytsel et al. studiano il fenomeno del *sexting* (neologismo che sta a indicare l'invio di messaggi, testi e/o immagini sessualmente espliciti, principalmente tramite il telefono cellulare o tramite altri mezzi informatici) e la sua correlazione con i problemi comportamentali nei giovani. La ricerca da loro condotta mostra che il coinvolgimento degli adolescenti nel *sexting* può essere indicativo del loro coinvolgimento in una serie di altri comportamenti sessuali (Dake et al., 2012; Rice et al., 2012; Temple et al., 2012), anche in un campione di giovani adolescenti, di età compresa tra 12 e 14 anni, con difficoltà emotive e comportamentali (Houck et al., 2014). Inoltre, il *sexting* potrebbe essere dimostrativo di comportamenti a rischio

sessuale come avere rapporti sessuali non protetti, avere più partner o aver bevuto alcol o assunto droghe prima di fare sesso (Dake et al., 2012; Rice et al., 2012; Temple et al., 2012). Inoltre, l'impegno nel sexting è anche associato al fumo e all'abuso di sostanze (Dake et al., 2012; Temple et al., 2014), suggerendo che il sexting può anche essere sintomatico di altri tipi di comportamenti a rischio per la salute.

Infine, autori come Houck et al. (2014) hanno spiegato che i legami tra il sexting e una serie di difficoltà emotive suggeriscono che i giovani con deficit emotivi potrebbero incontrare difficoltà nel comunicare, il che potrebbe indurli a utilizzare forme di comunicazione elettronica, come il sexting, per esprimersi. Questo potrebbe essere di particolare interesse per i professionisti al fine di insegnare agli adolescenti a esprimere i loro sentimenti sulla sessualità in un modo più sicuro.

Gli studi riportati evidenziano la necessità di promuovere in Italia un programma che agisca sulla prevenzione e dia una risposta alle molteplici difficoltà che i giovani affrontano quotidianamente. La *Dialectical Behavior Therapy* (DBT) presenta una cornice di riferimento in grado di fornire tali risposte.

La DBT è un trattamento cognitivo-comportamentale sviluppato per pazienti con comportamenti suicidari e diagnosi di disturbo borderline di personalità da Marsha Linehan, professore di psicologia clinica presso la Washington University di Seattle (USA). Trials clinici controllati ne dimostrano l'efficacia per questo tipo di disturbo (Linehan et al., 1991, 1993; Flynn et al., 2017; Heiderr et al., 2017; McMMain et al., 2017; Oostendorp et al., 2017; Linehan, 1993; Probst, 2018). Attualmente vanta un numero di studi maggiore rispetto a qualsiasi altra psicoterapia e risulta efficace nel trattamento di pazienti con diagnosi di disturbo bipolare (Van Dijk et al., 2013; Eisner et al., 2017), disturbi dell'umore (Conrad e Schneider, 2010), disturbo da stress post-traumatico (Bohus et al. 2013; Steil et al., 2018), dipendenza da sostanze (Whiteside et al., 2011; Grishchenko et al., 2018), disturbi alimentari (Safer e Joyce, 2011; Beard et al., 2017; Accurso et al., 2018). La letteratura riporta risultati significativi nella riduzione di comportamenti di autolesionismo (Wilkinson, 2018) e suicidari (Goodman et al., 2018; McCauley et al., 2018; Ramaiya et al., 2018).

Inoltre la DBT risulta un trattamento di provata validità per soggetti che presentano difficoltà di diversa natura: instabilità dell'umore, delle relazioni interpersonali e dell'immagine di sé, significativa difficoltà nel regolare le proprie emozioni, comportamenti impulsivi e dannosi, relazioni interpersonali instabili e intense, alterazione dell'identità e disorganizzazione cognitiva (Stadler et al., 2016; Maffezzoni et al., 2017; Flynn et al., 2018).

In modo particolare, l'utilizzo della DBT con gli adolescenti ha riportato risultati significativi nella riduzione dei comportamenti impulsivi (Rizvi et al., 2016), di comportamenti di autolesionismo e a rischio vita (Tørmoen et al., 2014; Mehlum et al., 2014, 2016; Maffezzoni et al., 2017) e dell'ideazione suicidaria (Miller et al., 2006). In letteratura si ritrovano dati che ne confermano l'efficacia anche in soggetti con disregolazione emotiva

(Perepletchikova et al., 2017; Flynn et al., 2018), disturbi della condotta e comportamenti aggressivi (Apsche et al., 2006), disturbi alimentari (Safer et al., 2009; Herpertz-Dahlmann et al., 2009; Fisher et al., 2015; Anderson et al., 2017), tricotillomania (Welch et al., 2012), disturbo borderline (Heider et al., 2017) e disturbo bipolare (Goldstein et al., 2007). Nella DBT per adolescenti il lavoro terapeutico è rivolto ai ragazzi e ai loro familiari e focalizzato sulla disregolazione emotiva, l'impulsività, la gestione delle relazioni e i conflitti intrafamiliari.

Ho pensato di proporre in Italia *DBT® Skills nelle scuole* in modo da poterlo suddividere nelle varie fasce di età che corrispondono a uno specifico grado scolastico (scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado). Il progetto vede come destinatari dell'intervento i docenti delle scuole sopra elencate, in quanto soggetti attivi, oltre alla famiglia, nel processo di crescita e formazione dei ragazzi. La scelta di porre il focus sugli insegnanti nasce dalla ricerca scientifica e dalla consapevolezza dei numerosi vantaggi. Si riconosce all'insegnante il ruolo fondamentale per il numero di ore passato vicino agli allievi e di importante educatore, guida e figura di riferimento. L'insegnante nel suo ruolo di educatore ha una vicinanza emotiva e di tempi ai ragazzi quasi pari a quella della famiglia. Alla luce della teoria biosociale su cui si basa la DBT, l'insegnante, opportunamente educato, può gestire la disregolazione emotiva, l'impulsività e i disagi comportamentali a essi associati fino ad arrivare alla prevenzione di comportamenti disfunzionali futuri. Tale teoria suggerisce che alcune persone nascono con una vulnerabilità emotiva biologica innata che si manifesta con una maggiore sensibilità e reattività agli stimoli; quando a questa predisposizione si accompagna la presenza di un ambiente *neglette* o invalidante di crescita, che fornisce risposte inappropriate e inadeguate rispetto ai bisogni fisici, psicologici ed emotivi, il bambino in età evolutiva comincia ad avere dei problemi emotivi, psicologici e comportamentali. Questo ambiente sociale comprende inoltre i componenti della famiglia, gli amici, gli insegnanti, la chiesa, le persone nel vicinato, ecc. L'incontro del soggetto con un ambiente disfunzionale permette e acuisce il manifestarsi di comportamenti e vissuti disfunzionali e problematici. Attraverso la DBT il docente sarà istruito a acquisire una serie di tecniche tra cui una buona capacità di validazione, elemento cruciale per il riconoscimento dell'altro; l'assenza di validazione di uno stato emotivo, che il ragazzo vive in più circostanze, infatti, diviene motore di attivazione di un disagio per tutte le fasce di età. Da qui la necessità per l'insegnante di poter accedere adeguatamente a questa e ad altre competenze. Attraverso *DBT® Skills nelle scuole* l'insegnante strutturerà e allenerà la capacità di riconoscere e andare incontro al minore che presenta uno stato emotivo doloroso. L'acquisizione delle abilità DBT da parte dei docenti permetterà di: identificare e segnalare comportamenti a rischio; affrontare e imparare a relazionarsi con il disagio e i comportamenti disfunzionali; ridurre l'impulsività; migliorare la regolazione emotiva; ridurre comportamenti aggressivi e a rischio vita, migliorare le capacità attentive sia nei bambini sia negli adolescenti. Questa

azione mirata agli insegnanti permetterà dunque la formazione e la crescita di giovani con un migliore controllo delle emozioni, relazioni adeguate e funzionali, capaci di concentrarsi e di imparare. Le competenze apprese in questo modo possono aumentare le possibilità degli studenti di avere successo non solo nel presente, ma anche oltre il percorso di studi.

Diversi studi hanno dimostrato l'efficacia del programma *DBT® Skills nelle scuole* nel migliorare la capacità di tolleranza alla frustrazione e di regolare le emozioni e nel ridurre i comportamenti impulsivi (Haskell et al., 2014; Mazza e Hanson, 2014a; Miller et al., 2014). La letteratura attesta un ulteriore vantaggio della scelta di applicare tale programma alla scuola, in particolar modo risultano notevolmente ridotti il tempo e le energie investite negli interventi rivolti agli alunni che infrangono le regole scolastiche. Il corpo docenti si ritrova il più delle volte a dover contrastare comportamenti aggressivi, inadeguati e impulsivi agiti dagli alunni attraverso punizioni, sospensioni, allontanamenti dalla classe, azioni disciplinari, ecc. A ciò si aggiunge il tempo speso negli incontri con i genitori al fine di individuare strategie di intervento adeguate. *DBT® Skills nelle scuole* ha dimostrato di ridurre le segnalazioni di comportamenti non consoni alle norme e le azioni disciplinari, risparmiando così preziose risorse scolastiche (Cook et al., 2008). Inoltre tale protocollo è risultato avere un grande potere preventivo, riducendo i casi di bambini e adolescenti con difficoltà emotive e comportamentali conclamate. Agli insegnanti verranno fornite le competenze e andranno sviluppate le risorse personali per poter individuare i soggetti a rischio (che presentano una vulnerabilità di base), oltre che per poter intervenire su casi ormai chiaramente disfunzionali (attraverso l'insegnamento di abilità per la gestione delle emozioni, la risoluzione dei problemi, l'efficacia interpersonale e il processo decisionale).

Infine, gli insegnanti adeguatamente formati avranno la possibilità di segnalare i casi più gravi che richiedono un intervento terapeutico mirato. In tal caso, in base alla disponibilità dei fondi destinati al progetto, sarà possibile strutturare un protocollo di trattamento DBT presso una struttura destinata alla presa in carico di bambini e adolescenti problematici e relative famiglie. La possibilità di trattare le famiglie risulta un elemento importante per il recupero dei bambini e adolescenti segnalati. Ciò permetterà, infatti, ai ragazzi di sperimentare modalità relazionali nuove e funzionali in aggiunta a quelle esperite a scuola.

Rosetta Cappelluccio

Bibliografia

- Accurso, E. C., Astrachan-Fletcher, E., O'Brien, S., McClanahan, S. F., & Le Grange, D. (2018). Adaptation and implementation of family-based treatment enhanced with dialectical behavior therapy skills for anorexia nervosa in community-based specialist clinics. *Eating disorders*, 26, 149–163.
- Anderson, C. A., Bushman, B. J., Bartholow, B. D., Cantor, J., Christakis, D., Coyne, S. M., Donnerstein, E., Brockmyer, J. F., Gentile, D. A., Green, C. S., Huesmann, R.,

INTRODUZIONE

L'elaborazione del programma DBT STEPS-A (skills training per la regolazione emotiva negli adolescenti) rappresenta un progetto attivo da più di un decennio. Ciò che ci ha spinti a elaborare questo programma era il desiderio di fornire un insieme di competenze significative per la gestione delle emozioni, la costruzione di relazioni e il processo decisionale, competenze che gli adolescenti potessero acquisire e applicare per affrontare le difficili situazioni a livello emotivo e le situazioni di stress tipiche dell'adolescenza. La maggior parte degli adolescenti vive almeno alcune di queste situazioni a casa, a scuola o con i compagni (compreso il fidanzatino o la fidanzatina). Il programma è stato pensato per gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

LO SVILUPPO DEL DBT STEPS-A

Il DBT STEPS-A rappresenta un adattamento delle componenti proprie dello skills training della terapia dialettico-comportamentale (DBT) per gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Nel mettere a punto il programma, abbiamo consultato e scambiato informazioni con Marsha M. Linehan (l'ideatrice e la principale sviluppatrice della DBT) e con Alec L. Miller e Jill H. Rathus (a cui si deve l'applicazione della DBT a pazienti adolescenti in regime ambulatoriale). Durante le nostre conversazioni, i vari esperti hanno sottolineato il fatto che le abilità DBT sono in grado di aiutare gli studenti a imparare a gestire le proprie emozioni, a migliorare le relazioni interpersonali e a rafforzare le capacità decisionali. L'adolescenza in genere, per molti giovani, può essere un periodo emotivamente difficile ed è proprio in questo periodo che si verifica l'insorgenza della maggior parte dei disturbi mentali (APA, 2014). Alla luce di questi due temi importanti, riteniamo che un programma incentrato sull'acquisizione e la pratica di competenze per la gestione delle emozioni e il processo decisionale sia di estrema utilità per tutti gli adolescenti. Purtroppo la maggior parte delle scuole non offre corsi su come far fronte allo stress o alle difficoltà del processo decisionale eppure continua a crescere tra la popolazione giovanile la necessità di tali competenze (Rathus e Miller, 2015). Il programma DBT STEPS-A è stato ideato e sviluppato proprio per rispondere a questa esigenza.

Le ragioni dello sviluppo del programma DBT STEPS-A da attuare in contesti educativi erano duplici. Innanzitutto, le strutture scolastiche hanno trasformato il

il loro modo di erogare i servizi per soddisfare le esigenze scolastiche e/o socio-emotive degli studenti dal primo giorno di scuola in poi. Ad esempio, il modello RTI (*Response to Intervention*) di valutazione, dell'intervento e del suo monitoraggio avviene a livello individuale. Le ricerche in corso ne hanno dimostrato l'efficacia (Cook et al., 2010). Purtroppo, i modelli di intervento di salute mentale più tradizionali seguono quello che è talvolta definito approccio «wait to fail», vale a dire, si aspetta finché i sintomi non diventano ingestibili e interferiscano con la scuola, le relazioni sociali e/o il controllo emotivo. Gli adolescenti visitati in regime ambulatoriale hanno in genere già manifestato comportamenti problematici e/o insuccessi sintomatici di disturbi mentali (Rathus e Miller, 2002).

È in un ambiente educativo (molto spesso le scuole) inoltre che gli studenti più verosimilmente ricevono assistenza, sia a livello psicologico sia scolastico. Secondo i ricercatori e gli operatori scolastici (Burns et al., 1995; Cook et al., 2010; Hoagwood e Erwin, 1997), le scuole rappresentano le strutture de facto (Cook et al., 2015) attraverso cui erogare servizi di salute mentale. Dal riesame di tre sondaggi condotti a livello nazionale sui servizi di salute mentale erogati a studenti di età compresa fra i 6 e i 17 anni è emerso che circa l'80% di studenti riconosciuti come soggetti bisognosi di interventi per la tutela della salute mentale non aveva ricevuto nessun servizio nei 12 mesi precedenti (Kataoka, Zhang e Wells, 2002) e che la piccola percentuale di studenti restante aveva ricevuto tali servizi a scuola. Inoltre, Catron e Weiss (1994) hanno constatato che il 98% degli studenti già sottoposti a trattamenti dalle proprie scuole avevano poi ricevuto assistenza, contro una percentuale inferiore al 20% di studenti che ne avevano beneficiato in ambito extrascolastico. Questi dati indicano che l'implementazione del programma DBT STEPS-A in un contesto scolastico comporta diversi e importanti vantaggi:

1. il contesto scolastico presenta un «pubblico passivo», per intenderci. Insomma, gli studenti sono già inseriti in tale contesto per il proprio apprendimento scolastico, pertanto aggiungere un programma di formazione e acquisizione di competenze dovrebbe essere la scelta più appropriata. In realtà, l'ideale sarebbe inserire lezioni di DBT STEPS-A all'interno dell'offerta formativa della scuola. Nel capitolo 2 riporteremo discussioni approfondite relative a quello che potrebbe essere il risultato e ai problemi che potrebbero sorgere durante una lezione del genere;
2. la scuola è il luogo dove gli adolescenti affrontano diversi e significativi fattori di stress; tuttavia è proprio lì che gli studenti con disturbi mentali possono ricevere un giusto sostegno e la giusta assistenza;
3. il contesto scolastico offre agli studenti inseriti in un programma DBT STEPS-A numerose opportunità di mettere in pratica alcune delle abilità acquisite. Fenomeni che si verificano nell'ambito del contesto scolastico come bullismo, interventi punitivi, rifiuto da parte dei compagni aggravano i disagi psicologici (Cook et al., 2010). È quindi utile imparare e mettere in pratica le abilità DBT in quello stesso contesto;
4. nell'ambiente scolastico gli adolescenti non dipendono dai genitori, ovvero non hanno bisogno di fare affidamento sui propri genitori per recarsi in un centro di salute mentale. Sebbene i genitori rappresentino una parte importante del processo terapeutico, le loro incoerenze spesso possono portare a una mancanza di coinvolgimento da parte degli adolescenti. Wagner (1997) riporta che i fattori

di stress propri della vita dei genitori possono spesso costituire un ostacolo all'ottenimento dei servizi di salute mentale di cui i loro figli hanno bisogno;

5. infine, i programmi socio-emotivi come il DBT STEPS-A richiedono risorse in termini di tempo e denaro, risorse che nelle scuole scarseggiano. Tuttavia, se l'implementazione del programma DBT STEPS-A è in grado di ridurre (anche di uno) il numero di studenti con esigenze di sistemazioni specializzate come un trattamento in regime di ricovero, allora il programma dovrebbe essere considerato economicamente vantaggioso e un risparmio di denaro a lungo termine per gli istituti scolastici.

STRATEGIE DI MIGLIORAMENTO DELLA QUALITÀ DI VITA

Uno dei nostri principali obiettivi nello sviluppare il programma DBT STEPS-A era quello di aiutare gli adolescenti a elaborare proprie ed efficaci strategie comportamentali, quelle che noi definiamo strategie di «miglioramento della vita». Ricorriamo all'espressione «miglioramento della vita» perché l'utilizzo corretto e tempestivo di tali abilità può avere un impatto determinante sui singoli studenti oltre al semplice fatto di consentire loro di risolvere problemi reali. Gli studenti possono utilizzare tali abilità per risolvere problemi in una prospettiva a lungo termine, come ad esempio non abbandonare la scuola e andare all'università, mantenere importanti relazioni amorose o lavori importanti. Il programma DBT STEPS-A aiuta gli adolescenti ad acquisire e a mettere in pratica tali abilità prima di fare delle scelte di vita dalle conseguenze negative. Pertanto ci auguriamo che il DBT STEPS-A fornisca gli strumenti e le strategie necessarie che permettano agli adolescenti di gestire situazioni emotivamente difficili e di prendere decisioni migliori quando si trovano in situazioni di disagio emotivo.

CAPITOLO 1

COS'È LO SKILLS TRAINING PER LA REGOLAZIONE EMOTIVA NEGLI ADOLESCENTI (DBT STEPS-A)?

BENVENUTI NEL PROGRAMMA DBT STEPS-A

Il programma di skills training per la regolazione emotiva negli adolescenti (DBT STEPS-A) è destinato agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado ed è volto a favorire lo sviluppo di abilità interpersonali, di gestione delle emozioni e di capacità decisionale. Gli adolescenti possono essere sottoposti a numerose pressioni a livello sociale, scolastico e di sviluppo, dovute ad esempio al rifiuto da parte dei compagni, alla bassa autostima, alla confusione riguardo alla propria identità, a un comportamento impulsivo, all'uso di sostanze stupefacenti e alcol e a problemi legati all'intimità e ai rapporti sessuali. Sebbene le scuole spesso non offrano corsi su come far fronte allo stress e alle difficoltà del processo decisionale, continua a crescere tra gli adolescenti la necessità di tali competenze (Rathus e Miller, 2015). Come descritto nell'introduzione, il programma DBT STEPS-A è stato sviluppato per rispondere a questa esigenza. Esso mira a insegnare abilità pratiche per regolare le emozioni, ridurre i comportamenti impulsivi, risolvere i problemi, costruire e mantenere relazioni interpersonali.

L'attuazione del programma SEL (Social Emotional Learning; apprendimento socio-emotivo) è affidata agli insegnanti curricolari o al personale scolastico con conoscenze approfondite relative ai disturbi psichici degli adolescenti, ad esempio agli insegnanti a cui sono affidati i corsi di educazione alla salute, ai consulenti scolastici o agli psicologi scolastici. Il programma consiste nell'insegnamento di abilità primarie strutturate in quattro aree o «moduli» (mindfulness, tolleranza della sofferenza, regolazione emotiva ed efficacia interpersonale) e prevede circa 30 settimane di lezioni (1 lezione a settimana per due semestri o due lezioni a settimana per un semestre) in blocchi standard di 50 minuti. Il programma comunque prevede una certa flessibilità, pertanto se la situazione o le circostanze prevedono solo 20 o 40 settimane di lezione, è possibile modificare il programma per adattarsi alle ore a disposizione.

Il programma DBT STEPS-A si basa sullo skills training, elemento principale della terapia dialettico comportamentale (DBT), un trattamento psicologico supportato empiricamente per adulti e adolescenti affetti da problemi causati da disregolazione emotiva pervasiva. Originariamente sviluppata come trattamento destinato agli adulti da Linehan (1993, 2015a, 2015b) e adattata per adolescenti con comportamenti suicidari da Miller e Rathus (Miller et al., 1997; Rathus e Miller, 2002; Miller, Rathus

e Miller, 2007; Rathus e Miller, 2015), la DBT con gli adolescenti è un intervento completo che prevede sedute individuali settimanali, incontri di gruppo plurifamiliare settimanali per il training delle abilità, coaching telefonico tra una sessione e l'altra per la semplificazione delle abilità e un team di consulenza terapeutica. Tale modello è stato utilizzato da Mehlum e colleghi (2014) in uno studio controllato randomizzato pubblicato di recente che ha dimostrato l'efficacia della DBT applicata agli adolescenti che presentano molteplici problemi. I pazienti trattati con la DBT, rispetto a quelli sottoposti al trattamento abituale, presentavano una significativa riduzione dei sintomi del disturbo borderline di personalità, di condotte autolesive, depressive e di distimia dopo 16 settimane di trattamento (Mehlum et al., 2014). Le abilità insegnate con la DBT si sono rivelate utili nel trattamento di un ampio ventaglio di popolazioni cliniche e non cliniche (Mazza e Hanson, 2014a, 2014b; McMMain, 2013; Hashim, Vadnais e Miller, 2013). Le abilità DBT possono essere considerate abilità fondamentali sociali e relative all'emotività.

Il DBT STEPS-A non è un programma terapeutico. Consiste in realtà nello skills training, elemento principale della DBT, modificato e adattato agli studenti delle scuole secondarie e da implementare come programma socio-emotivo universale. Noi riteniamo che il programma DBT STEPS-A possa giovare a tutti gli adolescenti, non solo a quelli affetti da disturbi da disregolazione emotiva e da regolazione del comportamento. L'obiettivo del DBT STEPS-A è quello di aiutare gli adolescenti a elaborare strategie personali ed efficaci per regolare le proprie emozioni, risolvere i problemi, migliorare le relazioni interpersonali e la propria vita.

COM'È ORGANIZZATO IL LIBRO

Questo libro è diviso in tre sezioni. Nella Prima parte vengono illustrate le motivazioni che hanno portato all'elaborazione del programma DBT STEPS-A; l'ambiente di ricerca per l'attuazione del programma con gli adolescenti, una panoramica dei suoi vari elementi, tra cui le lezioni e le schede per gli studenti; le linee guida per la sua implementazione sia in classi normali sia in quelle che presentano alunni difficili. Nel capitolo presente vengono descritti brevemente i programmi di apprendimento socio-emotivo già esistenti, le limitazioni che si riscontrano se utilizzati con gli adolescenti, il modo in cui il DBT STEPS-A fa fronte a tali limitazioni e l'ambiente di ricerca per l'utilizzo del programma con gli adolescenti. Viene quindi fornita una panoramica dettagliata del programma, i quattro moduli per l'apprendimento delle abilità (mindfulness, regolazione emotiva, efficacia interpersonale e tolleranza della sofferenza) e le abilità specifiche insegnate in ciascun modulo. Nel capitolo 2 vengono analizzati gli aspetti pratici relativi all'implementazione del programma DBT STEPS-A all'interno dell'offerta formativa di una scuola: vengono definiti gli esercizi e le valutazioni dello studente, gestite questioni inerenti alla riservatezza e stabilite o applicate norme relative alla frequenza. Viene inoltre descritto l'utilizzo delle schede per gli studenti. Nel capitolo 3 viene fornita una breve panoramica su come lavorare con studenti che necessitano di servizi più accurati (ad esempio gli studenti di livello 2 e 3, per i quali il DBT STEPS-A rappresenta il programma fondamentale, ma sono consigliati altri servizi di sostegno per far fronte alle loro esigenze attuali).

La Seconda e la Terza parte presentano il contenuto del programma. Nella Seconda parte sono riportati i 30 programmi dettagliati delle lezioni che l'insegnante a cui è affidato il DBT STEPS-A deve seguire, nonché tutti i test e le relative soluzioni. La

Terza parte contiene tutte le schede per gli studenti (le schede informative o relative all'attività e le schede degli esercizi da svolgere a casa) da utilizzare durante le lezioni.

L'ESIGENZA DI PROGRAMMI DI APPRENDIMENTO SOCIO-EMOTIVO PER ADOLESCENTI

I programmi di apprendimento socio-emotivo (SEL, *Social and Emotional Learning*) intendono aiutare gli studenti di tutte le età ad acquisire e mettere in pratica le competenze necessarie per affrontare con successo eventi psicosociali stressanti, per reagire alla disregolazione emotiva, per sviluppare e mantenere importanti relazioni intime, familiari, tra pari e a scuola. Il *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), l'organizzazione mondiale che si occupa della promozione e del sostegno alla ricerca nel campo SEL, definisce l'educazione socio-emotiva come «un processo attraverso il quale bambini e adulti acquisiscono e mettono in pratica in maniera efficace conoscenze, atteggiamenti e competenze necessarie a riconoscere e gestire le emozioni» (CASEL, 2013; p. 4). L'educazione socio-emotiva risulta particolarmente importante per gli adolescenti per via dei numerosi fattori di stress a livello sociale e legati allo sviluppo tipici di questa fascia di età, che sono determinati, ad esempio, dal rifiuto da parte dei compagni, dall'assunzione di alcol e droghe, da problemi legati alle relazioni sentimentali e alla sfera sessuale, dal bullismo, dalle relazioni sociali, da preoccupazioni in merito all'aspetto fisico, dal passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado e dalla maggiore indipendenza dai genitori.

Gli eventi stressanti che un adolescente può vivere possono essere più o meno gravi, ma è veramente raro che un adolescente riesca ad attraversare questa fase di sviluppo senza vivere eventi stressanti o conflitti emotivi. Farsi venire l'ansia al solo pensiero di chiedere a qualcuno di uscire, marinare la scuola, gestire un carico di lavoro o non rispettare per la prima volta il coprifuoco sono solo alcuni dei problemi che in genere hanno un lieve impatto sull'andamento scolastico e la vita sociale. Situazioni più gravi invece (che si verificano con minore frequenza) possono riguardare comportamenti autolesionistici, suicidari, abuso di sostanze stupefacenti, conflitti o episodi di aggressione in famiglia o l'essere arrestati. Queste situazioni sono in genere la causa o la conseguenza di disregolazione e di un forte dolore emotivo e si possono ripercuotere in maniera rilevante sull'andamento scolastico e la vita sociale.

Contrariamente a quanto molti pensano, i disturbi psichici tra gli adolescenti sono molto diffusi. Cook et al. (2015) affermano che ogni anno il 20% dei giovani adulti affronta problemi relativi alla salute mentale (ad esempio depressione, ansia, comportamento antisociale) e tali dati, purtroppo, non rappresentano la percentuale complessiva dal momento che problemi con gli insegnanti, problemi relativi alla sfera intima e sentimentale e altri problemi sociali (ad esempio il rifiuto da parte dei compagni o il bullismo) non vengono contemplati. Inoltre, i dati che riportano Johnston et al. (2007) provenienti da un sondaggio statunitense condotto a livello nazionale indicano che oltre il 50% degli studenti dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado e circa il 20% di quelli dell'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado hanno dichiarato di aver fatto uso di droghe nella loro vita. Appare chiaro quindi che la stragrande maggioranza dei giovani avrebbe bisogno di possedere buone capacità decisionali e abilità di gestione delle emozioni e di problem solving per affrontare le montagne russe emozionali dell'adolescenza.

TABELLA 1.2 ELENCO DELLE ABILITÀ E NUMERO DELLE LEZIONI

Modulo	Abilità	N. lezione
Introduzione	Linee guida per la classe	Lezione 1
Dialettica	Principi di dialettica	Lezione 2
Mindfulness	Mente saggia Abilità di contenuto («cosa») Abilità formali («come»)	Lezione 3 Lezione 4 Lezione 5
Tolleranza della sofferenza	Introduzione alle abilità di sopravvivenza alla crisi e ACCETTA Autoconsolazione e MIGLIORA il momento presente Abilità TIP Pro e contro Introduzione alle abilità di accettazione della realtà e Accettazione radicale Direzionare la mente e Disponibilità Mindfulness dei pensieri del momento test di tolleranza della sofferenza (se somministrato)	Lezione 6 Lezione 7 Lezione 8 Lezione 9 Lezione 10 Lezione 11 Lezione 12
Mindfulness	Mente saggia Abilità del «cosa» e del «come»	Lezione 13 Lezione 14
Regolazione emotiva	Obiettivi della regolazione emotiva; funzione delle emozioni Descrivere le emozioni Verificare i fatti e Azione opposta Problem solving A dell'abilità ABC PLEASE BC PLEASE dell'abilità ABC PLEASE L'abilità dell'onda — Mindfulness delle emozioni del momento Test di regolazione emotiva	Lezione 15 Lezione 16 Lezione 17 Lezione 18 Lezione 19 Lezione 20 Lezione 21 Lezione 22
Mindfulness	Mente saggia Abilità del «cosa» e del «come»	Lezione 23 Lezione 24
Efficacia interpersonale	Definizione degli obiettivi DEAR MAN GIVE FAST Valutare le opzioni Test di efficacia interpersonale	Lezione 25 Lezione 26 Lezione 27 Lezione 28 Lezione 29 Lezione 30

Introduzione (lezione 1)

Durante la lezione 1 agli studenti viene presentata la lezione, vengono spiegate loro le linee guida e le regole della classe, in modo che possano iniziare a familiarizzare con il programma delle lezioni. Gli studenti inoltre iniziano a familiarizzare anche con i quattro problemi principali che in genere gli adolescenti si trovano ad affrontare (difficoltà nel gestire le emozioni, distrazione/confusione riguardo alla propria identità, comportamenti impulsivi e problemi interpersonali) e i quattro moduli di abilità DBT con cui è possibile affrontare tali problemi (rispettivamente, regolazione emotiva, mindfulness, tolleranza della sofferenza ed efficacia interpersonale).

1. *Difficoltà nel gestire le emozioni.* Spesso gli adolescenti provano emozioni intense che cambiano rapidamente e ciò li può portare a comportarsi in maniera impulsiva, in preda alle emozioni. A volte gli adolescenti non riconoscono nemmeno le proprie emozioni né le sensazioni fisiche che le accompagnano.

Le abilità del modulo sulla regolazione emotiva insegnano innanzitutto come riconoscere e denominare le emozioni, quindi come diminuire l'intensità delle emozioni spiacevoli e aumentare quelle positive.

2. *Distrazione/confusione riguardo alla propria identità.* L'adolescenza rappresenta un momento nella vita in cui gli studenti iniziano a definire la propria identità, gli interessi, i valori e gli obiettivi. Capire se stesso per un adolescente può diventare davvero difficile a causa dello stress sociale, dell'influenza dei social media e di altre pressioni ambientali. Anche la distrazione e la perdita di concentrazione, in questo momento della vita, rappresentano un problema. Facendo ricorso alle abilità insegnate durante il modulo sulla mindfulness (definite abilità nucleari di mindfulness per sottolinearne l'importanza), è possibile migliorare lo stato di confusione riguardo alla propria identità e di distrazione. Tali abilità infatti aumentano la consapevolezza di sé e il controllo dell'attenzione e risultano necessarie per prendere decisioni ferme riguardanti il proprio io e per concentrarsi (sugli esercizi o su altre attività).
3. *Impulsività.* Gli adolescenti possono avere diversi comportamenti problematici impulsivi che vanno dal marinare la scuola, fare uso di droga, consumo di alcol fino ad avere rapporti sessuali rischiosi e non protetti, comportamenti autolesionistici (ad esempio tagliarsi, bruciarsi o colpirsi) e comportamenti suicidari. A volte un comportamento impulsivo non è altro che un modo per scappare dalle emozioni dolorose. Le abilità insegnate con il modulo sulla tolleranza della sofferenza consentono di tollerare l'angoscia in modo da evitare azioni impulsive che possono peggiorare la situazione.
4. *Problemi interpersonali.* Molte persone faticano a fare richieste, a esprimere un rifiuto, a costruire e mantenere relazioni a lungo termine e conservare il rispetto per se stesse durante le interazioni interpersonali. I tre gruppi principali di abilità appartenenti al modulo sull'efficacia interpersonale riguardano strategie per avere maggiore successo in ciascuna di queste situazioni difficili.

Agli studenti viene quindi chiesto di indicare comportamenti specifici su cui intendono lavorare nel corso della lezione per aumentare quelli adeguati e ridurre quelli problematici. I comportamenti da ridurre possono essere, tra gli altri, il marinare la scuola, non rispettare il coprifuoco, non fare i compiti, comportamenti dovuti a problemi familiari o affettivi, maltrattamenti fisici e verbali nei confronti degli altri, gioco d'azzardo, consumo di alcol o droga e ritardo cronico al lavoro o a scuola. Alcuni di questi comportamenti possono essere discussi in classe in tutta tranquillità, altri invece no. Al fine di rispettare la riservatezza e assicurarsi che tutti restino concentrati, invitiamo a utilizzare l'espressione «comportamento target» durante i dibattiti con la classe, in questo modo si evita che gli studenti non pensino di non dover prestare attenzione quando sentono parlare di un determinato comportamento che non è un *loro* problema.

Dialettica (lezione 2)

La DBT e le abilità DBT utilizzano gli assunti di base della filosofia dialettica. La dialettica consiste in una visione del mondo in cui la realtà nel suo insieme è costituita da forze opposte, una tensione fra «tesi» e «antitesi». Dall'interazione

tra tesi e antitesi emerge una «sintesi». Da un punto di vista dialettico, il cambiamento è una costante: la sintesi diviene una nuova tesi con una nuova antitesi. Tesi opposte possono essere entrambe vere come elementi di un insieme più ampio e le contraddizioni non possono annullarsi a vicenda. Uno dei presupposti della dialettica è che nessuno può conoscere la realtà nella sua pienezza, pertanto la verità di un singolo può rappresentare solo una verità parziale. C'è sempre qualcosa di nuovo da conoscere.

Una visione dialettica può aiutare le persone a pensare, provare emozioni e comportarsi in maniera equilibrata. I principi della DBT scaturiscono dai paradigmi fondamentali della dialettica, ossia l'accettazione e il cambiamento. Noi dobbiamo essere in grado di accettare la realtà così com'è, noi compresi, e allo stesso tempo, riconoscere la necessità di cambiare le cose e noi stessi. Il DBT STEPS-A prevede l'insegnamento di abilità orientate al cambiamento, come le abilità di regolazione emotiva e quelle di efficacia interpersonale, e abilità orientate all'accettazione come le abilità di mindfulness e di tolleranza della sofferenza. L'obiettivo della filosofia dialettica alla base del programma DBT STEPS-A è quello di aiutare gli studenti a limitare il pensiero dicotomico o pensiero «tutto o niente» che porta a vedere gli eventi in maniera binaria, in «bianco o nero», e accrescere la loro capacità di riconoscere che per ogni situazione possono esserci prospettive diverse. Il nostro obiettivo è che gli studenti passino da un pensiero «o-o» a quello «e-e». Ad esempio, è utile che gli studenti ricordino questa comune asserzione dialettica quando le cose si mettono male: «Sto facendo del mio meglio in questo momento e devo fare meglio».

Riconoscere l'esistenza di punti di vista diversi non significa necessariamente approvare o condividere altre prospettive; ci consente semplicemente di prendere in considerazione entrambi gli aspetti di una situazione. Una volta compresi entrambi gli aspetti di un dilemma o di un conflitto può iniziare la ricerca della sintesi. Una sintesi dialettica non è semplicemente un compromesso. Si tratta piuttosto di una soluzione con cui si onora la verità di entrambi gli aspetti discordanti. Ad esempio, quando ci ritroviamo bloccati in un dilemma dove tutto sembra o bianco o nero, la sintesi *non* sarà grigia, bensì sarà come dei pois in bianco e nero o come una scacchiera.

Mindfulness (lezioni 3-5, 13-14 e 23-24)

Come già sottolineato, le abilità di mindfulness rappresentano le basi del programma DBT STEPS-A e su di esse si basano le abilità degli altri tre moduli. Come illustrato nella figura 1.1, il modulo della mindfulness viene ripetuto alla fine di ciascun modulo.

Perché insegnare le abilità di mindfulness?

Le abilità di mindfulness insegnano ai giovani a focalizzare l'attenzione, a prestare attenzione a una cosa alla volta e acquisire maggiore consapevolezza del momento presente anziché farsi distrarre dai pensieri sul passato e sul futuro. Si tratta di abilità fondamentali, non solo per la regolazione delle emozioni, ma anche ai fini dello studio e della concentrazione a scuola. Le abilità di mindfulness, inoltre, aiutano gli studenti a osservare e denominare le proprie emozioni, i pensieri e

i desideri; in questo modo si rafforza la consapevolezza di sé e allo stesso tempo diminuiscono le eventuali difficoltà nel controllare gli impulsi. Inoltre, tali abilità contribuiscono a fare in modo che gli studenti si accorgano di quando stanno prendendo decisioni spinti da emozioni eccessive o decisioni troppo razionali. Grazie a una maggiore consapevolezza, gli studenti avranno più possibilità di scelta e saranno in grado di prendere decisioni più efficaci. Facendo ricorso alle abilità di mindfulness, gli studenti saranno in grado di rafforzare la propria identità, sviluppare obiettivi per il futuro e riconoscere i propri valori.

Le principali abilità di mindfulness della DBT sviluppate da Linehan (1993, 2015a) hanno un'impostazione laica. Sebbene Linehan abbia attinto dagli insegnamenti buddisti, le abilità di mindfulness non intendono insegnare pratiche buddiste o religioni di altro tipo, né educare alla spiritualità. Le abilità mirano ad aiutare le persone a prestare maggiore attenzione alle esperienze del momento presente e a essere più consapevoli nella vita quotidiana. Secondo Jon Kabat-Zinn, ideatore dell'applicazione clinica della riduzione dello stress basata sulla consapevolezza, la mindfulness è «il processo di prestare attenzione in modo particolare: intenzionalmente, in modo non giudicante, allo scorrere dell'esperienza, momento dopo momento» (Kabat-Zinn, 1994; p. 4). Al contrario, non applicare la mindfulness è paragonabile a guidare con il pilota automatico, ossia non essere consapevoli di ciò che stiamo facendo o di quello che sta succedendo intorno a noi in un preciso momento. Per questo motivo le abilità di mindfulness si concentrano sull'aumento della consapevolezza e del controllo dell'attenzione.

Secondo Linehan (2015a), la mindfulness si pone tre obiettivi principali: 1) ridurre la sofferenza e aumentare la felicità, 2) migliorare il controllo dei propri pensieri e 3) vivere la realtà così com'è.

1. *Ridurre la sofferenza e aumentare la felicità.* Le ricerche hanno riscontrato che la pratica regolare della mindfulness è associata a un miglioramento della stabilità emotiva (ad esempio, diminuzione di disturbi depressivi, ansia, rabbia) e a un maggiore senso di benessere (ad esempio, miglioramento dell'aspetto fisico, diminuzione di problemi fisici) in popolazioni cliniche e non cliniche (Kabat-Zinn et al., 1992; Vøllestad, Nielsen e Høstmark, 2012; Kaviani, Javaheri e Hatami, 2011). Ciò ovviamente non significa che la mindfulness cancella il dolore e i problemi; vuol dire che con questa pratica possiamo essere in grado di ridurre la sofferenza e aumentare la felicità nella vita di tutti i giorni.
2. *Migliorare il controllo dei propri pensieri.* Avere il controllo sui propri pensieri vuol dire imparare ad avere il controllo della propria attenzione. Significa avere il controllo su ciò a cui prestiamo attenzione e la durata dell'attenzione. Si tratta della differenza tra camminare o guidare verso casa e chiedersi in che modo ci siamo arrivati e osservare invece il percorso e prestare attenzione all'esperienza di guida. Nel primo caso si tratta di inconsapevolezza. Mindfulness invece vuol dire prendere il controllo di ciò a cui prestiamo attenzione ed essere consapevoli del momento presente piuttosto che perdersi nei propri pensieri.
3. *Vivere la realtà così com'è.* Vivere la realtà così com'è vuol dire vivere la vita così com'è e non come pensiamo debba essere. È decisamente l'opposto di ciò che si fa quando si evitano gli eventi della vita o si scappa dai problemi. Spesso fuggire causa ancora più problemi e reprimere pensieri ed emozioni può fare solo in modo che si ripresentino con maggiore frequenza.

Abilità specifiche di mindfulness

Il modulo sulla mindfulness insegna sette abilità principali che mirano a rafforzare la capacità di essere più consapevoli durante le interazioni quotidiane: la mente saggia, le tre abilità del «cosa» (osservare, descrivere e partecipare) e le tre abilità del «come» (non giudicare, fare una cosa alla volta ed essere efficace).

MENTE SAGGIA

La prima delle abilità di mindfulness insegnata è denominata «mente saggia». Allo studente vengono prima presentati i tre stati della mente: «mente razionale», «mente emotiva» e «mente saggia». La mente razionale è quello stato mentale in cui prendono il sopravvento la logica e la ragione senza tenere in considerazione le emozioni. Trovarsi in questo stato mentale può essere utile quando si lavora in un laboratorio ad un esperimento chimico e bisogna aggiungere sostanze chimiche con cautela per evitare esplosioni. La mente emotiva è quello stato mentale in cui ci facciamo guidare solo dalle forti emozioni, ignorando completamente la logica e la ragione. Vediamo un esempio: una studentessa di nome Katy viene a sapere di aver ricevuto un'insufficienza all'ultimo esame di chimica nel momento in cui sta per sostenere l'esame finale di inglese. Katy è così sconvolta che non riesce a concentrarsi sull'esame di inglese e inizia a credere che verrà bocciata anche a questo (e che forse l'intero semestre andrà male). La mente saggia rappresenta la sintesi tra mente razionale e mente emotiva. È lo stato mentale che ci consente di prendere decisioni sagge che riconoscono sia la logica sia le emozioni. Non si tratta di un compromesso: la mente saggia ci consente di vedere la realtà per quella che è, di vivere le emozioni che ne scaturiscono senza farci sopraffare. La mente saggia è lo stato mentale che consente a Katy di trovare un senso alle emozioni di tristezza e paura provocate dall'esame di chimica e allo stesso tempo di ragionare e pensare che se salta l'ultimo esame di inglese, resterà ancora più indietro e sicuramente perderà il semestre. In questo momento pensa solo che verrà bocciata, ma non può dirlo con certezza. Una volta entrata nello stato mentale della mente saggia, Katy sarà in grado di capire quali altre abilità utilizzare per diminuire l'intensità delle proprie emozioni.

LE ABILITÀ DEL «COSA»

Le altre sei abilità di mindfulness, le abilità del «cosa» e le abilità del «come», si concentrano su come praticare la mindfulness e raggiungere lo stato di mente saggia. Le abilità del «cosa» vengono praticate una alla volta, non insieme. Non è possibile osservare, descrivere e partecipare al tempo stesso.

- *Osservare.* Osservare consapevolmente significa limitarsi a notare e osservare le cose che ci circondano e quelle dentro di noi senza ricorrere alle parole per spiegarle. Noi osserviamo il mondo che ci circonda attraverso i cinque sensi e osserviamo i nostri pensieri e le nostre emozioni facendoci guidare dalle sensazioni interiori. Tuttavia non siamo in grado di osservare i pensieri, le emozioni o i propositi di altre persone. Possiamo solo osservare i comportamenti e le espressioni del viso degli altri.
- *Descrivere.* Descrivere vuol dire esprimere a parole ciò che si osserva. Non è possibile descrivere in maniera consapevole qualcosa che non abbiamo osservato.

Descrivere in maniera consapevole significa attenersi ai fatti che si osservano senza esprimere giudizi, interpretazioni, né opinioni.

- *Partecipare*. Partecipare in maniera consapevole vuol dire partecipare pienamente a un'attività, dedicandosi a essa al 100%. Partecipare vuol dire andare a scuola di danza e buttarsi a capofitto nella danza senza alcun tipo di imbarazzo, senza chiedersi cosa pensano le persone e controllare continuamente se ci stanno osservando.

LE ABILITÀ DEL «COME»

Come indica il nome stesso, le abilità del «cosa» si riferiscono a *ciò* che facciamo; le abilità del «come», invece, si riferiscono al *modo* in cui osserviamo, descriviamo o partecipiamo. A differenza delle abilità del «cosa», le abilità del «come», non giudicare, fare una cosa alla volta ed essere efficace, devono essere praticate insieme.

- *Non giudicare*. Osservare, descrivere o partecipare senza esprimere giudizi vuol dire proprio questo: non giudicare. Descrivere, ad esempio, vuol dire tradurre in parole ciò che si sta osservando, senza esprimere giudizi in merito. I giudizi, infatti, tendono ad aumentare l'intensità delle emozioni; pertanto, più il pensiero e la comunicazione si fanno giudicanti, più intense rischiano di essere le emozioni.
- *Fare una cosa alla volta*. Fare una cosa alla volta vuol dire dedicarsi a una sola attività in un preciso momento; è il contrario dell'essere multitasking. Si tratta di concentrare l'attenzione sul momento presente piuttosto che su quello che potrebbe accadere in futuro e quello che è accaduto in passato.
- *Essere efficaci*. Infine, comportarsi in maniera efficace vuol dire fare ciò che funziona, ossia fare scelte che portano al raggiungimento di obiettivi a lungo termine. Il contrario sarebbe invece fare un dispetto a se stessi, un po' come fare qualcosa solo per una questione di principio, anche se ci porta ad allontanarci dai nostri obiettivi.

Tolleranza della sofferenza (lezioni 6-12)

Il modulo successivo è quello sulla tolleranza della sofferenza. Le abilità insegnate in questo modulo hanno lo scopo di aiutare gli studenti ad affrontare lo stress emotivo in modo da evitare azioni impulsive che possono peggiorare la situazione. Gli studenti devono essere in grado di tollerare la sofferenza per poter prendere in considerazione l'utilizzo di altre abilità efficaci, come quelle insegnate nel modulo sulla regolazione emotiva.

Perché insegnare abilità relative alla tolleranza della sofferenza?

L'obiettivo delle abilità di tolleranza della sofferenza nel programma DBT STEPS-A è quello di ridurre i comportamenti impulsivi in ambienti diversi. In sostanza, ciò vuol dire meno episodi d'ira, controversie, lezioni saltate e meno aggressività a scuola. Pertanto, la riduzione dell'impulsività attraverso l'applicazione di strategie di tolleranza della sofferenza comporta notevoli vantaggi perché fa diminuire le situazioni in cui si rischia d'incorrere in provvedimenti disciplinari e, allo stesso tempo, porta a un miglioramento dei risultati scolastici.

Le abilità di tolleranza della sofferenza vengono divise in due categorie; le abilità di sopravvivenza alla crisi e le abilità di accettazione della realtà. È possibile fare ricorso alle abilità di sopravvivenza alla crisi quando si sta affrontando un grosso problema o una crisi che non può essere risolta nell'immediatezza. Le abilità di sopravvivenza alla crisi devono essere utilizzate quando la crisi provoca nell'individuo un notevole grado di sofferenza (con un valore pari o superiore a 65 su una scala da 0 a 100) e questi rischia di agire in maniera inefficace sulla spinta della mente emotiva.

Le abilità di sopravvivenza alla crisi (lezioni 6-9)

Il programma DBT STEPS-A prevede l'insegnamento di diverse abilità di sopravvivenza alla crisi: distrarsi con la mente saggia ACCETTA; MIGLIORA il momento presente; autoconsolarsi attraverso i cinque sensi e il movimento; abilità TIP; Pro e contro. I nomi di alcune abilità sono acronimi o abbreviazioni utili per memorizzarle. Le abilità di sopravvivenza alla crisi non mirano a eliminare la sofferenza, né a risolvere il problema che ne è la causa. Si tratta di abilità che hanno lo scopo di rendere una situazione dolorosa più tollerabile nell'immediato e di ridurre le probabilità di peggiorare la situazione. Non devono essere utilizzate per sfuggire o evitare i problemi a lungo termine.

DISTRARSI CON LA MENTE SAGGIA ACCETTA (LEZIONE 6)

Le abilità di accettazione sono un metodo per distrarsi da una situazione dolorosa prendendo parte in maniera consapevole a delle attività. L'acronimo ACCETTA sta per pratica Attività, Contribuisci al benessere altrui, fai Confronti, attiva Emozioni diverse, Tieni lontano, alTri pensieri e Altre sensazioni. La chiave di tutto, con queste e con tutte le altre abilità previste dal programma DBT STEPS-A, sta nella pratica *consapevole* delle abilità da parte degli studenti. Partecipando ad altre attività, gli studenti saranno in grado di distrarsi dalle emozioni e dai problemi contingenti (come noi tutti ben sappiamo, non è efficace dedicarsi tutto il tempo ad attività che ci distraggono; il modulo della regolazione emotiva insegna anche abilità che aiutano gli studenti ad accettare e a comprendere le proprie emozioni).

MIGLIORA IL MOMENTO PRESENTE (LEZIONE 7)

Questo gruppo di abilità focalizza l'attenzione su come affrontare il momento presente. L'acronimo MIGLIORA sta per iMmaginazione, sIgnificato, preGhiera, attività riLassanti, piccoli passi, breve riposo e autoincoRaggiarsi.

AUTOCONSOLARSI ATTRAVERSO I CINQUE SENSI E IL MOVIMENTO (LEZIONE 7)

Il presupposto dell'autoconsolazione è rendere più tollerabile la sofferenza attraverso azioni che danno conforto stimolando i sensi, ad esempio, guardare qualcosa di bello (vista), ascoltare la musica preferita (udito), accendere una candela profumata (olfatto), mangiare il proprio cibo preferito (gusto) o fare un

bagno caldo (tatto). Anche il movimento (passeggiare, fare yoga, tai chi, ecc.) è considerato una forma di autoconsolazione.

ABILITÀ TIP (LEZIONE 8)

Le abilità TIP rappresentano i vari modi in cui è possibile ridurre rapidamente l'intensità delle emozioni forti per un breve lasso di tempo. Si tratta di abilità che vanno ad attivare il sistema nervoso parasimpatico (SNP). L'SNP è il sistema che interviene nella regolazione delle emozioni a livello fisiologico e che stimola il riposo (la frequenza cardiaca rallenta, la pressione sanguigna e la salivazione diminuiscono, le pupille si restringono e le secrezioni digestive aumentano). L'SNP si contrappone al sistema nervoso simpatico (SNS), il sistema responsabile della reazione acuta da stress, che favorisce l'eccitazione e l'attività fisica.

Vi sono tre modi in cui è possibile attivare l'SNP, ossia riducendo la Temperatura del volto, facendo l'esercizio fisico Intenso e Placando il ritmo respiratorio. Queste tre modalità costituiscono le abilità TIP.

- *Riduci la Temperatura del volto.* È possibile attivare l'SNP immergendo il viso in acqua fredda.
- *Fai l'esercizio fisico Intenso.* Un'intensa attività fisica (ad esempio la corsa, il power walking, il jumping jack, lo shadowboxing, gli esercizi per gli addominali come i sit-up e le flessioni) possono ridurre rapidamente l'intensità delle forti emozioni. La cosa migliore è fare un'attività per 20 minuti in maniera consapevole. L'SNP si attiverà al termine dell'esercizio e quando il corpo si rilassa.
- *Placa il ritmo respiratorio.* La respirazione ritmata prevede un rallentamento della respirazione, con un respiro profondo in cui l'espiazione ha una durata maggiore rispetto all'inspirazione. In genere si prevedono 4 secondi per l'inspirazione e 6-8 secondi per l'espiazione. In questo modo diminuirà la frequenza respiratoria e si avranno cicli con un numero di atti respiratori al minuto che vanno da 5 a 7. Negli adolescenti, la frequenza respiratoria media è di 12-16 atti respiratori al minuto.

PRO E CONTRO (LEZIONE 9)

L'abilità Pro e contro è una strategia decisionale utile in diverse situazioni. Nell'ambito delle attività del modulo della tolleranza della sofferenza, gli studenti utilizzano questa strategia per definire i vantaggi e gli svantaggi a breve e lungo termine derivanti dall'assecondare i comportamenti impulsivi problematici (ad esempio, i comportamenti target degli studenti). Questo modello di pro e contro risulta diverso dalla semplice individuazione dei pro e contro di un comportamento target. Devono essere infatti individuati anche i pro e i contro collegati a un comportamento opposto. Ciò determina un elenco con quattro celle e non solo due colonne. Mettendo a confronto i pro e i contro dei comportamenti impulsivi con i pro e i contro di un comportamento che non asseconda l'impulso ad agire, gli studenti sono in grado di capire perché è utile far fronte ai propri istinti e agire diversamente mettendo in pratica le abilità. I vantaggi a lungo termine del controllo degli impulsi solitamente prevalgono su quelli a breve termine derivanti dall'azione d'impulso. La lista dei pro e dei contro viene completata con i migliori risultati quando lo studente non è angosciato e non si trova in stati emotivi alterati. La lista, una volta stilata, dovrebbe quindi essere tenuta a portata di mano, in questo

modo è possibile farvi riferimento quando l'istinto prende il sopravvento. Una volta che gli studenti hanno deciso di resistere ai propri impulsi e di non esternare le proprie emozioni, per riuscire possono fare ricorso a una delle altre abilità di sopravvivenza alla crisi (ad esempio distrarsi con la mente saggia ACCETTA, MIGLIORA il momento presente o con l'autoconsolazione).

Abilità di accettazione della realtà (lezioni 10-12)

La seconda parte del modulo sulla tolleranza della sofferenza si concentra sulle abilità di accettazione della realtà. Mentre le abilità di sopravvivenza alla crisi agiscono sulla tolleranza della sofferenza a breve termine, le abilità di accettazione della realtà servono ad aiutare a tollerare la sofferenza dovuta a problemi che non possono essere risolti, o perché legati a un evento del passato che non può quindi essere modificato, o a una situazione attuale fuori dal nostro controllo o perché la soluzione a tali problemi sarà possibile solo in futuro. Prima di poter cambiare la realtà, dobbiamo innanzitutto capirla e accettarla così com'è. Le abilità di accettazione della realtà rappresentano gli strumenti che ci consentono di capire come trarre il meglio da una pessima situazione. Fanno parte di questo gruppo le seguenti abilità: Accettazione radicale, Direzione la mente, Disponibilità e Mindfulness dei pensieri del momento.

ACCETTAZIONE RADICALE (LEZIONE 10)

Accettazione radicale vuol dire prendere atto e accettare la realtà così com'è e non come pensiamo che debba essere o vorremmo che fosse. Accettare in maniera «radicale» vuol dire accettare qualcosa «fino in fondo», completamente, al 100%. Per poter iniziare ad accettare la realtà, è necessario osservare i fatti senza esprimere alcun tipo di giudizio. Il concetto chiave alla base dell'Accettazione radicale è che nella vita il dolore è inevitabile, ma la sofferenza è un'opzione. Lottare contro una realtà difficile (e quindi non accettarla) aggiunge solo sofferenza e tristezza al dolore.

Prendiamo ad esempio il caso di Tom, uno studente che viene espulso da scuola perché accusato di aver copiato, quando invece non è stato così. Tom ha perso 6 mesi di scuola, ha dovuto ripetere l'anno, non ha potuto frequentare le attività scolastiche e ha perso i contatti con molti dei suoi amici. Una situazione davvero spiacevole. Ma se Tom lotta contro questa realtà ripetendosi che non sarebbe dovuto succedere, o chiedendosi perché è successo proprio a lui, aggiunge solo sofferenza al suo dolore. Lottare contro la realtà non cambia le cose. Accettare la realtà non vuol dire approvarla o subirla passivamente. Accettare quello che è successo non vuol dire che Tom sia d'accordo con l'espulsione o che si sia arreso. Sebbene l'accettazione possa far scaturire molta rabbia, tristezza e sofferenza per ciò che ha perso, essa può anche spingere Tom a continuare a studiare per recuperare e rimettersi in carreggiata, riallacciare vecchi rapporti o costruirne di nuovi.

Accettare vuol dire piantarla con tutti i «dovrebbe» della nostra vita, come ad esempio, «le cose dovrebbero essere più facili», «non doveva andare così», «si dovrebbe poter fare ciò che si desidera». Accettare vuol dire prendere atto della realtà della nostra vita, come «i miei genitori hanno tutto il diritto di impormi delle restrizioni», «c'è un evento scatenante per tutto, pertanto quello che è successo non poteva andare diversamente, a meno che io (o qualcun altro) non avessi agito

diversamente prima», oppure «non posso essere io l'origine di tutti i problemi della mia vita e devo ancora impegnarmi per risolverli».

DIREZIONARE LA MENTE (LEZIONE 11)

L'abilità Accettazione radicale non è un'abilità da usare una volta per tutte senza doverlo fare di nuovo in seguito. Quando qualcosa viene accettato in maniera radicale, probabilmente non sarà accettato per sempre. La capacità di accettazione può andare e venire, e spesso dobbiamo far tornare la nostra mente sui suoi passi, verso l'accettazione. Direzionare la mente vuol dire decidere di indirizzarla verso l'accettazione della realtà, come se ci trovassimo a un bivio e scegliessimo la strada dell'accettazione. La rabbia e l'ostinazione sono segnali che indicano che siamo ritornati sulla strada della non accettazione e che stiamo rifiutando la realtà.

Vediamo un esempio: il lunedì, Erica potrebbe essere in grado di accettare radicalmente il fatto di non aver ottenuto il ruolo di protagonista nella recita di classe. Il giovedì però nota che lo studente a cui è andato il ruolo commette molti errori e si arrabbia di nuovo per non essere stata scelta. Erica dovrà fare ricorso all'abilità Direzionare la mente per riuscire nuovamente ad accettare la situazione. Probabilmente, per liberarsi della sofferenza, dovrà farlo più e più volte. L'abilità Direzionare la mente può dover essere usata una volta all'anno, una volta al mese, una volta alla settimana, una volta ogni ora o addirittura 30 volte al minuto. Gli studenti devono usare la mindfulness per potersi accorgere di quando stanno ripiombando nella non accettazione della realtà.

DISPONIBILITÀ (LEZIONE 11)

Quella della Disponibilità è l'abilità di fare ciò che è necessario a seconda della situazione. È simile all'abilità Essere efficaci appartenente al gruppo delle abilità del «come». In genere è più semplice insegnare la disponibilità raffrontandola con l'ostinazione. L'ostinazione ci porta a rifiutarci di accettare il momento presente, ad agire come se non stesse accadendo nulla. L'ostinazione può tradursi nello starsene con le mani in mano, nel rimanere passivi quando invece è necessario intervenire. L'ostinazione può anche portarci a cercare di controllare cose che sono fuori dal nostro controllo. Ecco un esempio: Nia può provare a convincere i suoi amici a vedere il film che lei vorrebbe vedere, mentre tutti loro vogliono vederne uno diverso. Se non ci riesce potrebbe unirsi a loro ma infastidendoli, continuando a lamentarsi. L'ostinazione consiste nell'incapacità di cambiare il proprio atteggiamento. Vuol dire fare qualcosa malvolentieri. La Disponibilità consiste nel fare ciò che è necessario senza giudicare e senza riserve; vuol dire fare e agire lasciandosi guidare del tutto dalla mente saggia.

MINDFULNESS DEI PENSIERI DEL MOMENTO (LEZIONE 12)

La Mindfulness dei pensieri del momento è l'ultima delle abilità del modulo della tolleranza della sofferenza. Tutti noi abbiamo avuto pensieri dolorosi che ci tormentavano e rimuginare su quei pensieri fa solo aumentare sofferenza e dolore. È comprensibile voler scacciare dalla mente i pensieri spiacevoli, eliminarli. Ciò

può aiutarci per un po', ma le ricerche (Wegner, 1989) hanno dimostrato che il meccanismo della soppressione del pensiero porta a un aumento della frequenza del pensiero da sopprimere. La Mindfulness dei pensieri del momento ha un meccanismo opposto a quello con cui si cerca di modificare o sopprimere i pensieri; si tratta di lasciare che i pensieri entrino ed escano dalla nostra mente senza aggrapparci a essi, né cercare di allontanarli. Tutti i pensieri sono eventi mentali, attivazioni dei neuroni del cervello. Da questo punto di vista, i pensieri sono essenzialmente tutti uguali. La Mindfulness dei pensieri del momento consiste nell'osservazione e nella descrizione consapevole di un pensiero considerato solo come tale. Osservandoli, riusciamo a prendere le distanze dai nostri pensieri e a guardarli entrare e uscire dalla mente senza aggrapparci a essi o credere che dal momento che li abbiamo pensati, devono essere necessariamente veri. Possiamo fare a meno di continuare ad analizzare i nostri pensieri.

Regolazione emotiva (lezioni 15-21)

Dopo aver rivisto brevemente il modulo sulla mindfulness, viene introdotto il modulo sulla regolazione emotiva, un modulo che mira ad aiutare gli studenti ad acquisire una migliore comprensione delle emozioni e a sviluppare una maggiore capacità di regolarle. Il modulo prevede abilità che puntano a ridurre le emozioni spiacevoli (vulnerabilità alla mente emotiva) e abilità che aumentano le emozioni positive.

Perché insegnare le abilità di regolazione emotiva?

Le abilità di regolazione emotiva sono fondamentali per gli adolescenti, in modo particolare per quelli emotivamente sensibili e reattivi ai quali non risulta facile superare l'eccitazione emotiva. Riuscire a prendere decisioni non dettate dalla forte pressione emotiva consente agli studenti di prenderne di efficaci con maggiore probabilità. Mentre le abilità di mindfulness e quelle della tolleranza della sofferenza sono abilità orientate all'accettazione, le abilità insegnate in questo modulo e quelle insegnate nel modulo sull'efficacia interpersonale vengono considerate abilità orientate al cambiamento.

Le abilità di regolazione emotiva prevedono quattro categorie: 1) Comprendere e denominare le emozioni; 2) Cambiare le risposte emotive; 3) Ridurre i punti deboli della mente emotiva e 4) Dimenticare la sofferenza emotiva.

Comprendere e denominare le emozioni

OBIETTIVI DELLA REGOLAZIONE EMOTIVA E FUNZIONI DELLE EMOZIONI (LEZIONE 15)

Il modulo della regolazione emotiva si apre insegnando agli studenti che le emozioni primarie hanno origini biologiche innate e svolgono importanti funzioni. Sono emozioni che ci spronano e ci preparano all'azione; ad esempio, la paura comporta eccitazione fisiologica che ci spinge ad allontanarci da ciò che ci spaventa. Le emozioni comunicano qualcosa agli altri e li influenzano attraverso

le espressioni facciali e i comportamenti verbali e non verbali. Infine le emozioni ci danno informazioni su noi stessi e sull'ambiente che ci circonda. L'obiettivo di questo modulo non è insegnare a liberarsi delle emozioni, bensì quello di fare in modo che lo studente comprenda le proprie reazioni emotive e le gestisca meglio.

DESCRIVERE LE EMOZIONI (LEZIONE 16)

Agli studenti viene quindi insegnato a osservare e descrivere le parti del sistema emotivo, come illustrato nel modello per descrivere le emozioni (descritto nella scheda 16.1). Secondo tale modello, le emozioni sono risposte elaborate dall'intero sistema che prevedono fattori di vulnerabilità, un evento scatenante, opinioni o interpretazioni sull'evento, risposte fisiologiche interne e impulsi ad agire, risposte esterne come comportamenti ed espressioni facciali e conseguenze delle azioni. Riuscire a osservare e a descrivere il processo emotivo aiuta gli studenti a individuare l'emozione specifica. Cambiare una parte qualsiasi del sistema emotivo può cambiare l'emozione o ridurne l'intensità.

Quando gli studenti sono in grado di comprendere e dare un nome alle proprie emozioni, devono decidere se vogliono modificare l'emozione o continuare a provarla.

Cambiare le risposte emotive

VERIFICARE I FATTI (LEZIONE 17)

Le opinioni e le interpretazioni relative a un evento scatenante possono intensificare o cambiare un'emozione; possono anche essere esse stesse le cause scatenanti l'emozione. Le interpretazioni, però, possono essere sbagliate. Ad esempio, potremmo pensare di aver visto un serpente davanti a noi e fare quindi un salto con il cuore in gola. Dando un'altra occhiata, notiamo che si tratta in realtà di un ramo e iniziamo a calmarci. L'abilità di verifica dei fatti chiede agli studenti di assicurarsi che ciò che pensano sia accaduto si sia verificato realmente. Rivedere l'interpretazione iniziale facendola avvicinare maggiormente ai fatti reali può modificare l'emozione iniziale.

AZIONE OPPOSTA (LEZIONE 17)

L'abilità Azione opposta consiste nel cambiare un'emozione agendo in maniera opposta alla spinta emotiva all'azione che si sta provando o alle proprie abitudini comportamentali. Ogni emozione comporta istintivamente un impulso ad agire.

Ad esempio, quando siamo arrabbiati spesso sentiamo l'impulso di aggredire; se siamo spaventati, sentiamo l'impulso di scappare e quando siamo tristi, invece, abbiamo voglia di isolarci. Cambiare questi comportamenti può cambiare l'emozione a essi associata. Questa abilità si basa su trattamenti per la depressione e disturbi d'ansia empiricamente supportati che suggeriscono di svolgere attività fisica nel caso della depressione e di affrontare piuttosto che evitare la situazione nel caso di fobie e altri disturbi d'ansia. L'elemento chiave perché funzioni è l'essere coinvolti al 100% nell'Azione opposta: se intimamente continuiamo a provare frustrazione e rabbia mentre sorridiamo a qualcuno l'emozione associata a quella

persona non cambierà e non diminuirà in intensità. L'obiettivo deve essere quello di cambiare la reazione emotiva.

PROBLEM SOLVING (LEZIONE 18)

Quando la causa di un'emozione dolorosa è una situazione o un problema personale, il modo migliore di cambiare la risposta emotiva è risolvere quel problema. Questa abilità prevede un processo di problem solving in sette step.

Ridurre i punti deboli della mente emotiva: ABC PLEASE

Il terzo gruppo di abilità di regolazione emotiva si concentra su come evitare l'insorgere delle emozioni dolorose facendo diminuire i punti deboli della mente emotiva. Queste abilità sono conosciute con l'acronimo di ABC PLEASE.

A - ACCUMULARE EMOZIONI POSITIVE (LEZIONE 19)

Accumulare emozioni positive (*Accumulating positives*) allevia lo stress e contribuisce a costruire la resilienza emotiva. Gli studenti vengono incoraggiati ad accumulare emozioni positive nel breve termine dedicandosi ogni giorno ad almeno una attività ritenuta piacevole e divertente. Vengono inoltre incoraggiati a pianificare nel lungo termine identificando i propri valori personali, scegliendo obiettivi a lungo termine sulla base di quei valori e determinando le misure specifiche da adottare in un preciso momento per il raggiungimento di questi obiettivi.

B - BRAVURA E PADRONANZA (LEZIONE 20)

Costruire la padronanza (*Building mastery*) è importante quanto accumulare emozioni positive. L'abilità della costruzione della padronanza prevede lo svolgimento di attività difficili, ma non impossibili. Impegnarsi regolarmente in attività difficili e portarle a termine, aiuterà gli studenti a migliorare il senso generale di autostima, di competenza e la sicurezza di sé. Si potrebbe trattare di attività non particolarmente piacevoli, ma che conferiscono un senso di soddisfazione e orgoglio una volta portate a termine.

C - GESTIRE IN ANTICIPO LE SITUAZIONI EMOTIVE (LEZIONE 20)

L'abilità successiva consiste nell'individuare e provare in anticipo delle abilità di coping per gestire una situazione che rischia di scatenare emozioni problematiche (*Coping ahead of time with emotional situations*). Esercitarsi in anticipo con queste abilità aumenta la probabilità di riuscire a metterle in atto in una determinata situazione emotivamente stressante. È possibile fare coping anticipato in due modi diversi: con la pratica immaginativa o con la pratica *in vivo*. Quest'ultima consiste nel creare una situazione il più verosimile ed esercitarsi in essa, ad esempio tramite role playing con un'altra persona. La pratica immaginativa consiste invece nell'immaginare la situazione e provare a mettersi alla prova con le abilità di coping. Alcuni studi (Atienza, Balaguer e Garcia-Merita, 1998; Jeannerod e Frak,

1999; Kazdin e Mascitelli, 1982) hanno dimostrato che per alcuni comportamenti la pratica immaginativa può avere la stessa efficacia della pratica dal vivo. Ciò vale per esempio per gli atleti che si allenano con nuove abilità e per coloro che sanno che vivranno a breve una situazione emotivamente complicata.

ABILITÀ PLEASE (LEZIONE 20)

Le abilità PLEASE limitano i punti deboli della mente emotiva attraverso la cura del corpo. L'acronimo PLEASE sta per Prendersi cura deL corpo, cibo Equilibrato, evitare le sostanze, Sonno equilibrato, Esercizio fisico. Sebbene le abilità PLEASE siano essenzialmente pratiche dettate dal buon senso, adolescenti e adulti spesso le sottovalutano e non vedono il nesso tra questi comportamenti e i propri stati d'animo. Sono tra le abilità più importanti e dobbiamo sottolinearne il ruolo fondamentale con i nostri studenti.

DimENTICARE LA SOFFERENZA EMOTIVA

L'ABILITÀ DELL'ONDA — MINDFULNESS DELLE EMOZIONI DEL MOMENTO (LEZIONE 21)

Ci sono momenti in cui uno studente deve fare esperienza di un'emozione difficile per poter imparare a reagire a essa in maniera efficace. In queste situazioni, lo studente dovrebbe usare l'abilità dell'«onda», nota anche come «mindfulness delle emozioni del momento». Con il modulo della tolleranza della sofferenza, gli studenti imparano a distogliere l'attenzione dalle emozioni e dagli impulsi dettati da esse. A volte la distrazione è efficace; ma serve anche imparare a vivere le emozioni e a tollerarle. Grazie a questa abilità gli studenti impareranno a essere consapevoli delle sensazioni fisiche che accompagnano le emozioni e a provarle senza distogliere l'attenzione o evitarle.

Efficacia interpersonale (lezioni 25-29)

L'ultimo modulo del programma DBT STEPS-A è quello sull'efficacia interpersonale. Il modulo viene introdotto dopo aver rivisto insieme ancora una volta le lezioni del modulo della mindfulness. L'obiettivo generale del modulo sull'efficacia interpersonale è quello di aiutare gli studenti a costruire e a mantenere relazioni interpersonali migliori, potenziando l'assertività, riducendo i conflitti e facendo crescere il rispetto di sé.

Perché insegnare le abilità di efficacia interpersonale?

Non sorprende che spesso l'evento scatenante di una forte emozione o di un comportamento problematico sia una situazione interpersonale. Potrebbe trattarsi di problemi con il fidanzatino o la fidanzatina, con gli insegnanti, con i familiari o gli amici. Pertanto, il modulo sull'efficacia interpersonale è particolarmente importante. Le abilità insegnate nel modulo vanno a vantaggio di ogni tipo di rapporto, quello con i compagni, con gli insegnanti, il personale scolastico e con la famiglia.

Grazie a delle buone abilità di efficacia interpersonale, può essere ridotto lo stress provocato da problemi quali l'emarginazione da parte dei compagni, il bullismo o la mancanza di comunicazione con gli insegnanti. Inoltre, migliorare l'efficacia interpersonale complessiva tra gli studenti crea il potenziale per un cambiamento generale nella cultura delle interazioni tra studenti (e a volte anche con il personale scolastico) all'interno della scuola. Grazie alle abilità di efficacia interpersonale, gli studenti imparano come chiedere le cose in maniera efficace o come dire di no, mantenendo o migliorando allo stesso tempo le relazioni con gli altri e preservando il rispetto di sé.

Abilità specifiche di efficacia interpersonale

PANORAMICA E ATTRIBUZIONE DELLE PRIORITÀ/DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI (LEZIONE 25)

La prima lezione di questo modulo insegna a definire tre obiettivi principali e a stabilirne le priorità in ogni situazione interpersonale: 1) «efficacia negli obiettivi», o essere in grado di chiedere ciò che si desidera o di dire di no; 2) «efficacia nelle relazioni», o mantenere e persino migliorare il rapporto con l'altro quando si chiede qualcosa o si dice di no; e 3) «efficacia nel rispetto di sé», o mantenere e migliorare il rispetto verso se stessi nell'interazione con l'altro. Tutti e tre gli obiettivi possono essere raggiunti in qualsiasi situazione; tuttavia ogni singola situazione può essere diversa nel grado in cui possono essere raggiunti gli obiettivi. Gli studenti imparano a tener conto dei tre obiettivi e a metterli in ordine di priorità all'interno di una particolare interazione interpersonale. Se non è possibile raggiungere tutti gli obiettivi, stabilirne l'ordine di priorità consente agli studenti di preferire un gruppo di abilità rispetto a un altro in modo da poter raggiungere l'obiettivo più importante in quella determinata situazione. Nelle lezioni successive, vengono quindi insegnate le abilità corrispondenti a ognuno di questi tre obiettivi.

ABILITÀ PER L'EFFICACIA NEGLI OBIETTIVI: DEAR MAN (LEZIONE 26)

Le abilità per l'efficacia negli obiettivi sono abilità relative all'assertività che si possono utilizzare per chiedere ciò che si desidera o per dire di no. Questo gruppo di abilità è conosciuto con l'acronimo DEAR MAN: Descrivi la situazione, Esprimi le tue emozioni o le tue opinioni, Afferma te stesso chiedendo ciò che desideri o rifiutando, Rinforza il rapporto con l'altro spiegando in anticipo le conseguenze, (sii) Mindfulness, Agisci in modo sicuro e Negozia se necessario.

ABILITÀ PER L'EFFICACIA NELLE RELAZIONI: GIVE (LEZIONE 27)

Le abilità DEAR MAN possono essere viste come le abilità che ci insegnano cosa dire per raggiungere un obiettivo; le abilità GIVE, invece, come quelle che ci insegnano il modo in cui dirlo per mantenere o migliorare la relazione con l'altro sia nel breve sia nel lungo termine. GIVE è un acronimo che sta per (sii) Gentile, Interessato, Valida ed Educato. Gli studenti imparano a riflettere su cosa vogliono che l'altra persona pensi di loro una volta terminata l'interazione.

ABILITÀ PER L'EFFICACIA NEL RISPETTO DI SÉ: FAST (LEZIONE 28)

Le abilità FAST possono essere considerate come le abilità che ci insegnano il modo in cui chiedere o rifiutare qualcosa per poter mantenere o migliorare il rispetto per se stessi nell'interazione con l'altro. L'acronimo FAST sta per (sii) Franco e leale, (sii) Assertivo, Segui i tuoi valori e (sii) Trasparente e onesto. In questo caso, rispetto alle abilità GIVE, lo studente impara a riflettere su come vuole sentirsi riguardo a se stesso una volta terminata l'interazione. In questo passaggio, entrano in gioco i valori identificati dagli studenti durante le lezioni del modulo sull'efficacia interpersonale (mentre accumulano emozioni positive nel lungo termine — l'abilità A del gruppo ABC PLEASE).

VALUTARE LE OPZIONI (LEZIONE 29)

Infine, per essere efficaci a livello interpersonale è importante saper valutare quanto sia opportuno insistere nel chiedere qualcosa o nel dire di no a qualcuno. In alcune situazioni, è fondamentale chiedere con fermezza e non accettare un rifiuto; in altre, invece, risulta più efficace chiedere con delicatezza e accettare un no come risposta. L'ultimo gruppo di abilità insegnate in questo modulo, relativo alla valutazione delle opzioni, descrive gli elementi che dovrebbero farci decidere se insistere o meno nel chiedere o nel dire di no e come dare loro il giusto peso. I 10 fattori chiave sono: 1) la propria capacità, o quella dell'altro, di dare ciò che è stato chiesto; 2) le proprie priorità; 3) le conseguenze delle proprie azioni sul rispetto di sé; 4) i diritti morali e giuridici propri e altrui nella situazione in questione; 5) la propria autorità sull'altro o l'autorità dell'altro su di noi; 6) il tipo di relazione che si ha con l'altro; 7) le conseguenze delle proprie azioni sugli obiettivi a lungo termine rispetto alle conseguenze su quelli a breve termine; 8) il grado di reciprocità in termini di dare e avere all'interno della relazione; 9) quanto noi o l'altra persona ci siamo preparati a questa situazione, quanto siamo informati; 10) la tempistica della richiesta o del rifiuto. Gli studenti valuteranno questi fattori per stabilire quanto insistere nel chiedere qualcosa o nel dire di no dopo aver stabilito la priorità tra gli obiettivi per la situazione interpersonale.

CONCLUSIONI

Queste 30 lezioni (inclusi i test) costituiscono il programma DBT STEPS-A. Nelle pagine precedenti è stato consigliato l'ordine da seguire per i vari moduli: si inizia con il modulo sulla mindfulness, a seguire quello sulla tolleranza della sofferenza, quindi quello sulla regolazione emotiva, concludendo con il modulo sull'efficacia interpersonale. Tuttavia, i docenti possono utilizzare anche la sequenza seguente: mindfulness, efficacia interpersonale, regolazione emotiva e tolleranza della sofferenza. La scelta di quale modulo presentare dopo quello sulla mindfulness dipende dal grado di familiarità e conoscenza dell'insegnante rispetto agli alunni. La descrizione delle lezioni specifiche e le schede per gli studenti vengono fornite rispettivamente nella Seconda e nella Terza parte del volume.