



Rotary Club di Terni

IIS PROFESSIONALE TECNICO COMMERCIALE
"CASAGRANDE. CESI" TERNI



Leonardo da Vinci

Progetto P2P Peer Tutoring

DIDATTICA ORIENTATIVA

modello socio-cognitivo sviluppo delle life skills e peer tutoring

LINEE GUIDA PER DOCENTI

Le linee guida che seguono si ispirano al modello socio-cognitivo e agli studi Soresi/Nota dell'Università di Padova. Il materiale prodotto non intende costituire un codice di norme comportamentali da applicare rigidamente, ma vuole agire da stimolo per riflessioni e percorsi personali che portino ad un cambiamento nello stile comunicativo, con ricaduta sull'attività educativa e didattica.

Varie sono le dimensioni che concorrono a incrementare non solo il successo scolastico, ma anche la capacità di adattamento personale e sociale e, in un'unica espressione, la "qualità di vita" delle persone. E' importante conoscere le variabili che incidono sullo sviluppo della capacità di: autovalutare le proprie conoscenze, i propri punti di forza e di debolezza, la fiducia che si nutre verso di sé (Autoefficacia); affrontare in modo efficace situazioni nuove, difficili, frustranti o gratificanti (Coping); avviare e gestire interazioni efficaci, conoscere gli stili comportamentali, ma anche i pregiudizi e gli stereotipi presenti nell'interazione scolastica o sociale (Abilità sociali); prendere decisioni efficaci (Decision Making).

Autoefficacia e Human agency

Il concetto di autoefficacia fa riferimento a **quanto siamo convinti della nostra capacità di determinare il successo o il fallimento delle nostre prestazioni**. A una bassa credenza di autoefficacia corrispondono spesso comportamenti di evitamento, basse prestazioni o insuccesso, mentre la persona che "pensa positivamente" prevede di avere buone probabilità di ottenere soddisfacenti risultati con il suo impegno.

Maggiore è la credenza di autoefficacia, maggiori sono l'impegno e lo sforzo investiti, la perseveranza e la costanza nell'applicazione.

La persona che si sente "efficace" si sente anche in grado di agire sulla realtà (human agency). Persone meno capaci ma convinte di riuscire ottengono prestazioni superiori rispetto a persone più capaci ma convinte di non riuscire che tendono a

- evitare intimidite le attività che vedono "difficili";
- avere scarso interesse e impegnarsi poco per raggiungere i propri obiettivi;
- soffermarsi, in presenza di compiti "difficili", sulle proprie carenze, sugli ostacoli che incontreranno e su tutte le conseguenze avverse cui andranno incontro;
- perdere fiducia nelle proprie capacità anche con pochi insuccessi, poiché attribuiscono prestazioni scadenti a mancanza di capacità e doti personali;
- essere preda di stress e depressione.

È come “un gatto che si morde la coda”: “Sono in ansia per il test di matematica di domani (aspettativa di risposta), sono sicuro che mi farò prendere dal panico e non scriverò nulla, come sempre (comportamento ritualizzato); l’insegnante mi rimprovererà (aspettativa di stimolo). Domani non andrò a scuola (evitamento). Non riesco a controllare il panico (decremento di autoefficacia).

Viceversa: “Sto preparando una riunione importante e sono certo che saprò rimanere calmo (coping self-efficacy e aspettativa di risposta); riceverò congratulazioni (aspettativa di stimolo). Mi preparerò molto bene (risposta comportamentale = coping) e comunicherò efficacemente (incremento di autoefficacia).

Come si sviluppa l’autoefficacia:

Con l’esperienza di precedenti successi o insuccessi: spesso si hanno percezioni deboli di autoefficacia a causa del fatto che ad alcuni compiti vengono associate esperienze scoraggianti. Il ragazzo che va male in matematica e viene mortificato dall’insegnante conserva un brutto ricordo dell’esperienza e sarà soggetto anche in seguito ad avere sensazioni di panico e nutrire dubbi sulla sua autoefficacia, il che influenzerà a sua volta l’impegno che porrà nello studio della matematica e favorirà comportamenti di evitamento/rinuncia. È da combattere lo stereotipo che la durezza possa “forgiare” e che situazioni che comportano la sperimentazione di sensazioni di frustrazione “facciano crescere”! Quanti sono riusciti in una materia perché l’insegnante gliela ha fatta amare!

Osservando l’esperienza di altri, cioè quanto e come si riesce ad apprendere mediante l’osservazione e l’imitazione di modelli. (lo studente vede che il suo compagno di banco riesce a controllare l’ansia durante l’interrogazione di matematica e pensa: “Allora ce la posso fare anche io!”. “Oh, guarda, Pierino, che di solito va male, è riuscito a leggere bene senza balbettare! Allora, ci riesco anch’io!”)

Con una capacità immaginativa positiva: lo studente dalla fertile immaginazione anticiperà ogni sorta di conseguenze fisiologiche associate alla interrogazione di matematica: ansia, panico, mancanza di saliva, sudorazione intensa, rossore, palpitazioni; e figurazioni di comportamenti fallimentari: fare scena muta, balbettare, sbagliare completamente la soluzione del problema, che lo faranno dubitare delle proprie credenze di efficacia e gli faranno nutrire aspettative di risultato negative.

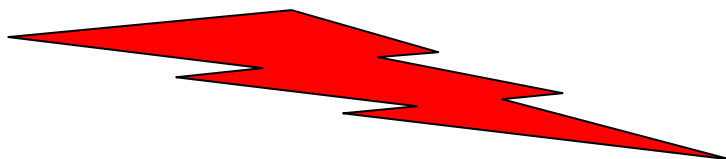
Viceversa, l’insegnante che lo studente teme, ma stima e ammira (capacità persuasiva e autorevolezza della fonte), lo rassicura circa la possibilità di controllare le sue reazioni ansiose durante l’interrogazione, che sarà breve e affrontabile (plausibilità dell’avvenimento), anticipando lo stato di benessere che egli proverà dopo (attrattività dell’anticipazione positiva dell’avvenimento).

A cosa si attribuiscono successi e insuccessi

Il locus of control (luogo della causalità) è il grado con cui le persone si aspettano che il risultato delle loro azioni dipenda da loro stessi (interno) piuttosto che essere risultato del caso, della fortuna, del destino, sotto il controllo degli altri o semplicemente imprevedibile (esterno). La causa cui si attribuisce un successo o un fallimento può essere interna, stabile e incontrollabile (“non sono intelligente”), interna, variabile e controllabile (“non riesco perché non mi impegno), oppure esterna, stabile e incontrollabile (“questo lavoro non è adatto a me”), esterna e variabile (“sono sfortunato”), esterna e controllabile (“col passare del tempo, questo lavoro mi apparirà meno impegnativo”). Sono possibili ulteriori combinazioni, in base alla percezione di sé che l’individuo ha, al suo livello di autostima e al senso di efficacia che nutre in confronto alla risoluzione di determinati compiti.

Locus of control interno

Una delle cause di tipo interno più importanti risulta essere **l’intelligenza**, che viene generalmente considerata stabile e non controllabile: un fallimento ad essa attribuito sarà percepito come caratteristica costante e fuori dal controllo individuale.



Occorre quindi fare molta attenzione ai comportamenti di adulti e pari “significativi o autorevoli” che, anche non volutamente, inducano uno studente ad attribuire un fallimento a mancanza di capacità! Questo potrebbe distruggere la sua autostima, le sue credenze e aspettative di efficacia e associare all’evento sensazioni e reazioni difficilmente modificabili!

Si può creare un “avvitamento del processo di apprendimento” con esiti anche irreversibili.

(Percezione del deficit: mi fanno capire che non sono in grado di... ;

perdita di autostima: forse non sono effettivamente in grado di... ;

caduta della motivazione: che mi impegno a fare?

È’ noto che studenti poco motivati perché caratterizzati da scarsa autostima hanno pessima capacità di ascolto.



Evitare qualificazioni ed epiteti relativi alle capacità della persona: “Non hai capito”, “Non capisci”, “Ah, ma sei duro... !” “Ah, ma allora... ! “Meglio lasciar perdere... ”. “Tanto non capisce...”



Adottare qualificazioni (senza epiteti) relative al compito:

“Questo esercizio contiene degli errori; rivediamo la regola, vedrai che sarai in grado di rifarlo senza errori”
“Se non ci riesci, non ti scoraggiare! insisti e ci riuscirai” (richiamo all’impegno, caratteristica personale modificabile) “La tua osservazione è corretta (incremento di autostima), ma si applica meglio ad un altro caso. Qui sarebbe meglio...”

Altre cause di tipo interno risultano essere **impegno/perseveranza/metodo di studio**, che sono generalmente cause variabili e controllabili: un fallimento ad esse attribuito sarà percepito come caratteristica modificabile attraverso uno sforzo volitivo e quindi controllabile. Lo studente che sa di aver fallito perché non ha studiato/ha studiato poco/ha studiato guardando la TV, sa anche che se si impegnerà riuscirà a rimediare.

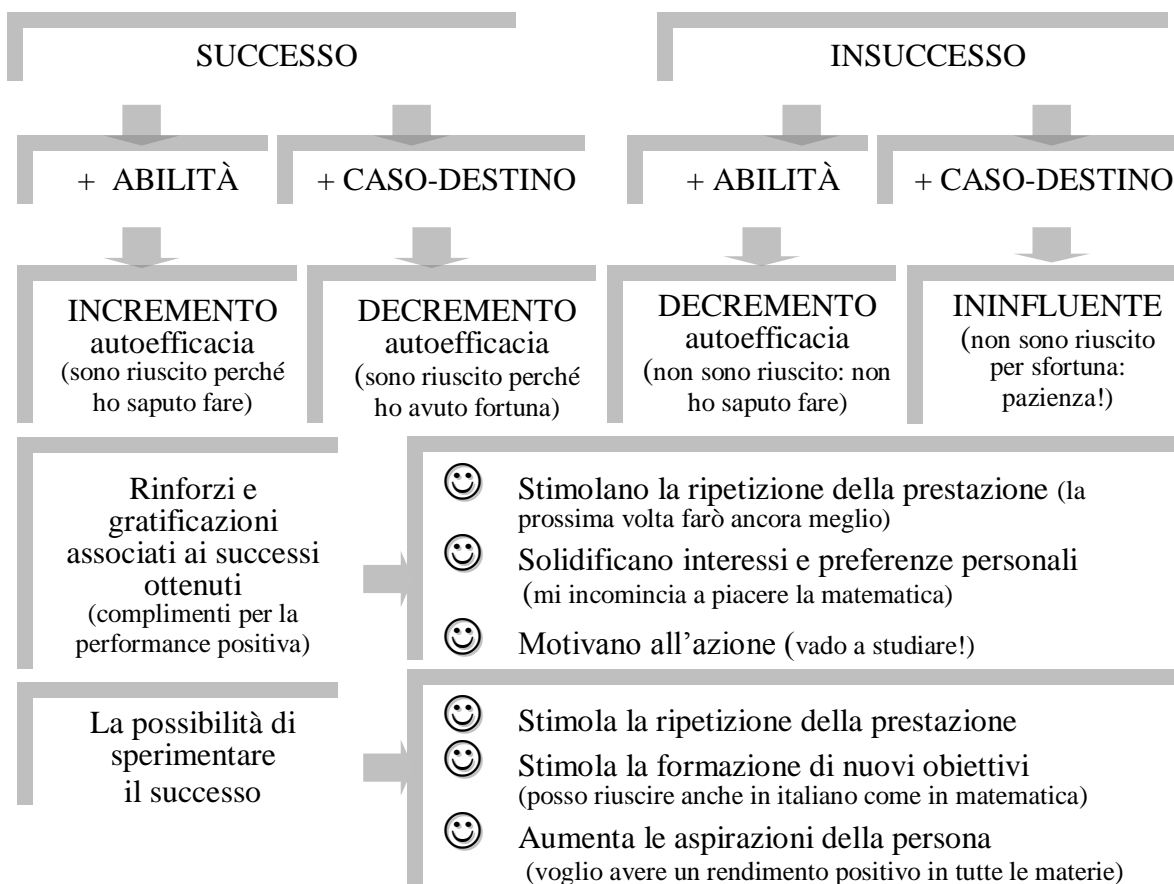
Locus of control esterno

Tipica causa di tipo esterno è invece la **difficoltà**, che è una caratteristica del compito o dell’ambiente e non del soggetto; è stabile per studenti molto demotivati, con scarsa autostima e credenze di autoefficacia carenti, variabile per studenti motivati e con un buon livello di autostima.

La benevolenza del valutatore è altra causa caratteristica dell’ambiente, variabile (oggi la Prof. è di buon umore) e non controllabile (la prof. era di cattivo umore, mi ha interrogato e ho preso quattro, mentre di solito me la cavo).

Infine, la **presenza di condizioni ambientali favorevoli o sfavorevoli, fortuna/sfortuna**, caratteristica dell’ambiente, variabile e non controllabile (oggi c’è stato sciopero e nessuno dei miei compagni è venuto a scuola. Così la prof si è accorta che non avevo fatto i compiti di matematica!).

Il locus of control, ovvero le cause cui gli studenti attribuiscono i loro successi o fallimenti, influenza significativamente le loro future prestazioni. Lo schema che segue tenta di illustrare le varie combinazioni di locus interno-esterno che determinano il successo in un compito.



Le difficoltà di apprendimento, la passività e la “mancanza di volontà” possono essere la conseguenza di eventi precedentemente sperimentati e considerati dalla persona incontrollabili (intelligenza/capacità). Negli stati depressivi, i giovani tendono ad ascrivere gli eventi negativi a cause interne (vado male a scuola perché non ho capacità) e gli eventi positivi a cause esterne (ho fatto bene il test di matematica, ma è stata pura fortuna), con ulteriore incremento dei sentimenti di depressione.

Il ruolo del “leader” nell’incremento dell’autoefficacia

Un importante elemento perché l’autoefficacia nell’apprendimento individuale e di gruppo si sviluppi è la presenza di una leadership che sappia porsi come “modello esperto”, cioè sappia:



dare suggerimenti verbali efficaci e anticipare risultati e conseguenze positive: minacce, raccomandazioni, prediche, ironia pungente sono le forme di persuasione meno efficaci. Meglio sarebbe mettere in evidenza aspetti positivi e vantaggi associati a pensieri e azioni.

(Caio non fa mai i compiti perché pensa che sia inutile perdere tempo a casa quando può copiarli a scuola. Di conseguenza, le sue prove sono tutte negative e la sua motivazione scarsa. “Dai, facciamo una prova: invece di copiare i compiti per domani, prova a farne anche solo una parte da solo. Sono sicura che ci riuscirai e farai un figurone davanti ai tuoi compagni. Vedrai, inoltre, che il tuo prossimo compito andrà meglio”;

tra pari: “Dai, ti faccio vedere come si fa. Adesso prova tu. Vedi? Lo sai fare”



capire e far capire che un insuccesso non comporta la valutazione negativa della persona, ma solamente il temporaneo non raggiungimento di determinati obiettivi.

(Tizio ha preso 3 in matematica. È terrorizzato dalla reazione che avrà il padre quando tornerà a casa con la cattiva notizia. L’insegnante dice alla classe: “Forse alcuni di questi argomenti erano un po’ difficili: vogliamo rivederli insieme? Dopo aver corretto gli esercizi presenti nel compito, l’insegnante ne riformula uno identico e lo fa correggere a Tizio...Bene, ora ci sei riuscito. Vedrai che il prossimo compito sarà un successone, ne sono convinto, e papà sarà molto soddisfatto di te”;

tra pari: “Va bene, hai preso tre. E’ perché non hai capito la regola, non perché non capisci. E’ successo anche a me. Rifacciamo insieme gli esercizi. Vedrai che ci riuscirai!”



accompagnare il suggerimento verbale con esempi, “far vedere” come si affrontano e risolvono problemi cognitivo-relazionali

(Rosy è sempre pronta a rispondere. Alza continuamente la mano e soffoca insegnante e compagni con i suoi tentativi di rispondere sempre e comunque per prima. Ogni sua performance è accompagnata da palesi manifestazioni di fastidio da parte degli altri, che l’hanno gradualmente isolata. Un giorno, l’insegnante propone una attività di role-play: “Immaginate di preparare un giornalino scolastico; ognuno di voi avrà un suo preciso compito. L’insegnante chiama Caio da una parte e si mette d’accordo con lui affinché intervenga continuamente, dicendo di voler fare quella determinata azione perché la sa fare meglio di tutti, soprattutto quando tocca a Rosy svolgere il suo ruolo. Al primo cenno di insofferenza da parte di Rosy, l’insegnante dice: “Rosy, in un lavoro di gruppo ognuno ha il suo compito. Vedi bene che, interrompendo continuamente, si riesce antipatici, e prima o poi si viene isolati”);

tra pari: Pierino fa il bullo: sa tutto lui, fa tutto lui, e mortifica continuamente Caio, che soffre ma sta zitto. Tizio interviene e loda Caio più volte, ignorando Pierino. Alla prima reazione di Pierino, Tizio dice: “dà fastidio, vero essere ignorati e mortificati! Allora, perché lo fai con Caio?”



accompagnare il suggerimento verbale con gesti tranquillizzanti, tono di voce pacato, mimica distesa che esprime incoraggiamento, atteggiamento “empatico”(so quello che provi); no a gesti minacciosi, urla o uso aggressivo del silenzio, mimica cupa, esprime deprezzamento, disgusto;



recepire gesti e mimica che indica incertezza o smarrimento, attivare ulteriori spiegazioni e coinvolgervi efficacemente gli studenti.

(espressione smarrita di Tizio, Caio e Sempronio durante la spiegazione: “Sempronio, ti vedo perplesso. Hai capito quello che ho spiegato?” Sempronio, non avendo capito, si sente ancora più in difficoltà, ma dice di sì per non sfigurare con gli altri che, a loro volta, fanno lo stesso. “Ragazzi, questo è un argomento piuttosto difficile. Vogliamo ripeterlo insieme?” L’insegnante lo schematizza alla lavagna o ripete, facendo più esempi, finché non nota una qualche luce negli occhi dei tre ragazzi: in questo modo non attira l’attenzione sulle difficoltà di Tizio, Caio e Sempronio; quando vede che gli studenti esprimono mimica indicante comprensione: “Bene, Sempronio, vedo che hai capito benissimo, proviamo a ripetere insieme l’argomento”);



instaurare un clima disteso, collaborativo, coinvolgente e stimolante, che evidenzia la compartecipazione al processo educativo: “Noi” e non “Voi”;



Mirella insegna matematica; da qualche anno nota scarsa attenzione e flessione nell’apprendimento nei suoi studenti. Non appena arriva a scuola, assume una gestualità ed una mimica scoraggiati, si lamenta continuamente con le colleghe del fatto che non possa ancora andare in pensione. Prepara le sue lezioni con precisione e cura, ma è molto insofferente con gli studenti che non hanno un rendimento soddisfacente, cui non nega rimproveri, urla e colpi della mano sulla cattedra, seguiti dal solito: “Voi non fate niente. Che lavoro a fare? Non vedo l’ora di andarmene, perché non vi sopporto più”. I suoi studenti, che si annoiano mortalmente durante le sue lezioni, dedicano cinque minuti al giorno a pregare che se ne vada.



Anche Lucia insegna matematica, ma si dichiara soddisfatta del suo lavoro, adora i suoi studenti, si aggiorna costantemente e modifica le sue strategie didattiche in base alla risposta che riceve dagli alunni. Durante la sua lezione, i ragazzi hanno una certa libertà di movimento; 4 di loro, a turni mensili, ricevono l’incarico di

- controllare che tutti abbiano fatto i compiti assegnati, riportando ogni mancanza su di una scheda la cui analisi comporterà l’arrotondamento del voto -per eccesso o per difetto- a fine trimestre/quadrimestre;
- prendere i nomi di coloro che disturbano le lezioni;
- riportare i compiti assegnati sul registro;
- richiamare i contenuti dell’ultima lezione e segnalare gli esercizi da correggere.

Al termine di ogni prova orale, prima che la valutazione dell’insegnante sulla performance del compagno di turno venga riportata sul registro, tutti i ragazzi esprimono rapidissimamente la loro. Durante la lezione di Lucia, si respira un’atmosfera di attiva partecipazione, gli studenti si impegnano al massimo per ricevere le gratificazioni che Lucia dispensa a ciascuno; quelli che non svolgono appieno il loro dovere sanno di poter contare su esercizi extra per casa. Le negoziazioni per lo spostamento di una prova o per qualsiasi altra richiesta sono accettate, purché espresse in modo assertivo. Ad ogni lezione si attivano forme di tutorato tra studenti per aiutare i compagni in difficoltà. Le attività che Lucia organizza sono varie e divertenti; il tempo è accuratamente scandito perché nella lezione rientri tutto ciò che è stato previsto e il ritmo didattico è veloce, lasciando però spazio a battute e brevi divagazioni. Lucia, pur essendo definita dai suoi studenti “un’insegnante tosta” è amata e ascoltata e i ragazzi contano su di lei anche per risolvere i loro problemi personali e relazionali.



porsi come esempio e non richiamare gli studenti al rispetto di regole che lui stesso non rispetta;



- ❖ Rispettare gli orari
- ❖ Pianificare accuratamente programmazioni, materiali, prove di verifica
- ❖ Restituire le prove corrette in tempi brevi / feedback immediato nelle prove orali
- ❖ Esprimere valutazioni “trasparenti”, cioè espresse secondo criteri esplicitati
 - Riferite alla prestazione
 - Integrate veramente da parametri non cognitivi: progressione rispetto ai livelli di partenza, sforzo e impegno
- ❖ Coinvolgere gli studenti nella valutazione e incoraggiarli alla auto valutazione
- ❖ Rispettare l’operato altrui con, ove possibile, forme di “mediazione riequilibrativa”
- ❖ Guardare sempre il grosso trave nel proprio occhio prima di andare a toglierne uno analogo dall’occhio dell’altro
- ❖ Evitare commenti circa le proprie abilità: gli studenti sono buoni osservatori e valutatori.



- ❖ Ritardare sistematicamente
- ❖ Improvvisare
- ❖ Distanziare il feedback dalla prestazione
- ❖ Esprimere valutazioni secondo criteri non fissi ed esplicitati e
 - legate a fattori non controllabili (umore, memoria)
 - riferite alla persona (simpatia/ antipatia)
- ❖ Valutare ex-catedra con la totale esclusione degli studenti dal processo valutativo
- ❖ Squalificare l’operato altrui con formulazione di apprezzamenti negativi
- ❖ Squalificare l’operato altrui riguardo alle stesse azioni che si è soliti compiere
- ❖ Glorificare continuamente il proprio operato: “se non ci fossi io, ragazzi...” “siete fortunati ad avere un insegnante come me” “io ho sempre ragione”.



convogliare l’attenzione verso il raggiungimento di obiettivi:

condivisi, in quanto chiaramente esplicitati,

(Ragazzi, oggi vi insegnerò a fare le addizioni. Questa abilità è di fondamentale importanza per la vostra vita pratica: immaginate che brutta figura fareste in un negozio andando alla cassa con due pacchetti di figurine che costano € 0,25 l’uno e volendo dare al cassiere solamente € 0,40!);

ragionevolmente raggiungibili (il che dipenderà dalla precisione con cui si sarà accertato il possesso dei prerequisiti di base indispensabili) (Siamo in grado di affrontare le addizioni perché abbiamo già imparato a conoscere i numeri, abbiamo messo insieme degli oggetti con le mani e li abbiamo contati...);

a breve termine, in quanto il loro raggiungimento favorirà la motivazione e la perseveranza nello sforzo; (Facciamo un passo alla volta: disegneremo un insieme con due oggetti e da un’altra parte un altro insieme con altri due oggetti. Uniremo il tutto in un insieme grande...);

di processo, che si riferiscono soprattutto alle tecniche e strategie da utilizzare (“Vedete, abbiamo addizionato due elementi facendolo manualmente; la stessa cosa dobbiamo farla con i numeri. Vi immaginate che fatica si farebbe e quanto tempo si perderebbe se si dovessero usare le mani per addizionare numeri grandi?... Prova, Tizio ad aggiungere ai tuoi venti pacchetti di figurine altri quindici, contando con le mani... Con il sistema dell’addizione, invece, lo farai con grande rapidità...”),

piuttosto che di prestazione che si riferiscono ai risultati da raggiungere, alla quantità di lavoro o tempo da impegnare (“Dobbiamo sommare due elementi. Per farlo, useremo lo schema

dell'addizione. Dopo averlo spiegato, vi assegnerò 20 addizioni per casa, il che vi impegnerà per circa un'ora... Domani, interrogherò Tizio e Caio per vedere se hanno capito...");



guidare i propri studenti a scegliere obiettivi scolastici e socio-relazionali che favoriscano l'autostima, l'incremento di credenze e aspettative di autoefficacia, l'impiego di modalità efficaci di risoluzione dei problemi (coping), l'incremento delle abilità sociali, piuttosto che "disadattivi" che legittimano il rifiuto altrui, la dipendenza dagli altri, modelli inefficaci di risoluzione dei problemi (coping), il decremento di credenze e aspettative di autoefficacia;

guidare i propri studenti a riformulare i propri obiettivi scolastici e socio-relazionali, se poco realistici e raggiungibili; "Bravo, hai meritato una valutazione positiva perché hai saputo dirmi il paradigma di 10 verbi regolari inglesi; mi fa piacere che ti riprometta di impararne altri 40 per la prossima lezione, ma io, al posto tuo, mi sentirei ugualmente molto soddisfatta se riuscissi a memorizzarne 10 (ridimensionamento dell'obiettivo), poi altri 10 per la lezione successiva..." (frammentazione dell'obiettivo in sottobiettivi prossimi).

"Ok, Antonio, vedo che tutte le nostre strategie stanno funzionando: hai un piglio molto più sicuro, controlli le tue emozioni in modo da non fartene sopraffare nei momenti di tensione. Se continui così, potremo anche provare a fare quella famosa telefonata a quella ragazza che ti interessa tanto in III B. Sono sicuro che riuscirai ad invitarla alla tua festa di compleanno..."



essere supportivo nei confronti di tutti gli studenti della sua classe, soprattutto di quelli che meno credono nelle loro capacità, sottolineando abilità e competenze possedute (presenti in grado anche modesto) e rinforzando con "**iniezioni di fiducia**" tentativi di impegno e piccoli successi, incoraggiando la sopravvalutazione delle capacità e il "pensare positivo";



stimolare la coesione della classe evitando di favorire la formazione di differenziazioni tra più o meno "bravi", e l'emarginazione dei "meno bravi"



individualizzare l'assegnazione dei ruoli e stabilire regole chiare in modo che tutti gli studenti abbiano la percezione di compiere gli stessi sforzi degli altri (il pensare che non tutti contribuiscono in eguale misura e che vi è qualcuno che trae vantaggio dagli sforzi degli altri diminuisce il senso di efficacia e motivazione dei membri a lavorare a vantaggio del gruppo);



erogare "**feedback**" (risposte di ritorno) **subito**: un feedback distante dall'evento è inutile; (due giorni dopo il test di matematica: "Bene, hai svolto correttamente il test"; subito dopo l'interrogazione di italiano: "Bene, meriti una valutazione positiva, perché hai studiato e ti sei espresso con chiarezza"); **attribuzionali**: attribuire il successo agli sforzi compiuti (L'insegnante di italiano: "Molto bene, noto che hai seguito il suggerimento di scorrere in silenzio il brano, sottolineare gli avvenimenti salienti della storia, "cucirli" insieme con le congiunzioni che abbiamo studiato e ripetere a voce alta il riassunto. Apprezzo molto il tuo impegno. Meriti una valutazione positiva"; **indirizzati ai progressi fatti** (Dopo l'interrogazione di storia: "Bene, meriti una valutazione positiva, perché hai studiato, ti sei espresso con maggiore correttezza dell'interrogazione precedente e hai dimostrato di aver capito e sapere applicare le strategie sul riassunto, su cui abbiamo tanto insistito" "Bravo, vedo che il tuo metodo di studio è più efficace: hai saputo analizzare il brano rispettando i passaggi che avevamo indicato per la corretta "comprensione del testo";



creare situazioni in cui poter, almeno un certo numero di volte, **far sperimentare il successo**, che è la modalità più potente di incremento delle credenze di autoefficacia, facilitando al massimo l'apprendimento con spiegazioni (lezione frontale) brevi e incisive (ricordare che la curva dell'attenzione in un ragazzo inizia la sua parabola discendente dopo circa 20 minuti), facilitando la sostituzione di strategie di coping efficaci a quelle inefficaci utilizzate in passato e utilizzando il lavoro di gruppo in modo da poter, per un certo numero di volte, affidare attività di "problem-solving" cognitivo graduate per difficoltà a gruppi di livello, agevolando la sperimentazione del successo da parte degli studenti meno competenti;

Situazione: correzione di esercizi, graduati per difficoltà. Es 1: più facile Es 2: più difficile. Paolino incontra difficoltà generalizzate. Tizio ha invece una buona competenza linguistica.

⇒ Far correggere a Paolino l'esercizio n°1 (dopo essersi assicurati che lo sappia fare), a Tizio il n°2; invitare i compagni a rilevare la performance positiva sia di Paolino che di Tizio (Bene, ragazzi, vedo che avete ben compreso questa importante funzione linguistica, come Paolino e Tizio hanno appena dimostrato) con incremento di autoefficacia in Paolino e aspettative di risultato positive nella performance successiva.



lavorare su se stesso e “mettersi in discussione”, incrementare la propria efficacia nell'insegnamento e le proprie abilità sociali per:

⇒ gestire efficacemente la propria componente emozionale: l'insegnante che “porta con sé a scuola” i propri problemi e permette che questi influenzino la sua relazione con i suoi studenti compie lo stesso errore del capofamiglia che rientra stanco e stressato e riversa il suo nervosismo su moglie e figli, con scarso beneficio non solo loro, ma anche proprio. Allo stesso modo, il docente che si lascia andare a forme di intolleranza dimentica che anche gli studenti possono avere problemi, spesso gravi, e che attivare una atmosfera piena di calore e sensibilità può aiutare entrambi a dimenticarli, almeno per l'arco di tempo in cui sono insieme;

⇒ gestire i conflitti con gli altri facendo ricorso alle tecniche di “negoziazione”: quante volte, per evitare o risolvere un conflitto, sarebbe sufficiente 1) applicare l'antico detto “conta fino a tre...” 2) una volta calmi, utilizzare la gentilezza piuttosto che l'aggressività 3) “negoziare” una soluzione accettabile per entrambe le parti, senza che nessuna delle due debba “perdere la faccia”!

⇒ evitare la trappola del condizionamento da “prima negativa impressione”, nefasto fenomeno in grado di provocare una reazione a catena del tipo: “Mi sei antipatico a pelle, tu lo senti ed entri in difensiva, probabilmente reagendo a tua volta con atteggiamento simile; io confermo così la prima impressione e la mia antipatia trapela, tu rimandi un feedback ancora più negativo...” Quante volte abbiamo detto al nostro migliore amico: “Sapessi quanto mi eri antipatico!!” Quell'amico è lì, ma quanti ne abbiamo persi? Nel caso del rapporto docente-studente, il meccanismo è ancora più perverso: da un primo contatto, riceviamo una impressione negativa, differenziamo, anche inconsapevolmente, il trattamento nei suoi confronti, riceviamo una sua risposta inadeguata (ribellione, rifiuto...), confermiamo la prima, negativa impressione, con ulteriore allargamento del “gap” e valutazione negativa (come la mettiamo con la responsabilità? Chi è l'educatore?);

⇒ sviluppare senso empatico: anche la capacità di mettersi “nei panni altrui” sarebbe oggetto di apprendimento e non solo dote innata! Basterebbe pensare un po' più spesso alle sensazioni che potrebbe provare la persona che più si ama se sottoposta a deprezzamento o forme di umiliazione; meglio ancora sarebbe ricordare le forme di censura subite direttamente e i loro effetti sulla costruzione della propria autostima; o richiamare alla memoria le persone che invece hanno saputo, al momento giusto, dire parole o compiere gesti che ciascuno di noi reca scolpiti nella memoria per tutta la vita;

⇒ non dimenticare mai che ha a che fare con ragazzi, (il cui ritmo di crescita vertiginoso non coincide con il suo, spesso del tutto statico da anni) in condizioni di dipendenza (“Tanto ho sempre io il coltello dalla parte del manico!”) Approfittare di questo stato per sfogare proprie frustrazioni e problematiche avviene purtroppo molto spesso in una scuola nella quale, “chiusa la porta della sua classe”, il docente fa quello che vuole!

⇒ non dimenticare mai le proprie istanze adolescenziali, i conflitti interiori, le tempeste e i furori della propria giovinezza, rimossi e seppelliti sotto un profondo strato di indifferenza, spesso mascherato da saggezza; il decremento di autostima a propria volta sperimentato e le ferite ricevute da “adulti autorevoli”, che a 40 o 50 anni sono spesso ancora vive, magari a livello inconscio!

Coping

(affrontare e risolvere problemi)

Tutti nella vita devono far fronte ad eventi dolorosi o lieti: ciò che differenzia una persona da un'altra è il modo in cui li affronta, che a sua volta dipende da come il soggetto vede se stesso e la realtà, che non è un'entità statica ed esterna, ma è definita da chi la percepisce.

Il coping è costituito dalle risposte -pensieri, sentimenti, azioni- che una persona utilizza per far fronte alle situazioni problematiche in cui si imbatte.

La scuola, maggiore deputata dopo la famiglia ad occuparsi del benessere psicologico dei giovani, pur nella sua lentezza operativa, ha intuito l'entità del problema causato dalla difficoltà sempre maggiore degli adolescenti di affrontare e risolvere efficacemente le problematiche della vita scolastica e relazionale e da qualche tempo pone l'enfasi sul "prevenire piuttosto che curare", invitando gli operatori scolastici a recepire e applicare una serie di modelli concettuali e prassi operative provenienti dalla ricerca teorica più avanzata. Tra questi, due costrutti sembrano particolarmente significativi:

Lo stress ⁽¹⁾

Definiamo lo stress come reazione biologica naturale ad uno sforzo, la cui sede risiede al centro del cervello (ipotalamo). Questo concetto fu elaborato agli inizi del '900, ma furono necessari 30 anni prima che la scienza riconoscesse che è il cervello che comanda, tra le altre, le reazioni da stress:

Il sistema dello stress viene stimolato da neurotrasmettitori colinergici e serotonergici e inibito da altri neurotrasmettitori per

- **Via chimica:** ipotalamo → CRH → ipofisi → corteccia surrenale → produzione di cortisolo (ormone centrale dell'organismo prodotto con ritmo circadiano: impenna al mattino e dà la forza di prendere iniziative e decrementa nel corso della giornata)
- **Via nervosa:** ipotalamo → collegamento diretto tramite midollo spinale → midollo delle surrenali → produzione di reazioni immediate (paura, shock, ecc.) → rilascio di adrenalina, noradrenalina, catecolamine (sostanze eccitanti).

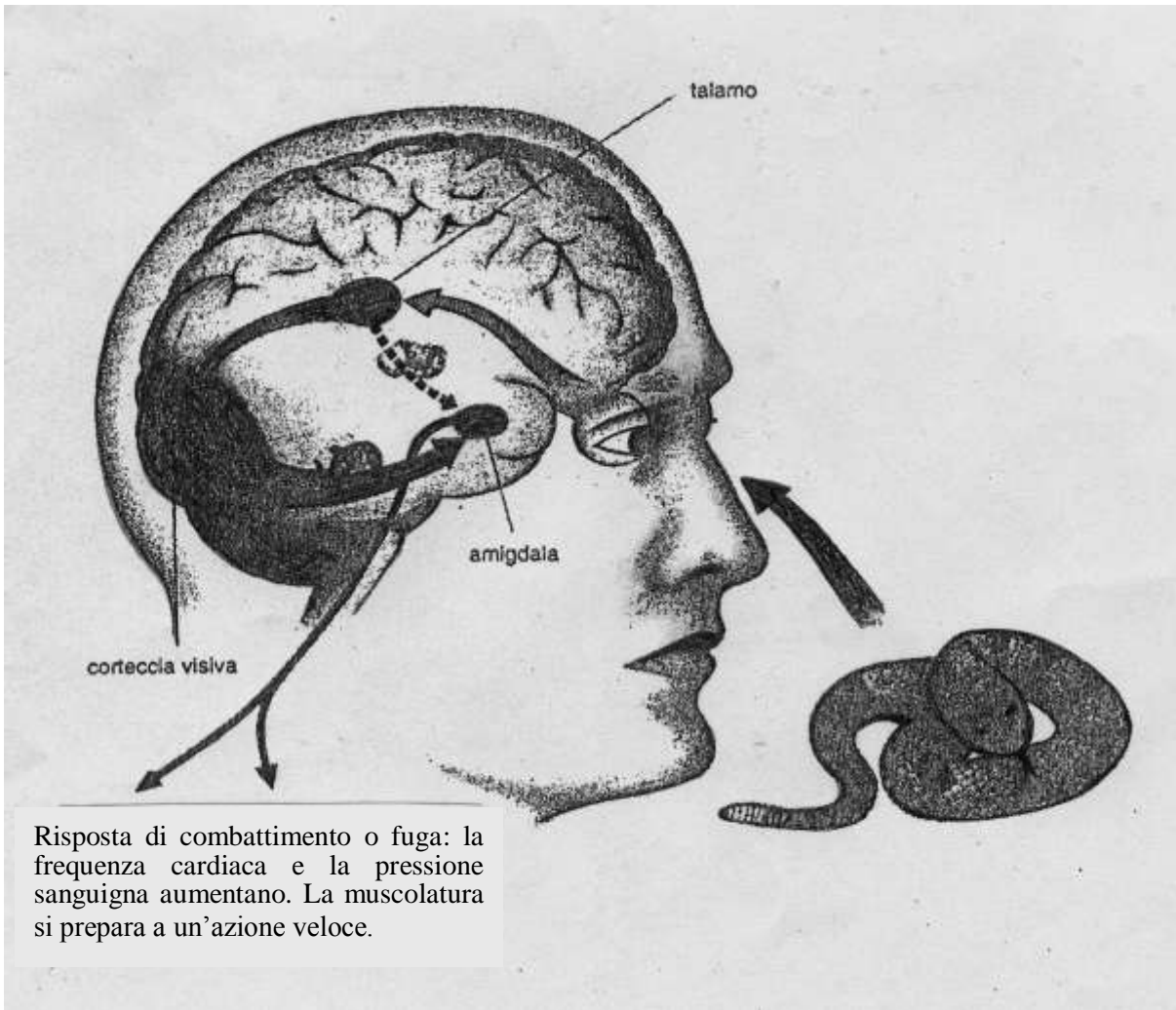
e altri 30 anni, prima che le emozioni traslocassero dal cuore al cervello, stabilendo una stretta relazione tra circuiti emozionali e cognitivi.

Da ciò deriva il rovesciamento del concetto errato che esista una sorta di "gerarchia" di organi e funzioni. Tutto è interrelato e, pur essendoci aree critiche o dominanti per lo svolgimento di determinate funzioni (cognitive, motorie, emozionali), la loro corretta esecuzione richiede l'attivazione di neurocircuiti che interconnettono aree molto diverse tra di loro, in quanto la trasmissione nervosa influenza ed è influenzata anche da altri sistemi che coinvolgono le ghiandole endocrine e il sistema immunitario. Si potrebbe quindi ipotizzare una sorta di "**psicobiologia delle emozioni**", sviluppata in un viaggio che ci ha portato da Papez, al sistema limbico, all'amigdala.

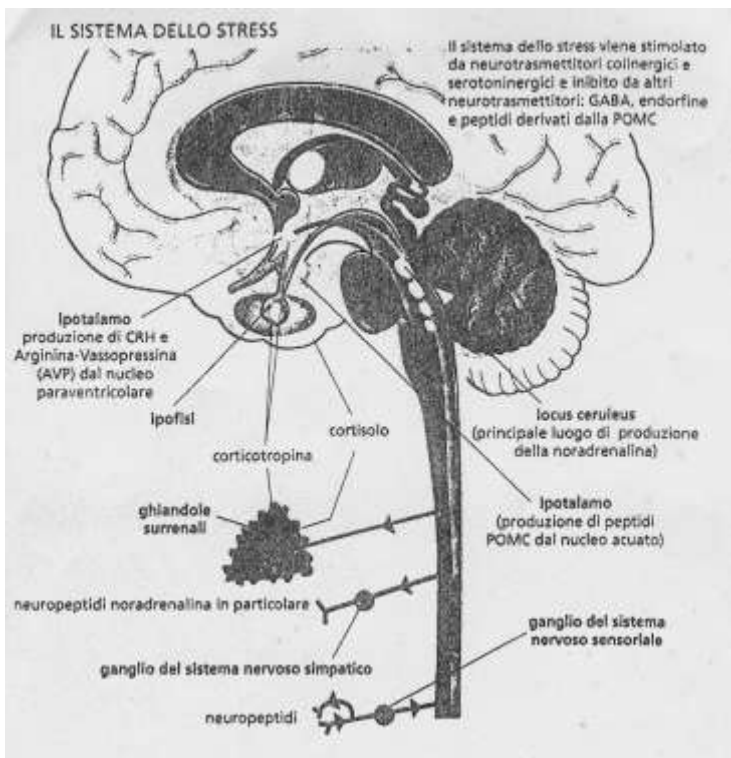
1) lezione del Prof. Bottaccioli, docente di Psiconeuroimmunologia all'Università Cattolica di Roma, nell'ambito del progetto "Scuola promotrice di salute".

L'importanza di questa ghiandola situata dietro l'occhio, che attiva i centri emozionali ed è collegata con l'asse dello stress per una **via lunga** → occhio → nervo ottico → talamo → corteccia visiva -non presente nel bambino, che non può filtrare il significato e razionalizzare lo stimolo-

o **breve** → occhio → nervo ottico → talamo → amigdala (che consente reazioni immediate in caso di fonte improvvisa di stress),
appare chiaramente dalla figura che segue.



Risposta di combattimento o fuga: la frequenza cardiaca e la pressione sanguigna aumentano. La muscolatura si prepara a un'azione veloce.

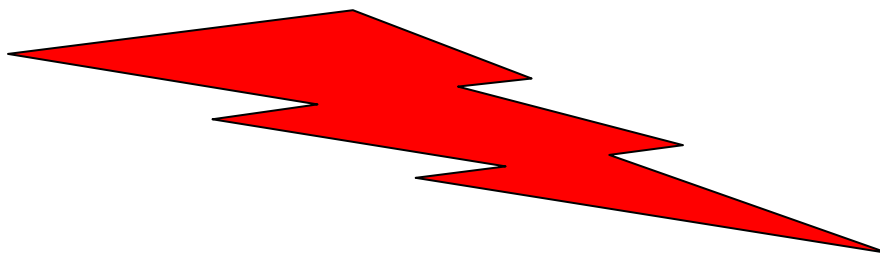


Un segnale visivo proveniente dalla retina viene inviato dapprima al talamo, dove è tradotto nel linguaggio del cervello. Gran parte del messaggio viene poi smistato alla corteccia visiva, che lo analizza e lo valuta per comprenderne il significato e produrre una risposta appropriata; se quella risposta è di tipo emotivo, un segnale viene inviato all'amigdala per attivare i centri emozionali. Una porzione più piccola del segnale originale, però, va direttamente dal talamo all'amigdala, percorrendo una via di trasmissione più breve, e consentendo così una risposta più veloce (anche se meno precisa). In tal modo, l'amigdala può innescare una risposta emotiva ancor prima che i centri corticali abbiano del tutto compreso ciò che sta accadendo.

Una serie di studi sperimentali dimostra che l'attivazione emozionale, mediata dall'amigdala, influenza la formazione della memoria esplicita, dunque **l'apprendimento è fortemente influenzato dalle emozioni**, secondo un percorso che illustriamo graficamente:



Quanto illustrato dimostra che non esistono circuiti emozionali-cognitivi separati e che, per apprendere bisogna attivare il sistema dello stress, perchè gli ormoni dello stress sono utili all'apprendimento, ma -attenzione-



uno stress prolungato o un trauma danneggiano i sistemi di memorizzazione e il cervello stesso, soprattutto nei due periodi critici indicati nella tabella che segue, il terzo dei quali occupa la fascia evolutiva (9-18) in cui l'interazione adolescente-scuola è particolarmente significativa.

Lo sviluppo del cervello nell'infanzia e adolescenza

(Da "Trattato italiano di psichiatria" "Le basi biologiche della psichiatria" - Prof.Pancheri, 1999)

	SVILUPPO DEL CERVELLO	SVILUPPO EMOZIONALE	SVILUPPO COGNITIVO
0 -3 anni Periodo critico	Aumento delle sinapsi Aumento della complessità aspecifica della rete neurale	Sviluppo del sistema pulsionale elementare e Programma attaccamento-perdita (madre-bambino)	Alta densità di apprendimento Inizio concettualizzazione Linguaggio Distinzione sé/non sé

3-9 anni Stabilizzazione	Prima fase di stabilizzazione Sinapsi costanti Recettori costanti	Mondo esterno visto con gli occhi degli schemi di attaccamento-perdita	Apprendimento sistematico Perfezionamento linguaggio Sviluppo socialità Programmazione comportamenti a breve termine
9-15 anni (18) Periodo critico	Il periodo critico Semplificazione rete neurale Sinapsi e recettori in diminuzione	Stress da separazione (genitori) Stress da attaccamento (primi amori)	Comportamenti finalizzati complessi Programmazione comportamenti a lungo termine
Oltre 15 (18) anni Stabilizzazione	Seconda fase di stabilizzazione Sinapsi costanti Recettori costanti	Schemi di reazione emozionale stabilizzati	Schemi cognitivi stabilizzati

Nel primo periodo critico lo stress è centrato sui genitori, nel secondo sull'esterno. In entrambi il cervello è molto sensibile a elementi stressanti e, in particolare, a traumi, che possono determinare una alterazione permanente del sistema dello stress.

La seconda infanzia: stress e preoccupazioni

La seconda infanzia (3-7 anni) è uno stadio di "acquisizione di esperienze" caratterizzato dal gioco, mediante il quale il bambino sviluppa i muscoli, li esercita, acquista l'autodominio del sistema motorio e conosce il mondo per esperienza sensoriale.

L'egocentrismo è ancora il tratto dominante. Il bambino, in questa particolare fase della sua vita dovrà affrontare esperienze che lo porteranno alla conquista dell'autonomia, come passaggio dalla dipendenza assoluta alla dipendenza relativa (il saper stare da soli), alla conquista dell'identità come strutturazione del sé, allo sviluppo delle competenze.

I principali agenti stressanti più predittivi di sintomi psicologici in relazione a questa età sono quelli imputabili alla famiglia e alla scuola: il distacco dalla famiglia, il nuovo ambiente fisico e sociale, la condivisione degli affetti con gli altri, il rispetto delle regole e delle norme sociali, l'egocentrismo, richieste superiori alle capacità (affettive, emotive, comportamentali, didattiche, le disarmonie familiari, la difficoltà a comunicare.

I principali indicatori di stress nella seconda infanzia sono

- Pianto facile
- Urla
- Aggressività fisica e verbale
- Apprensione
- Scarsa attenzione e concentrazione
- Insicurezza
- Mancanza di autonomia personale e affettiva

- Isolamento
- Stanchezza per eccesso di TV
- Stanchezza per troppi impegni extra-scolastici
- Rabbia
- Infastidire/schernire
- Ritmo sonno/veglia non regolare
- Difficoltà nell'alimentazione

L'adolescenza: stress e preoccupazioni

L'adolescenza è quel periodo dell'età adulta in cui l'individuo è chiamato a confrontarsi con una serie di difficoltà e sfide tipiche del processo di crescita, che causano stress. Ci sono, in primo luogo, compiti che si trovano ad affrontare quasi tutti i ragazzi di questa età, come lo sviluppo dell'identità, il raggiungimento dell'indipendenza dalla famiglia, pur rimanendo uniti ad essa, l'inserimento nel gruppo dei coetanei, il passaggio dall'infanzia all'età adulta, caratterizzato dallo sviluppo cognitivo e da cambiamenti corporali e ormonali, che influenzano l'immagine di sé, la quale a sua volta va ad influenzare l'autostima, l'autoefficacia, la riservatezza e l'ansia; l'adeguamento al ruolo che la società si aspetta da lui nei confronti dei pari e dei membri del sesso opposto, il completamento della propria istruzione e la scelta professionale (da: E.Frydenberg, 1997).

Gli agenti stressanti più predittivi di sintomi psicologici sono quelli

☹️ imputabili alla famiglia per i ragazzi tra 12 e 14 anni (Pressione e aspettative della famiglia, carente salute dei familiari, disarmonie familiari, abusi genitoriali, basso livello di istruzione),

☹️ imputabili ai coetanei per i ragazzi tra 15 e 17 anni (Scontri e problemi con gli amici, delusioni amorose),

☹️ imputabili alla scuola tra 18 e 20 anni (Prestazioni scolastiche fallimentari, limitate opportunità lavorative) (Compas, Phares, Ledoux, 1989).

Le preoccupazioni dei giovani si possono far ricadere in tre categorie:

Di riuscita: miglioramenti dell'aspetto fisico e dell'autostima, rendimento scolastico, successo agli esami, reperimento del lavoro, incontro con un partner adatto per il matrimonio.

Di relazione: rapporti interpersonali familiari, con i pari, con adulti significativi

Di altruismo: problema della povertà nel mondo, dell'uguaglianza dei sessi, della minaccia nucleare (E.Frydenberg, 1997).

I principali indicatori di stress nell'adolescenza sono:

Casa	Scuola	Comunità
Apprensione	Bullismo	Alcolismo
Necessità di compiacere	Comportamento antisociale	Dipendenza da tabacco
Conflitti con fratelli	Ricerca dell'attenzione	Tossicodipendenza
Discussioni	Confusione nel problem-solving	Promiscuità
Disturbi del sonno	Difficoltà ad assolvere le richieste di lavoro	Apatia
Disturbi della pelle	Incapacità ad assolvere nuovi compiti	Indifferenza
Disturbi dell'alimentazione Perdita o aumento di peso eccessivi	Diserzione della scuola	Comportamento da gang
Fatica cronica	Abbandono della scuola	Vandalismo
Aggressione verbale	Esaurimenti da studio	Violenza
Irascibilità/malumore	Isolamento/ritiro	Crudeltà
Ribellione	Passività	Condizione di senzatetto
Pianto facile	Ostentazione/vanto	Esagerazioni
Incapacità di gestire la routine	Rabbia	Furto
Noia/abulia/passività	Scarsa concentrazione	
Stanchezza		
Tristezza		
Procrastinazione/evitamento		
Visione eccessiva della TV		

Le strategie di coping ⁽²⁾

Lo stress psicologico non risiede né nell'individuo né nella situazione che vive, ma dipende dalla loro relazione reciproca, cioè dal modo in cui la persona valuta l'evento e da come vi si adatta. Si tratta di una interazione in costante stato dinamico: ciò che una persona fa esercita un impatto sull'ambiente che, a sua volta, esercita il suo impatto sull'individuo e così via. Le strategie cognitive e comportamentali impiegate da ogni individuo per far fronte alle

situazioni problematiche della vita sono relative a “tratti” individuali stabili, a variabili costituzionali e genetiche (Teoria dei tratti) o dipendono dal contesto e dal mutare della situazione (Teoria di Lazarus). Riteniamo che entrambe le componenti continuo ed esercitino la loro influenza sul costituirsi di queste strategie. Conta invece notare che ad un modello prevalente centrato sul deficit (ciò che non riesco a fare), si è gradualmente sostituito un modello centrato su adeguatezza, efficacia personale e consapevolezza di sé (ciò che riesco a fare). Non è quindi sufficiente possedere adeguate abilità di coping, si deve soprattutto credere di possederle e sviluppare un “pensare positivo”, senso di efficacia personale e fiducia nelle proprie possibilità!

Le qualità emerse come distintive dei bambini resistenti allo stress ed efficaci nel coping ricadono in tre ampi fattori relativi a:

😊 disposizione individuale: temperamento estroverso, alta autostima, locus of control interno (chi possiede uno stile di coping efficace si adopera per dominare il proprio ambiente e non attribuisce ad altri la colpa dei propri fallimenti), ottimismo e autonomia;

😊 circostanze familiari: presenza di un ambiente familiare supportivo caratterizzato da calore, coesione, valori condivisi, amore tra i genitori, rapporto con almeno una figura parentale, ordine e organizzazione;

😊 sistemi di sostegno: sostegno dall’ambiente offerto da una persona o da un gruppo che presenta modelli di identificazione positivi.

(2) Da: E.Frydenberg, *Far fronte alle difficoltà*, 1997.

Coping e famiglia

La famiglia costituisce una delle fonti di influenza più significative e l’ambiente di maggior rilievo per un adolescente. Il coinvolgimento genitoriale nell’educazione dei figli offre opportunità di interazione sociale ed è la base su cui si sviluppa l’autonomia dell’adolescente. Quale stile genitoriale offre il miglior risultato? Illustriamo brevemente alcune delle tecniche di socializzazione impiegate dai genitori e i loro effetti sullo sviluppo psicosociale del bambino.

😊 **Tecnica del supporto: il comportamento dei genitori conferma al bambino di essere accettato, amato e sostenuto nelle sue scelte ed azioni.**

(A Giovanna è venuto a mancare il padre a sette anni. Curiosa e “troppo” vivace, a scuola è stata sempre ripresa e bollata dagli insegnanti come “difficile”. La sua vita di adolescente è stata caratterizzata dalla ricerca ossessiva e male espressa di attenzione e approvazione dagli altri “perché mi è mancata l’approvazione di mio padre”, spiega. Giovanna riferisce, ormai adulta e avviata alla carriera di ricercatrice universitaria, che la sua salvezza sono stati l’approvazione e il sostegno di sua madre, che ha sempre creduto in lei e ne ha appoggiato le scelte, spesso anche contro il parere di altri adulti “influenti”).

😞 **Tecnica della coercizione: la volontà del ragazzo e quella del genitore si scontrano e il genitore esercita una forte pressione perché il figlio ne soddisfi i desideri.**

(Piero è sempre stato un bambino chiuso, introverso e piuttosto pauroso. “Sovrastato” da un padre colto e dalla forte personalità, si è sempre sentito destinato sin da piccolo a seguire le orme paterne. Nel corso del suo vissuto scolastico ha ripetutamente sperimentato l’insuccesso a causa della sua scarsa autostima, che decrementava ad ogni incontro-scontro con il padre, fortemente deluso dai suoi risultati. Si rifugiava volentieri nella musica e in occupazioni prettamente operative, per le quali si è rivelato via via più “portato”. Scelto un indirizzo secondario professionale contro la volontà del padre (la madre risultava inesistente come supporto, essendo a sua volta dominata dal marito), è stato da lui gradualmente emarginato ed è scivolato in uno stato depressivo che lo ha costretto ad interrompere gli studi e a riprenderli due anni dopo, diplomandosi al corso serale. Oggi fa l’operaio; è rimasto schivo, timoroso e soggetto a depressione ciclica. Non ha più rapporti con il padre).

(Giorgio, intelligente e ambizioso, ama suonare il pianoforte, ma al Conservatorio viene ammesso allo studio del fagotto, che a lui non piace; accetta per far piacere ai genitori. A scuola, il suo rendimento subisce una flessione; incomincia a balbettare. I genitori non riconoscono la manifestazione di disagio e sostengono che a casa non balbetta).

😊 **Tecnica dell'induzione: il genitore riflette con il bambino sulle probabili conseguenze delle sue azioni.**

(Pino è un bambino timoroso e pigro. Il suo primo impatto con la scuola, a causa di forti otiti e di problemi di vista, lo ha fatto classificare come “poco collaborativo e ostinato”, mentre invece faticava a sentire e vedere. Il suo rendimento scolastico è stato sin dall’inizio difficoltoso. La salvezza di Pino è stata sua madre che, intuite le sue difficoltà, oltre naturalmente a farlo curare, non gli ha mai fatto mancare il suo supporto in termini di stima e incoraggiamento, e ha anzi creato una serie di situazioni in cui fargli sperimentare il successo, soprattutto nelle attività sportive. Ha sempre discusso apertamente con lui ogni suo problema aiutandolo a “tirare fuori” le sue difficoltà e a ipotizzare i modi più efficaci per superarle. Pino ha oggi nove anni, è un ragazzo sportivo e abbastanza assertivo; il suo rendimento scolastico è positivo, soprattutto se comparato con la sua situazione di partenza).

Elevati livelli di supporto e induzione e bassi livelli di coercizione sono associati a competenza sociale con alti livelli di sviluppo cognitivo, comportamento morale e autostima; elevati livelli di coercizione e bassi livelli di supporto e induzione sono associati a incompetenza sociale con difficoltà di apprendimento e di comportamento.

Gli stili di coping dei genitori hanno sui figli moltissima influenza. Il coping parentale e quello dell'adolescente sono significativamente correlati. I bambini osservano le azioni degli adulti significativi, acquisiscono informazioni e sviluppano aspettative, interiorizzando lo stile di coping dei genitori e di altri membri della famiglia. È probabile che genitori che impiegano, rispetto ai problemi, soluzioni di coping adattive (come tentare di risolvere i conflitti in modo cooperativo) offrano ai figli modelli adattivi. Genitori rigidi, passivi, pessimisti o con scarse abilità sociali non sono in grado di proporsi come modello positivo, né sono capaci di sostenere il coping attivo dell'adolescente. (Schulman, 1993).

I risultati degli studi condotti ad oggi indicano che la famiglia ideale è quella in cui:

- 😊 La comunicazione è positiva ed efficace.
- 😊 Gli adolescenti ricevono forte sostegno dai genitori e sono liberi di esprimere sentimenti e opinioni.
- 😊 I problemi vengono discussi e i conflitti espressi, conflitti e progetti familiari vengono negoziati.
- 😊 Vi è cooperazione e fiducia tra genitori e adolescenti.
- 😊 I genitori sono liberi di esprimere sentimenti e opinioni, nonché preoccupazione circa le possibili conseguenze di un dato comportamento.

Dalla famiglia alla scuola: coping e sostegno sociale

Nell'ambiente scolastico, una delle relazioni di sostegno più importanti è quella con i coetanei e compagni di scuola. Esistono delle prove riguardo al fatto che gli studenti che ricorrono al sostegno sociale nella scuola hanno una riuscita scolastica migliore di coloro che non vi fanno ricorso. Tuttavia, vi è una serie di ostacoli che possono inibire il supporto dei coetanei al di fuori dell'ambiente scolastico, quali:

- ☹ Deficit di abilità sociali
 (“Non sono popolare tra gli amici che frequentano”. “Non mi invitano mai: temo di non essere alla loro altezza”. “Li ho invitati più volte a casa mia, ma hanno sempre trovato delle scuse: cosa ho che non va?”).
- ☹ Deficit di competitività
 (“Hanno tutti la ragazza e io no: faccio la figura dell'imbranato”. “ Sanno tutti andare in motorino; a me i miei non lo comprano. Sai che figura andare agli appuntamenti in autobus?”. “Si truccano e vanno in discoteca: io, invece, non so ballare e quando lo faccio sembro un sacco di patate”).
- ☹ Conflitti familiari

(“Sanno del problema dei miei e mi evitano”. “Li ho invitati spesso, ma con una scusa o l’altra non hanno mai accettato: che sia per il fatto che mamma e papà litigano sempre, anche in presenza di altri?”).

L’isolamento è uno dei fattori primariamente responsabili di molte forme di depressione giovanile, da ciò deriva la necessità di incoraggiare i ragazzi a frequentarsi, anche al di fuori dell’orario scolastico, o creare occasioni perché ciò avvenga

- 😊 Creando in classe un clima collaborativo e non competitivo.
- 😊 Facendo ricorso spesso al “tutoring” tra pari (incaricare qualcuno che ha sviluppato determinate competenze a condividerle con l’amico in difficoltà).
- 😊 Incoraggiandone la pratica pomeridiana negli spazi scolastici aperti, a turno in casa dell’uno o dell’altro.
- 😊 Prestando molta attenzione alle dinamiche di formazione dei gruppi all’interno della classe: gruppi coesi in contrapposizione tra loro, gruppi coesi con l’esclusione del “diverso”, molti gruppetti frammentati con dinamiche conflittuali.
- 😊 Insistendo per una riaggregazione secondo dinamiche diverse: esame degli aspetti positivi di persone che non si è soliti prendere in considerazione, cambiamento del “punto di vista”: “mettersi nei panni dell’altro” e tentare di capire cosa può pensare e provare, valorizzazione del rapporto solidale, “essere di sostegno all’altro”, “difenderlo dai soprusi”, “riconoscerlo come alter-ego”.
- 😊 Scoraggiando atteggiamenti di derisione o emarginazione del compagno in difficoltà, del compagno troppo bravo o “secchione”.

Esistono varie classificazioni sulle strategie di coping più comunemente impiegate da adolescenti e adulti. Erica Frydenberg, sulla base di approfondite indagini su migliaia di persone, ha messo a punto lo strumento di misurazione “Adolescent Coping Scale” e ha individuato le strategie più comunemente usate dividendole in:

STRATEGIE PRODUTTIVE

- **Attenzione alla soluzione del problema:** cerco di risolvere il problema dando il meglio delle mie capacità
- **Lavorare sodo e riuscire**
- **Attenzione agli aspetti positivi:** penso positivamente e mi soffermo a ricercare gli aspetti positivi
- **Ricerca di distrazioni rilassanti:** faccio sport, ascolto musica, leggo un libro, suono uno strumento, guardo la TV, esco con gli amici, ecc.)
- **Azione sociale:** mi unisco ad altre persone che hanno il mio stesso problema
- **Ricerca di supporto sociale:** parlo del mio problema con altre persone sperando che mi aiutino a superarlo
- **Ricerca di aiuto professionale:** ricorro a persone qualificate che mi possano aiutare (come un insegnante, un consulente del lavoro, un medico, un assistente sociale)
- **Ricerca di appartenenza:** mi preoccupo di più di ciò che gli altri pensano e cerco di migliorare il rapporto con loro
- **Investire negli amici più stretti:** trascorro più tempo con il/la mio/a amico/a
- **Ricerca di supporto spirituale:** mi rivolgo a Dio o al mio santo protettore perché mi diano ispirazione e aiuto morale.

STRATEGIE IMPRODUTTIVE

- **Assenza di coping:** non possiedo i mezzi per affrontare la situazione
- **Rifiuto del problema:** ignoro il problema
- **Evitamento del problema o procrastinazione:** evito il problema finché posso o rimando il momento in cui affrontarlo
- **Pensiero illusorio:** spero che tutto vada per il meglio (ma non mi attivo perché ciò accada).
- **Attenzione agli aspetti negativi:** penso pessimisticamente e mi soffermo a configurare anticipazioni più o meno negative
- **Ricerca di supporto sociale:** parlo molto del mio problema con altre persone sperando che lo risolvano
- **Riduzione della tensione:** bevo, mangio e fumo per tirarmi un po’ su; guardo la Tv per ore, faccio attività rilassanti per ore e non mi attivo per la risoluzione del problema
- **Chiusura in se stessi:** evito gli altri ed evito che vengano a conoscenza del mio problema
- **Preoccupazione:** mi preoccupo per quello che potrà succedere
- **Ricerca di supporto spirituale:** mi rivolgo a Dio o al mio santo protettore e non faccio nulla per la risoluzione del problema.

Questa la classificazione fornita dai ricercatori italiani ⁽³⁾ Strategie improduttive

Strategie adeguate

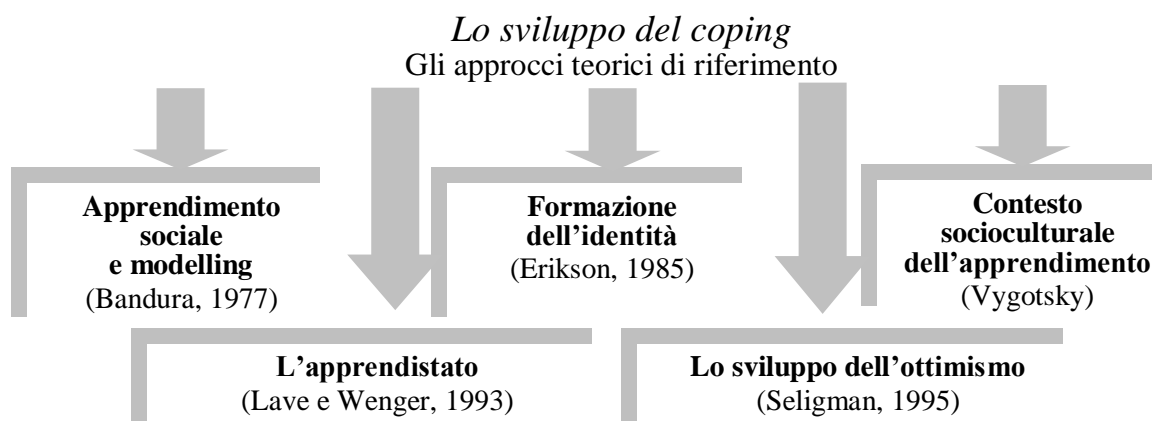
- ↪ Pensare a soluzioni diverse: come farsi venire più idee?
- ↪ Pensare al da farsi in momenti diversi (ogni ora e giorno sono diversi l'uno dall'altro, così come gli stati d'animo: un'idea che non ci viene ora, ci può venire all'improvviso tra due ore!).
- ↪ Appuntare su un foglio tutte le idee che vengono, soprattutto quelle -di solito brillantissime- che vengono durante il sonno, permangono per pochi minuti appena svegli e poi svaniscono.
- ↪ Non porsi limiti (evitare di dire: "questo non si può fare") e chiedersi cosa si può fare.
- ↪ Chiedere a qualcuno di cui ci si fida ("Cosa faresti tu al mio posto?").

Le idee vengono meglio se:

- ⇒ si usano trucchi per trovare strategie ok (spesso i principali nemici di noi stessi siamo proprio noi: chi non ha rimandato almeno cento volte l'inizio di una dieta formulando l'inutile proposito "Comincerò domani"?). (Piero, alunno distratto può guardare l'insegnante e ripetersi mentalmente "sto attento, e seguo quello che dice l'insegnante");
- ⇒ si dedica del tempo per affrontare i problemi (spesso le decisioni più fallimentari sono quelle prese affrettatamente, sotto la spinta di emozioni violente quali la rabbia, il fastidio, ecc). "Contare fino a dieci" prima di fare qualcosa è una preziosa strategia che spesso si dimentica di applicare);
- ⇒ si pensa che i problemi che ci affliggono capitano a tutti ("mal comune, mezzo gaudio"); non risolve i problemi, ma talvolta aiuta a non sentirsi soli nell'affrontarli;
- ⇒ si pensa che risolvere un problema ci dà maggiore sicurezza nelle nostre capacità: l'allenamento nel trovare più ipotesi e nel riuscire a scegliere la migliore ci aiuta a diventare "buoni risolutori" di problemi.

- ↪ Rilassarsi e affrontare i problemi con calma.
- ↪ Fare attività fisica per "scaricare" la tensione.
- ↪ Mettersi a lavorare sodo per ricercare e attuare la risoluzione del problema (Immaginare le fasi della realizzazione: cosa mi serve per realizzare la mia idea? Cosa devo fare come prima cosa? Come seconda? Come terza? Entro quanto tempo devo fare la prima cosa? Entro quando la seconda? E la terza?)
- ↪ Cercare di sapere cosa farebbero altre persone ritenute OK. (Strategia centrata sul supporto degli altri), parlare con loro e cercare il loro incoraggiamento. Questa strategia comporta vantaggi (raccogliere consigli adeguati, idee su come affrontare il problema, si passa più tempo con gli altri...) come anche svantaggi (si deve fare un po' di fatica, si possono raccogliere idee non adatte alla propria situazione, quello che è bene per una persona può non esserlo per noi, si può rafforzare l'idea che da soli non si riuscirebbe a risolvere il problema).
- ↪ Dire ad altri che si farà quella cosa (impegnarsi con altri ci può costringere a fare quello che abbiamo in mente per "non perdere la faccia").
- ↪ Pensare che con l'impegno è possibile farcela (pensare positivamente).
- ↪ Premiarci dopo la realizzazione (o dopo ogni fase) con la gratificazione che si preferiscono.

(3) Soresi/Nota: *Difficoltà: no problem!* Training per insegnanti sullo sviluppo delle capacità di coping.



L'apprendimento "attraverso il fare" è parte essenziale della pratica sociale: apprendere a mettere in atto il coping è sia apprendere a "parlare", che mettere in atto pratiche sociali produttive e adattive. Insegnare il coping significa insegnare le abilità vitali per potenziare la competenza psicosociale. Quando ai giovani vengono offerte le opportunità di espandere i propri repertori di coping, essi diventano capaci di gestire le circostanze della vita in modi che favoriscono la loro salute psicologica e il loro benessere. Le tre più importanti componenti del processo di coping sono:

- **Lo sviluppo dell'ottimismo.** L'ottimismo è un "atteggiamento della mente", è rimanere entusiasti, speranzosi e fiduciosi. Porta ad affrontare gli eventi anticipandone le conseguenze più positive e ad una riuscita superiore; contribuisce a migliorare la qualità della vita e la salute. Viceversa, il pessimismo è soffermarsi sulle cause e anticipare le conseguenze più catastrofiche di ogni evento imprevisto: porta alla depressione, alla rassegnazione, ad una riuscita inferiore ed influisce negativamente sulla salute. La ricetta di Seligman per crescere persone ottimiste (1995) consiste in una serie di strategie:

Favorire la sovrastima delle abilità: i giovani depressi sono giudici impietosi delle proprie abilità, mentre i non depressi si ritengono generalmente più abili di quanto gli altri li giudichino essere: questa sovrastima sembra funzionare a loro favore.

☹️ "Devo declamare il monologo dell'Amleto alla recita di fronte a tutta la scuola; non ho una dizione molto buona e le braccia mi diventano di piombo mentre parlo. Farò una brutta figura"

😊 "Devo declamare il monologo dell'Amleto alla recita di fronte a tutta la scuola; non ho una dizione molto buona, ma nessuno se ne accorgerà perché saprò accompagnare la mia recitazione con una mimica fantastica!"

Aiutare a sviluppare il senso di padronanza dell'azione, cioè a confrontarsi con situazioni di cui possono controllare gli esiti:

☹️ "Non so come andrà il test di matematica perché non ho nessuna idea dei problemi che l'insegnante ha intenzione di inserirvi... Che mi impegno a fare? Tanto mi andrà male".

😊 L'insegnante di matematica seleziona alcuni problemi e, dopo averli illustrati e rinforzati con esemplificazioni ed esercizi, elabora un test contenente la tipologia di esercizi svolti e ne informa gli studenti. Lo studente riterrà controllabile l'esito del test, la cui riuscita positiva dipenderà dal suo impegno nel rivedere gli esercizi svolti, tenderà ad intensificare l'impegno, a rimanere coinvolto e a nutrire aspettative di risultato positive.

☹️ Caio ritiene incontrollabile l'attività di "role playing" in cui dovrà simulare la parte del candidato in un colloquio di lavoro. È probabile, non avendolo mai fatto, che anticipi ogni forma di arousal negativo (ansia, palpitazioni, sudorazione, ecc.) e di performance fallimentare, con la conseguenza probabile di evitare il compito.

😊 L'insegnante: "Ragazzi, è molto importante essere preparati ad un evento che vi troverete probabilmente ad affrontare tra non molto tempo. Vi consegnerò ora alcune interviste-tipo che configurano un colloquio di successo. Esaminatele. La prossima volta coinvolgeremo in una simulazione Caio, che mostrerà a Tizio (incentivo al ruolo di tutor) come si affronta l'inizio di un colloquio di lavoro. Caio riterrà controllabile l'esito del compito perché potrà padroneggiarne i

contenuti e simularlo più volte per suo conto o con un amico. È probabile che affronti il compito con una certa sicurezza di sviluppare l'abilità richiesta.

Aiutare le persone a sviluppare sentimenti positivi circa se stessi

☺ Il dirigente scolastico otterrà un commitment affettivo e morale (lealtà e identificazione nei confronti dell'istituzione scolastica e assolvimento ottimale dei propri impegni) molto più consistente da parte dei suoi collaboratori se non mancherà di sottolinearne periodicamente gli sforzi e di apprezzarne la professionalità; è probabile che i suoi collaboratori incrementino motivazione e autoefficacia.

☺ Allo stesso modo, otterrà un commitment ancora maggiore nei collaboratori veramente impegnati se saprà rilevare e sanzionare comportamenti professionali approssimativi, rampanti o “tutto fumo e niente arrosto”, che troppo spesso trovano spazio nell'ambiente scolastico.

Aiutare a valorizzare l'intelligenza emotiva

Sappiamo che il Q.I. spiega soltanto il 20% dei fattori che determinano il successo nella vita; una molteplicità di altri fattori connessi con l'intelligenza emotiva spiega la maggior parte delle transizioni positive dell'individuo nel corso della vita: l'autoconsapevolezza, il controllo degli impulsi, la perseveranza, l'impegno, l'automotivazione, l'empatia, l'espressività sociale. Non si nasce con un'intelligenza emotiva predeterminata; essa può essere coltivata e rafforzata: si richiede agli educatori più “acculturazione emotiva” per prevenire la depressione e favorire la salute fisica e psichica (Goleman, 1995).

● **Lo sviluppo del senso di humor.** Il valore dello humor e della risata come fattori di guarigione sono ormai documentati da moltissimi autori. La risata può contrastare ansia, depressione e rilasciare la tensione. Vi sono fonti cosce e inconscie del piacere in motti di spirito e commedie, che ci permettono di sfogare idee ed emozioni represses (Freud, 1981):

- Lo humor può ridurre l'arousal fisiologico (ansia, sudorazione, panico, ecc.) e alterarne la percezione individuale, così che l'arousal non venga percepito negativamente.
- Conferisce energia perché aiuta il rilascio della tensione.
- Permette di affrontare argomenti tabù con leggerezza.
- Può creare un clima di maggiore fiducia in ogni ambiente.
- Incrementa la capacità di memorizzazione rispetto alle tecniche di insegnamento più tradizionali perché veicola i messaggi in modo piacevole e facile da ricordare.
- Si può rivelare un formidabile strumento di comunicazione.
- Ha effetto “osmotico” e i suoi effetti terapeutici sono particolarmente sfruttabili nelle situazioni di gruppo.

Vignette, animazione, videoclip e rappresentazioni sceniche forniscono opportunità di apprendimento e sono utili per insegnare le abilità di coping. Lo humor è generalmente veicolato dal linguaggio: è attraverso l'uso di particolari espedienti linguistici, come la metafora, che comunichiamo la nostra esperienza e impariamo a conoscere le modalità di gestione degli avvenimenti.

● **L'uso della metafora.** La metafora è un espediente linguistico che consiste nel “dare a una cosa un nome che è associato a qualcos'altro” (Soyland, 1994).

Espediente antichissimo, è stata ampiamente trascurata come mezzo di conoscenza e veicolo di cambiamento fino a tempi recenti, in cui si inizia a riconoscerle un valore inestimabile per lo sviluppo delle abilità di coping. Le raffigurazioni dello stress in termini di “peso sulle spalle” e del coping in termini di “non tutto il male viene per nuocere” sono esemplificative di come si vivono e si rappresentano lo stress e il coping, sia a livello conscio che inconscio.

È difficile determinare se le metafore agiscano come oggetti di cambiamento in sé; tuttavia, esse sono un importante veicolo di facilitazione del cambiamento. Danno alla persona la possibilità di rendere concreto ciò che è concettualmente complesso e astratto. Il solo atto di concretezza può avere funzione catartica o, come mezzo comunicativo, provocare il sostegno sociale cercato. Ecco alcune delle metafore usate dagli adolescenti per descrivere le proprie modalità di coping:

Animali: “È serio come un gufo” (Lucia, 15 anni, del suo prof. di filosofia); “Se mi provocano, tiro fuori gli artigli come una tigre” (Loretta, 16 anni, commentando il tradimento del suo boyfriend con la sua migliore amica”); “Sono curiosa come una scimmia” (Alice, 19 anni).

Acqua: “Mi lascio andare con la corrente”; “Annaspo, come uscirne?” (Giulia, 15 anni, a proposito dei suoi problemi sentimentali); “Per risalire occorre toccare il fondo” (Lara, 17 anni, dopo la separazione dal suo boyfriend).

Lotta: “ Se la strada si fa dura, la dura si fa strada; è allora che la strada si fa sempre più dura e la dura si deve fare ancora più strada” (Laura, 16 anni, tiene il suo motto appiccicato al diario e vi fa ricorso ogni volta che le circostanze la mettono in difficoltà, traendone una specie di effetto catartico e di spinta all’azione).

Corpo: “Mi sento un handicappato sociale” (Marco, 17 anni, giovane superdotato non compreso ed emarginato dall’ambiente); “Mi piace affrontare i problemi faccia a faccia”; “Tengo in pugno la situazione”.

Oggetti: “Preferisco vedere il bicchiere mezzo pieno piuttosto che mezzo vuoto” (Ramona, 19 anni, commentando la sua entusiastica scelta universitaria, non condivisa dal padre); “Mi vedo sovrastato da una montagna di terra, e io che scavo disperatamente con una pala” (Bruno, 14 anni, a proposito dei suoi problemi relazionali e scolastici).

Le abilità sociali

Tra le definizioni di abilità sociali, una delle più esaustive (Chadsey-Rusch) parla di “comportamenti appresi”, non “predisposizioni innate” ma risultato di processi di apprendimento determinati dalle esperienze educative vissute: come si impara a leggere e scrivere, dunque, si imparerebbe anche a stare con gli altri.

Ognuno di noi utilizza generalmente le proprie abilità sociali al fine di raggiungere degli obiettivi, trasformando così gli ambiti relazionali in situazioni di problem-solving. La qualità e quantità di obiettivi raggiunti influenzerà l’autovalutazione delle abilità possedute e la qualità e quantità delle interazioni future che verranno attivate (rinforzo sociale). Coloro che sapranno definire e riconoscere le situazioni, individuare i comportamenti “risolutivi” da attivare e valutare la loro efficacia basandosi sui feedback che provengono dagli altri, sapranno superare senza difficoltà tali situazioni. L’acceptabilità o meno dei comportamenti di una persona sarebbe determinata da regole, il cui rispetto le permetterebbe di prevedere gli “effetti” che questi provocheranno negli altri.

Coloro che possiedono abilità sociali, in altre parole, avrebbero appreso quando parlare, quando no, cosa dire, a chi, quando, dove e in che modo. Questo li metterebbe “in grado di elicitare negli altri risposte positive ed evitare risposte negative”; lo sviluppo di abilità sociali richiede infatti la capacità di formulare previsioni sulla qualità e quantità dei repertori comportamentali che le persone si attendono da noi; la persona abile socialmente è quella che riesce ad ascoltare e stare in silenzio quando l’altro interagente parla, non interrompe facendo continui riferimenti a se stessa, evita di formulare richieste troppo personali e intime se la conversazione si verifica tra conoscenti superficiali, eccetera.

I comportamenti sociali sono “legati al contesto e varianti col variare del contesto”: la competenza sociale richiede la capacità di differenziare i comportamenti in relazione ad ambienti e compiti, al variare del “dove”, del “con chi” e del “quando”. Le persone con disabilità tendono a presentare una certa fissità comportamentale che le porta a trattare in modo molto simile persone diverse. Non saper comunicare, o comunicare male, è una vera e propria disabilità, che preannuncia insuccesso e infelicità, come è stato sottolineato dai teorici della “intelligenza emotiva” (Brockert, Braten, ’97 - Goleman, ’95, ’98).

Scuola e abilità sociali

I curricoli scolastici si occupano tradizionalmente in modo massiccio e preponderante dell’apprendimento “cognitivo” trascurando di fatto lo sviluppo e l’incremento delle abilità sociali, la cui carenza sembra invece ormai correlata non solo con l’insuccesso e con l’abbandono scolastico, ma anche con comportamenti delinquentziali, antisociali, alcolismo e disturbi della personalità. La presenza di Social Skills Training nei curricoli scolastici comuni sembra realizzarsi a fatica a causa di alcuni pregiudizi, quali la convinzione che apprendimento scolastico e sociale siano due cose diverse e che il ruolo dell’insegnante debba limitarsi, da un lato, al potenziamento dell’apprendimento scolastico e, dall’altro, al semplice

“controllo” del comportamento sociale (disciplina); la prevalenza di un “modello di tipo medico”, nel quale gli allievi con difficoltà nell’area relazionale sono spesso considerati “devianti”, “ammalati”, necessitanti di interventi curativi specifici di tipo sociosanitario, che dovrebbero occuparsi del caso e “restituirlo” alla scuola senza problemi, in modo che essa possa svolgere il proprio compito “educativo”. Quando le deleghe di tipo socio sanitario non sono possibili si tenta una separazione tra il soggetto problematico e il resto del gruppo, organizzando varie forme di “sostegno”, spesso con l’inserimento in gruppi formati da coetanei con difficoltà analoghe, in cui l’insegnamento delle abilità sociali è particolarmente inefficace, in quanto “abilità” apprese in questi contesti non possono generalizzarsi agli ambienti integrati, più complessi ed eterogenei. Per quanto riguarda la tipologia delle abilità sociali, nella scuola sono considerate più importanti quelle più correlate al successo scolastico, come seguire le regole, rispondere su richiesta e in modo pertinente, interagire con insegnanti e pari soprattutto su questioni associate al lavoro scolastico e sembrano sottostimare l’incremento di abilità che favoriscono il rapporto con i coetanei, come conversare, iniziare e mantenere interazioni valide, essere assertivi. In altri termini, vengono enfatizzati gli interventi volti alla diminuzione dei comportamenti inadeguati attraverso procedure di controllo del comportamento, piuttosto che quelli tesi al potenziamento dei comportamenti pro-sociali e alla loro generalizzazione all’interno della classe, che costituiscono invece la base della “competenza sociale”

Le abilità considerate necessarie ad un buon adattamento scolastico sono, secondo Walker, 28, raggruppabili in cinque macro categorie: relative alla vita di classe (ascoltare l’insegnante, seguire le istruzioni, le regole, ricercare assistenza per i propri bisogni); di interazione di base (usare un tono di voce adeguato, avviare interazioni, ascoltare, rispondere, intervenire in modo pertinente, rispettare i turni, porre domande, continuare le conversazioni); andare d’accordo (fare affermazioni positive e al momento giusto, condividere con gli altri le proprie cose, rispettare le regole del gioco, aiutare gli altri, toccare gli altri in modo adeguato); fare amicizia (curare l’aspetto fisico, sorridere, complimentarsi, invitare gli altri, chiamarli per nome); di coping (negoziare, esprimere emozioni e sentimenti, affrontare adeguatamente l’aggressività altrui, gestire l’insuccesso, dire di no). Traiamo da Walker, Irvin e Noel (1992) la serie dettagliata di relazioni che possono verificarsi a scuola, esemplificata nella tabella che segue:

Comportamenti adattivi

studenti / studenti

Comportamenti disadattivi

- ☺ Cooperare con i compagni.
- ☺ Supportare i compagni (aiutare, incoraggiare, difendere da azioni di bullismo).
- ☺ Sostenere le proprie opinioni nel rispetto di quelle degli altri.
- ☺ Riconoscere i propri pregi ma anche i propri limiti.
- ☺ Rimanere calmi.
- ☺ Raggiungere i propri obiettivi.
- ☺ Agire in modo indipendente.
- ☺ Dire cose positive sul comportamento degli altri.
- ☺ Aggregarsi con i compagni.
- ☺ Realizzare forme di tutorato (invitare un compagno in difficoltà a fare i compiti, lodare il timido e l’insicuro mettendo in rilievo le sue abilità in qualche settore).
- ☺ Negoziare soluzioni efficaci nei conflitti con i compagni e gli insegnanti.

- ☹ Disturbare le attività del gruppo.
- ☹ Aggredire gli altri cercando di ottenere ciò che si vuole con la prepotenza.
- ☹ Prendere in giro i compagni per le loro difficoltà di comportamento o fisiche.
- ☹ Vantarsi eccessivamente.
- ☹ Interrompere gli altri impedendo loro di esporre le proprie idee.
- ☹ Mantenere la calma per poco tempo.
- ☹ Raggiungere pochi obiettivi.
- ☹ Subire passivamente l’influenza degli altri.
- ☹ Chiedere aiuto continuamente.
- ☹ Aggredire in modo indiretto.
- ☹ Screditare e svalutare i compagni e le loro idee usando espressioni come: “Non capisci niente”. “Ma stai zitto”. “Ma che dici?”
- ☹ Aggregare solo i compagni graditi, isolando gli altri.
- ☹ Creare problemi e conflitti tra compagni e nel rapporto con gli insegnanti.

studenti / docenti

- ☺ Seguire le regole.
- ☺ Chiedere assistenza.
- ☺ Lavorare in modo autonomo.
- ☺ Far fronte a compiti diversi.
- ☺ Controllare la rabbia.
- ☺ Rispondere adeguatamente alle correzioni degli insegnanti.
- ☺ Ascoltare con attenzione l'insegnante.
- ☺ Eseguire prontamente le richieste.

- ☹ Rovinare oggetti e materiali.
- ☹ Competere ignorando le regole.
- ☹ Impossessarsi di cose appartenenti ad altri.
- ☹ Avere scoppi d'ira.
- ☹ Indirizzare l'aggressività agli altri.
- ☹ Provocare l'insegnante.
- ☹ Ignorare l'insegnante.
- ☹ Dire parolacce/fare gesti.
- ☹ Disturbare gli altri.

docenti / docenti

- ☺ Seguire le regole.
- ☺ Competere rispettando le regole (farsi valere senza bisogno di screditare l'altro).
- ☺ Modificare il proprio comportamento se ci si fa notare che è sbagliato.
- ☺ Cooperare con i colleghi, essere disponibili a far conoscere le proprie esperienze e a conoscere quelle altrui.
- ☺ Supportare i colleghi e riconoscere i loro meriti.
- ☺ Saper ascoltare.
- ☺ Sostenere le proprie opinioni in modo assertivo.
- ☺ Controllare le reazioni aggressive.
- ☺ Dire cose positive sul comportamento degli altri.
- ☺ Fare osservazioni esplicite e trasparenti sul comportamento degli altri.
- ☺ Mediare i conflitti.
- ☺ Esprimere critiche costruttive.

- ☹ Ignorare le regole.
- ☹ Competere ignorando le regole (riferire a superiori pettegolezzi, insinuare la presenza di comportamenti scorretti, ecc.).
- ☹ Persistere nel proprio comportamento anche se ci si fa notare che è sbagliato.
- ☹ Agire individualisticamente o accettare le decisioni collegiali e poi non applicarle.
- ☹ Agire così da far risultare la propria bravura a detrimento di quella del collega.
- ☹ Parlare costantemente di sé, dei propri problemi, della propria famiglia, della propria salute.
- ☹ Sostenere le proprie opinioni in modo aggressivo: è sempre l'altro a non capire.
- ☹ Vantarsi continuamente della propria competenza e dei successi dei propri alunni.
- ☹ Squalificare un collega in sua assenza.
- ☹ Squalificare un collega in modo indiretto (ironia pesante, mezze frasi, occhiate...).)
- ☹ "Seminare zizzania" mettendo un collega contro l'altro.
- ☹ Esprimere critiche manipolative.

REAZIONI
AGGRESSIVE



Comportamenti che hanno come obiettivo quello di provocare danni a persone motivate a evitare tale comportamento (non masochiste). (Baron & Richardson).

Manifestazioni:

- Espressione di pensieri ed emozioni in base al solo proprio punto di vista.
- Azioni “a breve termine” (non si considerano le conseguenze negative del comportamento).
- Lotta per il potere.
- Attacco diretto all’interlocutore, reazioni violente e offensive.
- Attacco indiretto all’interlocutore:
 - Manipolazione,
 - comportamenti svalutativi,
 - aggressività razionale e fredda,
 - aggressività nel “non fare”,
 - aggressività dislocata.

Conseguenze più comuni dal punto di vista dell’emittente:

- aumento dell’autostima a spese degli altri,
- espressione incontrollata di emozioni,
- disprezzo degli altri,
- scelta per gli altri,
- raggiungimento degli obiettivi a spese degli altri;

dal punto di vista del ricevente:

- sentimento di umiliazione, ferita,
- sentimento di diffidenza,
- sentimento di frustrazione,
- mancato raggiungimento dell’obiettivo,
- evitamento ed emarginazione dell’aggressivo.

Mancato contributo all’attivazione di strategie risolutive di situazioni problematiche perché

- i suoi comportamenti lo rendono poco efficiente, gli fanno perdere di vista i suoi obiettivi, stimolano negli altri atteggiamenti di evitamento del compito.

REAZIONI PASSIVE



Comportamenti che manifestano lo spostamento dell'impegno e dell'attenzione della persona dai propri obiettivi ed esigenze ai bisogni e alle aspettative degli altri, fino a giungere all'annullamento di sé

Manifestazioni:

- Incapacità di esprimere opinioni o esigenze.
- Comportamento rinunciatario con:
 - difficoltà nel riconoscere ed affermare i propri diritti;
 - apparente indifferenza.
- Uso di modalità di comunicazione indirette, esitanti, con messaggi del tipo "le mie opinioni non sono importanti, gli altri valgono più di me".
- Ispirazione a modelli "esterni".
- Vita in funzione degli altri, accondiscendendo a loro richieste ed esigenze.
- Tentativo di ottenere il consenso degli altri per il timore di rifiuto o giudizio negativo:
 - inibizione delle emozioni per bloccare reazioni di ansia, disagio, sentimenti di colpa;
 - evitamento di conflitti;
 - frequente somatizzazione dovuta alla repressione delle emozioni.

Conseguenze più comuni dal punto di vista dell'emittente:

- auto-rifiuto,
- sensazioni di inibizione, ferita, ansia;
- delega agli altri delle proprie decisioni;
- consenso a che gli altri scelgano al suo posto;
- mancato raggiungimento degli obiettivi;
- locus of control esterno (tendenza ad attribuire le difficoltà e i successi a cause esterne);

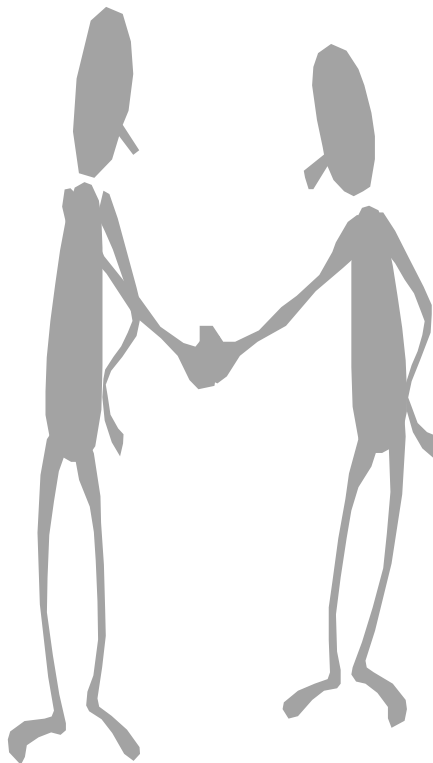
dal punto di vista del ricevente:

- senso di colpa o irritazione,
- scarsa stima dell'emittente,
- raggiungimento dell'obiettivo a spese dell'emittente.

Mancato contributo all'attivazione di strategie risolutive di situazioni problematiche perché

questo genere di interazioni consente agli altri, senza consistenti sforzi, di attivare prevaricazioni e strumentalizzazioni di vario genere e intensità.

REAZIONI ASSERTIVE



“Assertività”, recente sinonimo di “Abilità sociale”, definisce la capacità di operare in un contesto relazionale e di reagire agli stimoli provenienti dall’ambiente in modo tale da rendere molto probabile la comparsa negli altri di reazioni positive.

Manifestazioni:

- Espressione di sentimenti, bisogni, opinioni in modo onesto, diretto e socialmente adeguato, senza far violenza agli altri ma non permettendo loro nemmeno di essere aggressivi e manipolativi nei propri confronti.
- Positiva immagine di sé, assenza di inibizioni tali da ostacolare l’attivazione delle abilità sociali.
- Adeguata espressione dei propri punti di vista senza prevaricare ed offendere i diritti e la sensibilità altrui.
- Valutazione a breve e lungo termine degli effetti su sé e sugli altri.
- Capacità di stimolare negli interlocutori
 - l’accettazione piuttosto che il rifiuto;
 - la collaborazione piuttosto che la competizione;
 - la modifica positiva del comportamento.
- Espressione di sentimenti positivi (gioia, soddisfazione, affetto).
- Espressione di sentimenti negativi e opinioni contrarie a quelle degli altri mantenendo con loro rapporti positivi.
- Conservazione dell’autostima (non si denigra o autosvaluta) anche in presenza di fallimenti o insuccessi.

Conseguenze più comuni dal punto di vista dell’emittente:

- Sentimenti di autostima.
- Espressione del sentito e del vissuto in modo socialmente adeguato.
- Scelta per sé senza deleghe agli altri.
- Possibile raggiungimento dell’obiettivo.

dal punto di vista del ricevente:

- Sereno confronto, accettazione, collaborazione.
- Possibilità di libera espressione del sentito e del vissuto.
- Possibile raggiungimento dell’obiettivo.

Alcuni esempi di comportamenti assertivi

La persona che attua comportamenti assertivi, per concludere, è pronta a modificare la propria opinione, non pretende che gli altri si comportino come fa piacere a lei, li rispetta, non è possessiva nei loro confronti, non giudica. L'utilizzazione di questo stile permette di stabilire con gli altri relazioni positive, di gestire le situazioni problematiche (coping), in modo da soddisfare le esigenze proprie e altrui. Esistono situazioni che mettono a dura prova la nostra assertività: quelle che seguono sono possibili risposte esemplificative, prendendo spunto dalle quali ciascuno potrà esercitarsi, verificare la validità delle strategie proposte e suggerirne di nuove, in base alla propria esperienza.

Esprimere disapprovazione, disagio o il proprio stato d'animo di fronte ad un comportamento inadeguato (specificando quale, in modo da permettere all'altro di venire a conoscenza delle conseguenze spiacevoli che alcuni suoi comportamenti producono) e i comportamenti che si desidera vengano attuati:

* Un collega sta criticando un altro e chiede la nostra opinione, qualcuno potrebbe provare disagio e non desiderare di essere coinvolto nel discorso. Si potrebbe allora manifestare il proprio disappunto dicendo:



“Parlare male degli altri in loro assenza non mi piace; mi farebbe piacere che tu evitassi di coinvolgermi in queste discussioni”

* Alcuni studenti stanno parlando fra di loro durante la spiegazione; dopo un po' l'insegnante dice, senza urlare:



Questo brusio di sottofondo mi impedisce di fare lezione; desidererei che ci fosse silenzio. Se ci sono perplessità, possiamo parlarne quando ho finito di spiegare.

Esprimere desideri e fare delle richieste: le persone non assertive evitano di fare richieste, per paura di incontrare un rifiuto o di dare fastidio; pensano spesso che gli altri debbano capire da soli ciò di cui si ha bisogno senza doverlo esprimere esplicitamente. Invece, l'esprimere richieste chiare aiuta gli altri a capire cosa si desidera e può permettere di raggiungere i propri obiettivi.

* Un insegnante vorrebbe affrontare un argomento di matematica che considera molto importante. Sa che un collega conosce molto bene questo argomento e ha strutturato un'unità didattica molto efficace. Quando lo incontra gli dice:



Vorrei trattare questo argomento; so che in questo tu sei molto competente e hai strutturato un'unità didattica efficace: vorrei chiederti di venire a fare questa lezione ai miei studenti.

* Sai che un collega non tratta nella sua classe un argomento di matematica che consideri fondamentale svolgere. Dovresti farglielo rilevare, ma sai anche che rischi di rovinare la tua relazione con il collega parlando chiaramente della cosa, dal momento che le persone raramente accettano consigli sul loro lavoro. Incontrandolo/la:



Vorrei trattare questo argomento nella mia classe, penso sia molto importante, ma non ho un'idea chiara sul come strutturarvi una unità didattica. Mi dai una mano? Potremmo poi trattare l'unità nelle nostre classi e paragonare l'impatto che ha avuto sugli studenti!

* Il “capo” vi ha appena ripreso per il vostro lavoro. Voi rispondete.



Penso che alcune delle sue critiche siano vere; avrei però preferito che le facesse in modo meno brusco.

Sottolineare aspetti positivi: le persone “aggressive” hanno la tendenza ad usare solo espressioni negative, sperando di ottenere dagli altri un incremento di produttività; ottengono invece un incremento di frustrazione. Si instaura così un circolo vizioso: più gli studenti (o i colleghi) si sentono frustrati, meno lavorano; meno producono, più vengono aggrediti. Sottolineare gli aspetti positivi dei propri interlocutori, i loro successi, i loro sforzi, fare dei

complimenti serve ad aumentare la loro produttività e a creare un ambiente positivo, non frustrante, dove è piacevole stare. Dimostrare sincero apprezzamento per il lavoro altrui o per le loro opinioni, dare importanza ed attenzione agli sforzi e ai successi di colleghi e collaboratori aumenta la possibilità di creare relazioni positive e produttive.

* Uno studente ha svolto un compito in modo migliore di quello precedente. L'insegnante:



Bravo! Il lavoro che hai fatto indica un notevole miglioramento nella tua prestazione.

* Uno studente che raramente chiede all'insegnante spiegazioni, si avvicina all'insegnante per fare una domanda relativa all'argomento della lezione. L'insegnante vuole sottolineare l'importanza di questo comportamento e dice:



Mi fa molto piacere che tu mi chieda spiegazioni quando le cose non ti sono chiare!

* La classe ha mantenuto l'attenzione per l'intera spiegazione, prendendo appunti e facendo domande. L'insegnante è molto contento di questo comportamento e dice:



Sono molto contento/a di quanto avete fatto: avete preso appunti e fatto domande sull'argomento spiegato. È stato un piacere fare lezione!

* Uno studente, che frequentemente si gira e disturba gli altri, sta svolgendo in silenzio l'esercizio che gli avete dato. Volete sottolineare questo comportamento positivo, vi avvicinate e gli dite:



Vedo che stai svolgendo l'esercizio per conto tuo e ti stai impegnando. Bravo!

* Un collega, durante una riunione sottolinea i successi di uno studente con difficoltà, dopo che gli altri ne avevano elencato insuccessi e problemi; ritenete importante partire da ciò che una persona sa fare per poter procedere nell'insegnamento e dite:



Ritengo molto importante quello che ha detto il collega: sottolineare le abilità di un ragazzo ci permette di definire con miglior precisione cosa si può fare per lui!

Fare critiche e osservazioni. Si possono distinguere due tipi di critiche

COSTRUTTIVE

Contengono informazioni che possono essere utili, favoriscono il dialogo e lo scambio di opinioni.

☺ Esprimono critiche specifiche e danno indicazioni su come o cosa gli altri debbano fare: "Hai sbagliato a fare questo perché..." "La prossima volta dovresti fare..."

☺ Criticano i fatti: "Oggi durante la lezione avevi sul banco libri che non c'entravano con la mia materia e hai letto materiale che non ti avevo dato".

☺ Evitano l'uso di etichette, stereotipi e luoghi comuni che offendono l'altro.

☺ Restano in tema: centrano l'attenzione su un problema alla volta.

☺ Fanno uso di metalinguaggio e di aspetti non verbali assertivi, di comportamento rilassato, mimica facciale non minacciosa, tono di voce fermo ma non alto, vicinanza fisica "rassicurante".

☺ Non sono fatte in pubblico.

MANIPOLATIVE

Contengono informazioni non utili per correggere un comportamento e tendono a far sentire l'altro colpevole o inferiore

☹ Esprimono critiche generiche: "Hai lavorato male!"

☹ Criticano la persona: "Sei disordinato e disattento!"

☹ Fanno uso di etichette, stereotipi e luoghi comuni e offendono l'altro: "Si vede che sei meridionale". "Da una donna cosa ci si può aspettare!". "Sei troppo giovane, cosa vuoi capire!"

☹ Escono dal tema: elencano una serie di cose che non vanno, fanno un processo alla personalità o alla vita di una persona.

☹ Fanno uso di metalinguaggio e di aspetti non verbali aggressivi.

☹ Fanno uso di urla, indici puntati, mimica facciale minacciosa, gesti scomposti, vicinanza fisica "incombente".

☹ Sono fatte in pubblico.

Difendersi dall'insistenza e dall'aggressività degli altri: quando si viene aggrediti verbalmente dagli altri le reazioni più comuni sono: rispondere all'aggressione aggredendo a propria volta o reprimere la rabbia o il senso di umiliazione che si prova, salvo poi rimuginare al lungo su ciò che si sarebbe voluto dire e fare e non si è detto né fatto. Il comportamento assertivo si basa sul non fare violenza agli altri, ma non permettere nemmeno che gli altri siano aggressivi e manipolativi nei propri confronti.

* Durante la ricreazione in classe, Tizio si rivolge a Caio con un "Oh, secchione... nel pomeriggio andiamo a giocare a pallone... vieni anche tu, no? Figuriamoci... sarai il primo ad arrivare, come sempre".



Caio fa finta di niente, rimane serio e, con calma si allontana. In un secondo momento, si avvicina a Tizio e gli dice: "Quando ti comporti così io mi infastidisco e ci rimango male. Vorrei che non mi chiamassi più secchione e non mi prendessi in giro; inoltre, io non arrivo mai agli allenamenti prima degli altri".

* Il padre di Sempronio viene fermato per la strada da un appartenente ad una associazione religiosa che gli chiede di poter parlare delle sue opinioni in materia di religione.



Il padre di Sempronio sorride, guarda negli occhi l'interlocutore e gli dice: "Capisco la sua richiesta, questo è davvero un argomento di grande interesse, ma non ho l'abitudine di parlare di questo con la prima persona che incontro. La ringrazio comunque per avermelo chiesto. All'insistenza dell'altro che vuole occuparsi con estrema urgenza dello stato della sua anima, gli dice: "La ringrazio di nuovo, ma le ribadisco che non ho l'abitudine di parlare di questi argomenti con la prima persona che incontro (Tecnica del "disco rotto"). Ora, se mi vuole scusare, avrei molto da fare".

* Tra insegnanti: "Ho letto la tua relazione. Mi stupisce che, con le tue capacità, abbia scritto cose così banali."



"Mi spiace che non l'abbia apprezzata. Se hai suggerimenti da darmi, ne terrò sicuramente conto!"

Decision making

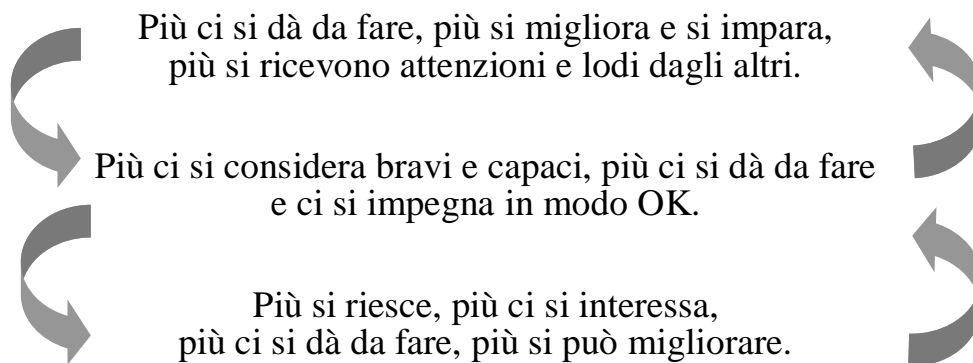
Quanto fin qui illustrato mette in luce chiaramente come la capacità di effettuare scelte efficaci sia legata a una serie di fattori strettamente correlati tra di loro.

L'analisi di componenti come quelle finora considerate, dal senso di autoefficacia al coping, dall'abilità nel gestire i rapporti sociali all'atteggiamento assertivo, ha messo in rilievo come la competenza decisionale possa svilupparsi in presenza del graduale, contemporaneo sviluppo di tutte queste componenti e non possa essere limitata agli interventi "estemporanei" e meramente "informativi" che caratterizzano il "fare orientamento" nella scuola di oggi. Fare orientamento, quindi, lo si ribadisce, significa proporre e consentire agli studenti indecisi di beneficiare di "training" in grado di far registrare:

- un incremento del livello di fiducia nei confronti di se stessi;
- un incremento della capacità di affrontare e risolvere problemi (problem solving);
- lo sviluppo delle abilità di presentarsi, iniziare e mantenere rapporti sociali soddisfacenti, negoziare soluzioni di successo a conflitti;
- l'incremento delle capacità decisionali.

Come si giunge ad effettuare una scelta scolastico-professionale efficace? Proviamo a delineare un itinerario: ciò che spinge una persona a scegliere è l'interesse, che si forma nel tempo tramite l'essersi applicati in attività e aver avuto successo, lodi ed apprezzamenti per come le si è svolte. Ciò porta, come abbiamo visto, ad un incremento di autoefficacia, che consiste nel credere di essere in grado di imparare ciò che serve per riuscire bene in alcuni tipi di studio, in alcuni lavori, il che facilita lo sviluppo ed il consolidamento degli interessi nelle attività in cui si crede di riuscire meglio.

Interessi e autoefficacia sono determinanti nello sviluppo delle capacità scolastiche, che si sviluppano nel tempo: non si nasce “capaci”, lo si diventa.



Alla base di tutto ciò vi sono i valori, ciò che è importante per la persona, cio' che ci si aspetta di poter soddisfare svolgendo un'attività

Usare al meglio le proprie abilità	Lavorare per il bene degli altri	Lavorare a contatto con gli altri
Lavorare in autonomia	Essere creativi	Guadagnare bene e avere sicurezza
Dirigere il lavoro degli altri	Raggiungere buoni risultati	Avere prestigio

Che si sviluppano man mano che la persona cresce grazie alle esperienze che fa, sono influenzati da ciò che l'ambiente in cui si vive/lavora considera importante, sono dovuti alle conoscenze e abilità possedute. Riassumendo, per favorire scelte scolastico - professionali efficaci occorre chiedersi:

- 🎯 Quali sono i miei interessi?
- 🎯 Quali sono le mie credenze di autoefficacia?
- 🎯 Sono convinto di poter frequentare gli studi/fare il lavoro che mi interessa?
- 🎯 Quali sono le mie reali capacità?
- 🎯 Quali valori e aspetti dello studio/del lavoro sono per me importanti?
- 🎯 Quanta probabilità ho di portare a termine ciò che vorrei scegliere?

Un importante fattore nel fare scelte scolastico-professionali sono le riflessioni sulle capacità, possibilità, sentimenti, idee, piani che hanno a che fare con il proprio futuro.

Pensieri ok	Pensieri non ok
Pensieri realistici (si basano su informazioni documentate).	Pensieri non realistici (si basano sul sentito dire, su fantasie irrealizzabili, non fanno riferimento a informazioni documentate).
Pensieri positivi Ottimismo, pensieri attivi e propositivi, che indagano più proposte o soluzioni, ricercano la mediazione e il compromesso.	Pensieri negativi Pessimismo, pensieri catastrofici, fissazione su una sola alternativa "o tutto o niente".

Un altro importante fattore è la dimensione decisione-indecisione.

I soggetti decisi generalmente mostrano alti punteggi di decisionalità (impegno attivo, attenzione, precisione), hanno buona conoscenza di sé e della realtà scolastica (aspettative/obiettivi), hanno locus of control interno (la responsabilità decisionale è collocata al proprio interno: ciò che farò dipende da me) e buona autostima; possono necessitare di aiuto nella fase di implementazione delle scelte (decisi con difficoltà nella fase di implementazione); possono tendere a scegliere le prime opzioni disponibili per evitare lo stress causato da pressioni esterne (decisi con tentativo di evitare conflitti); possono avere elevati tassi di ansia, bassa autostima, valori medi nella conoscenza di sé, nel locus of control e nella capacità di esercitare controllo sugli eventi (decisi preoccupati).

I soggetti indecisi generalmente presentano valori moderati per ansia, locus of control e autostima, hanno poca chiarezza sui propri interessi e scarsa conoscenza di sé, hanno difficoltà nel prendere decisioni e mostrano tendenza alla posticipazione, hanno la presenza di problemi di attenzione, self talk negativi e ragionamenti confusi, percepiscono senso di inadeguatezza verso le scelte, possono avere tendenza a non decidere a causa dell'elevato numero di opzioni prese in esame (molti interessi e abilità) e delle pressioni esterne, soprattutto per elevati livelli di rendimento atteso (non decisi multipotenziali).

Come per la risoluzione dei problemi, le strategie decisionali si possono classificare come:

STRATEGIE NON PRODUTTIVE

- ☹️ pensare in negativo, a quanto si è sfortunati, non si riesce a fare, "tanto è tutto inutile, quel che conta è solo la fortuna...o le raccomandazioni!" (locus of control esterno);
- ☹️ preoccuparsi per il proprio futuro, per il fatto di non avere idee chiare, di non sapere bene quali siano i propri interessi, le proprie credenze di efficacia, aspirazioni, valori, capacità;
- ☹️ colpevolizzarsi per non riuscire ad avere le idee chiare;
- ☹️ sperare fatalisticamente che accada qualcosa, che un "colpo di fortuna" dia indicazioni sulla scelta da compiere;
- ☹️ ignorare il problema e rimandare continuamente la ricerca di informazioni;
- ☹️ passare più tempo con gli amici ed evitare l'argomento scelte;
- ☹️ sfogare la tensione con varie modalità: stordirsi, bere, fumare, far tardi la notte, divertirsi "per forza"...
- ☹️ isolarsi.
- ☺️ pensare in positivo, essere convinti di saper effettuare scelte efficaci, contare sulle proprie capacità (locus of control interno) e sui propri interessi. Valutare attentamente i propri valori e gli aspetti prioritari che si desiderano prendere in considerazione;

STRATEGIE RISOLUTIVE

- ☺ lavorare sodo per la risoluzione, raccogliere informazioni su scuola, università e professioni, fare ordine tra le informazioni che si possiedono;
- ☺ cercare cosa farebbero persone considerate OK, consultarle, chiedere come hanno a loro volta scelto, le procedure seguite, le strategie attivate;
- ☺ rilassarsi e affrontare le cose con calma, procedere per piccoli passi, non voler fare tutto e subito;
- ☺ fare attività fisica per scaricare la tensione, “sentirsi bene nel proprio corpo”.

Per raccogliere informazioni sulle scelte scolastiche
o sulle professioni è opportuno:

- ☺ Fare domande sulle caratteristiche di un certo corso di studi/lavoro a:
 - ☺ Genitori
 - ☺ insegnanti
 - ☺ persone che
 - seguono quel corso di studi
 - svolgono quel lavoro
 - ☺ professionisti dell'orientamento di
 - Università
 - Camere di Commercio
 - Uffici Provinciali/Centri di formazione
 - Consulenti per lo sviluppo dell'imprenditoria giovanile
- ☺ Fare ricerche in Internet
 - Inserire il proprio Curriculum nelle banche-dati di siti in Internet
- ☺ Recarsi presso le scuole, parlare con insegnanti, studenti e personale di segreteria
- ☺ Leggere opuscoli informativi di scuole/università/corsi di formazione regionali
- ☺ Visionare cassette, CD e altro
- ☺ Osservare dal vivo le persone che
 - seguono un corso di studi
 - svolgono un lavoro con
- ☺ visite presso Scuole Superiori/Università
- ☺ frequentare saloni/corsi di orientamento preparatori presso le sedi universitarie
- ☺ visitare i luoghi di lavoro
- ☺ frequentare Stage, fare periodi di prova
- ☺ Seguire programmi televisivi sulle scelte scolastico-professionali.

DOMANDARSI:

QUANTI ANNI DI

- SCUOLA
- FORMAZIONE

SONO NECESSARI?

QUALE PROFILO FORMATIVO
SI OTTIENE CON QUEL TIPO DI
STUDIO?

QUANTO È RICHIESTO SUL
MERCATO?

QUALI ABILITÀ SONO
NECESSARIE?

QUALI INTERESSI SODDISFA
QUEL TIPO DI STUDI, QUEL
LAVORO?

QUALI CREDENZE DI
EFFICACIA SONO NECESSARIE?

QUALI VALORI SI
SODDISFANO?

QUANTO È LONTANA DA CASA
LA SEDE DI STUDIO/LAVORO?

QUANTE ORE DI
STUDIO/LAVORO SI
RICHIEDONO?

QUANTO SI PUO'
GUADAGNARE CON QUEL
LAVORO?

QUALI PROSPETTIVE DI
CARRIERA SI OFFRONO?

Per effettuare una scelta efficace è importante porsi un **obiettivo professionale**, elencare i propri interessi, le proprie credenze di efficacia, le proprie capacità, i propri valori; poi **elencare tutte le opzioni professionali** e scegliere quelle che permettono di soddisfare l'obiettivo prefissato. Una volta eliminate tutte le opzioni che non appaiono in grado di soddisfare l'obiettivo professionale prefissato, confrontare le opzioni professionali. Per effettuare questo confronto può essere utile impiegare il modello dell'utilità attesa (Edwards, Gati, 86)

Griglia per il calcolo dell'utilità attesa

Opzioni professionali	I Aspetto		II Aspetto		III Aspetto		Totale
	Utilità	Probabilità	Utilità	Probabilità	Utilità	Probabilità	
A							
B							
C							

Indicazioni per la compilazione

- ① Elencare nella colonna a sinistra le opzioni (professioni) in grado di soddisfare l'obiettivo.
- ② Scrivere in alto, ordinandoli dal più al meno importante, gli aspetti che la persona stessa ritiene essenziali in una professione ideale (es: possibilità di una buona carriera, benessere psicologico, distanza dal luogo di residenza, stipendio desiderato, possibilità di viaggiare, ecc.)
- ③ Per "Utilità" si intende quanto è importante per la persona che quel lavoro soddisfi l'aspetto indicato. Attribuire all'utilità un valore 0-10
- ④ Per "Probabilità" si intende quanto è probabile, oggettivamente, che quel lavoro soddisfi l'aspetto indicato. Attribuire alla probabilità un valore 0-1
- ⑤ Esempio: Opzione = Insegnante di Scuola Superiore Aspetto 1=Benessere psicologico nello svolgimento della professione. Attribuirà all'utilità un valore alto (9-10) e alla probabilità un valore basso (0.1) la persona che, pur essendo convinta che il benessere psicologico nel rapporto con gli studenti sia essenziale per svolgere bene la professione indicata, riconosce di non riuscire ad avere con gli adolescenti un buon rapporto, per cui la probabilità che l'aspetto scelto si realizzi con quella professione è molto bassa.
- ⑥ Moltiplicare il valore utilità per il valore probabilità per ogni aspetto e sommare i prodotti ottenuti per tutti gli aspetti indicati. Fare attenzione ad eseguire le operazioni in successione orizzontale e per ogni opzione.
- ⑦ Confrontare i punteggi ottenuti per le varie opzioni: il più alto dovrebbe dare l'opzione più vantaggiosa.

Un esempio banale: la scelta di una automobile

Opzioni	I Aspetto Costo: non più di € 25.000		II Aspetto Consumo: non più di 1 lt Per 10 km		III Aspetto Velocità: oltre 200 km/h		Totale
	Utilità	Probabilità	Utilità	Probabilità	Utilità	Probabilità	
Ferrari	10	x 0 = 0	9	x 0.2 = 1.8	7	x 1 = 7	11.8
500 FIAT	10	x 1 = 10	9	x 1 = 9	7	x 0 = 0	19
1600 GOLF	10	x 0.9 = 9	9	x 0.8 = 7.2	7	x 0.6 = 4.2	20.4

Con tutta probabilità la scelta più vantaggiosa per una persona con queste esigenze sarà la terza. L'esempio ha riportato soltanto tre aspetti e tre opzioni, ma se ne possono aggiungere altri, che permetteranno di definire in modo più preciso la scelta più utile da compiere. È importante, per usare questo modello, aver già individuato un numero ristretto di opzioni (non più di 5-6) perché in presenza di un elenco più lungo, il calcolo ed il confronto potrebbero diventare più difficili.

Una volta effettuata la scelta, è necessario raccogliere eventuali altre informazioni che mancano;

- Sede della scuola/facoltà universitaria/lavoro.
- Materie del I anno superiore/di università/mansioni richieste.
- Attività extracurricolari presenti nel POF/corsi e altre attività che si potrebbero fare per realizzare la professione scelta.
- Quando iscriversi all'istituto superiore/facoltà scelti.
- Andare con i genitori e/o amici ad iscriversi.
- Informarsi sui libri da comprare, sulla data di inizio delle lezioni, sulle ore di frequenza, sul materiale necessario da portare.
- Informarsi sugli orari dei mezzi pubblici, costi di abbonamenti e altro per raggiungere la sede scelta.
- Informarsi sulla possibilità di “provare” il lavoro durante l'estate.

comunicare agli altri quanto deciso:

- ☺ dire la scuola superiore/la facoltà universitaria/la professione a cui si è pensato, indicando come si è giunti a questa decisione (attraverso l'analisi delle proprie caratteristiche, interessi, credenze di autoefficacia, capacità e valori, caratteristiche di corsi di studio, facoltà universitarie, professioni);
 - ☺ motivare la propria scelta (opzione che più di altre soddisfa interessi, credenze di autoefficacia, valori);
 - ☺ ascoltare attentamente le opinioni delle persone cui si ritiene importante di dover comunicare la propria scelta (genitori, insegnanti, amici, partners).
- In presenza di risposte che manifestino scarsa soddisfazione per la scelta comunicata:
- ☺ ascoltare quello che dice l'altra persona;
 - ☺ riprendere gli aspetti positivi del discorso dell'altra persona;
 - ☺ in caso di proposta di altre opzioni
 - considerarne gli aspetti positivi e discuterne con l'altro
 - mettere in evidenza il contrasto esistente con la propria scelta;
 - ☺ rivedere i passaggi che hanno portato a fare la prima scelta alla luce dei suggerimenti ricevuti;
 - ☺ riportare i suggerimenti alla propria realtà, interessi e motivazioni: ricordarsi e ricordare agli altri che le scelte scolastiche e professionali sono personali e che ciò che è valido per una persona può non esserlo altrettanto per un'altra;
 - ☺ ringraziare per il suggerimento dato.

Per ulteriori dettagli, grafici, questionari e materiale consultare la fonte: Soresi/Nota, *Interessi e scelte*, GIUNTI 2000.