

# **La promozione delle capacità personali**

**Teoria e Prassi**

---

Mario BECCIU - Anna Rita COLASANTI

---



## SOMMARIO

<b>PRESENTAZIONE</b> .....	5
<b>CAPITOLO PRIMO</b>	
<i>Le capacità personali: lineamenti teorici</i> .....	7
<b>CAPITOLO SECONDO</b>	
<i>La promozione delle capacità personali nei contesti formativi</i> .....	15
<b>CAPITOLO TERZO</b>	
<i>Lo sviluppo delle capacità personali come obiettivo formativo:     proposta di un training</i> .....	29
<b>DESCRIZIONE DELLE UNITÀ E ALLEGATI</b>	
Unità introduttiva - Presentazione del programma .....	35
<b>VARIABILE IO</b> .....	41
Prima unità - Scoprire le proprie preferenze cognitive .....	43
Seconda unità - Riconoscere le proprie tendenze emotive .....	76
Terza unità - Individuare il proprio stile comportamentale .....	107
Quarta unità - Identificare i propri limiti e le proprie risorse .....	130
Quinta unità - Esplicitare le proprie mete .....	146
<b>VARIABILE ALTRI</b> .....	159
Sesta unità - Comunicare con efficacia .....	161
Settima unità - Sintonizzarsi con gli altri .....	214
Ottava unità - Collaborare e lavorare in gruppo .....	226
Nona unità - Gestire i contrasti e negoziare .....	243
<b>VARIABILE COMPITO</b> .....	265
Decima unità - Pianificare il proprio agire .....	267
Undicesima unità - Risolvere problemi e assumere decisioni .....	273
Dodicesima unità - Potenziare le proprie strategie di apprendi- mento e di azione .....	294

<b>VARIABILE CONTESTO</b> .....	347
<i>Tredicesima unità</i> - Diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera .	349
<i>Quattordicesima unità</i> - Potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione .....	372
<b>CAPITOLO QUARTO</b>	
<i>La valutazione delle capacità personali: indicazioni metodologiche</i> . . . .	379
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	407

## PRESENTAZIONE

---

La Sede Nazionale (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), in questi anni, ha promosso una serie di pubblicazioni sulla formazione professionale iniziale: una proposta organica di standard formativi e professionali e numerosi strumenti per la personalizzazione del percorso formativo quali i manuali per la gestione dell'accoglienza, dell'orientamento e dell'accompagnamento al lavoro dipendente e autonomo, vari sussidi impostati sulla metodologia didattica induttiva.

Con il presente volume si intende integrare e completare la proposta offrendo un progetto teorico-pratico per la promozione delle capacità personali dei giovani in crescita.

Il CNOS-FAP ha sempre posto la formazione integrale della persona come obiettivo primario dei propri interventi formativi che, pur focalizzati sull'acquisizione di competenze professionali, non dimenticano la cura della dimensioni affettiva, cognitiva e relazionale dell'allievo.

Per la rilevanza strategica del tema, dunque, la Sede Nazionale riteneva necessario comporre per la Federazione uno strumento che fosse rigoroso e serio, ma che costituisse una guida e un aiuto per il formatore che deve pianificare concretamente l'intervento formativo in questo ambito.

Ha ideato, così, il presente progetto che contiene sia elementi teorici, che strumenti operativi per il formatore e per gli allievi; il volume, infatti, offre una possibile sistematizzazione degli interventi promozionali di cui un formatore può disporre, per favorire lo sviluppo delle capacità personali degli allievi in modo pianificato e consistente.

La presente pubblicazione rappresenta il frutto di un lungo lavoro di "messa a punto" che è iniziato con una fase di formazione dei formatori (curata dagli stessi autori del volume) per sensibilizzarli al tema e addestrarli alla gestione del *training* (la metodologia privilegiata per la promozione delle capacità personali), ha proseguito con la sperimentazione del materiale prodotto, curato dai formatori nel lavoro concreto con gli allievi, e si è concluso con la revisione del progetto.

La Sede Nazionale ringrazia gli autori della preziosa collaborazione e si augura che anche questa iniziativa possa contribuire a rendere più efficace il lavoro educativo del formatore nei confronti dei giovani che frequentano i percorsi della

formazione professionale iniziale, consapevoli che il possesso delle capacità personali costituisce “la condizione che massimizza l’espressione del potenziale conoscitivo e tecnico dell’individuo”<sup>1</sup>.

La Sede Nazionale CNOS-FAP.

---

<sup>1</sup> BECCIU M. - COLASANTI A. R., *La promozione delle capacità personali nei contesti formativi*, Rassegna CNOS, anno 18, n. 2, maggio-agosto 2002, p. 25.

## LE CAPACITÀ PERSONALI: LINEAMENTI TEORICI

*Scopo del presente capitolo è offrire al lettore alcune conoscenze di carattere generale in riferimento alle capacità personali. Dopo una breve definizione di esse sono presentate alcune classificazioni tramite le quali gli autori sistematizzano le principali capacità personali e descrivono quelle che saranno oggetto del presente lavoro. Ne è, quindi, sottolineata la rilevanza per il benessere individuale e per il proficuo inserimento nel mondo del lavoro. Successivamente viene esaminato l'influsso dell'ambiente educativo e sociale sullo sviluppo delle capacità personali e considerata la valutazione di esse nei contesti formativi.*

### DEFINIZIONE

La letteratura relativa alle capacità personali, presenta numerosi termini tra loro spesso sovrapponibili, altre volte utilizzati con accentuazioni e connotazioni differenti. Tra i più ricorrenti ritroviamo quelli di capacità aspecifiche, competenze trasversali, atteggiamenti, tratti, qualità umane, metaqualità (cfr. ISFOL, 1994, 31-64).

Nel presente lavoro, si preferisce usare l'espressione di *capacità personali* per indicare quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al Sé, e precisamente ai repertori personali di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, che sono coinvolte in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro. Tali capacità, possedute dal soggetto su base innata e appresa, sono da intendersi come unità complesse, comprendenti componenti cognitive, emozionali ed operazionali che interdipendono con unità contestuali dell'ambiente sociale.

Rispetto alla prestazione sono da considerarsi:

- *indipendenti*, in quanto ciascuna dà un contributo esclusivo alla prestazione;
- *interdipendenti*, in quanto ciascuna interagisce con le altre ed attinge ad esse;
- *necessarie, ma non sufficienti*, in quanto il possesso di esse non garantisce da solo il successo nella prestazione; sono importanti le competenze tecnico-professionali nonché le variabili di natura organizzativo-contestuale;
- *generiche*, in quanto implicate in prestazione diverse e – come dicevamo – esportabili da un contesto all'altro.

## CLASSIFICAZIONE

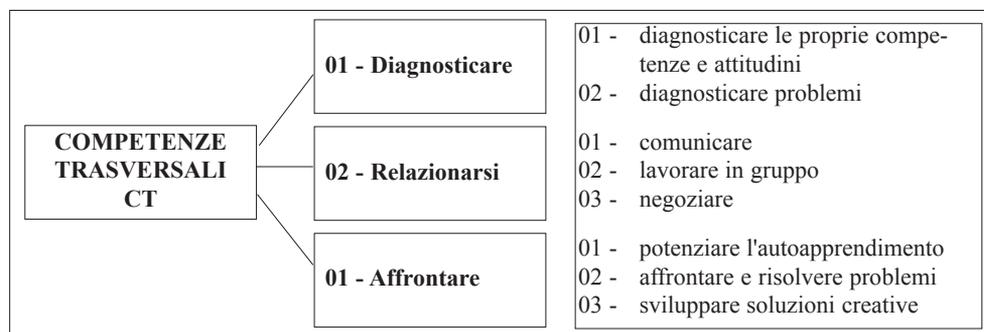
La pluralità sul piano terminologico si riflette anche sul versante tassonomico. Così, i diversi autori sistematizzano secondo propri criteri le principali capacità personali.

Nel presente lavoro riportiamo, a titolo esemplificativo, alcune classificazioni delle capacità personali che possono trovare una più immediata applicabilità nei contesti formativo-professionali. In particolare, ci riferiamo alle classificazioni proposte dall'ISFOL (1998), da Goleman (1998), da Meazzini (2000); (cfr. tab. 1- 2-3).

Nel modello elaborato dall'ISFOL (1998) in cui le competenze sono suddivise in competenze di base (ossia competenze elementari attualmente richieste per l'esercizio di una qualsiasi attività: alfabetizzazione informatica, inglese, economia, ecc.), competenze tecnico-professionali (ossia competenze legate all'espletamento del compito specifico) e competenze trasversali, le capacità personali tendono a coincidere con queste ultime. Più precisamente con esse si intende " un insieme di abilità di ampio spessore, che sono implicate in numerosi tipi di compiti dai più elementari ai più complessi e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare tre grandi tipi di operazioni che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito; mettersi in relazione adeguata con l'ambiente, predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio" (ISFOL, 1998, 110).

La tab. 1 presenta le tre macro competenze del *diagnosticare, relazionarsi e affrontare* articolate in *clusters* di competenze più semplici.

Tabella 1: ISFOL, 1998, 114



Nella classificazione proposta da Goleman (1996, 1998), le capacità personali rappresentano la struttura dell'intelligenza emotiva intesa come una meta-abilità che ci permette di esercitare un certo grado di controllo sulla nostra vita emotiva determinando il grado in cui riusciamo ad utilizzare le diverse risorse in nostro possesso.

In particolare, facendo riferimento al contesto di lavoro, Goleman raggruppa le capacità personali nelle cinque dimensioni dell'intelligenza emotiva, tre delle quali fanno riferimento al rapporto con se stessi: *consapevolezza di sé, padronanza di sé, motivazione*, e due al rapporto con gli altri: *empatia, abilità sociali* (cfr. tab. 2).

Tabella 2: Goleman, 1998, 42-43

<b>COMPETENZA PERSONALE</b> <i>Determina il modo in cui controlliamo noi stessi</i>	
<b>CONSAPEVOLEZZA DI SÉ</b>	<p><i>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori-preferenze, risorse e intuizioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Consapevolezza emotiva:</b> riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti</li> <li>- <b>Autovalutazione accurata:</b> conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti</li> <li>- <b>Fiducia in se stessi:</b> sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità</li> </ul>
<b>PADRONANZA DI SÉ</b>	<p><i>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Autocontrollo:</b> dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi</li> <li>- <b>Fidatezza:</b> mantenimento di standard di onestà e integrità</li> <li>- <b>Coscienziosità:</b> assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione</li> <li>- <b>Adattabilità:</b> flessibilità nel gestire il cambiamento</li> <li>- <b>Innovazione:</b> capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi</li> </ul>
<b>MOTIVAZIONE</b>	<p><i>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Spinta alla realizzazione:</b> impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza</li> <li>- <b>Impegno:</b> adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione</li> <li>- <b>Iniziativa:</b> prontezza nel cogliere le occasioni</li> <li>- <b>Ottimismo:</b> costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi</li> </ul>
<b>COMPETENZA SOCIALE</b> <i>Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri</i>	
<b>EMPATIA</b>	<p><i>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comprensione degli altri:</b> percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri</li> <li>- <b>Assistenza:</b> anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente</li> <li>- <b>Promozione dello sviluppo altrui:</b> percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità</li> <li>- <b>Sfruttamento della diversità:</b> saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo</li> <li>- <b>Consapevolezza politica:</b> saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo</li> </ul>
<b>ABILITÀ SOCIALI</b>	<p><i>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Influenza:</b> impiego di tattiche di persuasione efficienti</li> <li>- <b>Comunicazione:</b> invio di messaggi chiari e convincenti</li> <li>- <b>Leadership:</b> capacità di ispirare e guidare gruppi e persone</li> <li>- <b>Catalisi del cambiamento:</b> capacità di iniziare o dirigere il cambiamento</li> <li>- <b>Gestione del conflitto:</b> capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo</li> <li>- <b>Costruzione di legami:</b> capacità di favorire e alimentare relazioni utili</li> <li>- <b>Collaborazione e cooperazione:</b> capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni</li> <li>- <b>Lavoro in team:</b> capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni</li> </ul>

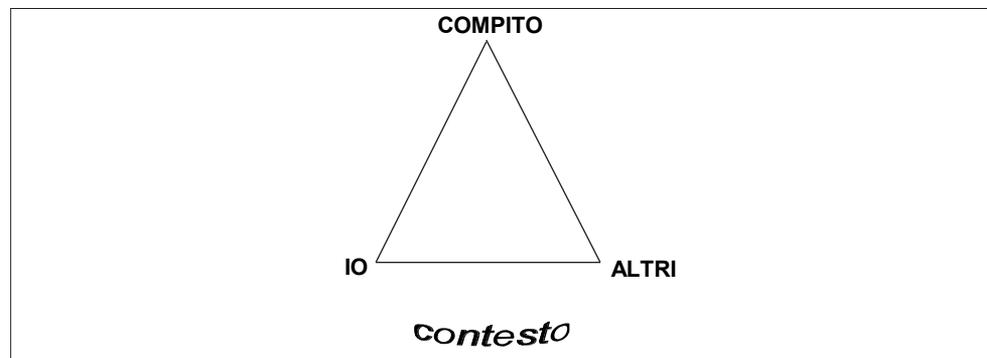
Meazzini (2000, 7) nel presentare le abilità trasversali che dovrebbero costituire l'obiettivo primario nella formazione della persona, opera una distinzione in base ai tre repertori di base dell'individuo: cognitivo, socio-interpersonale, emozionale-affettivo (cfr. tab. 3).

Tabella 3: Meazzini, 2000, 7

ABILITÀ COGNITIVE	SOCIO- INTERPERSONALI	EMOZIONALI ED AFFETTIVE
Utilizzare la memoria in modo strategico	Comunicare e collaborare	Comprendere emozioni e sentimenti dell'altro ed esprimere i propri
Ragionare	Essere assertivi e prosociali	Mostrare empatia nei rapporti interpersonali
Affrontare i problemi e decidere	Competere secondo le regole	Automotivarsi
Apprendere ad apprendere	Parlare in pubblico	Prevenire e gestire il <i>distress</i>
Sviluppare creatività e flessibilità	Gestire i conflitti e negoziare	Prevenire e gestire la collera e l'aggressività

Nel presente lavoro le capacità personali sono sistematizzate tenendo presenti le diverse variabili coinvolte in una situazione apprenditiva e/o di lavoro e precisamente l'Io, gli Altri, il Compito, il Contesto (cfr. fig. 1).

Figura 1: Variabili coinvolte in una situazione apprenditiva e/o di lavoro



Sono incluse sotto la *variabile io* le capacità che riguardano la consapevolezza, la valutazione e la promozione della propria realtà personale.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale;
- identificare i propri punti di forza e i propri limiti in riferimento ad una situazione data;
- proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali.

Sono incluse sotto la *variabile altri*, le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- mostrare empatia nei rapporti interpersonali;
- comunicare in modo soddisfacente;
- collaborare e lavorare in gruppo;
- gestire i contrasti e negoziare.

Sono incluse sotto la *variabile compito*, le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- pianificare il proprio agire;
- affrontare i problemi e assumere decisioni;
- monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione.

Sono incluse sotto la *variabile contesto*, le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro;
- individuare e rispettare le regole sociali tacite ed esplicite presenti in esso;
- saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso.

## **RILEVANZA**

Le capacità personali sin qui descritte sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale, sebbene esse siano raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative.

In particolare, la persona in possesso di tali capacità non solo sperimenta un benessere soggettivo, ma è in grado di vivere più positivamente il rapporto con gli altri e con il mondo che la circonda, riuscendo a far fronte con efficacia ai suoi compiti di sviluppo.

Dal punto di vista più strettamente professionale, le capacità personali sono valorizzate come centrali per un inserimento efficace e produttivo. Così, secondo alcuni autori (Spencer-Spencer, 1993; Goleman, 1998) il successo professionale non sarebbe tanto ascrivibile alle sole conoscenze e competenze tecniche per eseguire un certo lavoro, quanto piuttosto al possesso di qualità distintive di natura personale e sociale.

Sulla stessa linea, Mezzini (2000, 6) considera tali capacità “la parte sommersa dell'iceberg che garantisce equilibrio e stabilità a tutta la struttura”.

Indipendentemente dal tipo di lavoro e dal contesto organizzativo nel quale ci si trova ad operare, il possesso delle capacità personali verrebbe, quindi, a costi-

tuire la condizione che massimizza l'espressione del potenziale conoscitivo e tecnico dell'individuo.

## SVILUPPO

Come affermato precedentemente, le capacità personali sono possedute su base innata e appresa; in altri termini, esse si sviluppano nell'interazione del patrimonio genetico con l'ambiente. Quest'ultimo svolge, tuttavia, un ruolo di grande rilievo nel decidere quali capacità avranno più probabilità di svilupparsi rispetto ad altre.

Naturalmente ogni capacità personale è correlata, nel suo sviluppo, alla presenza, nell'ambiente, di fattori sollecitanti specifici. Così, ad esempio, la capacità di empatia nei rapporti interpersonali è fortemente connessa alla competenza emozionale delle figure di accudimento.

In questo lavoro, però, non consideriamo i fattori sollecitanti specifici connessi alle singole capacità, quanto piuttosto quei fattori più generali che risultano correlarsi positivamente allo sviluppo di esse.

Relativamente all'*ambiente familiare*, sembrano svolgere un ruolo cruciale, per il progressivo maturare delle capacità personali, la qualità del legame con le figure significative, il modellamento, gli stili educativi genitoriali, i *feedback* sul proprio agire.

*Qualità del legame.* Il tipo di relazione che le figure significative stabiliscono con la prole è essenziale per lo sviluppo delle capacità personali. A tale riguardo molte ricerche suggeriscono che genitori calorosi, calmi e disponibili tendono ad avere figli socialmente più maturi e più capaci di autodirezionalità rispetto a coloro che manifestano incostanza, ambivalenza e imprevedibilità nella relazione.

*Modellamento.* Il modo più semplice per apprendere determinate capacità è quello di osservare il comportamento delle figure significative. Attraverso l'esposizione ad esse, consistentemente nello spazio e nel tempo, il bambino costruisce progressivamente i suoi repertori. In tal senso, è ragionevole affermare che le capacità personali riflettono i valori e i contenuti dell'ambiente in cui una persona è vissuta e vive.

*Stili educativi.* Un altro fattore che sembra incidere significativamente sullo sviluppo delle capacità personali concerne gli stili educativi genitoriali. Numerose ricerche, condotte a questo riguardo, evidenziano come la possibilità di crescere in autonomia e sicurezza e di sviluppare una personalità armonica ed integrata si correli fortemente alla presenza di stili educativi orientati all'autorevolezza, alla comprensione, all'ottimismo, alla calma e all'incoraggiamento. Al contrario, stili educativi orientati all'autoritarismo, al permissivismo o all'iperprotezione sembrano costituire un fattore di impedimento rispetto allo sviluppo ottimale delle capacità personali.

*Feedback sul proprio agire.* Non meno importanti, ai fini del potenziamento e dell'acquisizione delle capacità personali sono le osservazioni positive e negative

che la persona in crescita riceve sul proprio agire. Secondo gli psicologi interazionisti, le persone sviluppano un'idea di se stesse sulla base di come sono state trattate o viste dagli altri e tendono a comportarsi con maggiore frequenza nei modi attraverso i quali ottengono riconoscimenti al proprio io. Per questo è necessario che il giudizio degli altri, particolarmente degli altri significativi si connoti come puntuale, realistico, incoraggiante e proattivo.

Anche la *scuola* ha un importante influsso sullo sviluppo delle capacità personali. Sebbene i bambini entrino in essa con una personalità già relativamente formata, le esperienze che vivono durante il periodo scolastico-formativo contribuiscono consistentemente ad accrescerla. Nel confronto con gli insegnanti e i compagni, i ragazzi sperimentano come vengono percepiti dagli altri in quanto persone, imparano a conoscersi più differenziatamente, acquisiscono una serie di comportamenti socio-affettivi e socio-operativi.

In particolare, le esperienze che sembrano incidere maggiormente sulla personalità degli allievi e sullo sviluppo delle loro capacità personali, sono quelle di carattere sociale, derivanti dalle interazioni socio-affettive e socio-operative con insegnanti e compagni e quelle legate all'apprendimento e al profitto.

La possibilità di sperimentare *esperienze positive di natura sociale* è connessa, in larga misura, all'opportunità di vivere in un clima interattivo che appaghi i bisogni di appartenenza, stima e socialità e che offra occasioni per conoscersi e sviluppare le proprie funzioni adattive e di controllo nel confronto con gli altri.

La possibilità di sperimentare, invece, *esperienze positive di natura apprenditiva* sembra essere legata alla sensazione di controllo e padronanza delle proprie capacità; sensazione che si sviluppa quando l'allievo si sente idoneo nel corrispondere alle aspettative legate all'espletamento delle diverse attività.

Nel secondo capitolo, concernente la promozione delle capacità personali nei contesti formativi, avremo modo di tornare più approfonditamente su tali argomenti.

Oltre alla famiglia e alla scuola, anche il *gruppo dei pari* riveste un ruolo importante nello sviluppo delle capacità personali, particolarmente di quelle che fanno più direttamente riferimento al rapporto con gli altri. È, infatti, nell'interazione con i compagni, a partire dalla prima scolarizzazione, che si apprendono comportamenti cooperativi, di sostegno, di aiuto reciproco, di *leadership*. È pur vero, d'altra parte, che il gruppo dei pari può rappresentare un importante fattore di rischio per la comparsa di forme comportamentali non sempre accettabili o desiderabili. Per questo resta indispensabile la presenza costante, seppur discreta, degli educatori.

## VALUTAZIONE

La valutazione delle capacità personali si presenta piuttosto complessa. Tali capacità, infatti, non sono direttamente rilevabili, ma solo inferibili sulla base di una serie di manifestazioni che indirettamente ci informano della loro esistenza.

Inoltre, esse sono soggette ad un processo di maturazione e di acquisizione per cui risentono, nella loro espressione, del livello di sviluppo che ciascuno ha raggiunto. Così, la stessa capacità tenderà a manifestarsi con modalità diverse in soggetti di diversa età e in soggetti della stessa età, ma con una storia di apprendimento diversa.

Ne deriva che non è facile pronunciarsi oggettivamente sulla loro presenza o assenza; d'altra parte, ogni programma formativo indirizzato alla promozione e al potenziamento delle capacità personali, dovrà necessariamente prevedere una loro rilevazione, al fine di monitorare il progressivo maturare delle stesse.

La possibilità di approssimarsi a giudizi valutativi accurati circa le capacità personali è correlata all'uso di una pluralità di strumenti. Infatti, per le ragioni appena suddette, non è possibile basarsi su un'unica fonte di informazioni, ma su molteplici prospettive che, combinate insieme, possono offrire un profilo accurato, per quanto complesso, delle capacità personali possedute e di quelle da migliorare.

In ambito formativo, è possibile rilevare le capacità personali attraverso l'osservazione, ripetuta nello spazio e nel tempo; l'autodescrizione del soggetto, effettuata tramite interviste e/o questionari; esercizi di simulazione; una batteria di test di valutazione.

Nel quarto capitolo, riguardante la valutazione delle capacità personali, saranno prese in considerazione alcune di queste modalità.

## LAPROMOZIONE DELLE CAPACITÀ PERSONALI NEI CONTESI FORMATIVI

*Scopo di questo secondo capitolo è delineare gli interventi promozionali di tipo diretto e indiretto che un formatore può intenzionalmente attuare per sviluppare nelle persone in crescita le capacità personali precedentemente menzionate.*

*Nella prima parte del capitolo sono presi in considerazione gli interventi di tipo indiretto, ossia quegli interventi indirizzati a creare un ambiente che massimizzi la probabilità di partecipazione attiva, da parte degli allievi, al processo formativo. Nella seconda parte, invece, viene presentato il training quale strumento elettivo per la promozione diretta delle capacità personali.*

### INTRODUZIONE

Sebbene le capacità personali siano attualmente considerate imprescindibili per un efficace inserimento nel mondo del lavoro, raramente esse sono oggetto di promozione formale nei contesti formativi, né tantomeno è facile trovare testi o programmi che prevedano un inquadramento sistematico di modalità o procedure indirizzate allo sviluppo e all'incremento di tali capacità.

Ritenendo tuttavia necessario uno sforzo in tal senso, cercheremo, nelle pagine che seguono, di offrire una possibile sistematizzazione degli interventi promozionali di cui un formatore può disporre per coltivare le capacità personali degli allievi in modo pianificato e consistente.

Distinguiamo gli interventi in due grandi categorie comprendenti, rispettivamente, la cura delle variabili situazionali, ossia di quelle variabili che indirettamente influenzano lo sviluppo delle capacità personali creando un clima favorevole all'apprendimento e il potenziamento delle capacità personali stesse attraverso una serie di attività mirate e strutturate organizzate in forma di *training*.

### CURA DELLE VARIABILI SITUAZIONALI

La cura delle variabili situazionali prevede, da parte del formatore, l'adozione di un agire educativo incoraggiante, la creazione di una positiva atmosfera socio

relazionale, l'organizzazione attenta dell'oggetto e del contesto di apprendimento, l'utilizzazione di una prassi valutativa proattiva.

### **Adozione di un agire educativo incoraggiante**

La possibilità che, nella classe, si crei un clima che consenta agli allievi di partecipare attivamente e responsabilmente al processo formativo, è significativamente correlata all'adozione da parte dei formatori di un approccio educativo orientato alla psicopedagogia dell'incoraggiamento.

Tale approccio, auspicabile in ogni contesto educativo, si impone come elettivo nella formazione professionale che frequentemente si trova ad accogliere soggetti con esperienze scolastiche pregresse di segno negativo.

Secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento l'agire educativo dovrebbe ispirarsi ad alcuni principi di fondo che riflettono, da parte del formatore, la convinzione: io so che tu puoi farlo.

L'incoraggiamento, infatti, viene a configurarsi come un processo di cooperazione tra formatore e allievo indirizzato ad infondere in quest'ultimo la fiducia di poter affrontare le diverse esperienze relative a se stesso e al proprio relazionarsi al mondo.

Ciò può risultare più chiaro esaminando le mete e i principi procedurali dell'agire incoraggiante (Franta - Colasanti, 1999).

Le *mete* fanno riferimento al *cosa promuovere* e concernono, a livello individuale, lo sviluppo di sentimenti di accettazione, sicurezza, fiducia in sé e l'acquisizione delle capacità di risolvere problemi e affrontare situazioni di stress emotivo; a livello interpersonale, l'incremento di comportamenti di collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, accettazione delle differenze, capacità di mediazione.

I *principi procedurali* definiscono i criteri ispiratori dell'azione educativa e concernono il *come promuovere*.

I principi che secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento possono orientare in una direzione proattiva l'agire del formatore sono l'attivare, il comprendere, il sottolineare il positivo, il ridimensionare e il responsabilizzare.

Il *principio dell'attivare* concerne la tendenza, da parte del formatore, a stimolare negli allievi una motivazione intrinseca all'apprendimento facendo leva sui loro bisogni di interesse, curiosità, competenza e sulla sua disponibilità a rendersi presente nell'interazione con un atteggiamento di cooperazione e supporto.

Il *principio del comprendere* fa riferimento alla capacità del formatore di calarsi nel mondo esperienziale degli allievi per coglierne bisogni, interessi, necessità. Ciò consente, da un lato, di stabilire una migliore sintonia sul piano comunicativo, dall'altro di dirigere con maggiore consapevolezza il proprio agire educativo.

Il *principio del sottolineare il positivo* segue il detto secondo il quale una persona migliora di più se la incoraggi che se la rimproveri. Tale principio, infatti, evidenzia il valore, in educazione, di apprezzare gli elementi di positività anziché combattere quelli di negatività.

Il formatore che segue tale principio preferisce riconoscere gli sforzi e i tentativi degli allievi nel conseguimento degli obiettivi desiderati, piuttosto che rilevare le loro manchevolezze o insuccessi.

L'apprezzamento dello sforzo e dell'impegno posti incrementa la fiducia negli allievi circa la possibilità di controllare le situazioni scolastiche; al contrario, l'evidenziazione degli errori produce scoraggiamento.

Il *principio del ridimensionare* consiste nello sdrammatizzare esperienze di insuccesso e percezioni negativistiche nei confronti di situazioni apprenditive sperimentate come ansiose.

L'applicazione di tale principio si rivela particolarmente utile negli insuccessi ripetuti, che facilmente portano gli allievi a dubitare delle loro capacità di controllare le situazioni, inibendone ulteriori tentativi di superamento.

In circostanze del genere il formatore può, tramite il suo supporto, far comprendere agli allievi le cause dell'insuccesso: interne (per es. concentrazione, impegno) ed esterne (struttura del compito, grado di difficoltà), aiutando loro a trovare elementi che inducano a sperare in nuovi tentativi.

Il *principio del responsabilizzare*, infine, fa riferimento al rispettare l'allievo per ciò che è, non aspettando né pretendendo più di quanto possa fare, ma neanche chiedendo meno o persino evitando di chiedere ciò che, invece, potrebbe fare.

L'aiuto del formatore in questa direzione non si configura in termini di confronto moralizzante, bensì come coscientizzazione delle situazioni da affrontare, così che gli allievi possano valutarne il carattere di obbligo, di necessità, di opportunità e stimare le loro possibilità di gestione.

Altro aspetto importante del principio del responsabilizzare è quello di aiutare gli allievi a confrontarsi con le conseguenze naturali del loro comportamento affinché traggano insegnamenti dalla loro stessa esperienza.

### **Creazione di una positiva atmosfera socio-relazionale**

Insieme all'adozione di uno stile educativo incoraggiante, si richiede al formatore di prestare particolare cura alla dimensione socio-relazionale.

Gli studi che sono alla base delle teorie sulla produttività scolastica mettono, infatti, in evidenza quanto questa risulti fortemente influenzata dal clima di classe (Franta, 1987).

Per coinvolgere gli allievi nel processo formativo è pertanto necessario non trascurare gli aspetti più propriamente relazionali.

Questi ultimi fanno particolare riferimento alla definizione positiva del contatto vicendevole e alla promozione di un'intersoggettività costruttiva nel gruppo classe.

#### *Definire positivamente il contatto*

Il primo aspetto, oggetto di cura dal punto di vista relazionale, concerne la definizione positiva del contatto tra formatore e allievi.

Le ricerche sulla socializzazione e sul rapporto comunicativo in genere evi-

denziano, quali forme relazionali efficaci, quelle appartenenti alle polarità positive di due importanti dimensioni: la dimensione controllo e la dimensione emozionale (Franta, 1988, 35ss.).

Tali dimensioni, caratterizzanti l'atteggiamento educativo, sono descrittive del modo in cui un formatore è disposto nei confronti degli allievi e di come questi reagisca emozionalmente e comportamentalmente nei loro confronti.

In particolare, la dimensione *controllo (C)* fa riferimento al comportamento di guida del formatore ed include l'insieme dei comportamenti che stabiliscono i confini di competenza.

Al *polo negativo* di tale dimensione collochiamo il formatore autoritario che impone una disciplina rigida, si occupa poco dei bisogni degli allievi, ha una concezione molto ristretta del comportamento socialmente accettabile, utilizza forme verbali direttive.

Al *polo positivo* collochiamo, invece, il formatore autorevole che incoraggia negli allievi la responsabilità individuale e sociale, la stima di sé, la partecipazione attiva al processo formativo pur mantenendo la guida, la direzione e una ragionevole disciplina.

Nel comunicare fa uso di forme verbali che riflettono il valore e la dignità degli allievi e ne stimolano l'autodeterminazione, il libero impegno e la corresponsabilizzazione.

La *dimensione emozionale (E)* concerne il comportamento socio-affettivo del formatore ed include quell'insieme di modalità relazionali tramite le quali l'allievo sperimenta il tipo di percezione e di valutazione che questi ha nei suoi confronti.

Al *polo negativo* di questa dimensione troviamo il formatore freddo, distaccato, svalutante e rifiutante.

Al *polo positivo*, invece, troviamo il formatore incoraggiante, caloroso, valorizzante, sensibile ai bisogni individuali.

Ne deriva che, affinché si crei un'atmosfera favorevole ai processi apprenditivi e alla crescita integrale degli allievi, si richiede al formatore di interagire prevalentemente secondo le qualità processuali positive delle due dimensioni considerate.

Dal punto di vista del *controllo* è importante che egli realizzi una *guida autorevole* attuando interventi regolativi e orientativi legittimati non dal suo status o ruolo, ma da un'esigenza oggettiva. In particolare, ciò si esplica nel promuovere la partecipazione attiva degli allievi alla gestione del processo formativo, nell'accrescere le loro capacità di relazionarsi responsabilmente verso le proprie scelte immediate e future, nel favorire l'autodisciplina.

Dal punto di vista *socio-affettivo* è importante che il formatore realizzi uno *stile di incoraggiamento* avendo cura dell'individualità di ciascun allievo e rispettandola, nutrendo fiducia nelle possibilità e nelle potenzialità che questi ha di apprendere e di svilupparsi, affinando la sua sensibilità nel coglierne i sentimenti e i pensieri, interagendo in modo autentico e sincero.

È auspicabile, infine, che il formatore sia aperto all'esperienza, ovvero sia dis-

posto a cambiare conformemente al mutare dei bisogni e delle situazioni anziché aderire rigidamente a piani predeterminati.

Quando un formatore si rapporta secondo le qualità processuali positive della dimensione di controllo e della dimensione emozionale stabilisce un clima di autorevolezza e di *partnership*, per cui gli allievi sviluppano sentimenti positivi verso se stessi e verso la situazione di apprendimento e si sentono più disposti e motivati a partecipare e a collaborare. Inoltre, incrementano le proprie funzioni di controllo percependo le situazioni come gestibili e superabili e non come al di fuori e al di là delle proprie possibilità e competenze.

*Favorire una costruttiva intersoggettività nella classe*

Un'altra classe di interventi che il formatore può attuare per favorire una positiva atmosfera socio-relazionale riguarda la promozione di una costruttiva intersoggettività nel gruppo classe. È importante, infatti, che quest'ultima sia vissuta come un luogo in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto come persona e sperimentare il senso di appartenenza ad un noi.

Gli interventi che facilitano la costruzione di una positiva intersoggettività orientata al rispetto e al supporto vicendevoli riguardano il creare un ambiente di convivenza democratica, il curare l'equità delle strutture interattive, l'usare forme di apprendimento cooperativo, il trattare disturbi comunicativi e conflitti.

*Creare un ambiente di convivenza democratica.* Affinché si crei un clima umano positivo, è importante che la classe e, più in generale, il CFP siano sperimentati come un posto valido per viverci ed apprendere. Il benessere sperimentato deve essere però percepito come una conquista collettiva, talvolta faticosa, ispirata a valori che garantiscano una valida e feconda convivenza (Pellerey, 1998). A tal fine è importante che il formatore coinvolga gli allievi nei processi decisionali e ne stimoli la corresponsabilizzazione; aiuti gli allievi a trattarsi come persone, con rispetto e cura vicendevoli e a sentirsi membri apprezzati e responsabili di una comunità; promuova un ordine e una disciplina le cui regole siano fatte rispettare come opportunità per realizzare una forma di convivenza nella quale trovino posto le esigenze di tutti e le opportunità per ciascuno.

*Curare l'equità delle strutture interattive.* Una ulteriore attenzione che si richiede al formatore per facilitare una positiva intersoggettività tra gli allievi concerne la cura delle strutture interattive all'interno della classe.

Le strutture interattive presenti nella classe possono essere di tipo formale e informale. Le prime sono disciplinate dalle attività volte al conseguimento degli obiettivi formativi; le seconde si sviluppano, invece, senza l'influsso diretto dei formatori e concernono essenzialmente la soddisfazione dei bisogni psicosociali degli allievi, la realizzazione di attività espressive, l'aiuto nello svolgimento dei compiti.

Cruciali per il clima di classe sono soprattutto le strutture informali. Secondo Petillon (1980, 73ss.) sono quattro le strutture interattive informali alle quali prestare attenzione: la struttura di influsso, che regola la distribuzione del potere al-

l'interno del gruppo; la struttura socio-affettiva, che concerne le scelte e i rifiuti che gli allievi attuano tra di loro; la struttura delle aspettative, che fa riferimento ai rispettivi ruoli da espletare; la struttura comunicativa, che indica il grado di partecipazione al flusso della comunicazione.

Tali strutture costituiscono dei sistemi dinamici e flessibili, tra loro interdipendenti.

Il posto occupato all'interno di queste strutture influisce in modo significativo sull'andamento del processo formativo e sulla socializzazione dei discenti, nonché sulle loro capacità di realizzarsi.

Quando un allievo si sente escluso dalla gestione della vita di gruppo, non si sente accettato, non è in grado di corrispondere alle aspettative o, ancora, non riesce a prendere parte al flusso della comunicazione, gli stati emozionali che si creano in lui tendono a minarne l'autostima, ad ostacolare lo sviluppo dell'interesse sociale, a sollecitare comportamenti reattivi.

Al contrario, quando può prendere parte alla gestione delle attività e alle relazioni che si sviluppano all'interno della classe aumenta l'autostima, migliora il rendimento scolastico e decrementa l'ansia interpersonale.

*Usare forme di apprendimento cooperativo.* Un'altra modalità di cui il formatore può disporre per favorire una positiva intersoggettività nella classe concerne l'adozione di forme di apprendimento collaborativo che promuovano l'apprezzamento degli altri e la capacità di interagire e lavorare con essi. Le ricerche evidenziano come l'apprendimento cooperativo, rispetto a quello individuale e competitivo, tenda a sviluppare una maggiore fiducia tra gli allievi, un maggior coinvolgimento emozionale, un maggiore impegno e tenda a decrementare il timore dell'insuccesso. Inoltre, indicano come esso sia più efficace in riferimento all'acquisizione dei significati, dei valori e degli atteggiamenti ritenuti desiderabili nel contesto interpersonale.

*Trattare disturbi comunicativi e conflitti.* Un altro importante contributo che il formatore può offrire per favorire una positiva intersoggettività nella classe concerne la gestione di disturbi comunicativi e di conflitti.

Insegnare come si affrontano difficoltà comunicative e come si risolvono cooperativamente i conflitti è quanto mai utile per gli allievi in quanto possono fare esperienza del fatto che la qualità delle relazioni non è data dall'assenza di conflitti, ma dalla quantità di conflitti affrontati e risolti positivamente. Per questo è utile che, ogni qualvolta se ne presenti l'occasione, il formatore aiuti gli allievi ad esplicitare tensioni latenti e a confrontarsi in modo diretto per evitare barriere comunicative e per facilitare il conseguimento di soluzioni comuni.

### **Organizzazione della situazione apprenditiva**

La cura delle variabili situazionali include l'organizzazione attenta dell'oggetto e del contesto di apprendimento.

Affinché gli allievi possano sviluppare appieno le loro capacità, le situazioni di apprendimento e di compito non possono essere improvvisate o lasciate al caso, ma devono essere pensate ed elaborate in modo tale da risultare per gli allievi controllabili, gestibili, interessanti.

Ciò implica, da parte del formatore, una scelta oculata dei compiti e delle attività, un uso adeguato della risorsa gruppo, un'organizzazione dinamica del processo di insegnamento-apprendimento.

#### *Scelta oculata dei compiti e delle attività*

Nel decidere il tipo di compito o di attività da sottoporre agli allievi è importante che il formatore tenga conto di due criteri: la discrepanza ottimale e la diversificazione o multidimensionalità.

Il primo fa riferimento alla distanza che esiste tra il livello di conoscenza, o competenza possedute dall'allievo, e il livello richiesto dall'attività proposta.

Tale distanza dovrebbe configurarsi come ottimale, né troppo piccola da essere demotivante, né troppo grande da essere scoraggiante. Secondo questo criterio i compiti dovrebbero essere tali da contenere un elemento di difficoltà che richieda conoscenze e competenze leggermente superiori a quelle già raggiunte, ma non così elevate da generare sentimenti di ansia, frustrazione e disaffezione.

Il secondo criterio fa, invece, riferimento alla possibilità per i compiti e le attività di coprire più aree di competenza, dando a ciascun allievo la possibilità di riuscire e di sperimentarsi capace in qualche area.

#### *Uso adeguato della risorsa gruppo*

Gli allievi possono essere facilitati nell'apprendimento e nel potenziamento di molte capacità dal contatto e dal confronto con i propri compagni.

Per questo la risorsa gruppo può rivelarsi preziosa. A questo riguardo è opportuno prevedere forme di tutoraggio, lavori in piccoli gruppi eterogenei, esercitazioni guidate a coppie o in *team*.

Naturalmente è importante che i gruppi di lavoro non siano fissi, ma che si preveda una certa flessibilità tale da consentire ad ogni allievo la possibilità di: interagire con compagni diversi, ampliando e integrando le sue competenze; verificare le proprie risorse in aree diversificate; avere maggiori possibilità di riconoscimenti.

#### *Organizzazione dinamica del processo di insegnamento-apprendimento*

Le ricerche evidenziano che gli allievi si sentono più motivati e interessati a prendere parte al processo formativo quando quest'ultimo presenta elementi di dinamicità diretti a soddisfare alcuni loro importanti bisogni, quali: il bisogno di sentirsi competente, il bisogno di curiosità, il bisogno di autodeterminazione. Per questo è utile che il formatore preveda la varietà nell'apprendimento; correli quest'ultimo agli interessi degli allievi; usi l'imprevedibilità nei dovuti limiti; utilizzi metodi e contenuti nuovi e inusuali; stimoli la partecipazione attiva; fornisca validi *feedback*; incoraggi le scelte degli allievi; strutturi esperienze ap-

prenditive che abbiano conseguenze naturali o prodotti finiti (Wlodkowski - Jaines, 1990).

### **Utilizzazione di una prassi valutativa proattiva**

Un'ulteriore variabile di natura situazionale che interviene a condizionare positivamente o negativamente lo sviluppo delle capacità personali degli allievi concerne la prassi valutativa. La scelta dei parametri valutativi, che il formatore adotta, ha un peso non indifferente nel determinare il concetto che l'allievo si forma delle sue capacità e della possibilità o meno di acquisirle o potenziarle.

Pertanto, è necessario considerare quando l'uso dei parametri valutativi, da parte del formatore, può definirsi promozionale e proattivo.

I parametri valutativi che in tal senso meritano di essere considerati riguardano l'esame comparativo dei risultati, l'attribuzione causale del rendimento, l'anticipazione del rendimento futuro (Franta-Colasanti, 1999, 123).

#### *Esame comparativo dei risultati*

Nel valutare la prestazione di un allievo il formatore attua necessariamente un confronto tra il risultato conseguito e un criterio fissato come riferimento.

Tale criterio può essere rappresentato dal rendimento del gruppo (criterio sociale); dal precedente rendimento del soggetto (criterio individuale); dal numero di risposte giuste o sbagliate (criterio oggettivo).

Nella prassi formativa orientata allo sviluppo delle capacità personali è da privilegiare il criterio individuale, il che implica adottare, nella valutazione, una prospettiva longitudinale-intraindividuale che metta più chiaramente in luce la modalità e la direzione dello sviluppo del rendimento, conferendo agli allievi un maggior controllo del processo apprenditivo.

Naturalmente, è anche importante aiutare gli allievi a confrontarsi con le altre prospettive, sociale e oggettiva, allo scopo di approcciare con senso critico e responsabilità la valutazione del proprio rendimento. Per questo si richiede al formatore di aiutare gli allievi a mettere in relazione le valutazioni date secondo il criterio individuale con quelle basate sui criteri oggettivo e sociale e a tollerare rendimenti diversi dal proprio, comprendendo che tale diversità è legata ad esperienze, motivazioni, stili cognitivi diversi.

#### *Attribuzione causale del rendimento*

Nella valutazione della prestazione non è implicato solo il confronto comparativo (individuale, interindividuale, oggettivo), ma anche l'interpretazione della causalità del comportamento.

Così la riuscita in un compito è più significativa quando l'allievo l'attribuisce al proprio impegno piuttosto che alla facilità della prova; come pure un insuccesso è meno traumatico se ascrivibile a forze esterne. È comprensibile, pertanto, quanto sia importante, ai fini dello sviluppo delle capacità personali, un'attribuzione realistica ed equilibrata della causalità nella valutazione dei comportamenti.

A questo riguardo è importante che il formatore, nella ricerca della causalità, sia essa interna (ossia legata a fattori personali), sia essa esterna (ossia legata a fattori indipendenti dal soggetto), ponga l'accento su fattori variabili anziché consistenti ed immutabili.

Nel comportamento di apprendimento sono fattori variabili l'impegno, l'interesse, la motivazione, la comprensibilità e la natura del compito; al contrario sono fattori consistenti l'attitudine e l'intelligenza.

L'accento sui fattori variabili anziché consistenti nell'attribuzione della causalità è particolarmente importante quando si tratta di valutare un insuccesso. Infatti, qualora quest'ultimo venisse attribuito a fattori costanti ed immutabili, facilmente si avrebbe un influsso sfavorevole sulla motivazione al rendimento.

L'allievo si percepirebbe così impotente a modificare una situazione negativa e, quindi, demotivato rispetto a qualunque tentativo. Viceversa, l'assegnazione dell'insuccesso a fattori variabili conferisce agli allievi maggior controllo e quindi li stimola a migliorare per cambiare.

#### *Anticipazione delle aspettative*

Le aspettative che il formatore ha nei confronti dell'allievo, influiscono notevolmente sul comportamento che questi mette in atto. In particolare, per quanto concerne il rendimento sembrano essere cruciali le dimensioni qualità e tempo. La dimensione qualità si riferisce alla natura positiva o negativa dell'aspettativa; la dimensione tempo riguarda invece l'intervallo relativo all'anticipazione dell'esito, a breve o a lungo termine.

L'anticipazione a breve termine consente, al formatore, di monitorare passo passo il processo formativo, di focalizzarsi sui cambiamenti individuali, di rilevare più facilmente i fattori responsabili della riuscita o del fallimento.

Al contrario, nell'anticipazione a lungo termine la previsione del rendimento si attua in una direzione costante nella quale si accettano soltanto le tendenze evolutive tipiche, ossia che il buono migliori e il cattivo peggiori (Lorenz, 1979, 37).

È ragionevole ritenere che i formatori che adottano una simile prospettiva siano meno sensibili ad accogliere i piccoli cambiamenti e meno propensi a strutturare e a pianificare il proprio agire conformemente alle possibilità di ciascun allievo.

Riassumendo, per quanto concerne i parametri valutativi che il formatore utilizza nel rapportarsi agli allievi, sono auspicabili, per l'acquisizione e il potenziamento delle capacità personali, quelli che fanno riferimento al criterio individuale nel confronto comparativo, ai fattori variabili nell'attribuzione della causalità, alla dimensione temporale a breve termine nell'anticipazione del rendimento futuro. Ciò non vuol dire escludere dalla valutazione altre prospettive, vuol dire solo non dar loro, come spesso accade nella prassi formativa, un carattere assoluto.

## POTENZIAMENTO DELLE CAPACITÀ PERSONALI

La cura delle variabili situazionali sin qui considerate permette di assicurare le condizioni senza le quali sarebbe impensabile promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle capacità personali. Rappresenta pertanto, in riferimento a queste ultime, una forma di promozione indiretta. Nella parte che segue consideriamo invece una tipologia strutturata di intervento, il *training*, indirizzata a promuovere in forma diretta le singole capacità.

Il *training* costituisce una forma privilegiata di apprendimento in quanto offre agli allievi la possibilità di una conoscenza non solo cognitiva, ma anche esperienziale delle singole capacità.

Rispetto ad altri strumenti formativi, esso si caratterizza per il ruolo attivo dei partecipanti i quali non sono visti come destinatari passivi dell'azione formativa, ma come soggetti capaci di monitorare e pianificare il proprio apprendimento.

### Processi di apprendimento

Gli studi e le ricerche condotte sul comportamento umano evidenziano come l'agire sia il risultato dell'interdipendenza di diverse variabili di natura cognitiva, emozionale e comportamentale.

Ne deriva che per agire sull'acquisizione e sul potenziamento delle capacità personali non basta semplicemente informare, occorre sollecitare il coinvolgimento del soggetto che apprende a diversi livelli.

Kolb e Fry (1975) presentano un modello di apprendimento esperienziale in base al quale il possesso di nuove acquisizioni, il cambiamento o la crescita, da parte di un soggetto, avvengono attraverso un processo integrato e circolare che inizia con l'esperienza concreta, si arricchisce con l'osservazione riflessiva, giunge alla concettualizzazione astratta per poi dar luogo alla sperimentazione attiva.

Secondo tale modello, l'apprendimento è il risultato dell'integrazione di esperienze concrete di natura emotiva e di processi cognitivi di analisi e comprensione.

Pertanto, per apprendere e cambiare occorre sapersi coinvolgere nell'esperienza, saper osservare e riflettere su di essa, saper astrarre concetti da quanto osservato, saper sperimentare e verificare ciò che si è concettualizzato per poi ritornare a nuove esperienze concrete e continuare il ciclo di apprendimento.

### Struttura delle unità

Il modello proposto da Kolb e Fry (1975) può risultare molto utile nello strutturare sequenzialmente le unità del *training*.

Quest'ultimo è infatti articolato in unità di lavoro a cadenza settimanale, della durata di circa due ore, ognuna delle quali ha per oggetto una capacità personale specifica o una sotto-componente di essa.

Le fasi salienti che tipicamente caratterizzano una unità del training sono: la

motivazione, l'esperienza concreta, la riflessione guidata, l'informazione, le situazioni semistrutturate, il *feedback*, il compito a casa.

#### *La motivazione*

Solitamente, l'unità ha inizio con la presentazione della capacità in oggetto. Il *trainer* nomina la capacità, sottolineandone da una parte la rilevanza, dall'altra gli eventuali ostacoli alla sua efficace realizzazione, quindi esplicita gli obiettivi che dovranno essere raggiunti e spiega l'organizzazione del lavoro.

Questa parte, solitamente breve, non dovrebbe fornire elementi che vadano a condizionare l'esperienza concreta.

#### *L'esperienza concreta*

Consiste nella presentazione di una situazione stimolo, relativa alla capacità in oggetto, che porti a far reagire i partecipanti. Tanto più tale situazione è vicina alla realtà dei destinatari tanto più solleciterà risposte utili alla riflessione guidata.

#### *La riflessione guidata*

In questa fase il *trainer* pone al gruppo delle domande che vanno a stimolare la riflessione sull'esperienza proposta. Tali domande dovranno essere predisposte in modo tale da consentire facilmente l'emergere di quegli elementi significativi sui quali andranno ad agganciarsi le informazioni teoriche.

#### *L'informazione*

Il coinvolgimento nell'esperienza e la tensione positiva che a partire dalla riflessione su di essa si è attivata, pongono i partecipanti nella condizione migliore per ricevere le informazioni di natura teorica. A questo punto il *trainer* è chiamato ad esporre con sistematicità gli aspetti salienti concernenti la capacità in oggetto.

#### *Le situazioni semi-strutturate*

Al fine di consentire il consolidamento delle informazioni teoriche ricevute si presentano delle attività che pongono i partecipanti nelle condizioni di applicare a situazioni concrete quanto appreso, lavorando o individualmente o a piccoli gruppi.

#### *Il feedback*

La conoscenza dell'esito è essenziale per lo sviluppo ed il miglioramento di una determinata abilità. È quindi importante che segua al momento applicativo un *feedback* puntuale da parte del *trainer* o degli altri membri del gruppo. Tale *feedback* dovrebbe essere: focalizzato sul comportamento; dettagliato, specifico e concreto; dato direttamente all'allievo; indirizzato a rilevare ciò che di positivo l'allievo ha fatto indicando aspetti che meritano di essere ulteriormente migliorati.

#### *Il compito a casa*

Per consentire il rafforzamento e la generalizzazione della capacità personale, oggetto di apprendimento, è inoltre utile assegnare un compito a casa nel quale è

richiesto all'allievo di sperimentare al di fuori del *setting* del *training* le nuove abilità acquisite.

### **Contesto**

Per la realizzazione del *training* è necessario poter disporre di un ambiente idoneo: accogliente, ampio, strutturalmente flessibile in modo tale da consentire sia il lavoro con la classe sia il lavoro a piccoli gruppi. Anche il silenzio circostante e la luminosità dell'ambiente sono variabili del contesto importanti da curare.

La disposizione di lavoro da privilegiare è quella circolare per favorire la comunicazione diretta ed il coinvolgimento di tutti gli allievi.

Infine, per la buona riuscita del *training*, è importante disporre di strumentazioni didattiche adeguate: videoregistratore, proiettore per diapositive, lavagna luminosa, lavagna a fogli, materiale interattivo per gli allievi.

### **Linee guida per la conduzione**

La promozione diretta delle capacità personali può essere facilitata dall'osservazione, da parte del *trainer*, di alcune linee guida fondamentali (Goleman, 1998).

#### *Personalizzare il training*

Il *training* andrebbe adattato alle esigenze formative dei singoli allievi; per questo, prima di procedere alla sua attuazione, occorre valutare il profilo individuale delle capacità personali, in modo da rilevare punti di forza e punti di debolezza e identificare ciò che occorre migliorare.

#### *Motivare*

Le persone imparano nella misura in cui sono motivate. È quindi necessario chiarire agli allievi in che modo il *training* potrà essere loro di aiuto nello sviluppare le capacità personali richieste per inserirsi più agevolmente nel contesto formativo oggi e in quello organizzativo-aziendale domani.

#### *Formulare obiettivi chiari e raggiungibili*

Affinché gli allievi possano mantenere vivi l'impegno, la motivazione e la fiducia nelle proprie possibilità di miglioramento è importante che per ogni capacità siano stabiliti obiettivi chiari, concreti, gradualmente. È inoltre utile che siano gli allievi stessi a scegliere i propri obiettivi di sviluppo e a progettare il proprio piano per raggiungerli.

#### *Incoraggiare l'esercizio*

La possibilità che le singole capacità personali entrino a far parte del repertorio abituale degli allievi è correlata in modo consistente all'esercizio ripetuto e costante. Per questo merita di essere incoraggiata la sperimentazione attiva al di fuori del *setting* del *training* facendo sí che gli allievi sfruttino tutte le opportunità che spontaneamente si presentano per esercitare e consolidare le diverse abilità.

### *Rinforzare il cambiamento*

È importante che gli allievi percepiscano che i propri sforzi per migliorare sono riconosciuti e valorizzati. È quindi indispensabile che il *trainer* apprezzi ogni piccolo tentativo nella direzione auspicata e fornisca un'appropriata analisi dei progressi.

### *Valutare*

Un momento importante è quello della valutazione del *training*. In particolare, occorre valutare le reazioni degli allievi, l'apprendimento delle conoscenze, l'acquisizione di nuove abilità, la modifica dei comportamenti.

A tale riguardo, si hanno a disposizione diverse procedure che possono essere utilizzate *in itinere* o a conclusione del *training*.

La valutazione *in itinere* dovrebbe prevedere la verifica, per ogni unità, del raggiungimento degli obiettivi prefissati allo scopo di considerare l'opportunità o meno di passare all'unità successiva.

La valutazione finale dovrebbe essere, invece, focalizzata sulla verifica dei progressi che ciascuno ha realizzato sulle singole capacità personali rispetto alla situazione di partenza. Essa può essere attuata tramite procedure di autovalutazione da parte degli allievi e di valutazione delle conoscenze e delle prestazioni da parte del *trainer*.

---

## LO SVILUPPO DELLE CAPACITÀ PERSONALI COME OBIETTIVO FORMATIVO: PROPOSTA DI UN *TRAINING*

*Scopo di questo terzo capitolo è descrivere un programma strutturato di promozione delle capacità personali che possa costituire un'utile traccia di lavoro per coloro che, all'interno dei contesti formativi, desiderino operare per lo sviluppo di tali capacità in modo pianificato e consistente. Il programma si articola in quattordici unità, concernenti le capacità personali riferibili alle **variabili io, altri, compito, contesto**, indicate nel primo capitolo. Per ciascuna unità sono indicati la definizione della capacità in oggetto, la finalità che si intende perseguire, i tempi di realizzazione, la descrizione dei singoli incontri e alcuni suggerimenti educativi.*

### INTRODUZIONE

Le unità operative, descritte nella parte che segue, concernono le capacità personali connesse alle diverse variabili coinvolte in una situazione apprenditiva o di lavoro e precisamente *l'io, gli altri, il compito, il contesto*. In riferimento alla *variabile io*, che include le capacità legate alla consapevolezza, alla valutazione e alla promozione della propria realtà personale, sono state elaborate cinque unità: *scoprire le proprie preferenze cognitive, riconoscere le proprie tendenze emotive, individuare il proprio stile comportamentale, identificare i propri limiti e le proprie risorse, esplicitare le proprie mete*.

In riferimento alla *variabile altri*, che include le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto, sono state elaborate quattro unità: *comunicare con efficacia, sintonizzarsi con gli altri, collaborare e lavorare in gruppo, gestire i contrasti e negoziare*.

In riferimento alla *variabile compito*, che include le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività, sono state elaborate tre unità: *pianificare il proprio agire, risolvere problemi e prendere decisioni, potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione*.

Infine, in riferimento alla *variabile contesto*, che include le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro, sono state elaborate due unità: *diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera, autoregolare il proprio comportamento organizzativo* (cfr. tab. 4).

Tabella 4: Elenco unità operative relative alle capacità personali connesse alle variabili: Io, Altri, Compito, Contesto

<b>VARIABILE DI RIFERIMENTO</b>	<b>CAPACITA' IMPLICATE</b>	<b>UNITA' OPERATIVE</b>
<i>IO: consapevolezza, valutazione e promozione della propria realtà personale</i>	<p><i>conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale</i></p> <p><i>identificare i propri punti di forza e di debolezza in riferimento ad una situazione data</i></p> <p><i>proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali</i></p>	<p>1. <i>scoprire le proprie preferenze cognitive</i></p> <p>2. <i>riconoscere le proprie tendenze emotive</i></p> <p>3. <i>individuare il proprio stile comportamentale</i></p> <p>4. <i>identificare i propri limiti e le proprie risorse</i></p> <p>5. <i>esplicitare le proprie mete</i></p>
<i>ALTRI: positività del rapporto con le persone con le quali si entra in contatto</i>	<p><i>comunicare in modo soddisfacente</i></p> <p><i>mostrare empatia nei rapporti interpersonali</i></p> <p><i>collaborare e lavorare in gruppo</i></p> <p><i>gestire i contrasti e negoziare</i></p>	<p>6. <i>comunicare con efficacia</i></p> <p>7. <i>sintonizzarsi con gli altri</i></p> <p>8. <i>collaborare e lavorare in gruppo</i></p> <p>9. <i>gestire i contrasti e negoziare</i></p>
<i>COMPITO: fronteggiamento efficace di richieste e problemi insiti in una determinata attività</i>	<p><i>pianificare il proprio agire</i></p> <p><i>affrontare i problemi e assumere decisioni</i></p> <p><i>monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione</i></p>	<p>10. <i>pianificare il proprio agire</i></p> <p>11. <i>risolvere problemi e prendere decisioni</i></p> <p>12. <i>potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione</i></p>
<i>CONTESTO: integrazione e inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro</i>	<p><i>diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro</i></p> <p><i>individuare e rispettare le regole tacite ed esplicite presenti in esso</i></p> <p><i>saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso</i></p>	<p>13. <i>diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera</i></p> <p>14. <i>autoregolare il proprio comportamento organizzativo</i></p>

Ogni unità è articolata secondo le seguenti voci: definizione della capacità in oggetto, finalità, tempi di realizzazione, descrizione degli incontri previsti, suggerimenti educativi.

Le 14 unità concernenti le capacità personali sono precedute da un'unità introduttiva avente per oggetto la presentazione del corso e la conoscenza reciproca.

Il formatore può decidere di realizzare le diverse unità seguendo l'ordine in cui sono presentate nel testo oppure scegliere una sequenza diversa, ad esempio alternare le unità della *variabile Io* con quelle della *variabile Compito*, purché rispetti la propedeuticità quando richiesta.

È inoltre importante, prima di affrontare le singole unità, ricordarne l'appartenenza alla variabile ad esse corrispondente, in modo che gli allievi possano orientarsi meglio nel lavoro.

**DESCRIZIONE DELLE UNITÀ  
E ALLEGATI**

## UNITÀ INTRODUTTIVA

---

### PRESENTAZIONE DEL PROGRAMMA

**Argomento**

*in oggetto* Contenuti del programma e conoscenza degli allievi.

**Finalità**

Esplicitare gli scopi, i contenuti del programma e le modalità di lavoro e avviare una prima conoscenza degli allievi e tra gli allievi.

**Tempi**

Un incontro di almeno due ore.

### Descrizione dell'incontro

**OBIETTIVI**

Conoscere gli obiettivi del corso, le unità oggetto di lavoro e le modalità di svolgimento.

Definire le capacità personali.

Classificare le singole capacità personali secondo le variabili: *io, altri, compito, contesto*.

Avere maggiori elementi di conoscenza dei componenti della classe.

**FASI**

*Introduzione*

Il formatore si presenta, enuncia il titolo del corso, quindi invita gli allievi a formulare una serie di ipotesi circa i contenuti che costituiranno l'oggetto del programma. Visualizza alla lavagna le diverse ipotesi offrendone, quando occorre, un'opportuna ridefinizione; sulla base dei contributi offerti dagli allievi arriva poi ad illustrare globalmente gli obiettivi, i contenuti e le modalità di lavoro caratterizzanti il corso.

*Dinamica di gruppo*

Al fine di facilitare la conoscenza reciproca e creare una positiva atmosfera di lavoro il formatore attiva una dinamica di gruppo articolata come segue:

1. *Consegna di alcune frasi da completare individualmente*

Il formatore invita ogni allievo a completare individualmente le frasi riportate nell'allegato 1; mentre i ragazzi lavorano, consegna a ciascuno di loro una targhetta, da indossare, sulla quale scrivere il proprio nome.

2. *Formazione delle coppie*

Quando tutti hanno risposto alle domande della traccia, il formatore chiede agli allievi di formare delle coppie (scegliendo possibilmente il compagno meno conosciuto), di presentarsi e di confrontare, nella coppia, le proprie risposte.

3. *Formazione di gruppi da quattro*

Quando i membri di ogni coppia hanno terminato di scambiare le proprie risposte, il formatore invita ciascuna coppia a scegliere un'altra coppia. La consegna, nel gruppo da quattro, è quella di presentare agli altri il proprio compagno e le risposte che questi ha dato alle diverse domande della traccia.

4. *Formazione di gruppi da otto*

Terminata la fase precedente, il formatore riunisce i gruppi da quattro formando, in base al numero degli allievi, due o più gruppi da otto.

Il compito, nel gruppo da otto, è quello di formulare una definizione di capacità personali e di elencare quattro capacità personali ritenute importanti per inserirsi adeguatamente nel contesto formativo prima e professionale poi (All.2).

5. *Ricomposizione del gruppo classe*

Una volta che i gruppi hanno completato il lavoro si ricompono il gruppo classe. A questo punto il formatore, prima di invitare ogni gruppo a presentare la propria riflessione, attiva un confronto sull'esperienza ponendo alcune domande stimolo sulla dinamica appena conclusa (All.3).

Prima di passare alla fase successiva, il formatore esplicita brevemente agli allievi gli obiettivi che con la dinamica di gruppo si intendeva raggiungere (rompere il ghiaccio, avviare una prima conoscenza reciproca, attivare una riflessione comune sui contenuti oggetto del corso), quindi introduce il prosieguo dell'unità.

*Presentazione teorica*

Il formatore chiede ai rappresentanti di ogni gruppo da otto di presentare ciò che all'interno del proprio gruppo è stato elaborato, sia in merito alla definizione di capacità personali, sia in riferimento alle capacità ritenute più significative.

Quindi, a partire dalle riflessioni degli allievi, presenta e spiega la definizione di capacità personali e illustra la classificazione di esse secondo le variabili: *io, altri, compito, contesto* (cfr. primo capitolo).

*MATERIALI*

Allegati 1, 2, 3  
Contenuti del primo capitolo  
Lavagna luminosa

**FRASI DA COMPLETARE**

Sei invitato a completare le frasi che seguono per poi condividere le tue risposte con un compagno.

1. Il mio nome è .....

2. Ho scelto di frequentare il CFP in quanto .....

3. Due aspetti che apprezzo di me sono .....

4. Un mio difetto è .....

5. Da questo corso sulle capacità personali mi aspetto di .....

6. Rimarrei deluso se il corso .....

7. Si potrebbe lavorare bene se .....

8. Una regola che vorrei proprio ci fosse è.....

## LAVORO DI GRUPPO

Ti viene chiesto di formulare, insieme ai compagni del tuo gruppo, una definizione di “capacità personali”; quindi di trovare un accordo circa quattro capacità ritenute importanti per un buon inserimento nei contesti formativi e professionali.

Con il termine “ capacità personali” intendiamo .....

.....

.....

Quattro importanti capacità sono:

1. ....

È importante perché.....

.....

2. ....

È importante perché.....

.....

3. ....

È importante perché.....

.....

4. ....

È importante perché.....

.....

**DOMANDE STIMOLO SULLA DINAMICA DI GRUPPO**

1. Come avete vissuto l'esperienza?.....  
.....  
.....
2. Ha permesso di conoscervi un po' di più?.....  
.....  
.....
3. Quali sono le aspettative che sono emerse rispetto al corso?.....  
.....  
.....
4. Che cosa, se accadesse, vi deluderebbe?.....  
.....  
.....
5. Cosa avete suggerito per poter lavorare bene?.....  
.....  
.....
6. Quali sono le regole emerse?.....  
.....  
.....

## **VARIABILE IO**

*Consapevolezza, valutazione  
e promozione della propria realtà personale*

### **UNITÀ OPERATIVE: DESCRIZIONE E ALLEGATI**

1. SCOPRIRE LE PROPRIE PREFERENZE COGNITIVE
2. RICONOSCERE LE PROPRIE TENDENZE EMOTIVE
3. INDIVIDUARE IL PROPRIO STILE COMPORTAMENTALE
4. IDENTIFICARE I PROPRI LIMITI E LE PROPRIE RISORSE
5. ESPLICITARE LE PROPRIE METE

## PRIMA UNITÀ

---

### SCOPRIRE LE PROPRIE PREFERENZE COGNITIVE

**Capacità**

**in oggetto** Riconoscere le caratteristiche prevalenti del proprio stile di pensiero.

**Finalità** Incrementare negli allievi la consapevolezza delle proprie attitudini cognitive.

**Tempi** Tre incontri di circa due ore ciascuno.

**Descrizione degli incontri**

**PRIMO INCONTRO**

**OBIETTIVI**

1. Definire lo stile cognitivo.
2. Discriminare i diversi stili cognitivi.
3. Individuare il proprio stile cognitivo.

**FASI**

*Esperienza concreta*

Il formatore presenta in classe alcune situazioni-stimolo, che implicano l'uso di diversi stili cognitivi, alle quali gli allievi sono sollecitati a reagire (All. 1, 2, 3).

*Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 4), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore definisce lo stile cognitivo e illustra brevemente le polarità descrittive di esso (All. 5); domanda quindi agli allievi di riconoscersi nelle polarità descritte.

*Sperimentazione attiva*

Gli allievi sono invitati a compilare il questionario sugli stili cognitivi (All. 6) e ad esaminare le loro risposte.

*Conclusione*

L'incontro si conclude con la lettura del brano di Jack ed Irvin (All. 7) e con la discussione, in gruppo, sulle risposte fornite alle domande indicate alla fine del brano stesso.

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

*SUGGERIMENTI*  
*EDUCATIVI*

Allo scopo di favorire una maggiore consapevolezza dei propri stili cognitivi, i formatori possono:

1. proporre diverse esperienze di apprendimento e di lavoro che consentano agli allievi di coscientizzare le proprie strategie di pensiero, confrontandole con i diversi stili presi in esame;
2. prevedere attività, che implicino prima un lavoro individuale e poi un confronto a piccoli gruppi, indirizzate ad esplicitare le strategie cognitive che ciascuno ha utilizzato e a riconoscere lo stile di appartenenza;
3. presentare i contenuti adottando alternativamente diversi stili cognitivi e invitando gli allievi ad una loro individuazione.

#### *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI*

1. Definire lo stile attributivo.
2. Discriminare i diversi stili attributivi.
3. Individuare il proprio stile attributivo.

*FASI*

##### *Esperienza concreta*

Il formatore chiede ad un allievo di leggere in classe il brano di Giorgio e Andrea (All. 8), riguardante due diverse reazioni all'insuccesso.

##### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 9), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

##### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore definisce lo stile attributivo, illustra le tre dimensioni che lo caratterizzano (tempo, situazione, luogo del controllo), spiega le conseguenze sul piano emotivo e comportamentale dell'adozione di stili attributivi diversi (All. 10).

##### *Sperimentazione attiva*

Il formatore sottopone agli allievi alcune situazioni stimolo alle quali rispondere individualmente (All. 11). A piccoli gruppi, di 3-4 persone, gli allievi esaminano le risposte che ciascuno ha dato secondo le 3 dimensioni dello stile attributivo. Si procede commentando in classe l'andamento delle risposte dei singoli gruppi.

### *Conclusione*

L'incontro si conclude invitando gli allievi a riflettere sul proprio stile attributivo, prendendo nota delle autoaffermazioni che producono in risposta ad alcuni eventi che possono presentarsi loro nei diversi contesti di vita: famiglia – scuola – amici (All. 12).

*MATERIALI* Allegati 8, 9, 10, 11, 12  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

### *SUGGERIMENTI EDUCATIVI*

Al fine di promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie modalità attributive e sollecitarne la modifica in funzione di una maggiore controllabilità degli eventi, i formatori possono:

1. stimolare gli allievi ad interrogarsi sulle cause che possono essere alla base dei loro successi o insuccessi formativi;
2. prestare attenzione alle autoaffermazioni che gli allievi producono spontaneamente nelle diverse situazioni della vita scolastica e che hanno attinenza con i processi attributivi;
3. in presenza di modalità attributive disfunzionali, aiutare gli allievi a comprenderne le conseguenze sul piano emotivo e comportamentale e stimolarli a produrre autoaffermazioni alternative più adattive e realistiche;
4. adottare essi stessi stili attributivi costruttivi che vadano ad incrementare negli allievi la fiducia nelle proprie possibilità.

### *TERZO INCONTRO*

*OBIETTIVI* 1. Individuare i principali costrutti personali utilizzati nella percezione di sé e degli altri.  
2. Valutare le caratteristiche dei costrutti individuati.

*FASI* *Esperienza concreta*  
Il formatore illustra agli allievi la griglia di Kelly (All. 13) e spiega loro come completarla.

*Osservazione riflessiva*  
Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 14), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

*Concettualizzazione astratta*  
Il formatore spiega brevemente cosa siano i costrutti, come siano

organizzati nel sistema conoscitivo, quali funzioni essi abbiano nella costruzione dell'esperienza (All. 15).

*Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a tornare sui costrutti precedentemente individuati e a rispondere alle domande riportate nell'allegato 16.

*Conclusione*

L'incontro si conclude riprendendo gli aspetti più salienti emersi in riferimento al tema dei costrutti personali e operando una breve sintesi degli aspetti affrontati negli incontri precedenti.

*MATERIALI* Allegati 13, 14, 15, 16  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

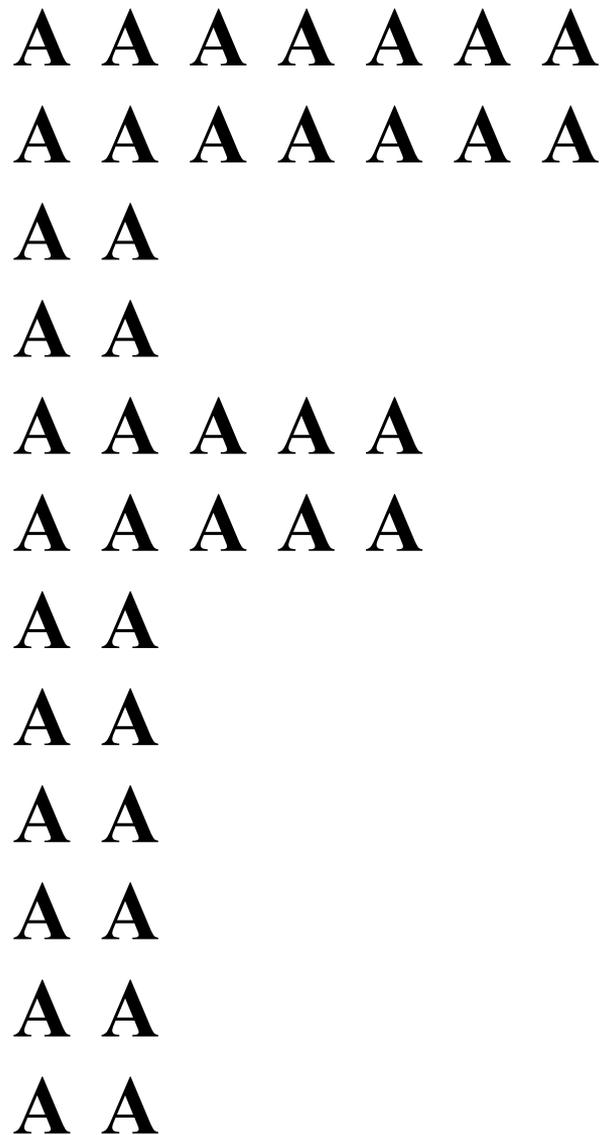
*SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI*

Al fine di facilitare la consapevolezza dei propri costrutti personali e potenziare la ricchezza del proprio sistema conoscitivo, il formatore può:

1. aiutare gli allievi ad esplicitare gli schemi che tacitamente utilizzano nella percezione di sé, degli altri, delle situazioni;
2. stimolarli a valutarne l'adeguatezza;
3. sollecitarli ad approcciare un evento da più punti di vista così da ampliare il numero e il grado di differenziazione dei costrutti posseduti.

**CHE COSA VEDI?**



*Tratto da: Cornoldi et al., 1994, 163.*

Cosa hai letto al primo sguardo? \_\_\_\_\_

Cosa si può anche leggere? \_\_\_\_\_

## LE QUATTRO CASE

*Leggi le descrizioni di queste case e scegli quella/e che ti attira(no) di più*

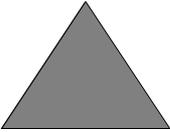
1. Sono sicuro che drizzerai le orecchie quando ora ti dirò qualcosa di questa casa. Allora, ascolta attentamente. Se ti piace l'armonia questa è la casa che fa per te. È in completa armonia con ciò che la circonda. È abbastanza lontana dal rumore del traffico da renderla ideale. Non che sia troppo tranquilla, anche se vi ragna una quiete riposante. È il tipo di posto in cui vorresti stare se volessi far riposare le orecchie dal frastuono della vita di città. Ci sono i suoni comuni della vita quotidiana in campagna, il tintinnio dei campanelli delle mucche nel campo vicino e si sentono le campane della chiesa che risuonano nel paese. Potrai rilassarti al ritmo della tua musica preferita e far tintinnare i bicchieri con la famiglia e gli amici, chiacchierando intorno al fuoco scoppiettante nella notte silenziosa. Suona troppo bello per essere vero.
2. Questa casa è situata a un'ora di viaggio in auto, a un'altitudine di 800 metri e al limitare di un paese agricolo, con un paio di buoni ristoranti di prezzo medio, un piccolo supermercato e alcuni luoghi di interesse storico-culturale da visitare. La casa è di tipo tradizionale ed è sicuramente delle dimensioni giuste per le tue esigenze (cucina, sala da pranzo, tre camere da letto e bagno). Il prezzo è nella fascia che ti aspetteresti per questo tipo di immobile. Il paese è ad est, con la campagna, una piccola fattoria (dove è possibile acquistare i prodotti locali) e le montagne a nord e a ovest. Per ogni altra informazione richiedi l'opuscolo con tutte le informazioni necessarie – nessuna sorpresa al momento della visita.
3. Questa casa appare al meglio quando il sole del mattino la copre di luce e apre una superba vista della zona – un vero panorama da cartolina. Apri la porta d'ingresso, dipinta a colori pastello, e scopri una scena incantevole. Uno stupendo salotto con grandi vetrate su due lati, attraverso cui vedi brillare le vette delle montagne ricoperte di neve. Se guardi dall'altro lato vedi proprio davanti a te i campi verde scuro e un po' più a valle i tetti colorati delle case, che brillano con i loro caldi toni di giallo, rosso e bruno in un coloratissimo mosaico. Guarda tramontare il sole dietro i monti, scopri le minuscole cascine che punteggiano la valle, fai riposare gli occhi sui campi di grano dorato. Non riusciresti a immaginare un posto più bello e una vista più affascinante. Vieni a vederlo di persona.
4. Ciò che colpisce di questo posto è l'atmosfera. Hai lasciato dietro di te le tensioni. Qui non c'è nessuna fretta. Ti lasci cadere dalle spalle il peso della stanchezza mentre respiri l'aria pura; e le sensazioni aumentano quando inserisci la chiave nella porta massiccia, stringi la maniglia di ottone ed entri. Il silenzio è quasi palpabile. Questo posto sei tu, lo senti tuo mentre cammini sui soffici tappeti, ti lasci andare in una comoda poltrona, ti togli le scarpe, ti rannicchi in un angolo e, finalmente, ti rilassi. È tutto intimo e accogliente e con il calore del fuoco ti lasci andare in un mondo tutto tuo. Non c'è fretta di fare alcunché, eppure ti senti più forte e forse domani sarai pronto a indossare delle comode scarpe da passeggiata e, chissà, a fare un po' di moto. Qui ti sentirai infinitamente meglio.

*Tratto da: Katan, 1994.*

### QUAL È LA CONDIZIONE

Nel presente esercizio ti viene chiesto di individuare la condizione necessaria. Come puoi osservare, nelle sei finestre riportate nella colonna di sinistra è riportato o un SI o un NO. Quando c'è il SI, vuol dire che la condizione da trovare è presente; quando c'è il NO, vuol dire che la condizione è assente.

Nello spazio a destra puoi annotare le ipotesi che via via formuli sino alla soluzione del gioco.

	ESEMPI		QUALE È LA CONDIZIONE NECESSARIA?
1		SI	
2		NO	
3		NO	
4		SI	
5		NO	
6		SI	

*Tratto e adattato da: Cornoldi et al., 1993, 148.*

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Che cosa hai visto nella figura riportata nella situazione stimolo n° 1? Ha visualizzato prima la F o prima le A?

.....  
 .....  
 .....

2. Nella situazione stimolo n° 2 ti veniva richiesto di scegliere la descrizione della casa che ti attraeva di più. Sapresti spiegare i motivi della tua scelta? Che conclusioni puoi trarre rispetto alle tue preferenze personali?

.....  
 .....  
 .....

3. Nel rispondere alla situazione stimolo n° 3, in cui ti veniva richiesto di trovare la condizione, che tipo di strategia hai seguito? A quale delle due sottoindicate si avvicinava di più?

SISTEMATICO	INTUITIVO
1. Devo ricordare 2 quadrati bianchi diagonale sx - dx	1. Forse sono figure bianche
2. (Triangolo nero non c'entra)	2. Ok
3. (Diagonale sx - dx non c'entra)	3. Non sono figure bianche, forse quadrati bianchi
4. (Bianco non c'entra). Devo ricordare due quadrati in diagonale sx - dx	4. Non sono bianche del tutto, forse due quadrati
5. Ok	5. Ok
6. E' sufficiente l'elemento <b>quadrato</b>	6. E' uno e va bene; quindi è un <b>quadrato</b>

*Tratto da: Cornoldi et al., 1994, 149.*

4. In che modo è possibile spiegare le differenze individuali nelle risposte fornite alle rispettive situazioni stimolo?

.....  
 .....  
 .....

## **STILE COGNITIVO: LINEAMENTI TEORICI**

Lo stile cognitivo può essere definito come una modalità di elaborazione delle informazioni che il soggetto adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e che si generalizza a compiti diversi. Goldstein e Blackman (1978) interpretano lo stile cognitivo come un costrutto ipotetico che ha la funzione di mediatore tra lo stimolo ambientale e la risposta del soggetto. Esso consente, quindi, di capire come un individuo organizza concettualmente il suo ambiente.

Per Vernon (1973) lo stile cognitivo è un costrutto sovraordinato che comprende numerose operazioni cognitive e che spiega le differenze individuali in numerose variabili cognitive, percettive, di personalità.

Sternberg (1998) definisce lo stile cognitivo come un modo di pensare preferito che non coincide con le abilità, ma con il modo in cui vengono usate le abilità possedute. Esso non rappresenta pertanto una serie di abilità bensì una gamma di preferenze.

In ambito psicologico i diversi lavori che hanno riguardato gli stili cognitivi rientrano nell'area più vasta dello studio delle differenze individuali.

Dagli anni '50 fino ai nostri giorni sono state identificate diverse categorie di stili cognitivi, spesso sovrapponibili sebbene presentate con denominazioni diverse.

Nella parte che segue ci soffermeremo brevemente su di esse.

### **Stile Sistemático – Intuitivo**

Riguarda il modo di classificare e formulare ipotesi.

Lo stile sistemático si caratterizza per un procedere a piccoli passi considerando tutte le possibili variabili in gioco. Richiede più tempo nella soluzione di un problema ma per lo più conduce ad una risposta certa. Corre il rischio di soffermarsi su dettagli.

Al contrario, lo stile intuitivo lavora principalmente su ipotesi che cerca di confermare o confutare. È più rapido nella soluzione di un problema soprattutto se l'ipotesi è corretta. Corre il rischio di limitarsi a veder confermata l'ipotesi formulata.

### **Stile Globale – Analitico**

Concerne la percezione, la preferenza per la considerazione dell'insieme o del dettaglio.

Lo stile globale – analitico è uno stile fondamentale che attraversa trasversalmente tutti gli altri stili. Esso esprime la tendenza ad una visione globale o analitica (Es.: Vediamo prima la foresta o gli alberi?).

### **Stile Impulsivo – Riflessivo**

Questo stile si basa sui tempi decisionali e riguarda i processi di valutazione e di decisione nella risoluzione di un compito cognitivo.

La polarità riflessiva è chiaramente più adattiva di quella impulsiva, sebbene quest'ultima possa rivelarsi più efficace in compiti che richiedono rapidità.

### **Stile Verbale – Visuale**

Questo stile concerne la propensione per la verbalizzazione o la visualizzazione.

Alcuni soggetti prediligono il codice linguistico, altri il codice visuo-spaziale. Gli effetti di questo stile si evidenziano nella maniera in cui una persona ricorda le informazioni apprese. Un verbalizzatore ricorda meglio parole e incontra difficoltà in compiti di tipo visivo; un visualizzatore ricorda meglio oggetti e immagini.

L'uso di entrambi i codici, linguistico e visuo-spaziale, rende più facile la comprensione e incrementa la capacità di memorizzazione.

### **Stile Dipendente – Indipendente dal campo**

Lo stile dipendente/indipendente dal campo concerne il grado di dipendenza della struttura mentale dal campo visivo prevalente.

Il soggetto con scarso grado di dipendenza dal campo visivo è in grado di scorgere figure, forme e particolari indipendentemente dal campo in cui queste si collocano; al contrario, coloro che hanno una forte dipendenza dal campo visivo orientano la propria percezione in base a quest'ultimo.

Così ad esempio, la persona indipendente dal campo è quella che su un aereo senza guardare fuori dal finestrino è in grado di percepire se il velivolo sta eseguendo un volo orizzontale oppure ha una lieve inclinazione; la persona con maggiore dipendenza dal campo, invece, deve necessariamente guardare fuori dal finestrino per percepire la traiettoria del velivolo rispetto alla terra ferma.

Naturalmente non c'è uno stile cognitivo migliore di un altro, dipende dalla situazione e dal problema che deve essere affrontato in un determinato momento.

La consapevolezza del proprio stile cognitivo può, tuttavia, consentire di utilizzare al meglio le proprie strategie e di integrarle con quelle tipiche di altri stili.

Quando i soggetti devono apprendere i contenuti specifici tendono a farlo in base alle loro strutture cognitive. Allo stile cognitivo si associa il contenuto specifico e in tal modo ha origine lo stile di apprendimento.

Quest'ultimo, inteso come l'insieme di operazioni e procedure che ciascuno di noi utilizza per acquisire, ritenere e recuperare diversi tipi di conoscenza e di prestazioni, sarà oggetto di lavoro nelle unità concernenti la *variabile compito*.

## AUTODIAGNOSI DELLO STILE COGNITIVO PERSONALE

*Ti viene presentata una serie di frasi che descrivono diversi modi di affrontare le tematiche e le cose che si devono imparare.*

*L'esercizio è diviso in otto sezioni, ognuna delle quali è composta da quattro frasi. Analizza ognuna delle frasi presenti e cerca di scoprire quali descrivono meglio il tuo modo abituale di imparare.*

Avvertenze per la compilazione del questionario

- a. Leggere attentamente ognuna delle quattro frasi di ogni gruppo
- b. Assegnare a ciascuna frase del gruppo un punteggio da 1 a 4 nel modo seguente:
  - 4 alla frase che meglio descrive il tuo stile cognitivo
  - 3 alla frase che si avvicina abbastanza al tuo stile cognitivo
  - 2 alla frase che è poco vicina al tuo stile
  - 1 alla frase che ha meno a che fare con il tuo stile
- c. Completare la lista delle frasi di ogni gruppo cercando di dare una valutazione a ciascuna frase.
- d. Non assegnare lo stesso punteggio a due frasi dello stesso gruppo; ognuna deve avere un numero diverso. Talvolta potrà essere difficile scegliere, ma sei pregato di fare uno sforzo in tal senso.
- e. Esegui l'esercizio da solo.
- f. Non ci sono risposte corrette o sbagliate. Si tratta soltanto di rilevare quale è il tuo modo abituale (o privilegiato) di studio e di apprendimento.

Esempio:

**IO IMPARO MEGLIO:**

- (1) quando sono preoccupato/a per un esame
- (4) quando non mi interrompono
- (2) quando gli appunti sono ben ordinati
- (3) quando lavoro senza pressioni esterne

**IO IMPARO MEGLIO:**

1. a ( ) quando colgo le differenze e le sfumature
- b ( ) quando guardo le cose da punti di vista diversi
- c ( ) quando mi sento coinvolto nelle situazioni
- d ( ) quando non mi fermo alla superficie dei temi affrontati

2. a ( ) mostrandomi ricettivo/a e pronto/a  
b ( ) mettendo in evidenza le cose più importanti  
c ( ) analizzando punto per punto le cose presentate  
d ( ) cercando di essere imparziale ed obiettivo/a
3. a ( ) se mi concentro con attenzione e costanza  
b ( ) se mi “butto” con decisione sulle cose che devo imparare  
c ( ) se riesco a farmi una idea generale dell’argomento  
d ( ) se mi faccio dei riassunti durante lo studio
4. a ( ) mettendo in discussione le cose che vengono proposte  
b ( ) studiando alla vigilia di un esame  
c ( ) leggendo materiale diverso sul tema  
d ( ) soppesando e calibrando bene quello che sto studiando
5. a ( ) quando mi lascio guidare dalle mie intuizioni  
b ( ) quando trovo un filo logico in quello che studio  
c ( ) quando mi pongo domande relative all’argomento  
d ( ) quando riesco a fare collegamenti tra aspetti diversi
6. a ( ) se le cose vengono esposte in modo sintetico e con inquadramenti generali  
b ( ) se osservo con attenzione quello che succede  
c ( ) se mi faccio una idea immediata di quello che succede  
d ( ) se svolgo correttamente i compiti assegnati
7. a ( ) se traggio conclusioni e idee chiare sull’argomento  
b ( ) se sviscero i problemi prima di arrivare alle conclusioni  
c ( ) se faccio affidamento sulle mie opinioni  
d ( ) se sperimento le cose in prima persona
8. a ( ) quando mi appassiono alle cose  
b ( ) quando riesco a vedere le cose in modo distaccato  
c ( ) quando ragiono bene su quello che sto imparando  
d ( ) quando riesco ad intuire il significato complessivo di quello che sto facendo

*Guida per l’individuazione degli stili emergenti dal questionario:*

SERIALE : 1 a; 2 c; 3 d; 4 a; 5 c; 6 b; 7 b; 8 c;    \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

OLISTICO: 1 b; 2 b; 3 c; 4 c; 5 d; 6 a; 7 a; 8 d;    \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

IMPULSIVO: 1 c; 2 a; 3 b; 4 b; 5 a; 6 c; 7 c; 8 a;    \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

RIFLESSIVO: 1 d; 2 d; 3 a; 4 d; 5 b; 6 d; 7 d; 8 b;    \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

*Tratto da: Zanchin, 2002, 107-109.*

### LA STORIA DI JACK ED IRVIN

Jack indica Irvin, il ragazzo che ha etichettato come il più stupido della classe, al suo amico Tom. A Jack, che si considera il più intelligente, piace prendere in giro Irvin.

“Vuoi vedere cosa significa essere veramente “stupido”, Tom? Guarda un po’ questo...”

“Ehi, Irvin. Ho qui due monete. Prendi quella che vuoi. È tua.”

Irvin guarda le due monete, un nichelino e un dime. Le fissa per un po’, e poi si sceglie quella più grande, il nichelino.

“Dai, Irv, prendilo, è tuo” ride Jack.

Irvin prende la moneta e se ne va. Un adulto che stava guardando da lontano lo scambio, si avvicina a Irvin e gli spiega gentilmente che il dime vale di più del nichelino, anche se è più piccolo, e che perciò ha perso cinque cent.

“Oh, lo so”, replica Irvin, “ma se avessi preso il dime, Jack non mi avrebbe più chiesto di scegliere tra le due monete; così invece continua a chiedermelo. Ho già preso più di un dollaro da lui e tutto quello che devo fare è scegliere il nichelino”.

*Tratto da: Sternberg, Spear-Swerling, 1997, 13.*

#### TRACCIA DI RIFLESSIONE

Cosa ti suggerisce questa storiella?

.....  
.....  
.....

È possibile che uno studente possa essere un buon pensatore pur andando male a scuola?

.....  
.....  
.....

Perché spesso i buoni pensatori falliscono a scuola?

.....  
.....  
.....

## **LE REAZIONI DI GIORGIO E ANDREA**

Giorgio e Andrea sono due compagni di classe. Entrambi frequentano il primo anno al CFP.

Alla prima verifica di matematica entrambi ricevono un'insufficienza.

Giorgio reagisce con dispiacere, ma si dice che studiando un po' di più, alla prossima verifica andrà meglio. Andrea, invece, si deprime, si dice che quella è la prima insufficienza di una lunga serie e che per la matematica è proprio negato.

**LE REAZIONI DI GIORGIO E ANDREA**

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

Chi, tra Giorgio e Andrea, avrà più possibilità di riuscire in matematica e perché?

Qual è, a tuo avviso, la reazione più adeguata?

Qual è, a tuo avviso, la reazione che ha più probabilità di verificarsi?

Che cosa dovrebbe accadere perché Andrea possa cambiare idea circa le sue possibilità di riuscire in matematica?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## STILE ATTRIBUTIVO: LINEAMENTI TEORICI

Il termine attribuzione fa riferimento ad un processo cognitivo tramite il quale si cerca di spiegare un evento o un fenomeno collegandolo ad una causa.

Quando parliamo di attribuzioni ci riferiamo pertanto ad autoaffermazioni che appartengono al nostro dialogo interno e che concernono la causalità degli eventi.

Le attribuzioni incidono consistentemente sulle nostre sfere emotiva e comportamentale; per questo è importante interrogarsi sull'adeguatezza o meno delle nostre attribuzioni.

Ad esempio, una persona può attribuire il successo o il fallimento nel conseguimento di un certo obiettivo a variabili intrinseche al compito da svolgere, come le difficoltà insite nella sua esecuzione, a fattori di tipo situazionale, come lo stato d'animo del momento o l'ambiente nel quale viene richiesto di eseguire il compito, a elementi insiti in se stessa, come capacità innate o incapacità congenite, a fattori che hanno a che vedere con la motivazione e l'impegno nella esecuzione del compito. A seconda del tipo di attribuzione che sceglierà, potrà incrementare il proprio benessere o, al contrario, accrescere la propria sofferenza o disagio.

Il processo attributivo, seppur molto influente sulle emozioni e sui comportamenti, non sempre cade sotto la consapevolezza del soggetto.

Per questo può essere utile individuare le dimensioni che lo caratterizzano; esse concernono *la situazione, il tempo e il luogo del controllo* (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978).

Relativamente alla *situazione*, le attribuzioni possono essere *globali o specifiche*. Le prime tenderanno a caratterizzarsi per un processo di generalizzazione, le seconde per un'attinenza limitata all'evento in questione.

In riferimento al *tempo*, le attribuzioni possono essere *stabili o variabili*. Mentre l'attribuzione stabile tende a confermare una sorta di ineluttabilità dell'accadimento, avvalorata da esperienze analoghe verificatesi in passato che vengono incluse nel presente e, inopportunamente, anche nel futuro, l'attribuzione di tipo variabile tende a interpretare la causa dell'evento come un fatto isolato, senza una sorta di continuità temporale.

Relativamente al *luogo del controllo*, infine, le attribuzioni possono essere *interne*, quando la causa è connessa a fattori personali, o *esterne*, quando la causa è ricercata al di fuori del soggetto.

Si parla di stile attributivo quando una persona manifesta una costanza attributiva nelle tre dimensioni appena descritte (es. *globale - stabile - interno, specifico - variabile - esterno*, ecc).

Lo stile attributivo che maggiormente si correla al benessere in quanto conferisce al soggetto una percezione di controllabilità è interno, variabile, specifico.

In particolare, per quanto concerne il successo e l'insuccesso scolastico, De Beni (1995) distingue i seguenti stili attributivi:

**Attribuzioni di tipo interno**

il successo o l'insuccesso vengono attribuiti ad impegno o abilità personali

**Attribuzioni di tipo esterno**

il successo o l'insuccesso vengono attribuiti a difficoltà contingenti o alla fortuna

**Attribuzioni di tipo stabile**

il successo o l'insuccesso vengono attribuiti ad abilità, facilità o difficoltà del compito

**Attribuzioni di tipo instabile**

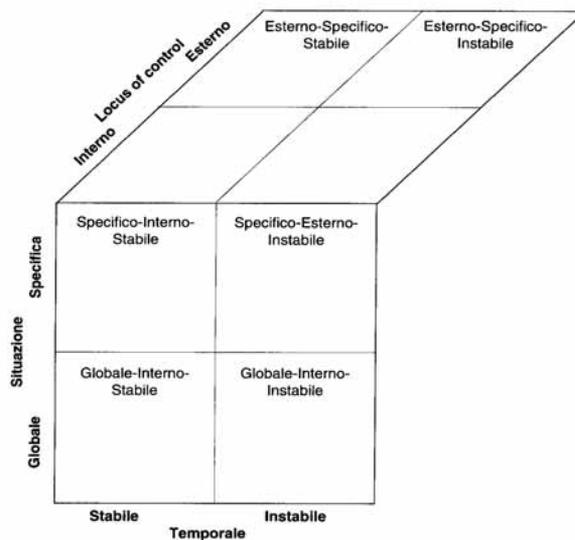
il successo o l'insuccesso vengono attribuiti a impegno o a fortuna

**Attribuzioni di tipo controllabile**

il successo o l'insuccesso vengono attribuiti all'impegno

**Attribuzioni di tipo incontrollabile**

il successo o l'insuccesso vengono attribuiti alla fortuna



Fonte: Pope, McHale, Crainghead, 1992, 84.

Appare evidente che, per quanto concerne l'apprendimento e la riuscita in un compito, risulta più funzionale lo stile che enfatizza il fattore impegno - responsabilità.

Infatti, l'interpretare la presenza o l'assenza di quest'ultimo come causa dei propri successi o fallimenti può essere motivo di persistenza nelle azioni che conducono, con molta probabilità, ad un esito positivo.

Al contrario, coloro che sono portati ad attribuire il successo alla fortuna e l'insuccesso a fattori stabili (mancanza di abilità, difficoltà insite nei compiti) sono più inclini alla demotivazione e al disimpegno.

## IL GIOCO DEI PERCHÉ

Nella parte che segue troverai otto situazioni che possono esserti capitate o meno. Ti chiediamo di spiegare perché, secondo te, si sono verificate.

1. Faccio un errore. Perché? .....
2. Un amico si arrabbia con me. Perché? .....
3. Cerco di fare qualcosa che gli altri sanno fare, ma non ci riesco. Ciò accade perché? .....
4. Gli amici mi cercano per uscire. Perché? .....
5. Un superiore mi rimprovera. Perché? .....
6. Qualcosa mi va bene. Perché? .....
7. Mi capita di aver successo in qualcosa che solitamente non mi riesce. Perché? .....
8. Ricevo un brutto voto. Perché? .....

Confronta le tue risposte con quelle degli altri tuoi compagni e, insieme, individuate le diverse dimensioni dello stile attributivo, utilizzando la tabella nella pagina seguente.

SITUAZIONE	ALLIEVO 1	ALLIEVO 2	ALLIEVO 3
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

**PER CONOSCERE LE MIE ATTRIBUZIONI**

Pensa ad un evento positivo e ad un evento negativo che ti sono capitati recentemente a scuola, in famiglia o con gli amici. Per ciascun evento individua un esempio ragionevole di ciascun tipo di attribuzione e inseriscilo nelle tabelle che seguono alle voci corrispondenti così come nell'esempio.

*Esempio:*

	EVENTO NEGATIVO: <b><i>I compagni mi prendono in giro</i></b>
<b>A M I C I</b>	<b>Globale</b> ➡ <i>Non piaccio a nessuno</i>
	<b>Specifico</b> ➡ <i>Alcuni compagni non mi trovano simpatico</i>
	<b>Stabile</b> ➡ <i>Non mi hanno accettato sin dal primo momento</i>
	<b>Variabile</b> ➡ <i>Oggi rompono le scatole più del solito</i>
	<b>Interno</b> ➡ <i>Devo essere un po' strano se mi prendono in giro</i>
	<b>Esterno</b> ➡ <i>Ce l'avevano con qualcun altro e ci sono andato di mezzo io</i>

	<b>EVENTO NEGATIVO</b>	
<b>A M I C I</b>	<b>Globale</b> ➡    _____	
	<b>Specifico</b> ➡    _____	
	<b>Stabile</b> ➡    _____	
	<b>Variabile</b> ➡    _____	
	<b>Interno</b> ➡    _____	
	<b>Esterno</b> ➡    _____	

	<b>EVENTO POSITIVO</b>	
<b>A M I C I</b>	<b>Globale</b> ➡    _____	
	<b>Specifico</b> ➡    _____	
	<b>Stabile</b> ➡    _____	
	<b>Variabile</b> ➡    _____	
	<b>Interno</b> ➡    _____	
	<b>Esterno</b> ➡    _____	

<b>F A M I G L I A</b>	<b>EVENTO NEGATIVO</b>	_____
	<b>Globale</b> →	_____
	<b>Specifico</b> →	_____
	<b>Stabile</b> →	_____
	<b>Variabile</b> →	_____
	<b>Interno</b> →	_____
	<b>Esterno</b> →	_____

<b>F A M I G L I A</b>	<b>EVENTO POSITIVO</b>	_____
	<b>Globale</b> →	_____
	<b>Specifico</b> →	_____
	<b>Stabile</b> →	_____
	<b>Variabile</b> →	_____
	<b>Interno</b> →	_____
	<b>Esterno</b> →	_____

<b>S C U O L A</b>	<b>EVENTO NEGATIVO</b>	_____
	<b>Globale</b> →	_____
	<b>Specifico</b> →	_____
	<b>Stabile</b> →	_____
	<b>Variabile</b> →	_____
	<b>Interno</b> →	_____
	<b>Esterno</b> →	_____

<b>S C U O L A</b>	<b>EVENTO POSITIVO</b>	_____
	Globale	→ _____
	Specifico	→ _____
	Stabile	→ _____
	Variabile	→ _____
	Interno	→ _____
	Esterno	→ _____

Ora che hai completato le tabelle sottolinea le attribuzioni che più si avvicinano alle spiegazioni che dai tu dell'evento e chiediti:

1. Le mie attribuzioni sono realistiche?

.....

.....

.....

2. Quali producono uno stato d'animo positivo?

.....

.....

.....

3. Quali producono uno stato d'animo negativo?

.....

.....

.....

4. Posso correggere qualche attribuzione? In che modo?

.....

.....

.....

## LA TECNICA DELLA GRIGLIA DI REPERTORIO

Per completare la griglia di repertorio, riportata nella pagina successiva, occorre procedere come segue:

1. scrivete il nome effettivo delle persone descritte sulla parte superiore di ciascuna colonna nell'apposito spazio. A partire da questo momento, pensate ad essi come individui specifici piuttosto che a categorie astratte;
2. in ciascuna riga ci sono 3 croci; il vostro compito è pensare attentamente alle 3 persone così contrassegnate e decidere in che modo due di esse sono simili tra loro e, allo stesso tempo, diverse dalla terza (es. me stesso e migliore amico: estroversi; papà: introverso). La caratteristica che accomuna due elementi è chiamata polo emerso; la caratteristica che differenzia il terzo elemento è chiamata polo sommerso. Scrivete il nome del polo emerso nello spazio in alto della colonna, denominata "costrutti"; quello del polo sommerso nello spazio in basso;
3. una volta individuati i 7 costrutti, valutate ciascuna persona su ogni costrutto prima sul polo emerso, poi sul polo sommerso, indicando quanto, secondo la vostra opinione, ciascuna persona possiede tale caratteristica. Per questo disponete di una scala a 7 punti e valuterete 1, se non la persona non possiede affatto quella caratteristica, 6 o 7 e se la possiede in modo rilevante.

Ora che la vostra griglia del repertorio di ruoli è completa potete analizzare i vostri giudizi in vari modi. Una semplice verifica dei costrutti sul lato destro vi fornisce qualche idea sulle caratteristiche che usate abitualmente nel giudicare gli altri. Naturalmente, questa è una griglia molto piccola e rifletterà solo in parte il vostro sistema di costrutti personali.

Successivamente, potreste desiderare di esaminare l'interdipendenza esistente tra i vari costrutti, cioè il modo in cui ciascuna coppia dei vostri costrutti è collegata reciprocamente, come indicato dai vostri giudizi. Potete calcolare un punteggio di "somiglianza" complessivo tra ogni coppia possibile di costrutti, sommando le differenze nelle vostre valutazioni di ciascun soggetto su questi 2 costrutti.

*Adattato da: Forgas, 1995, 50.*

**LA GRIGLIA DI REPERTORIO DI KELLY (1955)**

ME STESSO	MADRE	PADRE	FRATELLO O SORELLA	MIGLIORE AMICO	CONOSCENTE CASUALE	VECCHIO INSEGNANTE	AMICO CHE MI HA DELUSO	CONSTRUTTI
X		X		X				P.E.
								P.S.
	X		X		X			P.E.
								P.S.
		X				X	X	P.E.
								P.S.
X					X	X		P.E.
								P.S.
			X	X			X	P.E.
								P.S.
X			X					P.E.
								P.S.
X		X						P.E.
								P.S.

*Tratto da: Forgas, 1995, 49.*

COSTRUTTI (P.E.)	Me stesso		Madre		Padre		Fratello o Sorella		Migliore amica		Conoscente casuale		Vecchio insegnante		Amico che mi ha deluso													
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7							
1.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

SOGGETTI		Me stesso	Madre	Padre	Fratello o Sorella	Migliore amico	Conoscente casuale	Vecchio insegnante	Amico che mi ha deluso
1.	CONSTRUTTI								
2.									
1.									
3.									
1.									
4.									
1.									
5.									
1.									
6.									
1.									
7.									
2.									
3.									
2.									
4.									
2.									
5.									
2.									
6.									
2.									
7.									

SOGGETTI COSTRUITTI	Me stesso	Madre	Padre	Fratello o Sorella	Migliore amica	Conoscente casuale	Vecchio insegnante	Amico che mi ha deluso
	3.							
4.								
3.								
5.								
3.								
6.								
3.								
7.								
4.								
5.								
4.								
6.								
4.								
7.								
5.								
6.								
5.								
7.								
6.								
7.								

COSTRUTTI (P.S.)	Me stesso		Madre		Padre		Fratello o Sorella		Migliore amica		Conoscente casuale		Vecchio insegnante		Amico che mi ha deluso						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

SOGGETTI COSTRUTTI	Me stesso	Madre	Padre	Fratello o Sorella	Migliore amico	Conoscente casuale	Vecchio insegnante	Amico che mi ha deluso
1.								
2.								
1.								
3.								
1.								
4.								
1.								
5.								
1.								
6.								
1.								
7.								
2.								
3.								
2.								
4.								
2.								
5.								
2.								
6.								
2.								
7.								

SOGGETTI CONSTRUTTI	Mestesso	Madre	Padre	Fratello o sorella	Migliore amica	Conoscente casuale	Vecchio insegnante	Amico che mi ha deluso
3.								
4.								
3.								
5.								
3.								
6.								
3.								
7.								
4.								
5.								
4.								
6.								
4.								
7.								
5.								
6.								
5.								
7.								
6.								
7.								

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Quali sono i costrutti che hai individuato?

.....  
.....  
.....

2. Qual è il polo di ogni costrutto che hai individuato più facilmente?

.....  
.....  
.....

3. Qual è il suo opposto?

.....  
.....  
.....

4. Cosa ti suggeriscono i costrutti che hai individuato rispetto al tuo modo di approcciare gli altri?

.....  
.....  
.....

## I COSTRUTTI PERSONALI: LINEAMENTI TEORICI

La griglia di repertorio è uno strumento elaborato dallo psicologo costruttivista George Kelly (1955) per individuare il sistema dei costrutti personali, ossia un sistema rappresentativo implicito, attraverso il quale gli individui conoscono e organizzano il proprio mondo, riuscendo ad effettuare previsioni ed anticipazioni.

Ma vediamo di precisare cosa si intende con il termine costrutto. Il costrutto è l'unità elementare della struttura conoscitiva. Nelle parole di Kelly (1955, 105) esso è "un modo per cui due cose sono costruite come simili tra loro e perciò diverse da una terza". È pertanto un'astrazione mentale che ci permette di ordinare gli eventi per somiglianza e contrasto.

Un costrutto possiede una struttura dicotomica bipolare; la sua dicotomia, però, non è logica, ma psicologica. Così, se un polo del costrutto è "buono", il polo opposto non è rappresentato necessariamente, dalla sua negazione logica "cattivo", ma da una opposizione psicologica costruita (ad esempio "forte").

Il polo del costrutto che il soggetto riesce ad esplicitare più facilmente, viene chiamato polo emergente, il polo opposto, spesso di più difficile esplicitazione, viene definito polo sommerso.

I costrutti non sono isolati tra loro, ma sono disposti secondo relazioni ordinali, tali da formare un sistema; così alcuni costrutti hanno un carattere sovraordinato, in quanto collocano altri costrutti nel proprio spazio, altri hanno un carattere subordinato, in quanto si collocano come elementi nello spazio di un altro costrutto.

Il sistema dei costrutti ha una funzione previsionale e autoregolativa. Pertanto, quanto più numerosi e differenziati sono i costrutti di cui una persona dispone, tanto più la sua capacità predittiva può andare nel senso della precisione e dell'estensione, facilitando l'adattamento e la funzionalità.

Al contrario, quando il sistema dei costrutti è povero e globale, la persona può incontrare notevoli difficoltà di approccio alla realtà. Per questo è importante incrementare la consapevolezza dei propri costrutti personali al fine di valutarne l'adeguatezza e muovere, se necessario, verso una loro ristrutturazione o modifica.

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Come si caratterizzano i vari elementi secondo i costrutti?

.....  
.....  
.....

2. Quali costrutti sono più vicini fra di loro?

.....  
.....  
.....

3. Quali costrutti hai scelto per descrivere te stesso?

.....  
.....  
.....

4. Quali costrutti, se modificati, porterebbero variare al variare degli altri?

.....  
.....  
.....

5. Quali sono i possibili costrutti sovraordinati che puoi rintracciare?

.....  
.....  
.....

## SECONDA UNITÀ

---

### RICONOSCERE LE PROPRIE TENDENZE EMOTIVE\*

<b>Capacità</b>	
<b>in oggetto</b>	Individuare le proprie reazioni emotive e stimarne il grado di adeguatezza.
<b>Finalità</b>	Incrementare negli allievi la consapevolezza delle proprie risposte emotive e aiutare loro a comprenderne la connessione con pensieri e comportamenti.
<b>Tempi</b>	Due incontri di almeno due ore ciascuno.

#### Descrizione degli incontri

##### PRIMO INCONTRO

<b>OBIETTIVI</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Definire cosa è una emozione.</li><li>2. Riconoscere le componenti coinvolte in una risposta emotiva.</li><li>3. Discriminare diversi livelli di intensità di un'emozione.</li><li>4. Definire le emozioni fondamentali.</li></ol>
------------------	---

<b>FASI</b>	<p><i>Esperienza concreta</i></p> <p>Il formatore presenta alcune situazioni stimolo (All. 1) finalizzate all'individuazione delle componenti somatiche e cognitive di alcune emozioni fondamentali. Successivamente, invita i ragazzi a compilare alcune schede (All. 2, 3) per individuare correlati fisici e livelli di intensità delle emozioni.</p>
-------------	--

*Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere, in modo individuale, alle domande contenute nella traccia di riflessione (All. 4) e a confrontare in gruppo le proprie risposte.

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore definisce il concetto di emozione e ne illustra le componenti (All. 5). Successivamente, ne elenca le funzioni proiettando un lucido (All. 6).

### *Sperimentazione attiva*

Il formatore propone agli allievi "l'EmozioQuiz". Esso consiste nella individuazione delle emozioni raffigurate nei lucidi proiettati dal formatore (All. 7 da fotocopiare su lucido). I ragazzi, dopo aver formato due squadre, dovranno, in 30 secondi, consultarsi, scegliere nella lista di emozioni in loro possesso (All. 8) quella che corrisponde all'immagine e consegnarla al formatore che potrà verificare la risposta attraverso la consultazione dell'allegato 7 bis. Dopo la proiezione di 3 immagini, il formatore farà la verifica delle emozioni individuate e, successivamente, proietterà altre tre immagini (All. 7).

Al termine dell'EmozioQuiz, il formatore chiede agli allievi di formare gruppi da tre. Assegna ad ogni gruppo due emozioni, tra quelle elencate nell'allegato 8, e chiede di indicare per ciascuna di esse due correlati fisiologici, due possibili pensieri, due comportamenti. Si confrontano poi le risposte di ogni sottogruppo nel gruppo allargato.

### *Conclusione*

L'incontro si conclude riassumendo gli aspetti più salienti emersi ed invitando gli allievi ad esercitare la capacità in oggetto.

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3, 4, 5, 6 (lucido), 7 (lucido), 7bis, 8  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

## *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI*

1. Discriminare tra stato d'animo, situazione scatenante e pensiero sottostante un'emozione.
2. Riconoscere le proprie risposte emotive di fronte ad alcune situazioni stimolo.
3. Scoprire le connessioni esistenti tra pensieri emozioni e comportamenti
4. Valutare l'adeguatezza delle proprie risposte emotive.

*FASI*

*Esperienza concreta*  
Il formatore consegna ai ragazzi due schede (All. 9, 10) da compilare individualmente.

### *Osservazione riflessiva*

Il formatore consegna ai ragazzi una traccia di riflessione individuale (All. 11) che, completata, dovrà essere oggetto di confronto con il compagno di banco.

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore, rifacendosi ai lineamenti teorici (All. 12), presenta un lucido (All. 13) indicando i passi da realizzare per intervenire sulla modifica di un comportamento o di un'emozione espressi in modo inadeguato.

*Sperimentazione attiva*

Il formatore consegna ai ragazzi la scheda di lavoro (All. 14) chiedendo loro di intervenire per modificare le emozioni inadeguate.

*Conclusioni*

Il formatore invita i ragazzi a rispondere al questionario riportato in allegato 15 e avvia, sulla base delle domande poste alla fine del questionario, una discussione con la classe.

*MATERIALI* Allegati 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

*SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI*

Allo scopo di incrementare negli allievi la consapevolezza dei propri processi emotivi, i formatori possono:

1. aiutare loro a verbalizzare le proprie esperienze quando questo è opportuno;
2. rinforzare le espressioni di autorivelazione;
3. dare loro supporto nella correzione di eventuali pensieri disfunzionali che accompagnano le emozioni inadeguate.

\* Questa unità è stata elaborata da Giuseppe Romano

## STRANE STORIE

Leggi i brani riportati di seguito e, mettendoti nei panni del protagonista, individua nella **prima fase** le emozioni che, secondo te la persona può provare nella situazione che racconta. Successivamente, nella **seconda fase**, sulla base dei pensieri esplicitati dal protagonista, verifica se le emozioni e le reazioni fisiche individuate precedentemente restano invariate oppure no.

### PRIMA STORIA

STAVO LAVORANDO ALLA MIA SCRIVANIA, QUANDO AD UN TRATTO ENTRÒ IL DIRETTORE E MI SALUTÒ. CONTINUI A LAVORARE E AD UN CERTO PUNTO LUI, VOLGENDOMI LA PAROLA, MI DISSE: “COMPLIMENTI PER IL BEL LAVORO CHE HAI FATTO IERI!”

#### Prima Fase

EMOZIONI

REAZIONI FISICHE

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

IO RIMASI IMPIETRITO. NON ERA POSSIBILE CHE LUI MI AVESSE DETTO QUESTO. PENSAI: “FORSE MI STA PRENDENDO IN GIRO”

#### Seconda Fase

EMOZIONI

REAZIONI FISICHE

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### SECONDA STORIA

LA PERSONA CON LA QUALE VORREI INIZIARE UNA STORIA E CHE FINORA NON SI È MAI INTERESSATA A ME, IL GIORNO DEL MIO COMPLEANNO MI REGALA UNA ROSA ROSSA DAVANTI A TUTTI I MIEI AMICI.

#### Prima Fase

EMOZIONI

REAZIONI FISICHE

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

HO PENSATO: “CHE FIGURA CI FACCIO ADESSO? PENSERANNO DI ME CHE SONO UN SENTIMENTALE”

#### Seconda Fase

EMOZIONI

REAZIONI FISICHE

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**TERZA STORIA**

STAVO GUIDANDO, SENZA CASCO, LA MOTO DI UN MIO AMICO QUANDO AD UN CERTO PUNTO SONO STATO FERMATO DALLA POLIZIA STRADALE CHE VOLEVA SEQUESTRAMI IL MEZZO.

**Prima Fase**

**EMOZIONI**

**REAZIONI FISICHE**

---

---

HO PENSATO: "SONO PASSATI ALTRI DUE RAGAZZI AVANTI A ME, TUTTI SENZA CASCO, NON È GIUSTO CHE FERMINO SOLO ME"

**Seconda Fase**

**EMOZIONI**

**REAZIONI FISICHE**

---

---

## LE EMOZIONI E I SEGNALI DAL NOSTRO CORPO

*Ad ogni emozione corrispondono, in modo più o meno intenso, una serie di attivazioni di natura fisica. Ad esempio, una persona che prova rabbia è probabile che abbia il battito cardiaco accelerato ed una rigidità nei muscoli della mandibola.*

*In questa scheda ti vengono presentate alcune emozioni e, per ciascuna di esse, alcuni segnali di attivazione fisica. Dovrai selezionare quelli che, a tuo avviso, possono essere più frequentemente associati.*

### PAURA

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aumento della fame  | <input type="checkbox"/> Battito cardiaco accelerato | <input type="checkbox"/> Bocca secca                |
| <input type="checkbox"/> Brividi             | <input type="checkbox"/> Conati di vomito            | <input type="checkbox"/> Confusione mentale         |
| <input type="checkbox"/> Eccitazione         | <input type="checkbox"/> Mal di testa                | <input type="checkbox"/> Mandibola serrata          |
| <input type="checkbox"/> Mani sudate         | <input type="checkbox"/> Muscoli contratti           | <input type="checkbox"/> Muscoli del viso rilassati |
| <input type="checkbox"/> Nausea              | <input type="checkbox"/> Occhi sgranati              | <input type="checkbox"/> Pallore in viso            |
| <input type="checkbox"/> Respiro corto       | <input type="checkbox"/> Respiro regolare            | <input type="checkbox"/> Riduzione della fame       |
| <input type="checkbox"/> Scarsa salivazione  | <input type="checkbox"/> Secchezza della bocca       | <input type="checkbox"/> Sensazione di asfissia     |
| <input type="checkbox"/> Sguardo basso       | <input type="checkbox"/> Sguardo fisso e diretto     | <input type="checkbox"/> Sorriso                    |
| <input type="checkbox"/> Spalle basse        | <input type="checkbox"/> Spossatezza                 | <input type="checkbox"/> Stomaco in subbuglio       |
| <input type="checkbox"/> Tensione alle gambe | <input type="checkbox"/> Tremore                     | <input type="checkbox"/> Vampate di calore          |
| <input type="checkbox"/> Vertigini           | <input type="checkbox"/> Viso arrossato              | <input type="checkbox"/> Calo della voce            |

### TRISTEZZA

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aumento della fame  | <input type="checkbox"/> Battito cardiaco accelerato | <input type="checkbox"/> Bocca secca                |
| <input type="checkbox"/> Brividi             | <input type="checkbox"/> Conati di vomito            | <input type="checkbox"/> Confusione mentale         |
| <input type="checkbox"/> Eccitazione         | <input type="checkbox"/> Mal di testa                | <input type="checkbox"/> Mandibola serrata          |
| <input type="checkbox"/> Mani sudate         | <input type="checkbox"/> Muscoli contratti           | <input type="checkbox"/> Muscoli del viso rilassati |
| <input type="checkbox"/> Nausea              | <input type="checkbox"/> Occhi sgranati              | <input type="checkbox"/> Pallore in viso            |
| <input type="checkbox"/> Respiro corto       | <input type="checkbox"/> Respiro regolare            | <input type="checkbox"/> Riduzione della fame       |
| <input type="checkbox"/> Scarsa salivazione  | <input type="checkbox"/> Secchezza della bocca       | <input type="checkbox"/> Sensazione di asfissia     |
| <input type="checkbox"/> Sguardo basso       | <input type="checkbox"/> Sguardo fisso e diretto     | <input type="checkbox"/> Sorriso                    |
| <input type="checkbox"/> Spalle basse        | <input type="checkbox"/> Spossatezza                 | <input type="checkbox"/> Stomaco in subbuglio       |
| <input type="checkbox"/> Tensione alle gambe | <input type="checkbox"/> Tremore                     | <input type="checkbox"/> Vampate di calore          |
| <input type="checkbox"/> Vertigini           | <input type="checkbox"/> Viso arrossato              | <input type="checkbox"/> Calo della voce            |

### **RABBIA**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aumento della fame  | <input type="checkbox"/> Battito cardiaco accelerato | <input type="checkbox"/> Bocca secca                |
| <input type="checkbox"/> Brividi             | <input type="checkbox"/> Conati di vomito            | <input type="checkbox"/> Confusione mentale         |
| <input type="checkbox"/> Eccitazione         | <input type="checkbox"/> Mal di testa                | <input type="checkbox"/> Mandibola serrata          |
| <input type="checkbox"/> Mani sudate         | <input type="checkbox"/> Muscoli contratti           | <input type="checkbox"/> Muscoli del viso rilassati |
| <input type="checkbox"/> Nausea              | <input type="checkbox"/> Occhi sgranati              | <input type="checkbox"/> Pallore in viso            |
| <input type="checkbox"/> Respiro corto       | <input type="checkbox"/> Respiro regolare            | <input type="checkbox"/> Riduzione della fame       |
| <input type="checkbox"/> Scarsa salivazione  | <input type="checkbox"/> Secchezza della bocca       | <input type="checkbox"/> Sensazione di asfissia     |
| <input type="checkbox"/> Sguardo basso       | <input type="checkbox"/> Sguardo fisso e diretto     | <input type="checkbox"/> Sorriso                    |
| <input type="checkbox"/> Spalle basse        | <input type="checkbox"/> Spossatezza                 | <input type="checkbox"/> Stomaco in subbuglio       |
| <input type="checkbox"/> Tensione alle gambe | <input type="checkbox"/> Tremore                     | <input type="checkbox"/> Vampate di calore          |
| <input type="checkbox"/> Vertigini           | <input type="checkbox"/> Viso arrossato              | <input type="checkbox"/> Calo della voce            |

### **GIOIA**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aumento della fame  | <input type="checkbox"/> Battito cardiaco accelerato | <input type="checkbox"/> Bocca secca                |
| <input type="checkbox"/> Brividi             | <input type="checkbox"/> Conati di vomito            | <input type="checkbox"/> Confusione mentale         |
| <input type="checkbox"/> Eccitazione         | <input type="checkbox"/> Mal di testa                | <input type="checkbox"/> Mandibola serrata          |
| <input type="checkbox"/> Mani sudate         | <input type="checkbox"/> Muscoli contratti           | <input type="checkbox"/> Muscoli del viso rilassati |
| <input type="checkbox"/> Nausea              | <input type="checkbox"/> Occhi sgranati              | <input type="checkbox"/> Pallore in viso            |
| <input type="checkbox"/> Respiro corto       | <input type="checkbox"/> Respiro regolare            | <input type="checkbox"/> Riduzione della fame       |
| <input type="checkbox"/> Scarsa salivazione  | <input type="checkbox"/> Secchezza della bocca       | <input type="checkbox"/> Sensazione di asfissia     |
| <input type="checkbox"/> Sguardo basso       | <input type="checkbox"/> Sguardo fisso e diretto     | <input type="checkbox"/> Sorriso                    |
| <input type="checkbox"/> Spalle basse        | <input type="checkbox"/> Spossatezza                 | <input type="checkbox"/> Stomaco in subbuglio       |
| <input type="checkbox"/> Tensione alle gambe | <input type="checkbox"/> Tremore                     | <input type="checkbox"/> Vampate di calore          |
| <input type="checkbox"/> Vertigini           | <input type="checkbox"/> Viso arrossato              | <input type="checkbox"/> Calo della voce            |

### **NOIA**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aumento della fame  | <input type="checkbox"/> Battito cardiaco accelerato | <input type="checkbox"/> Bocca secca                |
| <input type="checkbox"/> Brividi             | <input type="checkbox"/> Conati di vomito            | <input type="checkbox"/> Confusione mentale         |
| <input type="checkbox"/> Eccitazione         | <input type="checkbox"/> Mal di testa                | <input type="checkbox"/> Mandibola serrata          |
| <input type="checkbox"/> Mani sudate         | <input type="checkbox"/> Muscoli contratti           | <input type="checkbox"/> Muscoli del viso rilassati |
| <input type="checkbox"/> Nausea              | <input type="checkbox"/> Occhi sgranati              | <input type="checkbox"/> Pallore in viso            |
| <input type="checkbox"/> Respiro corto       | <input type="checkbox"/> Respiro regolare            | <input type="checkbox"/> Riduzione della fame       |
| <input type="checkbox"/> Scarsa salivazione  | <input type="checkbox"/> Secchezza della bocca       | <input type="checkbox"/> Sensazione di asfissia     |
| <input type="checkbox"/> Sguardo basso       | <input type="checkbox"/> Sguardo fisso e diretto     | <input type="checkbox"/> Sorriso                    |
| <input type="checkbox"/> Spalle basse        | <input type="checkbox"/> Spossatezza                 | <input type="checkbox"/> Stomaco in subbuglio       |
| <input type="checkbox"/> Tensione alle gambe | <input type="checkbox"/> Tremore                     | <input type="checkbox"/> Vampate di calore          |
| <input type="checkbox"/> Vertigini           | <input type="checkbox"/> Viso arrossato              | <input type="checkbox"/> Calo della voce            |

### SFUMATURE DI EMOZIONI

Seguendo l'esempio, individua un termine che descrive l'emozione indicata nella colonna centrale con intensità maggiore e uno che la definisce con intensità minore.

<i>Intensità minore</i>	← <b>—</b> EMOZIONE <b>+</b> →	<i>Intensità maggiore</i>
<u>Fastidio</u>	RABBIA	<u>Ira</u>
_____	PAURA	_____
_____	GIOIA	_____
_____	DISGUSTO	_____
_____	TRISTEZZA	_____
_____	NOIA	_____

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Riflettendo sulla situazione stimolo n°1 (Strane storie), quali componenti bisogna tenere in considerazione nell'identificazione di un'emozione?

1. ....
2. ....
3. ....

2. Ti è capitato, rispondendo alla situazione stimolo n°1 (Strane storie), di individuare emozioni differenti nella prima e nella seconda fase dell'esercizio? Se sì, per quale ragione?

.....  
.....  
.....

3. Compilando la scheda della situazione stimolo n°2 (Le emozioni e i segnali del nostro corpo), hai individuato emozioni per le quali è più difficile identificare i correlati fisici? Se sì, quali emozioni e per quale ragione?

.....  
.....  
.....

4. Compilando la scheda della situazione stimolo n°3 (Sfumature di emozioni), hai avuto difficoltà a definire l'intensità delle emozioni? Quale intensità è stato più facile individuare, la maggiore o la minore?

.....  
.....  
.....

*Confronta, con il tuo compagno di banco, le schede che hai compilato in precedenza e verifica le risposte date a questa traccia di riflessione.*

## EMOZIONI: LINEAMENTI TEORICI – prima parte

### Definizione

L'emozione è un complesso stato soggettivo costituito dall'integrazione di diverse componenti: somatiche, cognitive e motivazionali (Miceli, Castelfranchi, 2002).

“Le emozioni hanno una *intenzione*, cioè vertono su qualcosa. Solitamente hanno un *oggetto* (ciò per cui ci si emoziona) e spesso un *destinatario*, cioè sono rivolte verso qualcuno” (Miceli, Castelfranchi, 2002, 96). La parte costitutiva di ogni emozione è lo stato mentale, accompagnato da modificazioni fisiologiche, espressioni facciali e comportamenti, piuttosto specifici per le diverse emozioni, che, spesso, svolgono una funzione adattiva rispetto alle richieste poste dalla situazione che genera emozione (D'Urso, Trentin, 2001).

Qualche tempo fa, con la parola emozione si identificava solo la parte energetica che serviva a spingere all'azione le persone, ma attualmente si ritiene che le funzioni siano varie: consente, in primo luogo, la valutazione in termini cognitivi dello stimolo ambientale a cui si è sottoposti e attraverso la componente fisiologica informa l'organismo circa la percezione dell'evento; traducendosi in gesti, movimenti ed espressioni, soprattutto facciali, serve a comunicare, in modo immediato, a quanti ci stanno intorno il nostro umore (funzione sociale); serve a predisporre, infine, l'azione adeguata al contesto e all'obiettivo che si vuole raggiungere a seguito di ciò che si è provato/vissuto (Frijda, 1990).

### Componenti

Le emozioni che viviamo sono caratterizzate da segnali espressivi di mimica e gestualità (come ad esempio il sorriso, le modificazioni nei lineamenti del volto, le spalle curve, ecc.), da indicatori verbali, attraverso i quali possiamo etichettare e comunicare il nostro vissuto, e da risposte di natura fisiologica come tensioni e dolori muscolari, alterazioni del battito cardiaco, incremento o riduzione della salivazione, aumento della sudorazione, ecc. A diverso titolo, infatti, vi è l'attivazione del sistema nervoso centrale, del sistema nervoso autonomo e del sistema endocrino.

Alcuni di questi cambiamenti possono essere più facilmente osservabili, si può pensare, ad esempio, al tremare, all'arrossire o alle alterazioni del ritmo respiratorio. Altri come, ad esempio, le variazioni della pressione sanguigna, della salivazione e dei movimenti gastrici ed intestinali, sono più interni e possono essere rilevati solo con particolari apparecchiature.

I termini usati per classificare le emozioni possono essere raggruppati attorno a nuclei di significato come valenza positiva o negativa, intensità o grado di attivazione e grado di controllo (D'Urso, Trentin, 2001).

Le esperienze emotive possono essere svariate, ma possono essere raggruppate nelle seguenti emozioni di base: gioia, paura, tristezza, rabbia, disgusto, sorpresa. Sulla base di queste categorie le persone elaborano assunti e proposizioni sul mondo, sugli altri e su di sé. Ogni esperienza emotiva che viviamo ci appare caratterizzata da un qualcosa di particolare, un vissuto soggettivo, costituito da un insieme di sensazioni psicologiche tali per cui ognuno di noi è capace di distinguere uno stato emotivo da un altro (D'Urso, Trentin, 2001).

### **Funzioni**

Per tanto tempo le emozioni sono state studiate per la funzione che avevano in rapporto alla manifestazione all'interno di un certo ambiente di appartenenza. Di seguito vengono presentate le funzioni corrispondenti ad alcune emozioni fondamentali (D'Urso, Trentin, 2001).

#### **Emozione**    Principali funzioni

**Gioia**        La funzione della gioia è quella di predisporre le condizioni fisiche e mentali per mantenere un determinato obiettivo che si è raggiunto o intraprendere un percorso per perseguire uno scopo.

**Tristezza**    Fermarsi per recuperare le forze e programmare i passi da attuare.

**Paura**        La funzione della paura è quella di preservare l'individuo dalla minaccia di un pericolo. In presenza di stimoli eccessivamente ansiogeni, l'organismo attiva il sistema nervoso periferico a livello parasimpatico con la conseguente paralisi e l'incapacità a reagire in modo attivo. I sintomi somatici sono: una diminuzione del battito cardiaco e della tensione muscolare, un abbassamento della pressione del sangue e della temperatura corporea, la dilatazione delle pupille e una abbondante sudorazione.

In presenza di stimoli meno ansiogeni è il sistema simpatico ad attivarsi con la conseguenza che i muscoli vanno in tensione, il battito cardiaco aumenta e una grossa quantità di sangue affluisce ai muscoli per preparare l'organismo alla fuga o all'attacco.

**Rabbia**        La funzione della rabbia è quella di raddrizzare ciò che sembra essere sbagliato, affermare la propria competenza e le proprie capacità, migliorare la propria immagine, ottenere dei benefici. In termini di rango, serve a definire la supremazia di un individuo su un altro.

**Disgusto**     La funzione del disgusto è quella di bloccare l'assunzione di sostanze dannose, proteggere l'organismo dalla contaminazione e salvaguardare la propria incolumità di fronte ad un oggetto del quale non conosciamo la provenienza e/o la funzione ma che siamo propensi a percepire come "minaccioso".

Lo scopo generale del nostro lavoro è quello di ridurre il più possibile gli stati emotivi sgradevoli eccessivamente intensi e la loro espressione disfunzionale intervenendo sui pensieri derivanti da valutazioni irrealistiche della realtà.

Per fare ciò dovremo imparare a riconoscere le emozioni che viviamo, distinguerne le sfumature e identificarle in qualità ed intensità.

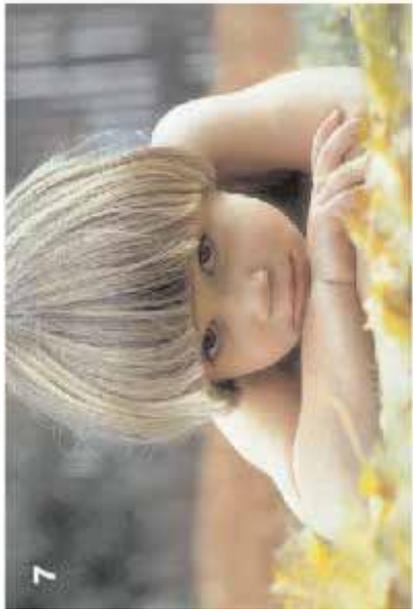
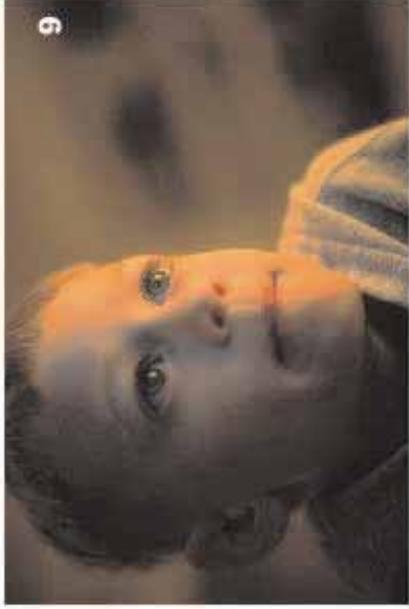
Sostanzialmente dovremo compiere un processo di apprendimento che porta all'autoregolazione delle proprie emozioni. Potremo imparare a non essere dominati dalla nostra emotività ma anzi a guidarla, così da poter massimizzare il nostro benessere psichico anche nelle circostanze meno favorevoli.

## LE PRINCIPALI FUNZIONI DELLE EMOZIONI

- GIOIA** LA FUNZIONE DELLA GIOIA È QUELLA DI PREDISPORRE LE CONDIZIONI FISICHE E MENTALI PER MANTENERE UN DETERMINATO OBIETTIVO CHE SI È RAGGIUNTO O INTRAPRENDERE UN PERCORSO PER PERSEGUIRE UNO SCOPO.
- TRISTEZZA** FERMARSI E TIRARE I REMI IN BARCA PER RECUPERARE LE FORZE E PROGRAMMARE I PASSI DA ATTUARE.
- PAURA** LA FUNZIONE DELLA PAURA È QUELLA DI PRESERVARE L'INDIVIDUO DALLA MINACCIA DI UN PERICOLO. IN PRESENZA DI STIMOLI ECCESSIVAMENTE ANSIOGENI, L'ORGANISMO ATTIVA IL SISTEMA NERVOSO PERIFERICO A LIVELLO PARASIMPATICO CON LA CONSEGUENTE PARALISI E L'INCAPACITÀ A REAGIRE IN MODO ATTIVO. I SINTOMI SOMATICI SONO: UNA DIMINUZIONE DEL BATTITO CARDIACO E DELLA TENSIONE MUSCOLARE, UN ABBASSAMENTO DELLA PRESSIONE DEL SANGUE E DELLA TEMPERATURA CORPOREA, LA DILATAZIONE DELLE PUPILLE E UNA ABBONDANTE SUDORAZIONE. IN PRESENZA DI STIMOLI MENO ANSIOGENI È IL SISTEMA SIMPATICO AD ATTIVARSI CON LA CONSEGUENZA CHE I MUSCOLI VANNO IN TENSIONE, IL BATTITO CARDIACO AUMENTA E UNA GROSSA QUANTITÀ DI SANGUE AFFLUISCE AI MUSCOLI PER PREPARARE L'ORGANISMO ALLA FUGA O ALL'ATTACCO.
- RABBIA** LA FUNZIONE DELLA RABBIA È QUELLA DI RADDRIZZARE CIÒ CHE SEMBRA ESSERE SBAGLIATO, AFFERMARE LA PROPRIA COMPETENZA E LE PROPRIE CAPACITÀ, MIGLIORARE LA PROPRIA IMMAGINE, OTTENERE DEI BENEFICI. IN TERMINI DI RANGO, SERVE A DEFINIRE LA SUPREMAZIA DI UN INDIVIDUO SU UN ALTRO.
- DISGUSTO** LA FUNZIONE DEL DISGUSTO È QUELLA DI BLOCCARE L'ASSUNZIONE DI SOSTANZE DANNOSE, PROTEGGERE L'ORGANISMO DALLA CONTAMINAZIONE E SALVAGUARDARE LA PROPRIA INCOLUMITÀ DI FRONTE AD UN OGGETTO DEL QUALE NON CONOSCIAMO LA PROVENIENZA E/O LA FUNZIONE, MA CHE SIAMO PROPENSI A PERCEPIRE COME "MINACCIOSO".









**SCHEMA DI VERIFICA**

- IMMAGINE 1** *Tristezza/Scontentezza*
- IMMAGINE 2** *Scoraggiamento/Rassegnazione*
- IMMAGINE 3** *Dubbio/Preoccupazione*
- IMMAGINE 4** *Incertezza*
- IMMAGINE 5** *Gioia/Serenità*
- IMMAGINE 6** *Calma*
- IMMAGINE 7** *Tranquillità*
- IMMAGINE 8** *Calma/Soddisfazione*
- IMMAGINE 9** *Interesse/Curiosità*
- IMMAGINE 10** *Allegria*
- IMMAGINE 11** *Felicità*
- IMMAGINE 12** *Contentezza/Soddisfazione*

**LISTA DI EMOZIONI**

<b>ANSIA</b>	<b>IMBARAZZO</b>
<b>RABBIA</b>	<b>CONTENTEZZA</b>
<b>ENTUSIASMO</b>	<b>COLPA</b>
<b>TRISTEZZA</b>	<b>DISORIENTAMENTO</b>
<b>TIMORE</b>	<b>FURIA</b>
<b>CALMA</b>	<b>DISGUSTO</b>
<b>INSICUREZZA</b>	<b>DISPERAZIONE</b>
<b>VERGOGNA</b>	<b>IRREQUIETEZZA</b>
<b>DEPRESSIONE</b>	<b>SCONTENTEZZA</b>
<b>SERENITÀ</b>	<b>SCHIFO</b>
<b>PREOCCUPAZIONE</b>	<b>CURIOSITÀ</b>
<b>INCERTEZZA</b>	<b>INQUIETUDINE</b>
<b>ECCITAZIONE</b>	<b>FRUSTRAZIONE</b>
<b>SPAVENTO</b>	<b>AVVILIMENTO</b>
<b>SCONCERTO</b>	<b>CONFUSIONE</b>
<b>NOIA</b>	<b>TRANQUILLITÀ</b>
<b>IRRITAZIONE</b>	<b>DUBBIO</b>
<b>RASSEGNAZIONE</b>	<b>GIOIA</b>
<b>SCORAGGIAMENTO</b>	<b>FELICITÀ</b>
<b>PAURA</b>	<b>RIMPIANTO</b>
<b>INCREDULITÀ</b>	<b>SODDISFAZIONE</b>
<b>INTERESSE</b>	<b>GELOSIA</b>
<b>ALLEGRIA</b>	<b>TURBAMENTO</b>

## DISTINGUIAMO SITUAZIONI, EMOZIONI E PENSIERI

*Questa scheda è un esercizio che aiuta a distinguere meglio i pensieri, dagli stati d'animo e dalle situazioni. Troverai indicate, nella colonna di sinistra, una serie di affermazioni e dovrai precisare, nella colonna di destra, se sono situazioni, emozioni o pensieri.*

### *Situazione – Pensiero – Emozione*

- |  |       |
|--|-------|
| 1. Nervoso   | _____ |
| 2. A casa  | _____ |
| 3. Non riuscirò a farcela                          | _____ |
| 4. Triste  | _____ |
| 5. Devo essere sempre all'altezza delle situazioni | _____ |
| 6. Al telefono con un amico                        | _____ |
| 7. Irritato  | _____ |
| 8. Sto impazzendo                                  | _____ |
| 9. Confuso   | _____ |
| 10. A scuola                                       | _____ |
| 11. Sono un fallimento                             | _____ |
| 12. Arrabbiato                                     | _____ |
| 13. Scoraggiato                                    | _____ |
| 14. Sono le 4 del pomeriggio                       | _____ |
| 15. Sono proprio uno stupido a cascarci così       | _____ |
| 16. In moto  | _____ |
| 17. Non vengo mai considerato                      | _____ |
| 18. Non supererò mai questa situazione             | _____ |
| 19. Al supermercato                                | _____ |
| 20. Succederà qualcosa di terribile                | _____ |
| 21. Giù di tono                                    | _____ |
| 22. Sdraiato sul letto                             | _____ |
| 23. Seduto in pizzeria                             | _____ |
| 24. Triste   | _____ |
| 25. In aula durante la lezione                     | _____ |

*Tratto ed adattato da: Greenberge - Padesky, 1998, 225.*

## SITUAZIONI STIMOLO

Ti vengono presentate delle situazioni stimolo alle quali dovrai rispondere indicando l'emozione ed il comportamento che attueresti se ti trovassi in presenza di tale evento. Successivamente dovrai indicare quale pensiero, tra quelli presentati, corrisponde a quello che puoi aver fatto in quella circostanza e che, in qualche modo, potrebbe giustificare sia il comportamento che hai attuato, sia l'emozione che hai sperimentato. Qualora non fosse presente fra quelli elencati, puoi aggiungerlo tu.

### Prima Situazione

Evento	Emozione/Comportamento
SEI IN FILA IN UNA TAVOLA CALDA. UN ALTRO RAGAZZO TI VIENE ADDOSSO FACENDOTI ROVESCiare LA BIBITA E IL VASSOIO PIENO PER TERRA.	E: C:
<p><b>Pensieri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se qualcuno mi fa un torto la deve pagare</li> <li>▪ Che figura ci faccio con i compagni</li> <li>▪ Appena torno a casa mia madre mi ammazza, questi pantaloni li ho appena comprati</li> <li>▪ Meno male, non mi andava proprio di mangiare questa roba!</li> <li>▪ _____</li> </ul>	

### Seconda Situazione

Evento	Emozione/Comportamento
ALCUNI TUOI COMPAGNI TI CHIEDONO DI MARINARE LA SCUOLA. E' GIÀ LA TERZA VOLTA CHE RIFIUTI IL LORO INVITO.	E: C:
<p><b>Pensieri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se non lo faccio perderò per sempre la loro amicizia</li> <li>▪ Si può essere così stupidi da rischiare l'anno scolastico in questo modo</li> <li>▪ Questa è la volta buona che capiranno: non ho intenzione di frequentarli</li> <li>▪ Non è giusto che i genitori degli altri ragazzi permettano queste cose: se lo facessi, mio padre e mia madre non mi perdonerebbero mai</li> <li>▪ _____</li> </ul>	

### Terza Situazione

Evento	Emozione/Comportamento
UN COMPAGNO, COL QUALE ULTIMAMENTE HAI LEGATO, INVITA LA MAGGIOR PARTE DELLA CLASSE A PARTECIPARE AD UNA FESTA A CASA SUA E NON TI DICE NULLA.	<b>E:</b> <b>C:</b>
<b>Pensieri</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Non è giusto che venga escluso, non è giusto essere trattati così</li><li>▪ Se non mi ha detto niente vuol dire che non gli interessa e che non valgo nulla</li><li>▪ Speravo che non mi dicesse niente, queste feste così mi sembrano delle stupidaggini</li><li>▪ _____</li></ul>	

### Quarta Situazione

Evento	Emozione/Comportamento
HAI STUDIATO TUTTO IERI E TI SENTI PREPARATO PER L'INTERROGAZIONE. QUANDO IL PROFESSORE TI CHIAMA ALLA LAVAGNA, TI CONFONDI E NON RIESCI A RISPONDERE A NESSUNA DOMANDA	<b>E:</b> <b>C:</b>
<b>Pensieri</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dovevo fare bella figura con il professore e i compagni</li><li>▪ Non è giusto studiare tanto e poi bloccarsi: le cose mi devono andare sempre bene</li><li>▪ Chi sbaglia è uno stupido</li><li>▪ _____</li></ul>	

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Confronta le riposte che hai dato al primo esercizio (Distinguiamo situazioni, emozioni e pensieri) con quelle riportate di seguito. Ci sono differenze? Hai trovato maggiori difficoltà ad individuare i pensieri, le emozioni o le situazioni?

*Situazione – Pensiero – Emozione*

1. Nervoso	EMOZIONE
2. A casa	SITUAZIONE
3. Non riuscirò a farcela	PENSIERO
4. Triste	EMOZIONE
5. Devo essere sempre all'altezza delle situazioni	PENSIERO
6. Al telefono con un amico	SITUAZIONE
7. Irritato	EMOZIONE
8. Sto impazzendo	PENSIERO
9. Confuso	EMOZIONE
10. A scuola	SITUAZIONE
11. Sono un fallimento	PENSIERO
12. Arrabbiato	EMOZIONE
13. Scoraggiato	EMOZIONE
14. Sono le 4 del pomeriggio	SITUAZIONE
15. Sono proprio uno stupido a cascarci così	PENSIERO
16. In moto	SITUAZIONE
17. Non vengo mai considerato	PENSIERO
18. Non supererò mai questa situazione	PENSIERO
19. Al supermercato	SITUAZIONE
20. Succederà qualcosa di terribile	PENSIERO
21. Giù di tono	EMOZIONE
22. Sdraiato sul letto	SITUAZIONE
23. Seduto in pizzeria	SITUAZIONE
24. Triste	EMOZIONE
25. In aula durante la lezione	SITUAZIONE

2. Riflettendo sulle situazioni stimolo, cerca di valutare la corrispondenza fra il pensiero scelto e l'emozione sperimentata. È coerente? Potresti porti una domanda di questo tipo: perché una persona che pensa questo, si sente in questo modo? Fai questa verifica per ogni situazione

.....

.....

.....

3. Soffermati adesso sulle emozioni. Descrivi in una scala da 1 a 10 l'intensità dell'emozione provata in quella situazione. Ricorda che 1 indica basso livello di attivazione emotiva, mentre 10 indica il livello massimo.

<b>PRIMA SITUAZIONE</b>											
Emozione	1	2	3	4	<b>Livello</b>		6	7	8	9	10
<b>SECONDA SITUAZIONE</b>											
Emozione	1	2	3	4	<b>Livello</b>		6	7	8	9	10
<b>TERZA SITUAZIONE</b>											
Emozione	1	2	3	4	<b>Livello</b>		6	7	8	9	10
<b>QUARTA SITUAZIONE</b>											
Emozione	1	2	3	4	<b>Livello</b>		6	7	8	9	10

4. Il livello di emozione sperimentata ed il comportamento messo in atto, sono adeguati al contesto in cui ti trovavi ed alla situazione descritta? In base a cosa puoi valutarne l'adeguatezza? Avresti preferito comportarti diversamente? Se sì, come?

<b>PRIMA SITUAZIONE</b>										
<b>SECONDA SITUAZIONE</b>										
<b>TERZA SITUAZIONE</b>										
<b>QUARTA SITUAZIONE</b>										

5. Confronta, adesso, le risposte che hai dato nelle diverse schede con quelle date dal tuo compagno di banco. Ci sono differenze? Quale pensiero ha scelto il tuo compagno? L'emozione è coerente con il pensiero?
6. In ultimo, verifica le risposte date nella traccia di riflessione con quelle date dal tuo compagno di banco.

## EMOZIONI: LINEAMENTI TEORICI – seconda parte

Secondo alcuni Autori (Arnold, 1960; Frijda, 1990) non è tanto la natura dell'evento a suscitare l'emozione bensì l'interpretazione (la valutazione) che una persona fa dell'evento in relazione al proprio stato soggettivo. Uno stesso stimolo può, dunque, essere interpretato in maniere diverse e suscitare emozioni diverse.

Come riportato nella tabella seguente, ogni emozione è legata ad un significato. Ne deriva che per intervenire e modificare una emozione sperimentata in maniera molto intensa o espressa in modo inadeguato rispetto al contesto ed alla situazione, dovremo operare sul significato che in quel momento la persona sta attribuendo ad un particolare evento. Ad esempio, se un ragazzo dovesse sentirsi profondamente depresso per una telefonata attesa e mai ricevuta, e se volessimo agire per attenuare il suo malessere, dovremmo chiederci: *che significato aveva per lui quella telefonata?*

Per aiutarci a scoprire i significati attribuiti a determinati eventi ci viene in aiuto il cosiddetto modello ABC.

Il modello ABC (cfr. All. 13) può essere immaginato come uno schema a tre colonne, la prima delle quali, A, identifica le condizioni antecedenti, gli stimoli, gli eventi. La colonna B indica le credenze, il pensiero, il ragionamento, le attività mentali che hanno come oggetto gli antecedenti. La colonna C definisce le conseguenze di queste attività mentali ed identifica reazioni emotive e comportamentali (Ellis, 1994).

L'assunto di base è che le nostre emozioni derivano non tanto da ciò che ci accade, ma dal modo in cui interpretiamo e valutiamo ciò che ci accade.

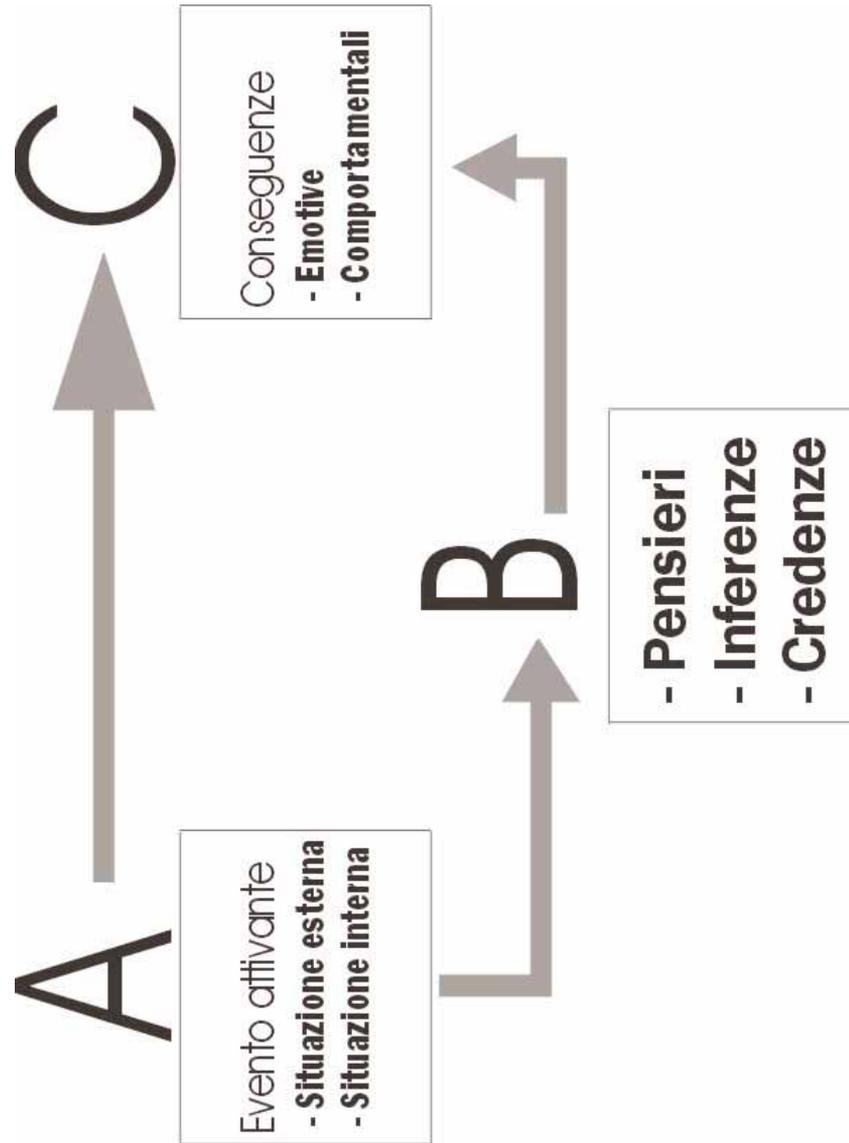
Il nostro interesse riguarda la distinzione delle attività e dei processi cognitivi rappresentati e focalizzati nella colonna B; schematicamente, nella colonna B, possono essere indicate immagini, inferenze, valutazioni, assunzioni personali, schemi.

Le inferenze sono ipotesi fatte riguardo la presenza o l'assenza di condizioni attese come risposta all'evento presente nella colonna A. Alcune inferenze sono elaborate in modo quasi automatico, e quindi non ne siamo immediatamente coscienti.

Le inferenze sono, anche, "predizioni" su ciò che accadrà; ad ogni evento attribuiamo delle caratteristiche e delle cause, ma tali attribuzioni sono guidate dalla nostra base conoscitiva.

Per comprendere meglio le reazioni emotive e comportamentali che sperimentiamo, riportate nella colonna C, possiamo riferirci al significato attribuito alle diverse emozioni.

<b>EMOZIONE</b>	<b>SIGNIFICATI</b>
<i>Gioia</i>	Si esprime a seguito del raggiungimento di uno scopo, della soddisfazione di un bisogno o del ricevimento di una gratificazione.
<i>Tristezza</i>	Segue la perdita di una persona, di un obiettivo o di un oggetto importante. In generale indica il mancato raggiungimento di uno scopo.
<i>Paura</i>	Minaccia alla propria o altrui sopravvivenza, in generale minaccia di uno scopo importante e/o fondamentale.
<i>Rabbia</i>	Non posso raggiungere un mio obiettivo; percezione che un mio diritto è stato leso.
<i>Disgusto</i>	Mi trovo davanti a qualcosa che conosco poco o non conosco per nulla, ma che immagino possa contaminarmi.



### MODIFICA IL “B”

Nelle situazioni stimolo precedenti, hai sperimentato emozioni e attuato comportamenti coerenti con il pensiero fatto. Adesso sai che è possibile intervenire sull'emozione e modificare il comportamento attraverso la modifica del pensiero. Ti vengono proposte nuovamente le stesse situazioni e per la prima di esse un pensiero alternativo che può ridurre o modificare l'emozione ed il comportamento attuato. Riporta nella colonna delle emozioni e dei comportamenti ciò che avevi scritto in precedenza e scegli fra i pensieri l'alternativa che ritieni possa servirti ad operare una manovra. Nelle situazioni successive prova ad identificare tu i pensieri alternativi.

#### Prima Situazione

Evento	Emozione/Comportamento
SEI IN FILA IN UNA TAVOLA CALDA. UN ALTRO RAGAZZO TI VIENE ADDOSSO FACENDOTI ROVESCIARE LA BIBITA E IL VASSOIO PIENO PER TERRA.	E: C:
<b>Pensieri</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Può succedere che qualcuno mi faccia un torto, non per questo devo ricambiare</li> <li>▪ I compagni possono anche comprendere che non dipende da me</li> <li>▪ Dovrò spiegare con calma a mia madre quello che è successo, d'altronde non è stata colpa mia</li> <li>▪ Meno male, non mi andava proprio di mangiare questa roba!</li> <li>▪ _____</li> </ul>	

#### Seconda Situazione

Evento	Emozione/Comportamento
ALCUNI TUOI COMPAGNI TI CHIEDONO DI MARINARE LA SCUOLA. E' GIÀ LA TERZA VOLTA CHE RIFIUTI IL LORO INVITO.	E: C:
<b>Pensieri</b>	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

**Terza Situazione**

<b>Evento</b>	<b>Emozione/Comportamento</b>
UN COMPAGNO, COL QUALE ULTIMAMENTE HAI LEGATO, INVITA LA MAGGIOR PARTE DELLA CLASSE A PARTECIPARE AD UNA FESTA A CASA SUA E NON TI DICE NULLA.	<b>E:</b> <b>C:</b>
<b>Pensieri</b>	
_____	
_____	
_____	

**Quarta Situazione**

<b>Evento</b>	<b>Emozione/Comportamento</b>
HAI STUDIATO TUTTO IERI E TI SENTI PREPARATO PER L'INTERROGAZIONE. QUANDO IL PROFESSORE TI CHIAMA ALLA LAVAGNA, TI CONFONDI E NON RIESCI A RISPOSTERE A NESSUNA DOMANDA	<b>E:</b> <b>C:</b>
<b>Pensieri</b>	
_____	
_____	
_____	

### TEST SULLE EMOZIONI

Ripensando ai sette giorni appena passati, prova a identificare quali delle seguenti emozioni ricordi di aver sperimentato e, per ognuna di esse, segna con un pallino la loro intensità.

	NIENTE	Poco	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO
1. SORPRESO					
2. SPAVENTATO					
3. DISGUSTATO					
4. ARRABBIATO					
5. IN COLPA					
6. ANSIOSO					
7. TRISTE					
8. FELICE					
9. IMPAURITO					
10. STUPITO					
11. RIPUGNANZA					
12. FURIOSO					
13. VERGOGNOSO					
14. PREOCCUPATO					
15. IMBARAZZATO					
16. GIOIOSO					
17. TIMOROSO					
18. MERAVIGLIATO					
19. AVVERSIONE					
20. SECCATO					
21. DEPRESSO					
22. NERVOSO					
23. DISPERATO					
24. CONTENTO					

**RAGGRUPPA ADESSO NELLA TABELLA SOTTOSTANTE  
LE EMOZIONI CHE HANNO PARI INTENSITÀ.**

NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO

Esaminando la tabella, cosa puoi dedurre rispetto alle emozioni da te vissute negli ultimi sette giorni? (Ad esempio: hai provato maggiormente emozioni come ansia, timore, paura, oppure emozioni come fastidio, rabbia, ira...)

.....

.....

Pensi che hai provato queste emozioni perché è stato un periodo particolare (ad esempio hai avuto molte gioie o hai vissuto momenti difficili), oppure queste sono le emozioni che sperimenti di solito nella tua vita?

.....

.....

C'è qualche emozione che sperimenti raramente e che vorresti sperimentare di più?

.....

Ritieni che le emozioni che hai collocato sotto “molto” o sotto “moltissimo” siano adeguate oppure no? Se no, cosa potresti fare per renderle adeguate?

.....

.....

In questi giorni, hai avuto modo di scoprire qualcosa di più su te stesso e sul tuo modo di vivere le emozioni?

.....

.....

## TERZA UNITÀ

---

### INDIVIDUARE IL PROPRIO STILE COMPORTAMENTALE

**Capacità**

**in oggetto** Riconoscere le proprie modalità di comportamento interpersonale adottate in modo prevalente.

**Finalità**

Incrementare negli allievi la consapevolezza delle proprie modalità di comportamento interpersonale.

**Tempi**

Un incontro di almeno due ore.

**Descrizione dell'incontro**

**OBIETTIVI**

1. Definire lo stile comportamentale.
2. Discriminare i diversi stili comportamentali.
3. Individuare il proprio stile comportamentale.

**FASI**

*Esperienza concreta*

Il formatore chiede agli allievi di rispondere individualmente al questionario "ASA" (All. 1). Quando tutti hanno terminato spiega che le risposte ad esso verranno esaminate successivamente e presenta la situazione stimolo descritta nell'allegato 2 "Alla stazione della metropolitana". Descrive, quindi, le reazioni ad essa da parte di quattro ipotetici ragazzi.

*Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 3), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore spiega come le reazioni esaminate in riferimento alla situazione stimolo, descritta nell'allegato 2, siano espressione di diversi stili di comportamento interpersonale. Si sofferma, quindi, ad esplicitare cosa si intenda per stile comportamentale; illustra i principali stili di comportamento interpersonale specificando i singoli parametri che consentono di differenziarli, quindi si sofferma sull'esplicitazione degli stili assertivo e prosociale sottolineandone l'importanza nelle relazioni sociali (All. 4).

### *Sperimentazione attiva*

Il formatore presenta agli allievi le reazioni ad alcune situazioni-stimolo (All. 5), quindi chiede loro di discriminare lo stile comportamentale di appartenenza, marcando individualmente le proprie risposte su un'apposita scheda (All. 6).

In una fase successiva, in gruppi da tre, gli allievi sono invitati a trasformare le risposte valutate come anassertive in risposte assertive o prosociali, quindi a confrontarle con il gruppo classe.

Una volta che il gruppo ha raggiunto l'obiettivo di discriminazione dei diversi stili, si ritorna ad esaminare, attraverso un'apposita griglia (All.7), le risposte al questionario "ASA", compilato all'inizio dell'unità, in modo tale che ciascuno possa ricevere alcune indicazioni su cui riflettere relativamente alle proprie modalità comportamentali.

### *Conclusioni*

L'incontro si conclude chiedendo a ciascun allievo di riferire in che misura si riconosce nei risultati che emergono dal questionario e di indicare eventuali elementi di novità che vanno ad incrementare la sua consapevolezza circa le modalità personali di rapportarsi agli altri.

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

### *SUGGERIMENTI EDUCATIVI*

Allo scopo di favorire una maggiore consapevolezza del proprio stile comportamentale, i formatori possono:

1. stimolare la riflessione sui propri comportamenti relazionali ogni qual volta se ne presenti l'occasione;
2. aiutare gli allievi a considerare le conseguenze reali ed emozionali che la propria condotta produce sugli altri;
3. esortare all'assunzione di comportamenti assertivi e prosociali in situazioni concrete che ne diano l'opportunità;
4. evitare di incoraggiare comportamenti anassertivi di tipo aggressivo competitivo e passivo.

## QUESTIONARIO “ASA”

*Nelle pagine seguenti sono presentate diverse situazioni che puoi o meno aver incontrato in passato. Ti chiediamo di indicare cosa faresti più probabilmente tu in ognuna delle situazioni. Cerchia, quindi, la lettera della risposta che descrive meglio cosa faresti nella situazione descritta.*

*Ti preghiamo di indicare non la risposta che ti sembra migliore, ma quella che daresti tu.*

- 1) Tu e il tuo migliore amico avete quattro biglietti per una partita di calcio. Due altri vostri amici non si fanno vedere lasciandovi entrambi con un biglietto in più. Il vostro migliore amico dice: “Se mi dai il tuo biglietto in più, cercherò di venderli tutti e due”. Il vostro amico li vende entrambi, ma non vi dà la vostra parte dei soldi.
  - A. Accettate l’azione del vostro amico perché pensate che ha guadagnato dei soldi extra vendendo il vostro biglietto.
  - B. Dite con calma: “Dammi i miei soldi”
  - C. Dite: “Tu sei un imbroglione. Ora ti dico che se non mi dai i soldi sarà la fine della nostra amicizia”.
  
- 2) Tua madre ti ha mandato a fare la spesa e ti ha detto di fare presto. Il supermercato è pieno di gente e tu stai aspettando pazientemente alla cassa. All’improvviso, una signora dietro di te ti spinge con il carrello e dice: “Ehi, ti dispiace se passo prima io? Ho fretta!”.
  - A. Non ti piace il modo in cui ti tratta, ma ti calmi e dici: “Va bene” e la lasci passare avanti.
  - B. Spingi il carrello della donna e dici: “Ha una bella faccia tosta a mettersi in mezzo in questo modo”.
  - C. Dici: “Sì, lo capisco, ma anche io ho fretta. La prego, aspetti il suo turno o vada ad un’altra cassa”.
  
- 3) Un tuo compagno di scuola ha diffuso bugie sul tuo conto. Come risultato, gran parte dei tuoi amici ti evita e parla di te alle tue spalle. Oggi incontri per caso il tuo compagno di scuola al bar. Ti saluta come se niente fosse accaduto.
  - A. Parli con il tuo amico e fingi di non sapere delle bugie che lui ha detto su di te.
  - B. Gli dici: “Bene, bene! Sono molto felice di averti incontrato alla fine. Abbiamo qualcosa da sistemare, bugiardo”.
  - C. Dici: “Sono offeso per le voci che hai messo in giro su di me. Pensavo che fossi mio amico e sono sorpreso che tu mi abbia fatto questo. Se hai un motivo, vorrei che me lo dicessi in modo da poter risolvere la questione”.

- 4) Spesso fai dei favori ai tuoi amici. Uno di loro, tuttavia, ti chiede molti più favori degli altri. In effetti, pensi che alcune delle richieste di questo amico siano irragionevoli e che ti stia usando. Oggi questo amico ti chiede di nuovo un favore.
- A. Gli fai il favore perché per te l'amicizia è molto importante.
  - B. Inventi una scusa e dici al tuo amico che oggi sei troppo occupato per aiutarlo.
  - C. Dici al tuo amico "Ultimamente mi hai chiesto molti favori ed alcuni assurdi. Questa volta ti dico di no. L'amicizia è una strada a due sensi".
- 5) Fai parte della squadra di basket della scuola. L'allenatore ha promesso che tutti avranno la possibilità di giocare in questa partita. Sono rimasti cinque minuti di gioco e l'allenatore non ti ha ancora fatto entrare.
- A. Ti alzi, vai verso l'allenatore, imprechi, tiri calci.
  - B. Resti fermo sulla panchina. Pensi di poter imparare molte cose guardando giocare gli altri.
  - C. Ti avvicini all'allenatore e gli ricordi che non hai ancora giocato.
- 6) Oggi hai avuto il voto per un compito in classe. Dopo esserti confrontato con i tuoi compagni di classe, ritieni che una risposta sia stata valutata male. Più tardi incontri l'insegnante nel corridoio.
- A. Dici: "Salve. A proposito, credo che una delle mie risposte non sia stata valutata nel modo giusto. Potremmo esaminarla insieme?"
  - B. Dici: "Salve. Penso che lei sia stato ingiusto con me".
  - C. Non pensi che questo sia il momento per discutere su un voto e così lo saluti e continui a camminare.
- 7) Un tuo compagno non si è presentato per il compito in classe e ti chiede di dargli una copia della prova quando tornate insieme a casa. Tu sai che l'insegnante darà la stessa prova a chi era assente. Tu non pensi che sia giusto permettere al tuo amico di prendere un bel voto studiando solo le risposte alle domande della prova.
- A. Rifiuti di dare la copia della prova al tuo amico e gli dici che non siete più amici.
  - B. Rifiuti di dargli la prova e gli spieghi perché pensi che sarebbe sbagliato per il tuo amico usarlo.
  - C. Avere un buon compagno di classe significa molto per te, così gli dai la prova.

- 8) Il tuo insegnante preferito ti chiede di aiutarlo per una o due ore al giorno per un progetto extra. Tu vai bene nella sua materia, ma sei rimasto indietro in alcune delle altre materie e temi di non farcela.
- A. Dici: “Ci penserò” e poi fai di tutto per evitare quell’insegnante.
  - B. Non sei felice di farlo, ma hai paura di ferire i sentimenti dell’insegnante rifiutando. Accetti di lavorare al progetto.
  - C. Dici: “No” e spieghi che ti piacerebbe aiutarlo, ma hai bisogno di tempo per recuperare nelle altre materie.
- 9) Sei a cena a casa di un amico. Dopo esserti seduto a tavola scopri che tutto è già servito nel piatto, incluso un tipo di verdura che odi. Questa verdura ti ha fatto star male in passato. La madre del tuo amico dice: “La regola in questa casa è che si mangia tutto quello che è nel piatto”
- A. Non desideri creare alcun imbarazzo a casa del tuo amico così ti sforzi di mangiare la verdura.
  - B. Le dici che in passato questo tipo di verdura ti ha fatto male e che non pensi sia prudente mangiarla.
  - C. Non dici niente, ma per mostrare il tuo malcontento ti alzi tranquillamente, lasci la tavola e vai a casa.
- 10) Sei in fila alla bancarella del popcorn al cinema. Lo spettacolo sta per cominciare entro pochi minuti e tu non vuoi perdere l’inizio. Finalmente arrivi davanti alla bancarella. Quando la ragazza sta per servirti, un uomo dietro di te urla la sua ordinazione e la ragazza inizia a servire lui per primo.
- A. Dici semplicemente: “Mi scusi, era il mio turno” e continui ad ordinare il tuo popcorn.
  - B. Dici all’uomo: “Ha una bella faccia tosta a passare avanti in questo modo” e dici alla ragazza: “Che razza di idea è servire lui per primo?”.
  - C. Sei contrariato, ma aspetti finché la ragazza chiede la tua ordinazione. Decidi che non tornerai mai più in quel cinema.
- 11) Acquisti un gioco in un negozio. Quando arrivi a casa scopri che alcuni dei pezzi mancano. Torni al negozio per chiedere il rimborso o un cambio merce. Quando ne parli alla cassiera, lei dice: “Mi dispiace, ma non posso farci niente”.
- A. Non dici niente, esci dal negozio e decidi di non tornarci mai più.
  - B. Ti infuri con la cassiera, getti il gioco per terra ed esci dal negozio.
  - C. Dici: “So che le dispiace, ma insisto che il gioco mi venga cambiato o che mi siano restituiti i soldi”.

- 12) Il tuo insegnante ti sceglie nella classe e dice ad alta voce: “Le tue risposte ai problemi sono molto simili a quelle di uno dei tuoi compagni. Per questa volta lascio passare la cosa, ma fa’ in modo che non succeda un’altra volta”. Tu non hai copiato e il tuo insegnante sbaglia ad insinuare che tu lo abbia fatto.
- A. Non dici niente, prendi un libro e cominci a leggere come se nulla ti fosse stato detto.
  - B. Dici: “Non ho copiato e pago per il suggerimento che ho dato”.
  - C. Sei contrariato, ma non dici nulla, sperando che sarai in grado di fargliela pagare più tardi.
- 13) Stai andando in autobus in un’altra città. L’autobus è affollato e tu sei seduto nella parte riservata ai non fumatori. L’uomo che ti siede accanto fuma una sigaretta dietro un’altra. Stai cominciando a sentirti male.
- A. Non fai niente, sopporti il fumo e speri che l’autista arrivi a fargli un rimprovero.
  - B. Lo fissi con uno sguardo contrariato e speri che capisca presto il messaggio.
  - C. Dici all’uomo: “Apprezzerei molto che smetteste di fumare perché mi sta facendo star male. Lo sa che questo è un posto non-fumatori”.
- 14) È sabato, hai appena finito i tuoi lavori domestici. Ora vorresti uscire a giocare con gli amici, ma tua madre ti dice che nel pomeriggio devi badare alla tua sorella più piccola.
- A. Dici: “Vorrei andare a giocare con i miei amici”
  - B. Non vuoi fare da babysitter, ma dici: “Sì, mamma”.
  - C. Ignori la richiesta di tua madre ed esci di casa.
- 15) Durante un esame lo studente dietro di te ti chiede un fazzoletto di carta. Poiché ne hai alcuni, gliene passi uno. L’insegnante ti vede e ti accusa di copiare.
- A. Sei sconvolto, ma dici: “ Mi dispiace” e continui a lavorare sull’esame.
  - B. Dici all’insegnante che lo studente dietro di te ti ha chiesto un fazzoletto e che tu gliene hai passato uno.
  - C. Rendendoti conto che solo il tuo amico può aiutarti, guardi indietro verso il ragazzo sperando che parlerà per difenderti.
- 16) Il tuo migliore amico ti ha chiesto di continuo per parecchi giorni soldi in prestito e non te li ha restituiti. Oggi non hai soldi e ti servono soldi per il pranzo. Chiedi al tuo migliore amico qualche soldo, ma lui si rifiuta.
- A. Anche se ci sei rimasto male non dici nulla e decidi che questa è la fine della vostra amicizia.

- B.** Dici: “Non è magnifico quando mi chiedi di continuo soldi ed io te li do? Beh, d’ora in poi puoi scordartelo di chiedermi ancora soldi”.
- C.** Dici: “Ti ho prestato i soldi per parecchi giorni e mi dà fastidio che tu non possa ricambiarmi il favore solo per una volta”.
- 17) Sei in fila in un negozio. Il cliente davanti a te è rimasto a chiacchierare con la cassiera per almeno cinque minuti. È quasi ora di cena e tu hai fretta di tornare a casa.
- A.** Non dici niente, esci dal negozio senza prendere quello per cui ci eri andato.
- B.** Interrompi la cassiera e l’altro cliente e dici: “Ehi, gente! Non pensate che è ora che stiate zitti? Non vedete che aspetto qui da più di cinque minuti?”
- C.** Dici: “Scusatemi, ho aspettato abbastanza e vorrei essere servito adesso”.
- 18) Oggi è mercoledì e devi consegnare il tuo quaderno di appunti di scienze per venerdì. Un tuo amico, che è indietro in questa materia, ti chiede di prendere in prestito i tuoi appunti per mettersi in pari. Devi usarlo anche tu per i compiti.
- A.** Presti il quaderno degli appunti per amicizia anche se lo devi usare.
- B.** Dici: “No, non puoi averlo. Ho ancora dei compiti da fare prima di venerdì”.
- C.** Dici: “Fammici pensare” e poi cerchi di evitarlo, sperando che non lo chieda di nuovo.
- 19) Stai aspettando alla fermata dell’autobus con tanti pacchi. Quando l’autobus arriva è quasi pieno e sei fortunato a prendere l’ultimo posto libero. Dopo esserti seduto noti di aver perso un pacchetto. Quando ti alzi per raccoglierlo, qualcun altro ti prende il posto.
- A.** Non vuoi fare un gran trambusto per un posto a sedere così non dici niente e resti in piedi nel corridoio.
- B.** Dici: “Mi scusi, questo è il mio posto”.
- C.** Resti fisso a guardare con risentimento la persona, sperando che recepisca il messaggio e lasci il posto.
- 20) Tu e il tuo compagno di classe avete appena terminato un progetto scolastico. Tu, però, hai fatto gran parte del lavoro. L’insegnante è molto contento, soprattutto per i disegni che avete realizzato. L’insegnante chiede chi dei due li abbia disegnati. Prima che tu possa dire qualcosa, il tuo amico vanta il merito di averli eseguiti.
- A.** Dici: “Non è vero. Io ho fatto i disegni”.
- B.** Fai finta di niente perché non vuoi mettere in imbarazzo il tuo compagno di classe di fronte al vostro insegnante.
- C.** Dici all’insegnante “È un bugiardo” e a lui dici: “Non lavorerò mai più con te ad un progetto”.

- 21) La tua insegnante ti ha detto che ultimamente stai andando molto bene e che il tuo voto migliorerà rispetto alla votazione del primo quadrimestre e che potresti prendere una sufficienza. Oggi ricevi il voto finale e scopri incredulo che è ancora insufficiente.
- A. Chiedi all'insegnante perché hai ricevuto l'insufficienza quando ti era stato detto che il voto sarebbe stato più alto.
  - B. Accetti il fatto di aver ricevuto l'insufficienza, perché pensi che ultimamente devi aver fatto qualcosa per far cambiare idea all'insegnante.
  - C. Non dici niente all'insegnante ma spargi la voce tra i tuoi amici che l'insegnante ti ha mentito.
- 22) Hai accettato di fare da babysitter per il vicino per €5,00 l'ora. In realtà, i figli del vicino non ti piacciono molto perché di solito è molto difficile metterli a letto. Stasera è peggio del solito. Quando il vicino torna a casa, dice che ti darà solo €4,00 per ogni ora effettuata.
- A. Non dici niente, prendi i soldi e decidi che non farai più la babysitter per loro.
  - B. Dici: "Mi avevate promesso €5,00 l'ora. La cosa giusta è che me le diate tutte".
  - C. Accetti i €4,00 l'ora e torni a casa molto scontenta.
- 23) Stai giocando a calcio con i tuoi amici in giardino. Uno di loro accidentalmente rompe una finestra della vicina. Più tardi, quando la vicina torna a casa ti chiama e se la prende con te per la finestra rotta. Dice: "Lo so che sei stato tu. Stai più attento la prossima volta".
- A. Le dici che è stato un incidente, ma che non sei stato tu.
  - B. Non dici niente, ma il giorno dopo rompi un'altra finestra di proposito.
  - C. Dici: "Va bene" e accetti il rimprovero così che il tuo amico non avrà problemi.
- 24) L'amica di tua madre viene in casa da voi e ti chiede di farle una commissione. È l'ora di andare alla lezione di nuoto e se farai questa commissione arriverai in ritardo. Per peggiorare le cose tua madre appoggia la richiesta della sua amica.
- A. Rifiuti di fare la commissione e dici all'amica di tua madre che dovrebbe pensarci lei.
  - B. Non dici niente e fai la commissione anche se arriverai in ritardo alla lezione di nuoto.
  - C. Dici a tua madre e alla sua amica che hai una lezione di nuoto e che se dovessi fare la commissione faresti sicuramente tardi per il nuoto.

- 25) Tu e due tuoi amici avete fame, così decidete di andare al più vicino snack bar. La cameriera prende le ordinazioni: due hamburger completi ed uno senza cipolla. Tu, infatti, odi le cipolle. Quando vi porta gli hamburger tutti e tre hanno le cipolle.
- A. Non dici niente e togli le cipolle dall'hamburger.
  - B. Richiami la cameriera e le dici che hai ordinato un hamburger senza cipolle. Le chiedi di portartene un altro senza cipolle.
  - C. Ti arrabbi con la cameriera e dici: "Tu sei un po' stupida. Ti ho detto che non volevo cipolle".
- 26) La tua migliore amica ti ha chiesto in prestito l'anello che i tuoi genitori ti hanno regalato lo scorso anno per essere andata bene a scuola. Tu dai molto valore a questo anello e non vuoi prestarlo, nemmeno alla tua migliore amica.
- A. Dici: "No, questo anello è molto speciale per me e non voglio prestarlo a nessuno".
  - B. Non vuoi ferire la tua amica, così le presti l'anello.
  - C. Dici: "Beh, fammi pensare..." e poi fai di tutto per evitare la tua amica in modo da non doverle prestare l'anello.
- 27) Sei in spiaggia. È molto affollata, ma trovi un bel posticino per mettere il tuo telo mentre vai a fare una nuotata. Quando torni, qualcuno ha spostato il telo e due persone si sono sdraiate al tuo posto.
- A. Non dici niente, raccogli il tuo telo e cerchi un altro posto.
  - B. Dici a quelle persone che tu sei arrivato per primo e chiedi loro di spostarsi da un'altra parte.
  - C. Non dici niente ma li guardi contrariato sperando che recepiscano il messaggio e si spostino.
- 28) Dopo la scuola, ti fermi al negozio per comprare delle caramelle. Non appena esci, ti rendi conto che non ti hanno reso tutto il resto. Torni nel negozio e lo dici alla cassiera, ma lei non ti crede.
- A. Dici alla cassiera: "Dovrebbe credermi. Lo so che non è obbligata a darmi le monete che mancano, ma lo apprezzerai".
  - B. Dici alla cassiera che non tornerai più nel negozio e che dirai ai tuoi amici di fare altrettanto.
  - C. Non ci pensi più a correggere l'errore e dici a te stesso che non permetterai che accada di nuovo.
- 29) I tuoi genitori ti hanno appena regalato un libro nuovo. Orgoglioso, lo mostri a tua sorella che subito vuole prenderlo in prestito per un giorno. Tu non vuoi prestarlo subito, perché non hai avuto modo di leggerlo. Tua sorella, tuttavia, insiste.

- A. Dici a tua sorella che non vuoi prestarlo prima di averlo letto tu.
  - B. Non dici niente e dai il libro a tua sorella perché non vuoi discutere con lei.
  - C. Ti arrabbi con tua sorella perché ti chiede di prestarle qualcosa di tuo.
- 30) Dopo la scuola, con un tuo amico ti rechi in ospedale, perché un vostro compagno si è slogato una caviglia durante l'ora di educazione fisica. Arrivi tardi per il pranzo, tuo padre non ti crede e ti impone di andare nella tua stanza senza mangiare.
- A. Vai nella tua stanza pensando che questo è l'unico modo per mantenere la calma in famiglia.
  - B. Dici di nuovo a tuo padre cosa è successo e gli suggerisci di chiamare l'ospedale e la tua insegnante.
  - C. Dici a tuo padre: "Ne ho abbastanza. Non merito questo trattamento. Non andrò nella mia stanza".
- 31) Tu e il tuo amico andate a trovare a casa un compagno di classe. Non lo conoscete bene e i suoi genitori non sono in casa. Mentre guardate la TV, lui vi offre delle sigarette. Il tuo amico accetta. Non vuoi fumare ma loro ridono e ti prendono in giro.
- A. Fermo nella tua decisione dici semplicemente: "No, non voglio fumare, ma credo che siate in vena di scherzi".
  - B. Davvero non vuoi fumare, ma lo fai perché non vuoi che ridano di te.
  - C. Non dici niente, ti alzi e vai via.
- 32) Un tuo carissimo amico viene proposto come capitano della squadra di basket. Viene proposto anche un altro giocatore che tu ritieni migliore del tuo amico. Si decide di votare per alzata di mano. Hai paura di ferire il tuo amico non votando per lui.
- A. Voti per il giocatore che secondo te sarebbe il capitano migliore.
  - B. Non vuoi ferire il tuo amico e dici: "Questa è una cosa sciocca, non voterò".
  - C. Tutto ad un tratto, ti ricordi di avere qualcosa altro da fare, ti scusi e dici: "Andate avanti e votate senza di me".
- 33) Al pomeriggio, dopo la scuola, non vedi l'ora di andare a casa di un tuo amico per ascoltare un nuovo CD. Tua madre ti ha dato il permesso. Non appena arrivi a casa, molli i libri e stai per uscire quando tua madre ti dice: "Vorrei che mi liberassi il soggiorno. Avremo ospiti stasera e sono molto occupata".
- A. Fai finta di non aver sentito cosa ti ha detto tua madre ed esci.
  - B. Dici a tua madre: "Mi avevi detto che potevo andare. Non è giusto che tu mi chieda di restare a casa all'ultimo minuto".
  - C. Dici a tua madre: "Rovini sempre i miei piani" e corri fuori dalla porta.

*Lee, Hallberg, Slemov, Haase, 1985, 407-416.*

**“ALLA STAZIONE DELLA METROPOLITANA”**

*Un ragazzo si trova in una stazione della metropolitana. È in fila davanti alla macchina che distribuisce i biglietti. Davanti a lui ci sono altre persone che attendono il loro turno. Ad un certo punto, si accorge che la fila non procede. Vede che un altro ragazzo della sua stessa età non riesce a far funzionare la macchina, nonostante ci provi già da un quarto d'ora. Ha molta fretta e lo innervosisce il fatto di non riuscire a fare il biglietto.*

In questa situazione analizziamo le reazioni di quattro ipotetici ragazzi.

**FILIPPO**

Rivolgendosi al ragazzo che non riesce a far funzionare la macchina, grida: “Ma sei proprio imbranato; scansati, lascia passare gli altri”.

**LUCA**

Non fa nulla e aspetta, nonostante abbia fretta

**GIOVANNI**

Chiede alle persone in fila di poter passare, visto che ha molta fretta. Quindi, rivolgendosi al ragazzo che non riesce a far funzionare la macchina, dice: “Scusami, vedo che è da molto tempo che provi, ma non riesci a far funzionare la macchina. Io avrei molta fretta. Lascia che faccia il mio biglietto, così che possa andarmene”.

**ALBERTO**

Dopo aver chiesto alle persone in fila dietro di lui di tenergli il posto, va dal ragazzo in difficoltà e si offre di aiutarlo. Una volta risolto il problema, resta in attesa del suo turno, quindi fa il biglietto e se ne va.

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Quale delle quattro reazioni ritieni sia la migliore e perché?

.....  
.....  
.....

2. Quale delle quattro reazioni si avvicina di più a quella che attueresti tu?

.....  
.....  
.....

3. Come potrebbe sentirsi il ragazzo che non riesce a far funzionare la macchina dei biglietti di fronte a ciascuna delle quattro reazioni?

.....  
.....  
.....

4. Quale delle quattro reazioni potrebbe contribuire a rendere migliori i rapporti interpersonali?

.....  
.....  
.....

## STILE COMPORTAMENTALE: LINEAMENTI TEORICI

Quando parliamo di stile comportamentale, facciamo riferimento a modalità relazionali che la persona adotta abitualmente e consistentemente nelle diverse situazioni interpersonali.

Così, per affermare che una persona si caratterizza per un determinato stile, abbiamo necessità di osservazioni ripetute nello spazio e nel tempo che suggeriscono una certa costanza comportamentale. Reazioni sporadiche e contingenti non rappresentano, pertanto, un indicatore attendibile.

Fondamentalmente, possiamo distinguere quattro stili di comportamento interpersonale: assertivo, aggressivo, passivo, prosociale.

L'adottare l'uno o l'altro di questi stili, ha importanti conseguenze sia sul benessere individuale sia sulla qualità delle relazioni con gli altri. Per questo può essere utile analizzare gli aspetti caratterizzanti ciascuno di essi.

### *LO STILE ASSERTIVO*

Con il termine assertività si intende far riferimento ad un insieme di complesse abilità che consentono di mantenere efficaci relazioni con gli altri e di gestirle laddove presentino difficoltà.

L'assertività implica la capacità di una persona di riconoscere le proprie esigenze e di affermarle, esprimendole, all'interno del proprio ambiente, con buone probabilità di raggiungere i propri obiettivi e di mantenere, al contempo, una positiva relazione con gli altri.

Pertanto, una persona socialmente abile ha la capacità di discriminare correttamente le proprie esigenze all'interno di una situazione interpersonale e, dopo averle individuate, riesce ad esprimerle secondo modalità funzionali a stimolare nell'interlocutore l'accettazione, piuttosto che il rifiuto, del messaggio inviato.

Il comportamento assertivo include la capacità di una persona di agire nel proprio migliore interesse, di difendersi senza ansietà eccessiva, di esprimere sentimenti a proprio agio, di esercitare i diritti personali senza danneggiare i diritti degli altri.

AGIRE NEL PROPRIO MIGLIORE INTERESSE significa capacità di assumere decisioni di vita, prendere iniziative, fidarsi del proprio giudizio, porsi degli obiettivi e lavorare per raggiungerli, chiedere aiuto agli altri, vivere socialmente a proprio agio.

DIFENDERSI significa capacità di dire di no, porre dei limiti al proprio tempo e alla propria energia, rispondere alle critiche, aggressioni, rabbia, esprimere o appoggiare o difendere la propria opinione.

ESPRIMERE SENTIMENTI A PROPRIO AGIO significa capacità di essere in disaccordo, mostrare rabbia, affetto, amicizia, ammettere paura o ansia, esprimere accordo o sostegno, essere spontanei, senza sperimentare una spiacevole ansia.

ESERCITARE I PROPRI DIRITTI PERSONALI significa la capacità di esprimere opinioni, lavorare per cambiare, rispondere alle violazioni dei propri diritti o di quelli altrui.

NON NEGARE I DIRITTI DEGLI ALTRI significa evitare aggressioni, insulti, intimidazioni, manipolazioni, controllo del comportamento altrui (Alberti - Emmons, 1974).

#### *LO STILE AGGRESSIVO*

Lo stile aggressivo caratterizza la persona che tende ad agire in modo violento, impulsivo, esplosivo, scaricando immediatamente la propria tensione emozionale, con la conseguente crescita di imbarazzo, ansia e colpa da parte dei propri interlocutori.

La persona che si comporta prevalentemente in modo aggressivo tende a regolare il proprio comportamento sulla base di stimoli interni (bisogni, emozioni, pulsioni) senza tener conto adeguatamente degli altri e del contesto.

#### *LO STILE PASSIVO*

Nello stile passivo la persona agisce in maniera rinunciataria, con apparente indifferenza, incapace di esprimere i propri stati emozionali, perpetuando così un'attivazione neurovegetativa che spesso sfocia in sintomi somatici.

La persona che presenta un'alta percentuale di comportamenti passivi tende ad inibire in diverse circostanze l'espressione di sé manifestando, ad esempio, imbarazzo nel fare o nel ricevere complimenti, difficoltà a prendere decisioni e iniziative, apparente indifferenza di fronte alla critica, paura eccessiva di commettere errori. In generale, regola il suo comportamento sulla base di stimoli esterni (giudizio degli altri, norme sociali) piuttosto che in risposta alle proprie esigenze interiori.

La persona con comportamento passivo facilmente può sperimentare insoddisfazione nei confronti di se stessa e perdere di credibilità e di autorevolezza agli occhi degli altri.

#### *LO STILE PROSOCIALE*

Il comportamento prosociale è stato definito in termini di "azioni dirette ad aiutare o beneficiare un'altra persona o gruppo di persone, senza aspettarsi ricompense esterne" (Mussen, Eisenberg-Berg, 1985). Più specificamente, si tratta di un comportamento teso a realizzare o a migliorare il benessere di un altro o ad alleviarne lo stato di sofferenza in assenza di pressioni esterne, di un ritorno personale o di obblighi legati al ruolo.

Così, la persona che assume uno stile prosociale è capace di azioni altruistiche, solidali, collaborative, a prescindere da possibili ritorni personali.

Il comportamento prosociale può configurarsi ad una via e a due vie. Nel

primo caso, le azioni vanno nella direzione emittente-destinatario e sono destinate a beneficiare quest'ultimo; nel secondo, invece, le azioni sono messe alternativamente in atto dai due partners in interazione.

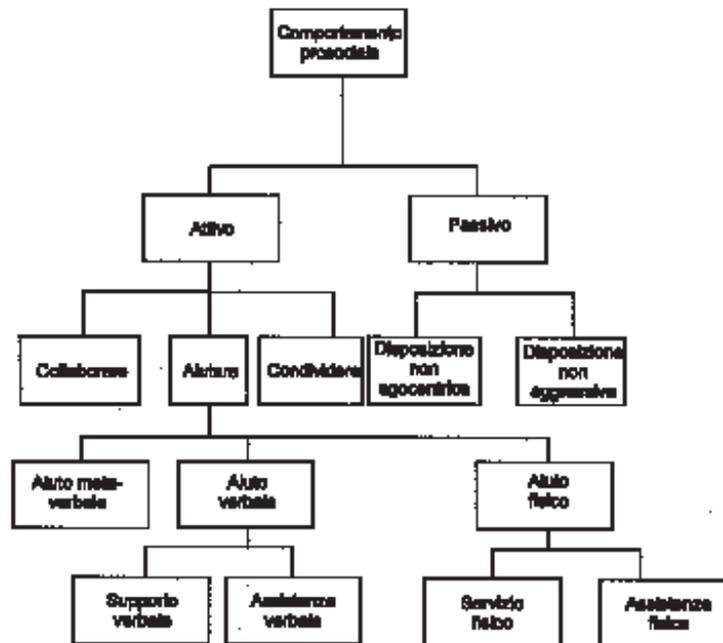
Inoltre, possiamo avere un comportamento prosociale passivo che si differenzia dal comportamento prosociale attivo, in quanto consiste nell'evitamento o nell'estinzione di un'azione che, pur legittima per l'emittente, rischierebbe di danneggiare il ricevente o la relazione tra i due.

Relativamente alla manifestazione del comportamento prosociale, rientrano nella prosocialità passiva la disposizione non aggressiva e la disposizione non egocentrica; fanno invece parte della prosocialità attiva le funzioni di aiuto (fisico, verbale, metaverbale), condivisione e collaboratività.

Facendo riferimento a Salfi-Barbara (1990), riportiamo una breve descrizione di ciascuno di essi (fig. 1)

*Disposizione non aggressiva.* Consiste nell'attivazione dell'autocontrollo, da parte dell'emittente, per evitare o inibire un'azione avversiva nei confronti del destinatario (ad es. rimandare la manifestazione dei propri sentimenti qualora l'altro non fosse in grado di gestire un confronto).

FIGURA 1: Le funzioni della prosocialità



Fonte: Salfi-Barbara, 1990, 9.

*Disposizione non egocentrica.* Consiste nella decisione, da parte dell'emittente, di non perseguire in un dato momento un proprio obiettivo o di non affermare il proprio punto di vista in favore dell'interlocutore o in vista di un incremento della qualità della relazione (ad es. cedere rispetto alla propria posizione se ciò dovesse risultare funzionale al conseguimento di una meta comune).

*Aiuto fisico.* Si divide in assistenza fisica e servizio fisico.

Assistenza fisica

Condotta non verbale che procura assistenza fisica ad altre persone per facilitarle nel raggiungimento di un determinato obiettivo, tenendo conto della loro approvazione.

Servizio fisico

Condotta che elimina la necessità, a coloro che ricevono l'azione prosociale, di intervenire fisicamente nell'adempimento di un compito o di un incarico e che si conclude con la loro approvazione e soddisfazione.

*Aiuto verbale.* Si divide in assistenza verbale e supporto verbale.

Assistenza verbale

Spiegazione o istruzione verbale che è utile o desiderabile per altre persone per il conseguimento di un obiettivo.

Supporto verbale

Espressioni verbali che riducono la tristezza di persone afflitte o bisognose e danno loro sollievo.

*Aiuto meta verbale.* Comprende le espressioni non verbali che metacomunicano empatia e disponibilità all'aiuto.

*Condivisione.* Fa riferimento ad una condotta che consiste nel rendere partecipi e nell'offrire agli altri oggetti, idee, esperienze di vita, alimenti, possedimenti.

*Collaboratività.* Fa riferimento ad una condotta di due o più individui tesa al raggiungimento di un obiettivo comune.

#### *DIFFERENZIAZIONE DEGLI STILI*

Gli stili fin qui descritti possono essere differenziati secondo diversi parametri. Le tabelle che seguono offrono una loro caratterizzazione in base ai parametri:

- occupazione dello spazio personale e interpersonale, conseguimento dei propri obiettivi, stimoli che regolano il comportamento (tab. 1);
- aspetti della comunicazione non verbale (tab. 2)
- modalità comportamentali tipiche (tab. 3)
- effetti sul destinatario e sull'emittente (tab. 4)

Tab.1 Caratterizzazione degli stili comportamentali  
in base ai parametri spazio, obiettivi, autoregolazione comportamentale

STILI				
PARAMETRI	PASSIVO	ASSERTIVO	AGGRESSIVO	PROSOCIALE
<b>SPAZIO</b>	<i>rinuncia ad occupare il proprio spazio</i>	<i>occupa il proprio spazio senza invadere quello altrui</i>	<i>invade lo spazio altrui</i>	<i>sceglie di rinunciare al proprio spazio se ciò va a vantaggio dell'altro o della relazione</i>
<b>OBIETTIVI</b>	<i>non raggiunge gli obiettivi desiderati</i>	<i>può raggiungere gli obiettivi desiderati salvaguardando le relazioni con gli altri</i>	<i>raggiunge gli obiettivi desiderati compromettendo la relazione con gli altri</i>	<i>rimanda la soddisfazione del proprio obiettivo per aiutare l'altro a raggiungere il proprio</i>
<b>AUTOREGOLAZIONE COMPORTAMENTALE</b>	<i>basa il suo comportamento su stimoli esterni</i>	<i>basa il suo comportamento su stimoli sia esterni che interni</i>	<i>basa il suo comportamento su stimoli interni</i>	<i>basa il suo comportamento su stimoli sia esterni che interni</i>

Tab. 2 Caratteristiche del comportamento non verbale nei diversi stili

STILI COMPORTAMENTALI			
CARATTERISTICHE	PASSIVO	AGGRESSIVO	ASSERTIVO PROSOCIALE
<b>SGUARDO</b>	- diretto verso il basso - sfuggente	- fisso sull'interlocutore - provocatorio	- diretto - costante
<b>MIMICA FACCIALE</b>	- povera, rigida, poco espressiva - inadeguata al contenuto verbale - con movimenti scarsi e poco espressivi	- esagerata - inadeguata al contenuto verbale	- attenta - interessata - comprensiva - corrispondente alla comunicazione verbale
<b>GESTI</b>	- limitati nel numero - ripetitivi e monotoni - non correlati al significato della comunicazione verbale - incerti, ambigui - rapidi e sommari	- sovrabbondanti - con movimenti ampi e vistosi	- aperti - cordiali
<b>SPAZIO SOCIALE: POSIZIONE E DISTANZA</b>	- reclinata in avanti - dimessa - rigida - goffa - in fuga	- invadente - ravvicinata	- adeguata alla situazione
<b>TONO DI VOCE</b>	- basso - incerto - tremante	- alterato - concitato - con prevalenza di toni acuti	- medio - adeguato all'argomento

Adattata da: Alberti, Dinetto, 1988, 44.

Tab. 3 Principali modalità comportamentali nei diversi stili relazionali

LA PERSONA ASSERTIVA	LA PERSONA PASSIVA	LA PERSONA AGGRESSIVA	LA PERSONA PROSOCIALE
Fa valere i suoi diritti e rispetta i diritti altrui	Permette che vengano violati i suoi diritti e che gli altri ne traggano vantaggio	Viola i diritti altrui per trarne vantaggio	Si adopera perché vengano rispettati i diritti degli altri
Raggiunge i propri obiettivi senza offendere gli altri	Non raggiunge i propri obiettivi	Raggiunge i suoi obiettivi a spese degli altri	Sceglie di rinunciare ad un proprio obiettivo se reputa più importante favorire l'altro
Ha una buona immagine di sé e un'appropriate fiducia in se stessa	Si sente frustrata, infelice, ansiosa	E' belligerante e sulla difensiva; umilia e deprezza gli altri	Ha una buona immagine di sé e crede nel valore dell'altro
E' disinvolta e autonoma nell'espressione	E' inibita e depressa	E' esplosiva, imprevedibilmente ostile e irata	E' benevola, si esprime con decisione e responsabilità
Decide per se stessa	Consente che gli altri scelgano per lei	Si intromette nelle scelte altrui	Decide per se stessa e rispetta le scelte degli altri

Adattato da: Liberman, King, De Risi, McCann, 1975, 6.

Tab. 4 Principali stili relazionali e loro effetto sul destinatario e sull'emittente

STILE RELAZIONALE	DEFINIZIONE	ESEMPIO	EFFETTI SULL'EMITTENTE	EFFETTI SUL DESTINATARIO
<b>Aggressivo</b>	Comportamento intenzionalmente teso al raggiungimento di un obiettivo personale che produce danno all'interlocutore	Un individuo aggredisce fisicamente e/o verbalmente un altro individuo il quale può o meno reagire fuggendo o attaccando a sua volta	Appagamento di sé Autostima Espressione incontrollata di sé Disprezzo per gli altri Senso di colpa	Umiliazione, offesa, frustrazione, diffidenza, paura, rifiuto, rivalsa, contrattacco, allontanamento
<b>Passivo</b>	Comportamento di rinuncia al raggiungimento di un obiettivo e di sottomissione al volere dell'interlocutore	Un individuo non agisce e si sottomette al volere di un altro individuo.	Umiliazione Ansia Autorifiuto Inibizione Disistima di sé	Disistima per l'altro, senso di colpa o rabbia, affermazione di sé a danno per l'altro, disagio, allontanamento
<b>Assertivo</b>	Comportamento teso al raggiungimento di un obiettivo personale con l'uso adeguato di abilità sociali e senza procurare danno all'interlocutore, anzi rispettando l'individualità degli altri	Un individuo afferma se stesso fisicamente e/o verbalmente di fronte ad un altro individuo, con il quale raggiunge anche accordi su eventuali divergenze di qualsiasi genere	Soddisfazione di sé Autostima Espressione adeguata di sé Autoaccettazione	Soddisfazione Autostima Espressione di sé Autoaccettazione Apertura Avvicinamento
<b>Prosociale</b>	Comportamento teso a realizzare o a migliorare il benessere di una o più persone e/o a ridurre lo stato di sofferenza, in assenza di pressioni esterne ed in un contesto in cui l'emittente non stia adempiendo ad obblighi legati al ruolo	Un individuo agisce fisicamente e/o verbalmente nei confronti di un altro individuo arrecando a questi un beneficio di qualsiasi genere	Soddisfazione di sé Soddisfazione per gli altri Autostima Espressione adeguata di sé Autoaccettazione	Soddisfazione Autostima Sentimenti positivi per sé e per gli altri Apertura Avvicinamento

Fonte: adattato da Salfi-Barbara, 199, 46-59.

## SITUAZIONI STIMOLO

Di seguito, sono presentate 10 situazioni interpersonali e viene descritta una possibile reazione per ciascuna di esse. Indica se la reazione descritta appartiene allo stile passivo, assertivo, aggressivo, prosociale.

### SITUAZIONE 1

Mentre stai ascoltando la lezione, ti accorgi che i tuoi vicini di banco chiacchierano facendo una gran confusione. L'insegnante spazientito si rivolge a te minacciandoti di cacciarti dall'aula se non smetti di parlare.

*Reazione*      Senti di essere accusato ingiustamente, ma per timore di peggiorare la situazione non rispondi.

*Valutazione*    *Passivo*    *Aggressivo*    *Assertivo*    *Prosociale*

### SITUAZIONE 2

L'insegnante spiega una nuova lezione. Cerchi di seguire, ma ti rendi conto che alcuni aspetti non ti sono chiari.

*Reazione*      "Prof, ma questo è arabo! Non si capisce niente".

*Valutazione*    *Passivo*    *Aggressivo*    *Assertivo*    *Prosociale*

### SITUAZIONE 3

Un amico ha promesso di trascorrere con te il sabato pomeriggio, ma all'ultimo momento telefona per dirti che non potrà venire perché ha da fare.

*Reazione*      "Lo sapevo che mi avresti dato buca. Almeno potevi farti uscire il fiato prima, così facevo in tempo ad organizzarmi diversamente!"

*Valutazione*    *Passivo*    *Aggressivo*    *Assertivo*    *Prosociale*

### SITUAZIONE 4

Telefona un amico per invitarti ad una festa, ma tu non hai voglia di andare.

*Reazione*      Rispondi all'amico dicendo: "Ti ringrazio per aver pensato di chiamarmi, ma oggi non sono proprio in vena di incontrare gente. Preferisco restare a casa. Sarà per un'altra volta".

*Valutazione*    *Passivo*    *Aggressivo*    *Assertivo*    *Prosociale*

### SITUAZIONE 5

Stai giocando con i tuoi amici, quando ti cade il pallone nel giardino del vicino e si rompe un vaso.

*Reazione* Scavalchi il cancello, prendi il pallone e scappi.

*Valutazione* *Passivo Aggressivo Assertivo Prosociale*

SITUAZIONE 6

Un amico ti chiede un passaggio in motorino sino a casa, ciò ti causerebbe dei disagi perché sei in ritardo, hai qualche commissione da fare e ti porterebbe lontano dalla tua direzione.

*Reazione* “Purtroppo oggi ho fretta e posso portarti solo alla fermata dell’autobus, mi è impossibile portarti a casa”.

*Valutazione* *Passivo Aggressivo Assertivo Prosociale*

SITUAZIONE 7

È già la terza volta che presti il motorino ad un tuo amico che, puntualmente, te lo riporta a secco di miscela.

*Reazione* Sei infastidito, ma non dici niente.

*Valutazione* *Passivo Aggressivo Assertivo Prosociale*

SITUAZIONE 8

Un tuo compagno di classe subisce continue prevaricazioni da parte di alcuni bulli che frequentano il centro. Lui, per paura, non dice niente.

*Reazione* Vai da una persona adulta della quale ti fidi e riferisci tutto.

*Valutazione* *Passivo Aggressivo Assertivo Prosociale*

SITUAZIONE 9

Stai facendo la fila in un negozio; una persona anziana, che sta dietro di te, chiede di passarti avanti.

*Reazione* Rivolgendoti a lei, dici: “Prego, passi pure”.

*Valutazione* *Passivo Aggressivo Assertivo Prosociale*

SITUAZIONE 10

Un amico ti chiede spesso piccoli prestiti in denaro che poi non restituisce a meno che tu non li richiedi. Ancora una volta ti chiede un piccolo prestito che non sei disposto a concedergli.

*Reazione* “Mi dispiace dirti di no, ma non è la prima volta che capita e poi, se non sono io a chiederteli, tu non hai premura di restituirli. Anche a me qualche soldo in tasca fa comodo”.

*Valutazione* *Passivo Aggressivo Assertivo Prosociale*

### SCHEDA SITUAZIONI STIMOLO

Dopo aver individuato le risposte alle 10 situazioni descritte nell'allegato 5, riportale nella seguente tabella.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aggressive										
Passive										
Assertive										
Prosociali										

Confronta ora le tue risposte con quelle dei tuoi compagni (in gruppi di 3/4 persone). Quindi, insieme, trasformate le risposte valutate come anassertive in assertive o prosociali.

*(riporta nello spazio a sinistra il numero della risposta)*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **GRIGLIA DI CORREZIONE DEL QUESTIONARIO ASA**

Per ogni situazione, una delle tre opzioni è stata scelta come la risposta assertiva più “appropriata”. Ad ognuna di queste risposte viene assegnato un punto e i punti, sommati, producono un punteggio totale di assertività che può andare da 0 a 33 (punteggi più elevati riflettono un grado maggiore di assertività).

“A” è la risposta assertiva per le situazioni 6, 10, 14, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 31, 32;

“B” è assertiva per le situazioni 1, 7, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 33;

“C” è assertiva per le situazioni 2, 3, 4, 5, 8, 11, 13, 16, 17, 24.

Punteggio totale ottenuto = \_\_\_\_\_

## QUARTA UNITÀ

---

### IDENTIFICARE I PROPRI LIMITI E LE PROPRIE RISORSE\*

#### *Capacità*

*in oggetto* Individuare, relativamente ai propri repertori di base cognitivo, affettivo, comportamentale, quegli aspetti che, generalmente, conducono ad esiti desiderabili per sé e per gli altri (risorse) e quegli aspetti che conducono ad esiti indesiderabili (limiti).

#### *Finalità*

Stimolare negli allievi la riflessione sulle proprie risorse e sulle proprie vulnerabilità.

#### *Tempi*

Un incontro di circa tre ore.

#### **Descrizione dell'incontro**

##### *OBIETTIVI*

1. Individuare aspetti personali che possono costituire un limite.
2. Individuare aspetti personali che possono costituire una risorsa.
3. Rendere ragione del perché alcuni aspetti rappresentino un limite, altri una risorsa.

##### *FASI*

###### *Esperienza concreta*

Il formatore invita i ragazzi a completare individualmente gli allegati 1 e 2. In seguito, divide la classe in piccoli gruppi di tre/quattro persone chiedendo agli allievi di condividere il risultato del lavoro personale.

###### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 3) e a confrontare a piccoli gruppi le loro risposte.

###### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore illustra i contenuti teorici concernenti la capacità di individuare limiti e risorse (All. 4).

###### *Sperimentazione attiva*

Il formatore spiega agli allievi la scheda di sintesi personale (All. 5); quindi invita loro a completarla per arrivare ad individuare il proprio profilo di limiti e risorse relativamente alle dimensioni: cognitiva, emotiva e comportamentale.

### *Conclusione*

L'unità si conclude invitando gli allievi a condividere con il gruppo classe il risultato del lavoro personale e a richiedere, se lo desiderano, un *feedback* in tal senso.

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3, 4, 5  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

### *SUGGERIMENTI*

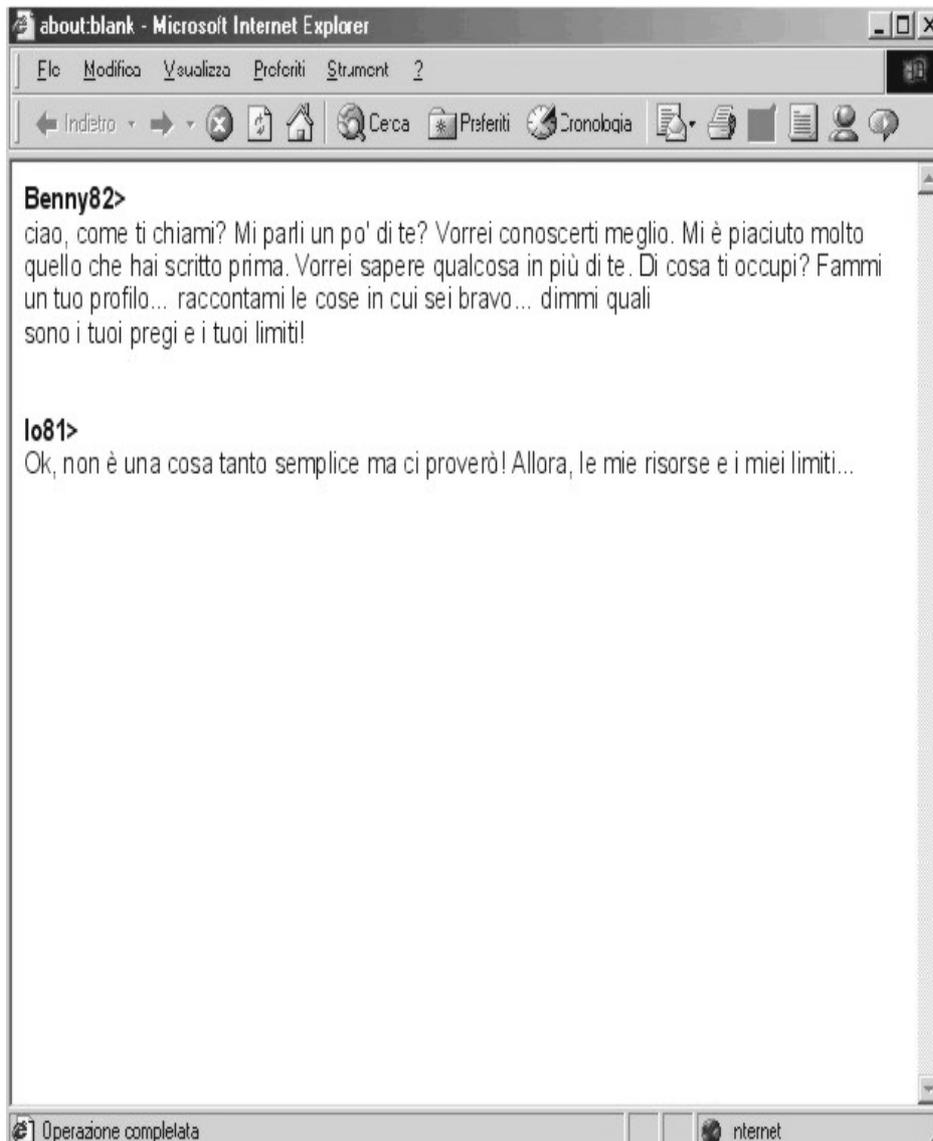
*EDUCATIVI* Allo scopo di favorire negli allievi una maggiore consapevolezza dei propri limiti e delle proprie risorse, i formatori possono:

1. proporre diverse esperienze che consentano loro di sperimentarsi nelle diverse dimensioni: cognitiva, emotiva, comportamentale ed avviare una riflessione su di esse;
2. fornire, quando si verifica l'occasione, opportuni *feedback*.

\* Questa unità è stata elaborata da Rosario Capo

## VOGLIO CONOSCERTI DI PIÙ

*Sei in una chat e, tra tutti i partecipanti alla room nella quale sei entrato, una persona ti chiama in privato per poterti conoscere meglio...*

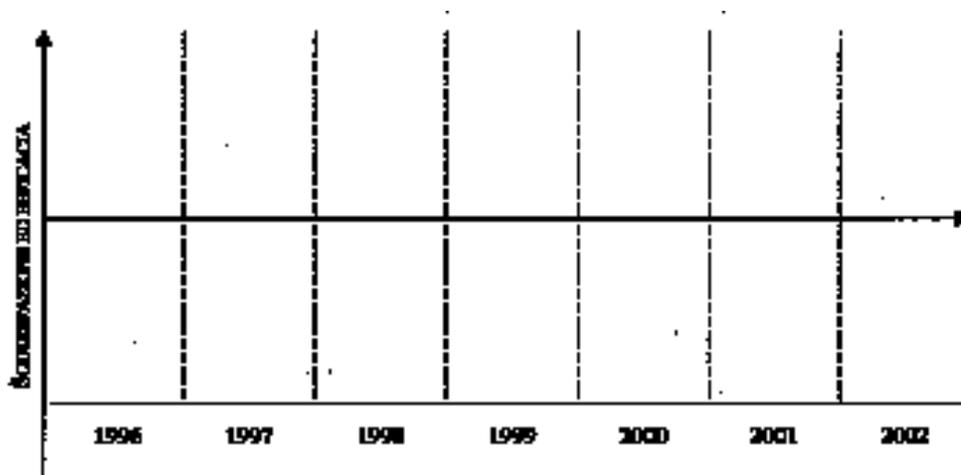


## PROGRAMMA DI LIFE-PLANNING

Qui sotto è rappresentato un esempio di diagramma cartesiano: sull'ascissa abbiamo riportato la dimensione tempo e sull'ordinata abbiamo collocato la dimensione di soddisfazione soggettiva e di efficacia.

Traccia l'andamento del diagramma negli ultimi cinque anni riguardo le seguenti aree: famiglia, scuola, amici, interessi, utilizzando un colore diverso per ogni area (famiglia = rosso; scuola = blu; amici = nero; interessi = verde).

Con tutta probabilità, l'andamento nelle quattro aree non risulterà lineare: picchi verso l'alto (momenti di maggiore efficacia e soddisfazione) si alterneranno a flessioni verso il basso (momenti di minore soddisfazione e di minore efficacia).



Segui, ora, le istruzioni seguenti per la realizzazione e per la discussione del lavoro.

- a) Scrivi in breve cosa significhi ognuna delle quattro linee tracciate. In particolare, spiega le ragioni del perché in certi momenti della tua vita sei stato maggiormente efficace e soddisfatto e perché in altri frangenti le cose non sono andate così bene. Se possibile, riporta degli episodi concreti che esemplifichino le tue affermazioni.
- b) Ora, considerando che l'esito degli eventi dipende in parte da te e in parte dalle altre persone o dal caso, cerca di definire quali aspetti del tuo modo di fare ti hanno permesso fino ad oggi di essere efficace e soddisfatto nelle quattro aree considerate e quali, invece, ti hanno ostacolato nel raggiungere i tuoi obiettivi
- c) Raccogli le tue riflessioni nella tabella che segue.
- d) Quando anche gli altri tuoi compagni hanno terminato, scambiatevi queste informazioni.

Aspetti personali che mi hanno aiutato/a ad essere efficace e soddisfatto/a di me e della mia vita nei quattro ambiti considerati:

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....
- f) .....
- g) .....

Aspetti personali che mi hanno ostacolato/a nell'essere efficace e soddisfatto/a di me e della mia vita nei quattro ambiti considerati:

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....
- f) .....
- g) .....

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

Nel profilo che hai tracciato di te stesso/a nel gioco della *chat*, quanto hai preso in considerazione le scoperte che hai fatto fino ad oggi nel nostro lavoro sulle capacità personali, circa il tuo modo di funzionare nelle diverse dimensioni: cognitiva, affettiva e comportamentale?

Sottolinea, nel testo che hai scritto, le affermazioni su di te (risorse e limiti) che risentono delle scoperte fatte durante il nostro lavoro formativo. Dopo averle segnate riportale di seguito all'interno della tabella.

LIMITI	RISORSE

## INDIVIDUARE LIMITI E RISORSE: LINEAMENTI TEORICI

La capacità di rintracciare nel proprio stile comportamentale, nelle proprie tendenze emotive e nel proprio stile cognitivo gli aspetti che costituiscono un limite o una risorsa, prevede, in primo luogo, il possesso di criteri di valutazione chiari attraverso i quali si possa affermare che un dato tratto della propria personalità sia da valutare, appunto, come un limite o una risorsa.

In linea generale, si può affermare che una data condotta, un certo stile di pensiero, una data tendenza emotiva non può essere valutata, in assoluto, giusta o sbagliata, buona o cattiva, ecc. La valutazione di uno degli aspetti del nostro stile personale, relativamente stabile, di rapportarci al mondo e agli altri (personalità) va attuata, di volta in volta, in riferimento al contesto, alle persone con le quali si ha a che fare (esigenze ed avversioni altrui) e, in particolare, rispetto ai nostri scopi (Franta, 1982). In questo senso, anche l'aggressività, che molti di noi considerano, generalmente, un tratto indesiderabile, in certi contesti e frangenti può risultare senza alcun dubbio una risorsa. Si considerino, in questo senso, le situazioni nelle quali si viene aggrediti ingiustamente da qualcuno. In questi casi, in funzione di salvaguardare la propria o altrui incolumità, risulta spesso necessario essere in grado di ricorrere a condotte difensive di tipo aggressivo.

Come possiamo, allora, trarre delle valutazioni generali sul nostro stile personale di agire, pensare e sentire (provare ed esprimere emozioni) al fine di riconoscere aspetti da migliorare e dimensioni che costituiscono una risorsa?

In linea generale, tutti gli estremi, in eccesso o in difetto, sulle dimensioni caratterizzanti la personalità (tratti) tendono a produrre condotte scarsamente flessibili e adattate al variare dei contesti e delle situazioni (Lorenzini e Sassaroli, 2000). Ciò significa che, se l'impulsività non può essere valutata in assoluto come erronea e disfunzionale, se portata all'eccesso e quindi messa in atto in maniera pervasiva e indifferenziata, condurrà quasi certamente a condotte disfunzionali, soprattutto nei casi in cui sarebbero richiesti l'analiticità, la riflessività e l'autocontrollo per gestire adeguatamente un dato problema.

Ne desumiamo, quindi, che un primo criterio di valutazione del nostro stile personale è la pervasività/rigidità con la quale un certo modo di fare, un certo stile di pensiero e una data tendenza emotiva si presenta nel repertorio personale di un soggetto. In linea generale, quanto più una data condotta è messa in atto in maniera *coatta* (anche di fronte a problemi e compiti differenti) e con scarsa mediazione tra le proprie esigenze e quelle del contesto (ambiente fisico e sociale), tanto più aumenta la probabilità che quella condotta costituisca un limite perché eccessiva.

Altri tratti possono, invece, presentarsi nel repertorio personale di un individuo in maniera marcatamente insufficiente, anche quando quella specifica condotta risulta necessaria per gestire adeguatamente se stessi e per snocciolare effica-

cemente il rapporto con gli altri e con il contesto (es: socievolezza, espressione delle proprie emozioni, ecc.) (Semerari, 2000).

In altri casi, il deficit di efficacia personale, non è prodotto tanto dall'eccessiva pervasività di un dato tratto, ma dalla carenza nello sviluppo di alcune abilità fondamentali per affrontare adeguatamente i compiti evolutivi ai quali tutti gli esseri umani sono sottoposti (Semerari, 1999). Queste abilità di base si articolano in quattro aree generali: risoluzione dei problemi e dei conflitti (implica la capacità di definire uno scopo, di scegliere un corso di azione, di pianificarne l'attuazione e di controllare l'andamento del piano); autocontrollo; consapevolezza e gestione delle emozioni (regolandosi non solo in base a esigenze soggettiva ma anche in base alle preferenze, ai bisogni e alle avversioni delle persone con le quali abbiamo a che fare); abilità sociali per interagire con gli altri ed ottenere quello che desideriamo (raggiungimento dei nostri obiettivi) nel pieno rispetto dei bisogni e delle preferenze altrui, per condividere (rapporti intimi) e far parte di gruppi sociali (affiliazione), per negoziare e collaborare con altri individui.

In sintesi, un limite può consistere, generalmente, nell'incapacità di ricorrere flessibilmente ad un ampio e variegato repertorio di condotte *in un dato dominio di funzionamento*, in particolare nel momento in cui quella data condotta risulta disfunzionale per il compito o il problema che si sta affrontando. Tale condizione, esita, di solito, in condotte rigide/coatte, poco adattate al contesto e alle altre persone (incapacità di cambiare idea e corso di azione al variare delle situazioni e dei problemi anche di fronte a evidenti fallimenti del piano), stereotipate e scarsamente creative nella soluzione dei problemi che giorno per giorno ogni individuo fronteggia (Lorenzini e Sassaroli, 2000). Inoltre, un limite consiste anche in una carente acquisizione delle abilità personali di base (autocontrollo, consapevolezza e gestione delle emozioni, soluzione dei problemi, abilità sociali, ecc.).

Allo stesso modo, una risorsa può essere costituita da un tratto o da una condotta (mentale o comportamentale) che siamo in grado di mettere in atto in maniera flessibile e autoconsapevole (*monitoraggio dell'efficacia del comportamento*), regolandone l'emissione in base ai nostri obiettivi, alle caratteristiche del compito/problema che stiamo affrontando e alle esigenze delle persone con le quali abbiamo a che fare. In secondo luogo, una risorsa consiste anche in una sufficiente acquisizione delle abilità personali di base.

## PER FOCALIZZARE MEGLIO LIMITI E RISORSE

Come abbiamo appena visto, gli aspetti della nostra personalità, come anche i singoli comportamenti, non possono essere considerati in assoluto un limite o una risorsa. A seconda dei casi, in riferimento al contesto nel quale ci troviamo, all'obiettivo che vogliamo raggiungere o alle persone con le quali ci troviamo, un nostro modo di fare o di essere può risultare più o meno funzionale.

È vero anche, però, che gli estremi, in difetto o in eccesso, nell'uso o nell'espressione di una nostra caratteristica, spesso risultano inadeguati e disfunzionali. Questo è vero, soprattutto, quando un aspetto della nostra personalità è messo in atto sempre, in maniera prepotente e in tutti i contesti, indipendentemente dal variare delle situazioni, dei compiti (o problemi) e delle persone con le quali abbiamo a che fare.

Altre volte, l'inefficacia e la scarsa soddisfazione personale che sperimentiamo in certi frangenti della nostra vita, può anche essere il prodotto del mancato apprendimento di alcune abilità necessarie per gestire adeguatamente noi stessi e il rapporto con gli altri (es: conoscenza, espressione e gestione delle emozioni; abilità di comunicazione; capacità di risolvere problemi e conflitti; autocontrollo; ecc.).

Nel questionario che segue vengono riportate alcune variabili del funzionamento umano. Indica in che misura ogni variabile è presente in te, quindi spiega se nella tua vita essa di solito costituisce un limite o una risorsa e motivane il perché.

### 1. ANSIA - PREOCCUPAZIONE

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

### 2. RABBIA - AGGRESSIVITÀ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

### 3. MOTIVAZIONE E PERSISTENZA NEGLI IMPEGNI

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

### 4. TRISTEZZA E ABBATTIMENTO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

### 5. RESPONSABILITÀ E COLPA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

### 6. IMBARAZZO - VERGOGNA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

### 7. SOLIDARIETÀ E SENSIBILITÀ VERSO GLI ALTRI

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**8. IMPULSIVITÀ E INTUITIVITÀ NELL'AGIRE E NEL DECIDERE**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**9. SOCIEVOLEZZA**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**10. ATTEGGIAMENTO PASSIVO E RINUNCIATARIO NEI RAPPORTI SOCIALI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**11. FUGA - EVITAMENTO DEI PROBLEMI E DELLE DIFFICOLTÀ**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**12. ASSERVITÀ**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**13. ANALITICITÀ - ATTENZIONE AI PARTICOLARI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**14. ATTENZIONE ALLA VISIONE GENERALE - GLOBALE DELLE SITUAZIONI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**15. SISTEMATICITÀ E PIANIFICAZIONE NELL'AGIRE**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**16. INDIPENDENZA DAL CAMPO**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**17. DIPENDENZA DAL CAMPO**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**18. PREFERENZA PER COMPITI VERBALI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**19. PREFERENZA PER COMPITI VISIVI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**20. RICCHEZZA E ARTICOLAZIONE DEL SISTEMA DI COSTRUTTI PERSONALI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**21. STILE ATTRIBUTIVO INTERNO**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**22. STILE ATTRIBUTIVO ESTERNO**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**23. STILE ATTRIBUTIVO SPECIFICO**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**24. STILE ATTRIBUTIVO GLOBALE**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**25. STILE ATTRIBUTIVO STABILE**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**26. STILE ATTRIBUTIVO VARIABILE**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**27. SISTEMATICITÀ NEL DECIDERE E NELL'AGIRE**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**28. CONSAPEVOLEZZA E GESTIONE DELLE EMOZIONI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**29. CAPACITÀ DI RISOLVERE PROBLEMI E CONFLITTI INTERPERSONALI**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA

**30. AUTOCONTROLLO**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	LO CONSIDERI UN LIMITE O UNA RISORSA? [L] [R]
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

SPIEGA BREVEMENTE IL PERCHÉ DELLA TUA RISPOSTA



## QUINTA UNITÀ

---

### ESPLICITARE LE PROPRIE METE\*

#### *Capacità*

*in oggetto* Esplicitare i propri obiettivi e stimarne il grado di realismo.

#### *Finalità*

Incrementare negli allievi la consapevolezza degli obiettivi personalmente perseguiti.

#### *Tempi*

Un incontro di circa tre ore.

### Descrizione dell'incontro

#### *OBIETTIVI*

1. Discriminare le differenze tra sé percepito e sé reale.
2. Individuare gli obiettivi che personalmente si desidera raggiungere.
3. Stimare il grado di realismo del proprio livello di aspirazione.
4. Pianificare i passi necessari per il conseguimento degli obiettivi.

#### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

Il formatore propone agli allievi di rispondere individualmente alle domande riportate nell'allegato 1.

##### *Osservazione riflessiva*

Il formatore invita gli allievi a formare gruppi da quattro e a completare la traccia di riflessione (All. 2).

##### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore presenta agli allievi alcuni elementi teorici concernenti il concetto di sé, l'autostima e il livello di aspirazione allo scopo di chiarire loro quali aspetti possono entrare in gioco nella formulazione degli obiettivi personali (All. 3).

##### *Sperimentazione attiva*

Il formatore presenta agli allievi la scheda "Scienziati o Maghi" (All. 4) e chiede loro di completarla rispondendo individualmente ad alcune domande.

Quando tutti hanno terminato, il formatore invita gli allievi a condividere le loro riflessioni.

### *Conclusione*

L'unità si conclude invitando ogni allievo ad individuare, per le tre dimensioni cognitiva, emotiva e comportamentale, due obiettivi che desiderano raggiungere (All. 5) e aiuta loro a formularli in termini operazionali ponendo alcune domande, quali:

- Cosa dovrebbe succedere perché possa dire che l'obiettivo è raggiunto?
- Da che cosa gli altri se ne accorgerebbero?
- Cosa faresti di più o cosa faresti di meno?

### *MATERIALI*

Allegati 1, 2, 3, 4, 5  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

### *SUGGERIMENTI*

#### *EDUCATIVI*

Allo scopo di aiutare gli allievi a divenire sempre più consapevoli delle proprie mete, i formatori possono:

1. sensibilizzare loro alla rilevanza che riveste per un agire efficace la capacità di rappresentarsi delle mete;
2. sollecitare loro a chiedersi, rispetto ad alcune scelte comportamentali, quali siano gli obiettivi espliciti o taciti che stanno cercando di perseguire;
3. richiamare sistematicamente la loro attenzione, prima di un compito o di un'attività, alla necessità di rappresentarsi mentalmente l'obiettivo che deve essere raggiunto;
4. aiutare loro, attraverso contatti personalizzati, a coscientizzare e a chiarire i propri obiettivi e a stimarne il grado di realismo e fattibilità.

*\* Questa unità è stata elaborata da Barbara Baldini*

## COSA PENSO DI ME IN QUESTO MOMENTO...

Leggi le 10 domande riportate qui di seguito e rispondi indicando cosa pensi di te in questo momento.

1. Quanto sono famoso tra i compagni?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Non piaccio a nessuno					Nella media			Sono il più famoso della scuola		

2. Come sono i miei voti?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Tutti insufficienti					Nella media			Ottimi in tutte le materie		

3. Quanto sono bello?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Sono molto brutto					Nella media			Sono bellissimo		

4. Quanto sono intelligente?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Sono uno stupido					Nella media			Sono intelligentissimo		

5. Quanto sono capace di comportarmi bene?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Mi comporto sempre male					Nella media			Mi comporto sempre bene		

6. Quanto sono bravo negli sport?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Sono un imbranato					Nella media			Sono un vero atleta		

7. Quanto sono vestito alla moda?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Sembro uno straccione					Nella media			Come nelle riviste di moda		

8. Quanto sono spiritoso?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Per niente					Nella media			Come un attore comico		

9. Quanto sono simpatico?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Sono molto antipatico					Nella media			Sono il più simpatico		

10. Quanto sono di marca le cose che possiedo?

<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Sono le più scadenti					Nella media			Sono le migliori		

## SAREI DAVVERO SODDISFATTO DI ME STESSO SE...

Leggi le 10 domande riportate qui di seguito e rispondi indicando come secondo te dovrebbero essere alcune tue caratteristiche e certe tue capacità per essere veramente soddisfatto di te stesso.

1. Quanto dovresti essere famoso tra i tuoi compagni per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Non mi interessa piacere agli altri				Nella media			Il più famoso della scuola			

2. Come dovrebbero essere i tuoi voti per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Non mi interessa anche se ho tutte insufficienze				Nella media			Dovrei avere ottimi voti in tutte le materie			

3. Quanto dovresti essere bello per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anche brutto				Nella media			Bellissimo			

4. Quanto dovresti essere intelligente per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anche stupido				Nella media			Intelligentissimo			

5. Quanto dovresti essere capace di comportarti bene per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anche se non so come comportarmi non mi importa				Nella media			Dovrei non sbagliare mai			

6. Quanto dovresti essere bravo negli sport per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anche se sono un imbranato non importa				Nella media			Bravissimo e atletico			

7. Quanto dovrebbero essere belli e alla moda i tuoi vestiti per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anche degli stracci andrebbero bene				Abbastanza decorosi, indipendentemente dalle riviste di moda			Stupendi			

8. Quanto dovresti essere spiritoso per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Senza senso dell'humor			Nella media				Come un attore comico			

9. Quanto dovresti essere simpatico per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Va bene anche antipatico			Nella media				Il più simpatico			

10. Quanto dovrebbero essere di marca le cose che possiedi per sentirti veramente soddisfatto di te stesso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anche scadenti			Nella media				Le migliori			

Indica quanto sono importanti per te i 10 aspetti elencati di seguito, mettendo un numero da 1 a 10 nel quadratino accanto a ciascuno di essi (1 indica l'aspetto più importante, 10 il meno importante). Ricorda che non puoi assegnare lo stesso numero a più di un aspetto.

- |     |                                   |                          |
|-----|-----------------------------------|--------------------------|
| 1.  | Essere popolare                   | <input type="checkbox"/> |
| 2.  | Avere dei bei voti                | <input type="checkbox"/> |
| 3.  | Essere bello                      | <input type="checkbox"/> |
| 4.  | Essere intelligente               | <input type="checkbox"/> |
| 5.  | Essere capace di comportarsi bene | <input type="checkbox"/> |
| 6.  | Essere bravo nello sport          | <input type="checkbox"/> |
| 7.  | Essere vestito alla moda          | <input type="checkbox"/> |
| 8.  | Essere spiritoso                  | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | Essere simpatico                  | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Avere oggetti e vestiti di marca  | <input type="checkbox"/> |

Confrontando le risposte date al questionario "Cosa penso di me in questo momento" e le risposte date al questionario "Sarei davvero soddisfatto di me stesso se..." quali riflessioni puoi fare? Il come sei adesso, coincide con quello che vorresti essere? Quali sono gli aspetti che presentano il minore scarto? E quelle che hanno invece uno scarto maggiore? Gli aspetti che presentano uno scarto maggiore, che posto occupano nella tua gerarchia? Per quali aspetti pensi di avere le possibilità e gli strumenti per migliorarti? Per quali, invece, pensi di non avere molte possibilità?

.....

.....

.....

*Adattato da: Stark, 1995, 261-269.*

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

In ognuno di noi è presente un sé reale e un sé ideale. Il sé reale rappresenta il modo in cui vediamo noi stessi; il sé ideale il modo in cui vorremmo essere. Secondo voi, quali sono le possibili conseguenze di una forte discrepanza tra sé reale (come mi vedo) e sé ideale (come vorrei essere)?

.....

.....

.....

.....

.....

Quali potrebbero essere le conseguenze se la discrepanza fosse inesistente?

.....

.....

.....

.....

.....

Quali, invece, se la discrepanza fosse moderatamente presente?

.....

.....

.....

.....

.....

Ciascuno di noi, in base al suo sistema di valori, si pone degli obiettivi. Quali sono, secondo voi, gli elementi che permettono di valutare il grado di realismo di un obiettivo?

.....

.....

.....

.....

.....

## **FORMULAZIONE DEGLI OBIETTIVI PERSONALI: LINEAMENTI TEORICI**

Avere scopi e programmare piani per realizzarli è comune esperienza della vita quotidiana. La capacità di rappresentarsi delle mete e di agire conformemente ad esse è di estrema importanza per il nostro benessere e per la nostra efficacia personale.

Ma quali sono i processi che entrano in gioco nella determinazione di scopi e piani di azione?

Un primo processo da considerare è rappresentato dalle nostre emozioni. Esse regolano il nostro agire avvicinandoci a situazioni o eventi sperimentati come piacevoli e allontanandoci da quelli sperimentati come spiacevoli o avversivi.

Così, se la realtà X ci provoca una emozione positiva, probabilmente ci attiveremo per averla; al contrario, se la realtà X ci provoca un'emozione negativa faremo il possibile per evitarla.

Naturalmente gli esseri umani non agiscono solo in base ad una spinta emotiva; un secondo importante aspetto da considerare, nella determinazione degli scopi, è rappresentato dall'influsso degli altri: le regole del gruppo di appartenenza, le esigenze altrui, le richieste di persone a noi care sono tutti elementi che possono portarci a scegliere certi corsi di azione e a rifiutarne degli altri.

E, infine, gioca un ruolo rilevante nella determinazione dei nostri scopi l'idea che ci siamo costruiti di noi stessi.

A questo riguardo è utile soffermare l'attenzione su alcuni concetti che spesso usiamo, ma non sempre con la dovuta correttezza: concetto di sé, autostima e livello di aspirazione.

### **CONCETTO DI SÉ**

Il concetto di sé può essere definito come l'insieme di elementi che una persona usa per descrivere se stessa. Io sono un docente del CFP, sono amante dello sport, ho molti amici, ecc. Sono tutti aspetti riferibili al concetto di sé.

Il concetto di sé si sviluppa nell'interazione con l'ambiente. Secondo gli psicologi interazionisti le persone costruiscono un'idea di se stesse sulla base di come sono trattate o percepite dagli altri. Così, una persona può arrivare a vedersi brillante o scialba, forte o debole, capace o limitata a seconda degli stimoli ricevuti e interpretati nel suo ambiente e, una volta che l'immagine si è costruita, è assai probabile che la persona cominci a comportarsi con maggiore frequenza in modi conformi al proprio concetto di sé.

Quando siamo molto piccoli il senso del sé è limitato al sé fisico. Così un bambino in età prescolare, per descrivere se stesso, parlerà del suo aspetto este-

riore e delle cose che possiede (per esempio: “Ho i capelli biondi e una cameretta azzurra»). È soltanto durante la scuola elementare che i bambini cominciano a descriversi usando termini relativi a caratteristiche di personalità come ad es. simpatico, timido, ecc.; e occorre attendere l’adolescenza per imbattersi in termini che fanno più direttamente riferimento al sé interiore o morale (responsabile, affidabile, ecc.).

Con lo sviluppo cognitivo, inoltre, si assiste ad un passaggio da un sé globale e da descrizioni assolute riflettenti un pensiero dicotomico (buono o cattivo, sincero o bugiardo) ad un sé differenziato capace di contemplare le sfumature (Pope-McHale- Craighead, 1988).

## L’AUTOSTIMA

L’autostima va differenziata dal concetto di sé. Infatti, l’autostima coincide con la *valutazione* che noi facciamo delle informazioni contenute nel concetto di sé.

Ad esempio, se un ragazzo desse molto valore al successo scolastico e fosse soltanto uno studente mediocre, la sua autostima ne soffrirebbe. Al contrario, se attribuisse molto valore alla popolarità tra gli amici e all’aspetto fisico e fosse ricercato e bello potrebbe godere di una buona autostima.

L’autostima di un individuo è pertanto il risultato di: a) informazioni oggettive riguardo a se stessi e b) valutazione soggettiva di quelle informazioni.

Possiamo esaminare la formazione dell’autostima pensando al sé *percepito* e al sé *ideale*. Il sé percepito equivale al concetto di sé: una visione *oggettiva* di quelle abilità, caratteristiche e qualità che sono presenti e assenti. Il sé ideale è l’immagine della persona che ci piacerebbe essere.

Così, un ragazzo che dà valore al successo scolastico ed è un bravo studente sarà soddisfatto di se stesso. Per contro, un ragazzo che include nel suo sé ideale la popolarità tra i compagni, ma che in realtà ha pochissimi amici, può soffrire di bassa autostima. È la forte discrepanza tra sé percepito e sé ideale che crea problemi di autostima.

Tale discrepanza può essere dovuta o ad un sé ideale troppo elevato, o ad un sé percepito ipovalutato.

Nel primo caso la persona si pone delle mete che non sono realisticamente raggiungibili, nel secondo caso si pone delle mete che sono al di sotto delle sue potenzialità. In un caso come nell’altro, è molto probabile che vada incontro ad esperienze che minano la sua autostima.

Riassumendo, quindi, l’autostima è desumibile dall’entità del divario tra sé percepito (o concetto di sé ovvero sé reale) e sé ideale (ciò a cui la persona dà valore o a cui vorrebbe somigliare). Un divario grande si correla ad una bassa autostima, mentre un divario minimo si correla in genere ad una buona autostima (Pope- McHale- Craighead, 1988).

## LIVELLO DI ASPIRAZIONE

Strettamente connesso al concetto di sé e all'autostima è il livello di aspirazione. Con esso si intende lo standard di riuscita che un soggetto si pone e che lo induce a porsi delle mete e a lavorare per raggiungerle.

In termini molto generali, le persone possono distinguersi in due grandi categorie. Nella prima includiamo coloro che hanno un livello di aspirazione adeguato, ossia corrispondente alle loro reali possibilità; nella seconda, coloro che hanno un livello di aspirazione inadeguato, ossia troppo elevato o troppo basso rispetto alle loro possibilità.

Naturalmente, le persone appartenenti alla prima categoria sono orientate a fare esperienze di successo, in quanto capaci di porsi mete realistiche; mentre le altre sono piuttosto orientate a fare esperienze di insuccesso, in quanto si prospettano mete irraggiungibili, alimentando la loro frustrazione, o si prospettano mete al di sotto delle proprie potenzialità, convincendosi progressivamente della loro inettitudine (Franta- Colasanti, 1999).

## SCIENZIATI O MAGHI?

*Un gruppo di 15 esperti, in possesso di capacità straordinarie, si è dichiarato disposto a mettere a tua disposizione le proprie competenze. Per questi individui tutto è possibile, puoi ottenere tutto ciò che vuoi. Dopo aver letto le competenze proprie di ciascun esperto sei chiamato a sceglierne 5 e a rifiutarne altri 5. Gli esperti sono:*

<b>Prof. F. Tuttonuovo</b> <b>Famoso chirurgo estetico</b>	Egli è in grado di darti l'aspetto che desideri, grazie ai prodigi del suo bisturi laser completamente indolore. Con trattamenti rivoluzionari egli può darti un fisico da indossatore o da culturista; grazie a lui sarai bellissimo, tutti ti ammireranno e invidieranno.
<b>Dott. A. Bellavoro</b> <b>Esperto in selezione e ricerca del lavoro</b>	Egli ti farà fare il lavoro che hai sempre sognato svolgere.
<b>Prof. A. Lungavita</b> <b>Specialista in longevità fino a 200 anni</b>	Egli ti darà l'elisir di lunga vita, rimarrai per sempre giovane e scattante a qualsiasi età.
<b>Prof. A. Genius</b> <b>Esperto in intelligenza superiore</b>	Con le sue tecniche potrai rapidamente sviluppare una grandissima intelligenza. Qualsiasi problema, anche il più difficile, sarà per te un gioco da ragazzi risolverlo.
<b>Prof. J. Newhome</b> <b>Sessuologo</b>	Con lui potrai avere una vita sessuale totalmente appagante sia per te che per il tuo partner.
<b>Dott.ssa B. Liberaebella</b> <b>Esperta in relazioni familiari</b>	Rasserenerà tutti i tuoi rapporti con i tuoi genitori: a loro andrà sempre bene il tuo modo di pensare e di fare le cose; sarai libero di fare ciò che vuoi senza paura di rimproveri.
<b>Dott. H. Novasalus</b> <b>Specializzato in vigore fisico</b>	Egli ti darà una perfetta salute, sarai sempre protetto da malattie e disgrazie.
<b>Avv. L. Traffichini</b> <b>Specialista in questioni istituzionali</b>	Ti può garantire che non avrai mai problemi con le autorità e con la giustizia. Sarai al sicuro dal controllo degli insegnanti, del governo, della polizia, ecc.
<b>Dott. M. De Compagnonis</b> <b>Esperto in relazioni interpersonali</b>	Ti potrà far avere sempre gli amici che desideri; è, inoltre, in grado di farti vincere qualsiasi forma di timidezza, sarai sempre sicuro nei rapporti con gli altri che ti stimeranno e ti vorranno bene in ogni occasione.
<b>Prof.ssa H. Rockefeller</b> <b>Specialista in economia</b>	Essa ti assicura ricchezza, prosperità e investimenti economici redditizi. Il tuo tenore di vita sarà altissimo.
<b>Prof. E. Carismatico</b> <b>Esperto in influenza personale e potere</b>	Ti darà la capacità di influenzare gli altri per raggiungere qualsiasi posto di comando. Sarai ascoltato, ammirato, temuto...
<b>Prof. A. Sferodecristallis</b> <b>Esperto in chiaroveggenza</b>	Egli ti rivelerà il tuo futuro; tu stesso imparerai l'arte della predizione.
<b>Dott. F. Insuperabile</b> <b>Esperto dell'animo umano</b>	Ti farà acquistare grande fiducia nei tuoi mezzi, avrai modo di conoscerti meglio e di prenderti cura di te stesso. Le tue capacità ti saranno ben chiare e acquisterai sicurezza e fiducia in te stesso.
<b>Dott. C. Generoso</b> <b>Specialista in conduzione di vita responsabile</b>	Con il suo aiuto sarai sensibilizzato ai bisogni degli altri. Sarai in grado contemporaneamente di pensare a te stesso ed agli altri: con le tue azioni sarai sempre in grado di aiutare il prossimo.

Fonte: Marcato, Giolito, Musumeci, 1997, 76.

SCRIVI DI SEGUITO I NOMI DEI CINQUE ESPERTI CHE APPREZZI MAGGIORMENTE	SCRIVI DI SEGUITO I NOMI DEI CINQUE ESPERTI CHE APPREZZI MENO
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

1. Cosa ti suggeriscono le tue scelte e i tuoi rifiuti circa gli aspetti che in questo momento della tua vita sono importanti per te? Prova ad elencare alcuni aspetti importanti.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Come ti percepisci rispetto a questi aspetti?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Per ogni aspetto indica cosa potrebbe costituire un successo o un fallimento utilizzando una scala da 1 a 5 punti dove 1-2 = successo; 4-5 = fallimento 3 = così e così.

*Esempio*

**ASPETTO = buone relazioni con gli altri**

**4-5 andare d'accordo con la maggior parte delle persone**

**1-2 bisticciare con qualcuno ogni giorno**

**3 andare d'accordo solo con i propri amici**

4. Quali obiettivi ti piacerebbe raggiungere rispetto a ciascuno di essi?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Tali obiettivi sono realisticamente raggiungibili?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Se per raggiungerli potessi chiedere aiuto agli esperti che hai scelto, cosa chiederesti?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Se dovessi invece contare solo sulle tue forze, cosa potresti fare?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## I MIEI OBIETTIVI

*Formula, per ciascuna delle dimensioni indicate, due obiettivi che ti piacerebbe raggiungere; quindi, dopo le sollecitazioni avute dal tuo formatore, prova a tradurli in termini operazionali.*

### DIMENSIONE COGNITIVA

- 1 OBIETTIVO .....*  
*.....*
- 1A OBIETTIVO OPERAZIONALIZZATO .....*  
*.....*
- 2 OBIETTIVO.....*  
*.....*
- 2A OBIETTIVO OPERAZIONALIZZATO.....*  
*.....*  
*.....*

### DIMENSIONE EMOTIVA

- 1 OBIETTIVO.....*  
*.....*
- 1A OBIETTIVO OPERAZIONALIZZATO .....*  
*.....*  
*.....*
- 2 OBIETTIVO.....*  
*.....*
- 2A OBIETTIVO OPERAZIONALIZZATO.....*  
*.....*  
*.....*

### DIMENSIONE COMPORTAMENTALE

- 1 OBIETTIVO.....*  
*.....*

- 1A *OBIETTIVO OPERAZIONALIZZATO* .....
- .....
- .....
- .....
- 2 *OBIETTIVO*.....
- .....
- 2A *OBIETTIVO OPERAZIONALIZZATO*.....
- .....
- .....



## **VARIABILE ALTRI**

*Positività del rapporto con le persone con le quali si entra in contatto*

### **UNITÀ OPERATIVE: DESCRIZIONE E ALLEGATI**

6. COMUNICARE CON EFFICACIA
7. SINTONIZZARSI CON GLI ALTRI
8. COLLABORARE E LAVORARE IN GRUPPO
9. GESTIRE I CONTRASTI E NEGOZIARE



## SESTA UNITÀ

---

### COMUNICARE CON EFFICACIA\*

#### *Capacità*

*in oggetto* Realizzare efficaci comunicazioni verbali e non verbali.

#### *Finalità*

Potenziare il repertorio comunicativo degli allievi.

#### *Tempi*

Otto incontri di circa due ore ciascuno.

#### **Descrizione degli incontri**

##### *PRIMO INCONTRO*

#### *OBIETTIVI*

1. Discriminare le componenti dell'atto comunicativo.
2. Conoscere i fattori caratterizzanti una comunicazione efficace.
3. Discriminare gli aspetti verbali e non verbali della comunicazione.

#### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

Il formatore presenta in classe un breve filmato (spezzone di un film o simulata videoregistrata) che rappresenti un esempio di cattiva comunicazione.

##### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 1), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

##### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore si sofferma ad esplicitare alcuni elementi basilari della comunicazione interpersonale, quali: le componenti dell'atto comunicativo, i fattori caratterizzanti una comunicazione efficace, le abilità di natura verbale e non verbale (All. 2).

##### *Sperimentazione attiva*

Gli allievi sono invitati a riportare due situazioni interpersonali: una nella quale hanno fatto esperienza di una buona comunicazione, l'altra nella quale hanno fatto esperienza di cattiva comunicazione, quindi ad individuare per ciascuna di esse gli aspetti verbali e non verbali più salienti (All. 3).

A gruppi di quattro gli allievi sintetizzano, a partire dalle situazioni che ciascuno ha individuato, gli elementi verbali e non verbali caratterizzanti una comunicazione efficace e una inefficace.

#### *Conclusione*

L'incontro si conclude riassumendo gli aspetti più salienti emersi ed invitando gli allievi a porre attenzione, nelle situazioni quotidiane, al tipo di comunicazione presente tra le persone in interazione.

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli  
Filmato  
Videoregistratore

*SUGGERIMENTI*  
*EDUCATIVI* Allo scopo di sensibilizzare gli allievi all'importanza di realizzare una comunicazione di qualità, i formatori possono:

1. proporsi come buoni modelli di comunicazione;
2. rinforzare le comunicazioni efficaci che si verificano in classe;
3. utilizzare modelli positivi offerti da libri, cinema, TV.

#### *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI*

1. Conoscere le funzioni della comunicazione non verbale.
2. Acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie abilità o carenze nell'uso della comunicazione non verbale con particolare riferimento al contatto oculare, all'espressione facciale, al tono di voce.

*FASI*

*Esperienza concreta*  
Il formatore chiede agli allievi di alzarsi e di muoversi nell'aula. Al suo stop, gli allievi sono invitati a guardarsi negli occhi per tre secondi (si ripete più volte).  
Chiede quindi agli allievi di commentare l'esperienza (All. 4).  
Il formatore dispone di una lista di emozioni (All. 5); a turno chiama un allievo ed indica una emozione della lista che questi deve mimare con la sola espressione facciale; gli altri sono invitati ad indovinare di quale emozione si tratti.  
Il formatore chiede quindi agli allievi di commentare l'esperienza (All. 4).  
Il formatore invita poi gli allievi a formare delle coppie e, a turno,

a sedersi l'uno contro le spalle dell'altro e a recitare una filastrocca esprimendo con il tono della voce un'emozione scelta tra le possibili in elenco. Il *partner* di spalle è chiamato ad individuare l'emozione in questione.

Il formatore chiede, quindi, agli allievi di commentare l'esperienza (All. 4).

#### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 6), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

#### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore fornisce agli allievi alcune istruzioni fondamentali relative all'espressione facciale, al contatto oculare, al tono di voce. (All. 7).

#### *Sperimentazione attiva*

Il formatore invita ciascun allievo a simulare con il tono della voce, la mimica facciale, il contatto oculare una condizione emotiva assegnatagli, parlando per 30 secondi di un argomento banale (all.8). La condizione emotiva dovrà essere individuata e registrata dagli altri utilizzando un apposito prospetto (All. 9).

#### *Conclusione*

L'incontro si conclude invitando gli allievi ad esercitare nelle diverse situazioni i comportamenti non verbali oggetto dell'unità.

*MATERIALI* Allegati 4, 5, 6, 7, 8, 9  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

#### *SUGGERIMENTI*

##### *EDUCATIVI*

Allo scopo di sensibilizzare gli allievi all'importanza di curare la comunicazione non verbale, i formatori possono:

1. invitarli a prestare attenzione alle variabili considerate nell'unità;
2. utilizzare le occasioni offerte dall'interazione quotidiana, per offrire *feedback* in tal senso.

#### *TERZO INCONTRO*

*OBIETTIVO* 1. Acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie abilità o carenze nell'uso della comunicazione non verbale con particolare riferimento a postura, andatura, gestualità, prossemica.

*Esperienza concreta*

Il formatore propone agli allievi quattro esercizi riguardanti, rispettivamente, la postura, l'andatura, la gestualità e la distanza interpersonale.

PRIMO ESERCIZIO

Il formatore invita gli allievi a formare delle coppie e a sedersi l'uno di fronte all'altro. Chiede, quindi, ad entrambi i *partner* di "congelarsi" e, restando assolutamente immobili, di divenire consapevoli e di memorizzare sia la propria postura, sia quella del proprio *partner*. Passato un certo tempo, ogni *partner* può "scongelarsi" e ricevere suggerimenti per migliorare, se occorre, la propria postura per renderla composta, sebbene rilassata e confidenziale. Mentre i membri della coppia si "scongelano" a turno, il formatore passa e offre suggerimenti.

SECONDO ESERCIZIO

Il formatore chiede agli allievi di girare nell'aula con una andatura:

- a) esageratamente molle;
- b) impettita e vanitosa;
- c) rilassata e confidenziale.

TERZO ESERCIZIO

Il formatore invita gli allievi a descrivere, solo gesticolando, la propria casa usando dapprima gesti ampi ed esagerati, poi gesti appropriati.

QUARTO ESERCIZIO

Il formatore chiede nuovamente agli allievi di formare delle coppie. Un *partner* rimane in piedi, l'altro avanza e si ferma ad una distanza agevole per lui. Discute quindi con il proprio compagno se la distanza è troppo vicina, troppo lontana o adeguata e prova a correggerla se necessario. Si scambiano i ruoli e si ripete.

*Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 10), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore fornisce agli allievi alcune istruzioni fondamentali relativamente a postura, andatura, gestualità e prossemica (All. 7).

*Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a simulare una situazione nella quale è chiesto loro di raggiungere un amico in birreria: un ragazzo entra, vede l'amico al banco, fa un gesto, si avvicina verso di lui e

si ferma ad una distanza appropriata. Quindi, insieme, vanno al tavolo e si siedono.

Dopo che ogni coppia ha simulato la scena, segue il *feedback* del gruppo su postura, andatura, gestualità e distanza interpersonale.

#### *Conclusione*

L'incontro si conclude invitando gli allievi ad esercitare nelle diverse situazioni i comportamenti non verbali oggetto dell'unità.

*MATERIALI* Allegati 7, 10  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

#### *SUGGERIMENTI*

##### *EDUCATIVI*

Allo scopo di sensibilizzare gli allievi all'importanza di curare la comunicazione non verbale, i formatori possono:

1. invitare loro a prestare attenzione alle variabili considerate nell'unità;
2. utilizzare le occasioni offerte dall'interazione quotidiana per offrire *feedback* in tal senso.

#### *QUARTO INCONTRO*

*OBIETTIVI* 1. Conoscere le abilità di base richieste per aprire, mantenere e chiudere una conversazione.  
2. Acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie abilità o carenze nell'uso delle abilità concernenti la conversazione.

#### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

Il formatore propone agli allievi quattro esercizi riguardanti le abilità implicate nell'aprire, mantenere e chiudere una conversazione.

##### PRIMO ESERCIZIO

Il formatore invita gli allievi a girare nell'aula. Al suo stop ciascuno deve fermarsi e fare delle affermazioni di apertura con almeno due persone.

##### SECONDO ESERCIZIO

Il formatore invita gli allievi a prendere a turno la parola per un minuto e mezzo iniziando con un'espressione del tipo "Io sono...e io..."; la persona che prende la parola dovrà fare attenzione a non ripetere quanto ha già detto nel tempo a sua disposizione.

##### TERZO ESERCIZIO

Il formatore chiede agli allievi di formare delle coppie. Dà, quindi,

a ciascuna coppia un argomento specifico di cui parlare per due minuti. Terminato il tempo suggerisce un altro argomento su cui conversare per altri due minuti.

#### QUARTO ESERCIZIO

Il formatore invita ciascun allievo a simulare la seguente situazione: entra in pizzeria, vede un suo amico ad un tavolo in compagnia di altri; si avvicina, lo saluta, scambia due battute, quindi si congeda.

#### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 11), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

#### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore fornisce agli allievi alcune istruzioni fondamentali relative alle abilità dell'aprire, mantenere e chiudere una conversazione (All. 12).

#### *Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a disporsi in due cerchi concentrici, facendo sì che ogni membro del gruppo abbia di fronte a sé un altro membro del gruppo. La consegna è di aprire, mantenere e chiudere una conversazione con la persona che si ha di fronte avendo a disposizione un tempo di tre minuti. Trascorso questo tempo, le persone disposte nel cerchio esterno ruoteranno di un posto e si ripeterà l'esercizio con un altro membro del gruppo fino a conclusione del giro.

#### *Conclusione*

L'incontro si conclude con un gioco di ruolo. Gli allievi devono infatti simulare una situazione che si verifica alla fermata dell'autobus. Qui un allievo incontra una persona che conosce, ma che non vede da molto tempo. Inizia la conversazione dicendo: "È tanto che non ci vediamo...". Continua la conversazione per tre minuti. Passato questo tempo, cerca di congedarsi mentre il suo interlocutore si adopera per trattenerlo. Dopo che ogni allievo ha simulato la scena, segue il *feedback* del gruppo su formule di apertura e di chiusura della comunicazione, adeguatezza dei contenuti.

#### *MATERIALI*

Allegati 11,12  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

## *SUGGERIMENTI*

### *EDUCATIVI*

Allo scopo di aiutare gli allievi a potenziare le abilità di aprire, mantenere e chiudere una conversazione, i formatori possono invitare loro ad identificare delle situazioni nelle quali mettere in atto tali abilità e ad esercitarle quanto più possibile nelle interazioni quotidiane.

## *QUINTO INCONTRO*

### *OBIETTIVI*

1. Conoscere le abilità verbali e non verbali richieste per esprimere sentimenti ed opinioni.
2. Acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie abilità o carenze nell'esprimere sentimenti ed opinioni.

### *FASI*

#### *Esperienza concreta*

Il formatore propone agli allievi due esercizi riguardanti l'abilità di saper esprimere sentimenti ed opinioni.

#### PRIMO ESERCIZIO

Il formatore invita gli allievi a riflettere su due sentimenti piacevoli e su due sentimenti spiacevoli sperimentati recentemente. Viene quindi chiesto loro di rappresentarsi con accuratezza le situazioni o gli episodi connessi a tali sentimenti, quindi di avviare una comunicazione espressiva al riguardo, scegliendo 4 persone del gruppo.

#### SECONDO ESERCIZIO

Il formatore simula il comportamento del Sig. Rossi che si trova in fila alla posta (dopo essere stato sorpassato da una persona arrivata dopo di lui, il sig. Rossi, poggiando la mano sulla spalla della persona che lo ha sorpassato, dice con voce ferma: «Prego, torni al suo posto!»). Invita quindi i membri del gruppo a fornire la propria risposta, su un foglietto mobile, scegliendo, tra le seguenti quattro possibilità:

- *il Sig. Rossi ha espresso un suo diritto;*
- *il Sig. Rossi ha problemi personali;*
- *il sig. Rossi è una persona aggressiva ed è passato nel torto;*
- *il sig. Rossi non poteva fare altrimenti.*

In base alle risposte date dalla maggior parte dei partecipanti si divide il gruppo in due sottogruppi; questi ultimi si dispongono l'uno di fronte all'altro e a turno un rappresentante di ogni gruppo sostiene il confronto sulla propria opinione con un rappresentante dell'altro gruppo. Gli altri membri sono in piedi alle spalle del par-

tecipante che li rappresenta e possono spostarsi da un gruppo all'altro a seconda della validità delle opinioni espresse dai due partecipanti.

#### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 13), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

#### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore fornisce agli allievi alcune istruzioni fondamentali relative all'abilità di esprimere sentimenti ed opinioni (All.14).

#### *Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a simulare una situazione che può verificarsi all'uscita dal cinema: a coppie esprimono sentimenti ed opinioni divergenti rispetto al film appena visto.

(variante) A coppie possono discutere, scambiandosi sentimenti ed opinioni, su argomenti che facilmente si prestano ad una controversia.

Al termine, ogni coppia riceve un *feedback* circa le abilità verbali e non verbali concernenti l'espressione di sentimenti ed opinioni.

#### *Conclusioni*

L'incontro si conclude invitando gli allievi ad identificare una situazione nella quale incontrano difficoltà ad esprimere sentimenti ed opinioni e nella quale possono mettere in atto le abilità esercitate nell'unità.

*MATERIALI* Allegati 13, 14  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

*SUGGERIMENTI*  
*EDUCATIVI* Allo scopo di aiutare gli allievi a potenziare le abilità di esprimere sentimenti ed opinioni, i formatori possono:

1. favorire momenti di discussione e di confronto nel gruppo classe;
2. invitare loro, quando è possibile, ad utilizzare messaggi di auto-presentazione;
3. utilizzare nella comunicazione con gli allievi messaggi espressivi e prospettivo-ipotesi.

## SESTO INCONTRO

- OBIETTIVI*
1. Conoscere le abilità verbali e non verbali richieste per fare e ricevere complimenti.
  2. Acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie abilità o carenze nel fare e ricevere complimenti.

### *FASI*

#### *Esperienza concreta*

Il formatore propone agli allievi di sedersi in cerchio. Un allievo è quindi invitato a fare un complimento al compagno che si trova alla sua destra.

Questi lo riceve, quindi, a sua volta, fa un complimento al compagno seduto alla sua destra. Si procede in questo modo sino alla fine del giro. Il complimento non deve essere particolarmente personale e profondo, ma sincero. Terminata questa fase, coloro che hanno fatto il complimento esprimono a chi lo ha ricevuto, un'espressione di apprezzamento su alcune modalità concrete utilizzate nel riceverlo (Esempio: "Avevi un buon contatto con gli occhi e la tua voce era chiara").

#### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 15), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

#### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore fornisce agli allievi alcune istruzioni fondamentali relative all'abilità di fare e ricevere complimenti (All. 16).

#### *Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a sedersi a turno al centro della stanza. Gli altri si dispongono in cerchio e ciascuno fa un complimento al compagno che si trova al centro, il quale ha il compito di riceverlo appropriatamente. Si procede fin quando tutti hanno avuto la possibilità di sedersi al centro. A conclusione del giro si procede ad un *feedback* di gruppo circa i comportamenti verbali e non verbali utilizzati nel corso dell'esercizio.

#### *Conclusione*

L'incontro si conclude invitando gli allievi a scrivere in forma anonima, su un foglietto mobile, un complimento che vorrebbero ricevere.

Quindi si raccolgono i foglietti in un sacchetto ed ogni allievo è chiamato a pescarne uno.

Si passa alla lettura dei complimenti ricevuti e si commenta l'espe-

rienza sottolineando la preziosità per il benessere di ciascuno di fare più spesso uso dell'abilità oggetto dell'incontro.

*MATERIALI* Allegati 15, 16  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

*SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI* Allo scopo di aiutare gli allievi a potenziare le abilità di fare e ricevere complimenti, i formatori possono:

1. utilizzare messaggi di stima e apprezzamento nei confronti degli allievi;
2. invitare gli allievi a scambiarsi apprezzamenti dopo esperienze di lavoro comune.

*SETTIMO INCONTRO*

*OBIETTIVI*

1. Incrementare la consapevolezza circa il proprio stile comportamentale in riferimento alla critica.
2. Conoscere le abilità verbali e non verbali richieste per formulare una critica costruttiva.
3. Conoscere gli atteggiamenti e le abilità che permettono di ricevere una critica positivamente.

*FASI*

*Esperienza concreta*

Il formatore invita gli allievi a rispondere individualmente alle domande riportate negli allegati 17 e 18, quindi a scegliere un compagno con cui condividere le proprie risposte.

*Osservazione riflessiva*

Gli allievi che hanno lavorato in coppia sono chiamati a scegliere un'altra coppia e a completare insieme le domande della traccia di riflessione (All. 19).

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore fornisce agli allievi alcune istruzioni fondamentali relative all'abilità di esprimere e ricevere critiche (All. 20).

*Sperimentazione attiva*

Il formatore invita ciascun allievo a riflettere su un'esperienza personale insoddisfacente relativamente all'esercizio della critica; quindi a ricercare modalità espressive più assertive ed efficaci utilizzando la scheda "Esercitare la critica" (All. 21).

Avvia, quindi un confronto sul lavoro personale di ciascuno, stimolando opportuni *feedback*.

Successivamente chiede agli allievi di disporsi in cerchio e di scegliere un compagno dal quale ricevere una critica. Il compagno scelto dovrà formulare la critica assertivamente e l'allievo riceverla utilizzando modalità verbali e non verbali adeguate, rispetto alle quali il gruppo fornirà il suo *feedback*.

#### *Conclusione*

L'incontro si conclude riprendendo gli aspetti più salienti emersi in riferimento al fare e al ricevere critiche e concordando con gli allievi la possibilità di esercitare in classe l'abilità oggetto dell'incontro.

*MATERIALI* Allegati 17, 18, 19, 20, 21  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

#### *SUGGERIMENTI EDUCATIVI*

Allo scopo di aiutare gli allievi a potenziare le abilità di esprimere e ricevere critiche, i formatori possono:

1. ricorrere a *feedback* costruttivi nella valutazione del rendimento e del comportamento degli allievi;
2. prestare attenzione alle comunicazioni che si verificano tra gli allievi per correggere eventuali messaggi svalutativi e rinforzare gli scambi positivi;
3. invitare gli allievi a scambiarsi, quando occorre, critiche costruttive durante o dopo esperienze di lavoro comune.

#### *OTTAVO INCONTRO*

*OBIETTIVI*

1. Incrementare la consapevolezza circa il proprio stile comportamentale in riferimento al fare e rifiutare richieste.
2. Conoscere le abilità verbali e non verbali caratterizzanti una richiesta assertiva.
3. Conoscere le principali idee o convinzioni che possono impedire un rifiuto assertivo.
4. Conoscere le modalità comportamentali per esprimere un rifiuto assertivamente.

*FASI* *Esperienza concreta*  
Il formatore invita gli allievi ad alzarsi in piedi e a muoversi nella stanza. Al suo stop ciascuno è chiamato a scegliere una persona alla quale fare una richiesta utilizzando la formula "Vorrei che tu...".

Chi riceve la richiesta ha la possibilità di accoglierla o rifiutarla. Al successivo stop del formatore i partecipanti riprendono a muoversi nella stanza. Si ripete per quattro volte.

#### *Osservazione riflessiva*

Terminato l'esercizio il formatore invita gli allievi a rispondere individualmente alle domande della traccia di riflessione (All. 22), quindi a confrontare in gruppo le loro risposte.

#### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore fornisce agli allievi alcune istruzioni fondamentali relative all'abilità di fare e rifiutare richieste (All. 23).

#### *Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a formare gruppi di tre, quindi distribuisce, a ciascun gruppo, il foglio nel quale sono riportate alcune situazioni semistrutturate per le quali si richiede di mettere in atto il comportamento di richiesta e invita gli allievi a formulare per ciascuna situazione due richieste assertive (All. 24). Quando tutti i gruppi hanno terminato, un membro del sottogruppo legge le risposte al gruppo allargato.

Successivamente il formatore distribuisce ai piccoli gruppi uno o due pensieri che possono impedire la messa in atto di richieste assertive facendo in modo che ogni gruppo riceva pensieri diversi (All. 25). Invita, quindi, gli allievi a disputarli e a trovare pensieri alternativi. Quando tutti hanno terminato l'esercizio, i pensieri sostitutivi vengono partecipati nel gruppo allargato.

Il lavoro procede con un esercizio nel quale è richiesto agli allievi di "Imparare a dire di NO". Il formatore invita gli allievi a formare delle coppie e ad avanzare a turno una richiesta alla quale l'altro deve rispondere NO. In gruppo si commenta l'esperienza.

Il formatore chiede agli allievi di tornare nuovamente in coppia. Ciascuno avanza la richiesta precedentemente formulata, ma questa volta la risposta non deve essere semplicemente un NO, ma un "Non posso" seguito da una scusa non veritiera (Es.: un amico vi chiede di prestargli lo stereo per una festa. Voi rispondete: "Accidenti! Non posso perché quando i miei me lo hanno regalato mi hanno fatto promettere di non prestarlo a nessuno"). In gruppo si commenta l'esperienza.

Il formatore chiede agli allievi di tornare ancora una volta in coppie. Si ripete la richiesta ma questa volta la risposta di rifiuto è formulata in modo onesto, assertivo. In gruppo si commenta l'esperienza.

A questo punto il formatore chiede agli allievi di formare gruppi

da tre e distribuisce ad ogni gruppo uno o due pensieri che possono impedire la messa in atto di rifiuti assertivi (Allegato 26). Invita, quindi, gli allievi a disputarli e a trovare pensieri alternativi. Quando tutti hanno terminato l'esercizio, i pensieri sostitutivi vengono partecipati nel gruppo allargato.

#### *Conclusione*

L'unità si conclude con il gioco di ruolo "Resistere alla persistenza": il formatore chiede agli allievi di pensare ad un oggetto personale importante o prezioso che hanno con loro in quel momento. Una volta che ciascuno ha individuato l'oggetto, il formatore invita gli allievi a formare delle coppie. A turno un membro della coppia dovrà cercare di farsi prestare dall'altro l'oggetto prezioso utilizzando tutte le "armi" a sua disposizione (adulazione, crisi, colpa, pressione, ecc.). L'altro dovrà esercitarsi nel rifiutare assertivamente e nel persistere nel rifiuto. In gruppo si commenta l'esperienza.

*MATERIALI*      Allegati 22, 23, 24,25, 26  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

#### *SUGGERIMENTI*

##### *EDUCATIVI*

Allo scopo di aiutare gli allievi a potenziare le abilità di fare e rifiutare richieste, i formatori possono:

1. sensibilizzare loro all'importanza di saper dire sí e no al momento opportuno, riuscendo a gestire eventuali pressioni esterne e liberandosi da vincoli interni per lo più di natura irrazionale;
2. aiutare loro a correggere eventuali distorsioni di pensiero che possono impedire la messa in atto dell'abilità in oggetto;
3. valorizzare le richieste che avanzano in modo opportuno e correggere quelle formulate in modo pretenzioso.

\* Tale unità è stata realizzata facendo ampio riferimento al testo: BECCIU M., COLASANTI A.R. (2000), *La promozione delle abilità sociali: descrizione di un programma di addestramento*, Roma, Edizioni A.I.PRE.

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Come valuti la comunicazione presente tra i personaggi del filmato?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Che cosa ti colpisce del loro modo di comunicare?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Quali sono, a tuo avviso, gli elementi di disfunzionalità presenti?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Come dovrebbe caratterizzarsi una comunicazione efficace?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## LA COMUNICAZIONE EFFICACE: LINEAMENTI TEORICI

La comunicazione viene considerata uno strumento prezioso, di crescita personale e di umanizzazione dei diversi contesti nei quali viviamo ed operiamo. Da più parti si insiste nell'attribuire difficoltà e problemi alla carente o assente comunicazione e, conseguentemente, si intravede nell'incremento di quest'ultima la chiave per agevolare la soluzione di molte difficoltà e problemi.

L'obiettivo, nei diversi sistemi di riferimento quali la famiglia, la scuola, l'ambiente di lavoro sembra essere quello di aiutare le persone a comunicare di più. In realtà, non si tratta tanto o solo di quanto le persone comunichino tra loro, piuttosto di come lo facciano. Se è vero, infatti, che non si può non comunicare perché qualunque comportamento può essere considerato un messaggio da leggere e decodificare, il problema non si pone in termini quantitativi, ma qualitativi.

Si tratta quindi di stabilire quali siano i parametri di una comunicazione efficace.

Comunicare vuol dire inviare, trasmettere, trasferire, mettere in comune con gli altri ciò che è nostro.

Ne deriva che la competenza comunicativa coincide con la capacità di *produrre e capire* messaggi che ci mettono in interazione con altri parlanti.

Ciò risulta più chiaro esaminando le componenti dell'atto comunicativo.

In un atto comunicativo possiamo distinguere fondamentalmente tre componenti:

- a) L'EMITTENTE, ossia la fonte comunicativa che produce il messaggio,
- b) IL MESSAGGIO, ossia l'informazione trasmessa,
- c) IL RICEVENTE, ossia il destinatario che riceve e interpreta il messaggio.

Affinché una comunicazione risulti efficace è necessario che l'emittente sia accurato nella codifica e che il ricevente lo sia altrettanto nella decodifica.

Essere accurati nella *codifica* vuol dire organizzare il messaggio in funzione del destinatario facendo sì che questi possa comprenderlo; ciò significa curare sia il contenuto, sia lo stile relazionale. La cura del contenuto rimanda ad alcuni parametri, quali: ordine, semplicità, brevità; la cura dello stile concerne, invece, il rispetto di alcune qualità relazionali, quali: descrittività, autenticità, empatia, flessibilità.

Essere accurati nella *decodifica* vuol dire invece assumere lo schema di riferimento altrui cogliendo la comunicazione nel significato che essa ha per il nostro interlocutore.

L'accuratezza nella codifica e nella decodifica è legata al possesso di abilità di natura verbale e non verbale.

Le principali abilità di natura verbale fanno riferimento ad ascoltare e incoraggiare l'altro a parlare, a mantenere e chiudere una conversazione, ad esprimere sentimenti ed opinioni, a fare e ricevere complimenti, a fare e ricevere critiche, a fare e rifiutare richieste.

Le abilità di natura non verbale riguardano la cura di tutto ciò che esprimiamo al di là della parole: gesti, mimica, postura, paralinguaggio, prossemica.

Negli incontri successivi avremo modo di tornare più approfonditamente sulle singole abilità.

## DUE ESPERIENZE DI COMUNICAZIONE

Descrivi nello spazio che segue due situazioni interpersonali di cui hai fatto esperienza. La prima, si caratterizza per una buona comunicazione; la seconda, al contrario, per una cattiva comunicazione tra i *partners* in interazione.

### SITUAZIONE 1

.....  
.....  
.....

### SITUAZIONE 2

.....  
.....  
.....

Ora cerca di individuare per ogni situazione gli aspetti verbali e non verbali che la caratterizzano.

### SITUAZIONE 1

#### ASPETTI VERBALI

.....  
.....

#### ASPETTI NON VERBALI

.....  
.....

### SITUAZIONE 2

#### ASPETTI VERBALI

.....  
.....

#### ASPETTI NON VERBALI

.....  
.....



### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Come hai vissuto l'esperienza?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. È stato facile realizzare l'esercizio o hai avuto momenti di difficoltà? Se sí, quando?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Hai scoperto qualcosa di nuovo circa il tuo modo di comunicare?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Come hai percepito gli altri durante l'esercizio?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**LISTA DI EMOZIONI**

**GIOIA**

**PAURA**

**DISGUSTO**

**SORPRESA**

**PERPLESSITÀ**

**RIFIUTO**

**INTERESSE**

**TERRORE**

**RABBIA**

**STUPORE**

**NOIA**

**DOLORE**

**DISPERAZIONE**

**BENESSERE**

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Quale dei tre esercizi è stato più facile per te? Quale il più difficile? Sapresti spiegarne le ragioni?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Ci siamo esercitati rispetto al contatto di sguardo, alla mimica facciale, al tono di voce. Perché, secondo te, la cura di questi aspetti è importante nell'interazione?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Ti è mai capitato di imbatterti in persone carenti in una o più di queste abilità non verbali? Se sí, che effetto hanno avuto su di te?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## LA COMUNICAZIONE NON VERBALE: LINEAMENTI TEORICI

La comunicazione non verbale riguarda tutto ciò che esprimiamo al di là della parola. Essa, pertanto, include: segnali gestuali, mimici, posturali, paralinguistici e aspetti prossemici dell'interazione.

Nonostante, per lungo tempo, si sia ritenuto che l'unico canale di comunicazione realmente significativo fosse il linguaggio, attualmente viene ampiamente condivisa la posizione secondo cui il processo comunicativo implica uno scambio di messaggi espressi non solamente attraverso la parola, ma anche attraverso l'intonazione della voce, i gesti, la postura, le espressioni facciali ed ogni altro aspetto del corpo in grado di trasmettere informazioni.

In particolare, vengono riconosciute alla comunicazione non verbale tre specifiche funzioni:

- *trasmissione degli atteggiamenti interpersonali* e, più in generale, di tutte quelle informazioni che riguardano questioni di relazione (amore, odio, simpatia, dominanza, sottomissione, dipendenza);
- *espressione delle emozioni*, dei sentimenti e di quegli atteggiamenti che ciascuno ha nei confronti di se stesso e della propria immagine corporea;
- *metacomunicazione*: l'inflessione della voce, i gesti, la mimica facciale e altri aspetti non verbali, concomitanti al linguaggio, forniscono, cioè, informazioni su come debba essere inteso il messaggio verbale.

Nella parte che segue prendiamo in considerazione le singole abilità non verbali sottolineandone la funzione, il significato e la rilevanza nelle interazioni sociali e differenziandole negli stili passivo, assertivo-prosociale, aggressivo.

### IL CONTATTO OCULARE

Nel rapporto interpersonale il modo in cui viene stabilito il contatto con lo sguardo dell'interlocutore può fornire utili informazioni sul tipo di relazione, sui contenuti e sulle emozioni provate dai soggetti in interazione e su aspetti di natura temperamentale.

Un contatto oculare regolare e continuato, ad esempio, generalmente metacomunica interesse per lo scambio interpersonale e risulta essere caratteristico degli individui estroversi e delle persone con comportamento affiliativo.

Il contatto oculare assume caratteristiche diverse nei comportamenti passivo, assertivo-prosociale, aggressivo.

Per lo più nel comportamento passivo lo sguardo è diretto verso il basso, è sfuggente; nei comportamenti assertivo-prosociale è diretto, costante e discreto; nel comportamento aggressivo è fisso verso l'interlocutore e provocatorio.

## **L'ESPRESSIONE FACCIALE**

Il volto costituisce la sede privilegiata per l'espressione delle emozioni e, in quanto tale, fornisce informazioni preziose sul tipo e sull'intensità dei sentimenti sperimentati dalle persone in interazione. Il sorriso, ad esempio, rappresenta uno dei più efficaci indicatori dell'atteggiamento amichevole e dell'emozione propria della gioia.

Anche per l'espressione facciale è possibile individuare configurazioni diverse nei comportamenti: passivo, assertivo-prosociale e aggressivo.

Nel comportamento passivo l'espressione facciale è povera, rigida, incongruente con la comunicazione verbale; nei comportamenti assertivo-prosociale è plastica, espressiva e corrispondente alla comunicazione verbale; nel comportamento aggressivo è esagerata e inadeguata rispetto alla comunicazione verbale.

## **IL TONO DI VOCE**

Il tono della voce rappresenta un aspetto della dinamica vocale, indipendente dal contenuto verbale, che tuttavia fa da corona ad esso, contribuendo a dare significato o espressione alle parole.

Nel comportamento passivo il tono di voce è basso, incerto, tremante, opposto-incongruente alla comunicazione verbale; nei comportamenti assertivo-prosociale è opportuno sicuro, dinamico-modulato, congruente alla comunicazione verbale; nel comportamento aggressivo è elevato, concitato con prevalenza di toni acuti, inadeguato alla comunicazione verbale.

## **LA POSTURA E L'ANDATURA**

La posizione del corpo, degli arti, il modo in cui una persona si siede, si alza e cammina, riflettono l'atteggiamento che la persona ha con se stessa e con gli altri.

La postura e l'andatura di una persona con la quale si comunica, possono rivelare irrequietezza, timore, sicurezza, assertività.

Ad esempio, una persona che raggiunge il proprio interlocutore camminando con le spalle incurvate, può essere percepita come timida e impacciata; al contrario, una persona dalle spalle diritte e con un'andatura risoluta può suggerire sicurezza. Per lo più nel comportamento passivo la postura è reclinata in avanti, dimessa, rigida, goffa; nei comportamenti assertivo-prosociale è rilassata, regolare, fluida; nel comportamento aggressivo è ravvicinata, invadente, scattante.

## **LA GESTUALITÀ**

La gestualità e, più in generale, il linguaggio corporeo dell'individuo, rappresentano una comunicazione non verbale che informa i soggetti in interazione sul tipo di sentimento intra- e inter-personale che accompagna lo scambio comunicativo.

Sebbene, nella maggioranza dei casi, i gesti del corpo rinforzino i messaggi

verbali, talvolta essi possono rappresentare il solo canale comunicativo possibile o opportuno tra due interlocutori.

Nel comportamento passivo i gesti sono limitati nel numero, ripetitivi, non finalizzati e non correlati al significato della comunicazione verbale, incerti, ambigui, rapidi; nei comportamenti assertivo-prosociale sono aperti e cordiali; nel comportamento aggressivo sono sovrabbondanti, ampi e vistosi, irruenti e invadenti lo spazio sociale altrui.

#### **LA DISTANZA INTERPERSONALE**

Un altro importante aspetto della comunicazione non verbale è rappresentato dalla distanza interpersonale che separa fisicamente gli interlocutori. Quest'ultima può variare quantitativamente e caratterizzare quindi diverse tipologie di contatto sociale e/o interpersonale. In particolare, la distanza interpersonale viene distinta in:

- intima (0 - 50 cm);
- personale (50 - 120 cm);
- sociale (1,20 - 3,50 m);
- pubblica (oltre 3,50 m).

Una distanza eccessiva, caratteristica di uno stile passivo, riflette la tendenza ad assicurarsi un maggiore spazio interpersonale in difesa del proprio "territorio"; una distanza troppo ridotta, rappresentativa di uno stile aggressivo, esprime la tendenza ad affermare i propri diritti ignorando o minimizzando quelli altrui.

Ai fini di una adeguata capacità ad entrare in contatto con gli altri, si dimostra particolarmente critica la capacità di modulare la distanza interpersonale adeguandola al tipo di relazione sociale che si sta vivendo. Tale capacità, indicativa di uno stile relazionale assertivo-prosociale, risulta facilitare il contatto e la comunicazione interpersonale, trasmettendo rispetto, simpatia e apertura.

Relativamente alla distanza interpersonale occorre, inoltre, precisare che sebbene sia fortemente correlata a caratteristiche personali e motivazionali, essa dipende anche da variabili culturali. Così, in alcune popolazioni del mondo orientale, come ad esempio in quella islamica, è piuttosto diffusa la tendenza ad interagire attraverso il contatto fisico o ad avere distanze molto ravvicinate anche con persone estranee.

**UNA CONVERSAZIONE ASSURDA**

1. PARLARE CON RABBIA DEI SASSI DEL PROPRIO GIARDINO
2. DESCRIVERE CON ALLEGRIA LA VETRINA DI UN NEGOZIO DI SCARPE
3. PARLARE DELLE PATATE PALESANDO UNA PROFONDA TRISTEZZA
4. PARLARE DELLE TENDE DELLA FINESTRA CON ENFASI E INTERESSE
5. DESCRIVERE CON SENSO DI PAURA E TERRORE LE MAIOLICHE DEL BAGNO
6. PARLARE CON DISGUSTO DELLE SCARPE DI UNA ZIA
7. PARLARE CON DESIDERIO DELLE STATUINE DI PORCELLANA
8. DESCRIVERE CON SORPRESA I PROPRI PIEDI
9. PARLARE CON NOIA DELLA DENTIERA DEL NONNO
10. DESCRIVERE CON CURIOSITÀ LA VETRINA E IL CAPPELLO DI UN PASSANTE

## LA VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ

PROSPETTO VALUTATIVO				
SOGGETTO	CONTATTO OCULARE	MIMICA FACCIALE	TONO DI VOCE	STATO D'ANIMO SIMULATO

**1 = INSUFFICIENTE**

**2 = SUFFICIENTE**

**3 = BUONO**

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Quale dei quattro esercizi è stato più facile per te? Quale il più difficile? Sapresti spiegarne le ragioni?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Ci siamo esercitati rispetto a postura, andatura, gestualità, distanza interpersonale. Perché secondo te la cura di questi aspetti è importante nell'interazione?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Ti è mai capitato di imbatterti in persone carenti in una o più di queste abilità non verbali? Se sí, che effetto hanno avuto su di te?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Come hai vissuto i quattro esercizi?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Come è stato per te

- il dover avviare una conversazione?
- il dover autorivelare?
- il dover mantenere una conversazione?
- il dover chiudere una conversazione?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Nelle situazioni quotidiane, come ti percepisci rispetto a queste abilità?

.....  
.....  
.....  
.....

4. In quali circostanze della vita quotidiana il possesso di tali abilità può rivelarsi prezioso?

.....  
.....  
.....  
.....

## **APRIRE, MANTENERE E CHIUDERE UNA CONVERSAZIONE: LINEAMENTI TEORICI**

Un aspetto importante della comunicazione interpersonale è rappresentato dalla conversazione.

Con essa intendiamo una sequenza di messaggi verbali e non verbali, inviati dai soggetti in interazione, con la precisa intenzione di stabilire un rapporto umano e non un semplice scambio di informazioni (Anchisi – Gambotto Dessy, 1992, 57).

Di norma, le difficoltà che si possono incontrare in riferimento alla conversazione riguardano l'avvio, il mantenimento e la chiusura della comunicazione. Esaminiamo, pertanto, ciascun momento separatamente.

### ***APRIRE UNA CONVERSAZIONE***

Una difficoltà che possiamo sperimentare nelle situazioni sociali fa riferimento all'aprire una conversazione. Spesso si vorrebbe avviare una comunicazione con qualcuno, ma ci si blocca non sapendo cosa dire o ritenendo sciocco ciò che si pensa di dire.

Le abilità per iniziare una conversazione consistono in:

- a) scegliere un argomento opportuno;
- b) autorivelarsi;
- c) formulare domande aperte e/o fornire informazioni personali;
- d) avere senso del *timing*, ossia cogliere il momento appropriato nel quale intervenire.

#### *a) Scelta dell'argomento*

Quando si intende avviare di propria iniziativa uno scambio di informazioni e di opinioni, è importante scegliere opportunamente l'argomento su cui conversare. La scelta dell'argomento dovrà essere attuata facendo perno su oggetti materiali (percepibili al tatto) o immateriali (come tempo, politica, sport) oppure su persone che l'ambiente ci offre come spunto. Anche relativamente a queste ultime, possiamo comunicare su aspetti materiali (fisionomia, abbigliamento, ecc.) o immateriali (sensazioni, ideologie, sentimenti) (Alberti - Dinetto, 1988, 47ss.).

#### *b) L'autoapertura*

L'autoapertura consiste nell'aprirsi all'altro rivelando qualcosa di sé o nel condividere una personale difficoltà. L'importanza dell'autoapertura consiste nel fatto che tramite essa è possibile arricchire la conversazione apportandovi nuovi elementi e rendendo più significativa l'interazione stessa.

L'autoapertura va modulata a seconda delle situazioni sociali specifiche e del

grado di coinvolgimento esistente tra gli interlocutori. Così possiamo distinguere, in essa, tre diversi livelli (Anchisi – Gambotto Dessy, 1992, 66ss.).

Il primo fa riferimento all'auto-rivelazione di comportamenti, il secondo alla condivisione di pensieri, il terzo alla comunicazione di sentimenti.

Oltre a favorire l'instaurarsi di una conversazione e a stimolare l'interesse dell'interlocutore, l'autoapertura può essere anche un efficace espediente per aiutarsi a superare più direttamente situazioni sociali temute o percepite come minaccianti. Comunicare il proprio disagio o il proprio imbarazzo all'inizio di una conversazione può infatti incrementare negli interlocutori l'interesse e l'attenzione nei confronti di ciò che ci apprestiamo a comunicare.

#### c) *Domande chiuse vs. aperte/ informazioni personali*

Le conversazioni, spesso, iniziano con affermazioni piuttosto generali, seguite da specifiche informazioni o dettagli su ciò che è stato fatto, visto, ecc.

A partire da questi primi scambi comunicativi, gli interlocutori possono incoraggiarsi reciprocamente a parlare rivolgendosi domande, più o meno specifiche, relativamente ai contenuti e ai sentimenti comunicati.

Nella fase iniziale di una conversazione, decisiva per il proseguimento di essa, si dimostra opportuno l'uso di domande aperte.

Vengono considerate aperte quelle domande che offrono all'altro la possibilità di scegliere quantitativamente e qualitativamente il tipo di risposta che intende dare.

All'inizio di una conversazione la capacità di formulare e rivolgere domande aperte è di considerevole importanza dal momento che tramite esse si incoraggia l'altro ad aprirsi e ad arricchire la sua comunicazione.

Un altro aspetto che caratterizza l'abilità di aprire una conversazione fa riferimento alla capacità di porre all'interlocutore una domanda e di offrire, al contempo, una o più informazioni di carattere generale e/o personale a cui l'interlocutore può agganciarsi. Alla richiesta di notizie, cioè, l'emittente dovrebbe affiancare l'invio di messaggi che rivelino le proprie opinioni e trasmettano all'altro qualche informazione. Naturalmente, l'informazione e la richiesta dovranno essere discrete e gli argomenti possibilmente aderenti agli interessi dell'interlocutore.

#### d) *Senso del timing*

Il termine *timing* ha un duplice significato: tempestività nell'intervenire e tempismo nella scelta del momento opportuno. Esercitare il *timing* significa porre attenzione agli altri, al contesto, all'argomento. Esso può essere inteso come la capacità di sincronizzarsi e di scegliere il momento più appropriato per inserirsi all'interno della conversazione e, come tale, consente di: evitare l'approccio quando l'interlocutore è impedito in atti e parole; non interrompere una conversazione già iniziata dagli altri; dare un ritmo appropriato allo scambio comunicativo.

La capacità di esercitare il *timing*, quindi, oltre a conferire una certa fluidità alla conversazione, ne promuove il mantenimento dal momento che metacomunica

rispetto dello spazio comunicativo condiviso e interesse nei confronti del partner e del messaggio sia relazionale che contenutistico che questi invia.

Nella tabella che segue sono sintetizzate alcune modalità per iniziare una conversazione.

RICHIESTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Che ore sono per favore?</i></li> <li>• <i>Sa indicarmi un buon posto per mangiare nei dintorni?</i></li> </ul>
COMMENTI CIRCA L'AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>E' piuttosto freddo qui, oggi!</i></li> <li>• <i>Non ho mai visto questo negozio così affollato.</i></li> <li>• <i>Devono aver ripulito questo locale dall'ultima volta che ero qui.</i></li> </ul>
SALUTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ciao, come stai?</i></li> <li>• <i>Ehi, cosa fai da queste parti?</i></li> </ul>
SCAMBIO DI NOMI, INFORMAZIONI (relativamente al posto in cui si vive, all'occupazione, allo stato coniugale, ai contatti sociali)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ciao, sono Roberto, come ti chiami?</i></li> <li>• <i>Buon giorno, io sono il dott. Bianchi del Centro...</i></li> </ul>
DOMANDE OD OSSERVAZIONI PERSONALI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mi piace il tuo nuovo taglio di capelli</i></li> <li>• <i>E' la prima volta che vieni in questo locale?</i></li> </ul>

#### MANTENERE UNA CONVERSAZIONE

Il modo in cui una conversazione procede dipende dal tipo di sequenza aperta. La conversazione potrà così continuare con una domanda, con un commento, con un'informazione conformemente alle battute di apertura.

Prima di soffermarsi su un certo argomento sarà utile esplorarne diversi, oppure uno stesso argomento potrà essere affrontato a diversi livelli di profondità.

Nel mantenimento della conversazione è molto importante la sintonia con il nostro interlocutore; non possiamo intervenire fuori tema o in modo totalmente non pertinente, ciò creerebbe disagio e disorientamento nell'interlocutore e noi stessi passeremmo per persone poco attente e prive di tatto.

Un altro aspetto importante, nel mantenere una conversazione, fa riferimento alla capacità di turnarsi nel parlare e nell'ascoltare. Per questo è utile prestare molta attenzione ai reciproci comportamenti non verbali. Turnarsi secondo un mutuo accordo non vuol, comunque, dire che i contributi comunicativi debbano essere uguali per tutti, ciascuno può prendere parte alla conversazione nella misura in cui lo desidera.

Infine, occorre valutare l'opportunità temporale degli interventi ed evitare interruzioni frequenti e silenzi prolungati.

Particolarmente utile, quando si creano delle pause nella conversazione, è la capacità di fare delle affermazioni di collegamento che consentano di passare ad un altro argomento.

Nel mantenimento della conversazione sono richieste, tra le altre, l'abilità di:

- a) cogliere le libere informazioni; si tratta di una abilità grazie alla quale rileviamo nel corso di una conversazione quei semplici spunti che indicano cosa è ritenuto importante da chi parla; le libere informazioni sono tutto ciò che una persona dice di sé oltre a quanto le è stato chiesto; in tal modo rivela interessi, desideri, disponibilità e offre nuovi spunti all'interlocutore perché possa, se vuole, prolungare la conversazione;
- b) formulare domande e fornire informazioni personali (cfr. paragrafo precedente).

#### CHIUDERE UNA CONVERSAZIONE

Un'altra importante capacità nella conversazione concerne i rituali di chiusura. Alcune persone sono incapaci di congedarsi dall'interlocutore, oppure, se lo fanno, utilizzano modalità non adeguate.

Quando viene esaurito il tempo a disposizione o l'interesse e si vuole terminare una conversazione, spesso emerge il timore di commettere uno sgarbo nei confronti dell'altro e di essere troppo bruschi o sbrigativi.

Esistono diverse modalità verbali (ad es. "Adesso devo proprio andare!") e non verbali (ad es. sedersi sul bordo della sedia, prendere le chiavi della macchina, ecc.) che segnalano il desiderio o la necessità di porre fine alla conversazione.

Più in generale, possiamo distinguere quattro diverse modalità per congedarsi dai propri interlocutori e chiudere la comunicazione:

- a) *conclusione cognitiva*: consiste in una sintesi degli argomenti trattati e nella verifica di una loro comprensione (es. al termine di una conferenza);
- b) *conclusione sociale*: si attua gratificando i partecipanti ringraziandoli per l'attenzione e per l'impegno (es. "Molto bene! Ciò che lei ha detto è stato chiarificatore...") o manifestando piacere per l'incontro (es. "È stata proprio una piacevole serata, ma ora devo proprio andare");
- c) *conclusione motivante*: è definita motivante la conclusione che stimola l'interlocutore a continuare per proprio conto nell'esame di taluni aspetti dell'argomento trattato, anche dopo la conclusione della conversazione; è utile al termine di riunioni di lavoro (es. "Per la prossima volta ciascuno potrebbe approfondire un aspetto di questo argomento");
- d) *conclusione percettiva*: definiamo percettiva la conclusione indicata da segnali mimici e gestuali, quali: cambiare posizione del corpo, sedersi con busto più eretto sulla sedia, porre le mani sulle ginocchia e sui braccioli, guardare l'orologio, interrompere il contatto oculare, muoversi in direzione della porta, chiudere l'agenda o il blocco per gli appunti; sono queste le forme che permettono di concludere una interazione senza il ricorso ad affermazioni troppo esplicite (Anchisi – Gambotto Dessy, 1992, 69ss).

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Come hai vissuto l'esperienza di condividere i tuoi sentimenti con alcuni compagni?

.....  
.....  
.....

2. È stato più facile parlare delle esperienze piacevoli o spiacevoli?

.....  
.....  
.....

3. Nelle situazioni quotidiane, per lo più, esprimi i tuoi sentimenti?

.....  
.....  
.....

4. Se non lo fai, che cosa te lo impedisce?

.....  
.....  
.....

5. Come hai vissuto l'esercizio del sig. Rossi? Ti sei seduto a sostenere la tua opinione o hai preferito non farlo? Puoi motivare il tuo comportamento?

.....  
.....  
.....

6. In che modo l'abilità nell'esprimere sentimenti ed opinioni può, a tuo avviso, agevolare il rapporto con gli altri?

.....  
.....  
.....

## **ESPRIMERE SENTIMENTI ED OPINIONI: LINEAMENTI TEORICI**

Al fine di instaurare comunicazioni autentiche con gli altri, si rivela indispensabile la capacità di esprimere in modo appropriato i propri sentimenti e le proprie opinioni. Si tratta di una capacità che conferisce autorevolezza a chi ne fa uso e aiuta gli altri a regolare con maggiore consapevolezza il proprio comportamento nei confronti dell'interlocutore.

### ***ESPRIMERE SENTIMENTI***

Un'importante abilità che consente di instaurare contatti sociali positivi e costruttivi con le persone che ci circondano fa riferimento all'espressione dei sentimenti. Si tratta di un'abilità della quale spesso non si ha padronanza in quanto, culturalmente, la manifestazione dei propri stati interiori viene censurata o considerata una forma di debolezza e, perciò, scoraggiata.

In realtà, le emozioni sono una potente risorsa. Grazie alla loro gestione e condivisione, infatti, è possibile coinvolgere le persone attorno a noi ed entrare più significativamente in contatto con esse.

Frequentemente le persone sono abituate ad esprimere i propri sentimenti in forma indiretta (passiva) o valutativa/accusatoria (aggressiva). In un caso come nell'altro, la comunicazione non raggiunge l'obiettivo e le persone non arrivano a comprendere dove ciascuno emozionalmente si trovi.

Al contrario, l'espressione accurata e rispettosa dei nostri sentimenti, oltre ad incrementare il benessere personale, riduce la possibilità che gli altri ci fraintendano o che si sentano accusati di ciò che sperimentiamo; pertanto, migliora la qualità delle nostre relazioni.

L'espressione assertiva dei sentimenti è un processo complesso che implica:

- a) il prendere contatto con ciò che si prova;
- b) l'attribuire ciò che si prova a specifici eventi;
- c) il descrivere ciò che emozionalmente si sta vivendo assumendosene la responsabilità.

### ***ESPRIMERE OPINIONI***

Una seconda abilità, concernente l'autopresentazione assertiva, riguarda l'espressione delle proprie opinioni e, cioè, la manifestazione del proprio punto di vista.

Spesso si rinuncia a riferire le proprie idee e ad esprimere le proprie convinzioni, per il timore di non essere condivisi, di non essere approvati e/o di dire qualcosa di sbagliato.

In realtà, così facendo, priviamo gli altri del nostro contributo personale e, allo stesso tempo, coltiviamo un senso di inadeguatezza e insoddisfazione.

Al fine di esprimere con successo le nostre opinioni agli altri e di sentirci, quindi, in armonia con quanto pensiamo, può essere utile tener conto di alcune semplici indicazioni che risultano correlarsi positivamente con la probabilità di esprimere efficacemente il nostro punto di vista. Esse riguardano:

- *l'essere chiari* - una volta che si desidera esprimere il proprio punto di vista è importante essere chiari e non girare attorno all'argomento o, ancora, se non c'è chiarezza, dichiarare la propria difficoltà (ad es. “È difficile per me dare un parere ora...”);
- *non ricercare l'originalità* - non è necessario formulare un'affermazione originale per esprimere la propria opinione; si può ripetere, commentare, concordare, discordare con quanto espresso dagli altri;
- *personalizzare* - è utile dare forza alla propria opinione personalizzandola con l'uso del pronome “Io” (ad es. “Mi piace questa proposta!”); le opinioni nascoste sotto forma di domande (“Non pensate che...?”) e/o in terza persona (“Si ritiene opportuno...”) perdono gran parte dell'impatto;
- *non scusarsi - non fare ricorso a tattiche intimidatorie* - esprimere la propria opinione è un diritto per cui non occorre scusarsi; allo stesso tempo, sono da evitare affermazioni troppo enfatiche e domande intimidatorie che metterebbero l'altro sulla difensiva (“Si può sapere perché?”).

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Come è stato per te fare e ricevere un complimento? È stato più facile farlo o riceverlo?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Quando ti è più facile fare un complimento? Quando ti è più difficile?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Quando ti è più facile ricevere un complimento? Quando ti è più difficile?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Qual è un complimento che ti piacerebbe ricevere e che ricevi molto raramente?

.....  
.....  
.....  
.....

5. In che modo l'abilità di fare e ricevere complimenti può, a tuo avviso, agevolare il rapporto con gli altri?

.....  
.....  
.....  
.....

## **FARE E RICEVERE COMPLIMENTI: LINEAMENTI TEORICI**

Il complimento è una comunicazione a contenuto positivo avente per oggetto caratteristiche, comportamenti, atteggiamenti, aspetti di un'altra persona ritenuti apprezzabili.

Esso può riferirsi ad aspetti esteriori (“Mi piace la giacca che indossi”), a qualcosa che la persona ha fatto (“Hai fatto davvero un buon lavoro”); alla persona stessa (“Trovo che tu sia una persona comprensiva e paziente”).

L'abilità di fare e ricevere complimenti è considerata un'abilità assertiva importante che incrementa la fiducia personale; promuove il benessere nelle relazioni; favorisce la realizzazione di comportamenti desiderabili.

Ciò nonostante, molte persone incontrano difficoltà nel fare complimenti, nel riceverli o in entrambi i casi.

La difficoltà nel farli è per lo più legata al timore di esporsi, di rendersi vulnerabili; al timore di essere intimi, di accorciare le distanze e, talvolta, all'errata convinzione che l'altro vada corretto piuttosto che lodato.

La difficoltà nel riceverli sembra, invece, connessa al mito della modestia, secondo il quale occorre essere sempre umili, non fare mostra di sé, non riconoscere né, tantomeno, essere orgogliosi delle proprie doti, capacità o altro.

Un complimento può essere inviato e ricevuto. Vediamo quindi di precisare quali sono le modalità più o meno corrette nel farlo e nel riceverlo.

### ***FARE COMPLIMENTI***

Quando si vuole esprimere un complimento è importante:

- guardare negli occhi;
- essere positivi nel contenuto verbale e non verbale;
- essere realistici;
- far riferimento a sensazioni o impressioni personali;
- non usare espressioni dubitative.

Inoltre, può essere utile ricordare di:

- scegliere il momento giusto;
- non sovraccaricare: una profusione di lodi spesso diminuisce la positività dell'effetto sull'altro;
- non manipolare con i complimenti: un complimento sortisce l'effetto desiderato se espresso in modo sincero, senza secondi fini.

Tra le espressioni inadeguate per manifestare un complimento meritano di essere menzionate:

- l'autodeprezzamento (“Io sono praticamente una frana a sciare, ma tu sei eccezionale”);

- il sarcasmo (“Questo fiato corto denota proprio che sei in forma, non è così?”);
- il boomerang (“Alla maggior parte delle persone tu non piaci, a me sì”).

### ***RICEVERE COMPLIMENTI***

Così come esistono modi inadeguati di fare complimenti, esistono modi non adeguati di rispondere ad essi che scoraggiano chi li fa a farne ancora. Tra questi:

- la negazione (“Stai scherzando, chi io?”);
- la restituzione (“Oh! Anche la tua camicia è molto carina! Davvero!”);
- il rifiuto (“Ti piace questo vecchio straccio? Sono anni che ce l'ho, è ormai fuori moda”).

Quando riceviamo un complimento è, invece, importante accettarlo con un grazie e con un segnale non verbale positivo, senza negarlo, minimizzarlo o invalidarlo.

Relativamente all'accettazione dei complimenti, occorre distinguere il sano amor proprio (“Grazie, anch'io sono contento di come sia andato il mio discorso”), da forme narcisistiche ed egocentriche (“Naturalmente ho fatto un buon lavoro con il mio discorso. Io le cose le faccio sempre bene”). In questo secondo caso, la persona tende a voler fare impressione sugli altri e metacomunica superiorità.

Per ricevere un complimento in modo adeguato occorre:

- guardare negli occhi;
- restare calmi;
- sorridere, ringraziare;
- elaborare il complimento (confermare);
- evitare di sminuire il complimento.

Inoltre, può essere utile ricordare di:

- assorbire i complimenti: questi sono una risorsa preziosa a nostra disposizione; consentono di mantenere e creare la stima di se stessi la quale, a sua volta, può condurre ad una maggiore creatività e competenza; è importante imparare ad assorbire un complimento, lasciarsi convincere che è vero e mostrare, a chi ce lo rivolge, di averlo riconosciuto come tale; un complimento che non viene riconosciuto o apprezzato è una risorsa perduta;
- non affannarsi a restituirli; è bene fare in modo che un complimento rivoltoci rimanga unico; la fretta di ricambiare con un altro complimento interferisce con la possibilità di sperimentarlo; talvolta, restituire un complimento potrebbe essere appropriato, dopo avere riconosciuto e mostrato apprezzamento per quello che ci è stato rivolto; ma non siamo obbligati a farlo.

**QUANDO RITENGO SBAGLIATO IL COMPORTAMENTO  
DI UN ALTRO, IO...**

1. Ti è capitato recentemente di aver visto qualcuno fare qualcosa di sbagliato?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Se sí, hai espresso la critica?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Se l'hai espressa, in che modo lo hai fatto? Cosa hai detto?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Se non l'hai espressa, che cosa ti ha impedito di farlo? Cosa ti ha fatto preferire non farlo?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Sei soddisfatto del tuo comportamento o vorresti correggerlo in direzione di una maggiore assertività?

.....  
.....  
.....  
.....

**QUANDO QUALCUNO MI CRITICA, IO..**

1. Ti è capitato recentemente di aver ricevuto una critica?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Se sí, la persona che ti ha criticato, come si è comportata? Cosa ha detto?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Tu come hai risposto? Cosa hai sentito dentro di te?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Quando fai qualcosa di sbagliato, i tuoi genitori come reagiscono? Cosa ti dicono?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Tu come rispondi? Cosa senti dentro di te?

.....  
.....  
.....  
.....

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Fare e ricevere critiche costituisce una delle abilità più difficili da realizzare nel rapporto interpersonale. Quali sono, secondo voi, le ragioni di ciò?

.....

.....

.....

.....

2. Quali sono gli aspetti ai quali prestare attenzione nel fare una critica?

.....

.....

.....

.....

3. Quale dovrebbe essere l'atteggiamento migliore nel riceverla?

.....

.....

.....

.....

4. In che misura l'abilità nel fare e ricevere critiche può agevolare i rapporti interpersonali?

.....

.....

.....

.....

## **FARE E RICEVERE CRITICHE: LINEAMENTI TEORICI**

Fare e ricevere critiche è una delle abilità assertive più complesse e delicate.

È, infatti, facile assumere un atteggiamento difensivo quando si ricevono critiche, così come è facile cadere nell'ipercriticismo, nell'aggressione o nell'atteggiamento rinunciatario quando si è chiamati a rilevare comportamenti o aspetti discutibili o negativi di un'altra persona.

Data l'inevitabilità delle situazioni in cui si può essere oggetto o fonte di critica, si dimostra opportuno acquisire la capacità di formulare ed esprimere critiche costruttive e di riceverle assertivamente.

La critica è una comunicazione centrata su parole, aspetti, atteggiamenti, comportamenti di una o più persone ritenuti inadeguati.

Se essa viene formulata ed espressa efficacemente, consente di: diminuire le tensioni; far evolvere una situazione in modo realistico e soddisfacente; segnalare tempestivamente ciò che non funziona perché possa funzionare meglio.

Tuttavia, non è sempre facile formulare ed esprimere efficacemente le critiche; di fatto, una critica può essere costruttiva, aggressiva o manipolativa.

In particolare, le critiche sono costruttive quando:

- sono dirette al comportamento e non alla persona e, quindi, mirano a correggere e non a mortificare;
- segnalano in modo positivo, utile ed efficace ciò che non funziona;
- sono espresse in termini concreti e con precisi riferimenti;
- sono orientate a risolvere difficoltà e problemi o a modificare il comportamento di un individuo in una specifica situazione;
- sollecitano il senso di responsabilità.

Al contrario, sono aggressive o manipolative quando:

- prevale l'intenzione di aggredire in modo più o meno subdolo l'interlocutore;
- sono generiche e totalizzanti;
- mirano ad esercitare un controllo sul comportamento altrui;
- generano sentimenti spiacevoli, come senso di colpa (attribuendo all'altro responsabilità che non gli competono), di ignoranza (mettendo in crisi la sicurezza altrui), di ansia generica (minacciando o ricattando) (Anchisi - Gambotto Dessy, 129ss.).

### **FORMULARE CRITICHE COSTRUTTIVE**

“La critica costruttiva consiste nel fornire indicazioni precise, in termini positivi, esprimendo convinzioni o disappunto senza urtare i sentimenti e la sensibilità degli altri” (Anchisi – Gambotto Dessy, 1992, 132). L'esercizio della critica costruttiva può essere impedito da due atteggiamenti caratterizzanti, rispettivamente,

la persona passiva e la persona aggressiva: l'atteggiamento rinunciatario e l'atteggiamento autoritario. L'atteggiamento rinunciatario, tipico del passivo, assume le seguenti forme:

- negazione del problema ("Il problema non esiste");
- sottovalutazione del problema ("Il problema esiste, ma è di poco conto");
- sopravvalutazione del problema ("Il problema c'è, ma è tale che non si può risolvere");
- sottovalutazione delle capacità altrui ("Il problema c'è, ma l'altro non è in grado di fare diversamente").

Al contrario, l'atteggiamento autoritario, tipico dell'aggressivo, riflette:

- standard irrealistici ("L'altro dovrebbe essere perfetto e, possibilmente, come lo voglio io");
- tendenza al pensiero dicotomico (giusto/sbagliato, buono/cattivo);
- tendenza a mortificare (abuso di potere, spesso, per insicurezza personale).

L'atteggiamento che si richiede, invece, per l'esercizio della critica costruttiva è quello di fiducia nei confronti dell'altro e del problema in oggetto.

Al fine di formulare una critica costruttiva devono poter esserci alcune condizioni, come: avere parametri di valutazione appropriati; avere padronanza delle tecniche di comunicazione (Io messaggi e ascolto partecipe); nutrire fiducia nei confronti dell'altro e della sua capacità di superamento del problema.

La formulazione di una critica costruttiva può essere facilitata dalla considerazione dei seguenti passi:

- partire dalla rilevazione di qualcosa di positivo;
- usare espressioni caute;
- bilanciare le responsabilità;
- esprimere il motivo per cui si critica;
- contestualizzare con esempi concreti;
- fare la richiesta;
- offrire la propria reale collaborazione;
- concludere con ottimismo o con consigli non coercitivi.

## **RICEVERE CRITICHE**

Complementare al saper formulare critiche è l'abilità di saperle ricevere.

In particolare, la persona socialmente competente accetta le critiche costruttive e si difende da quelle aggressive o manipolative.

La reazione alla critica si caratterizza diversamente negli stili passivo, aggressivo, assertivo.

Il passivo è particolarmente vulnerabile alle critiche di fronte alle quali sperimenta ansia e scarsa fiducia in sé.

Spesso, interpreta le parole che gli vengono rivolte alla luce del proprio negativo concetto di sé. Di fronte ai propri errori tende a negare oppure chiede, umil-

mente, scusa. Quando sbaglia prova sensi di colpa, risentimento, depressione; fa fatica a comprendere il vero significato della critica e la sua utilità.

L'aggressivo reagisce negativamente alle critiche incrementando un clima conflittuale. Ha reazioni immediate, scoraggia ogni intervento correttivo nei suoi confronti rinunciando, così, ad ogni possibilità di miglioramento.

L'assertivo ha fiducia in sé e ciò gli consente di affrontare le critiche valutandone la loro validità o meno. Se valide, le accetta razionalmente e si corregge per il futuro, riconoscendosi il diritto di sbagliare, se non valide le respinge e si difende.

Nel rispondere efficacemente alle critiche che ci vengono inviate, dobbiamo innanzitutto accettarle. Dal momento che accettare un appunto dagli altri è tutt'altro che semplice, si dimostra opportuno:

- ricordare che le critiche sono dirette al proprio comportamento e non alla propria persona;
- essere capaci di disapprovare i propri errori pur apprezzando se stessi;
- pensare a correggersi, non a condannarsi;
- convincersi che non gli altri, ma noi stessi siamo chiamati a rispondere del nostro comportamento e dei nostri sentimenti.

Una volta che abbiamo accettato le critiche che ci vengono rivolte, possiamo rispondervi in modo variabile. In particolare, se riteniamo che la critica sia valida, possiamo:

- riconoscere apertamente i nostri limiti;
- se è generica, chiedere maggiori informazioni al riguardo;
- informarci presso altre persone se hanno notato o meno un simile atteggiamento/limite;
- decidere se cambiare o meno il nostro atteggiamento;
- ringraziare l'altra persona per averci aiutati a migliorare.

Qualora ritenessimo la critica non valida, possiamo far osservare l'infondatezza degli apprezzamenti inviatici e farci valere positivamente.

Tuttavia, può verificarsi l'eventualità che la critica pur essendo valida, ci ferisca. In questi casi può essere opportuno:

- riconoscere la fondatezza della critica;
- rifiutare il tentativo di ferirci e farci valere positivamente.

Infine, può accadere che ci venga inviata una critica che, oltre a non essere valida, ci ferisce. Qualora ciò dovesse verificarsi, può essere utile riferire apertamente ciò che si pensa, rifiutare le insinuazioni e farsi valere positivamente (Giusti, 1992, 52ss.).

## ESERCITARE LA CRITICA

Pensa ad una persona che vorresti si comportasse diversamente, relativamente ad una determinata azione.

*Cosa fa questa persona*

.....  
.....  
.....

*Cosa desideri che faccia*

.....  
.....  
.....

*Ci sono le condizioni perché possa agire diversamente?*

.....  
.....  
.....

*Formula ora la tua critica ricordandoti di*

- |                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| 1. Descrivere il comportamento        | QUANDO... |
| 2. Esprimere il tuo sentimento        | PROVO...  |
| 3. Esplicitare le ragioni di esso     | PERCHÉ... |
| 4. Formulare una realistica richiesta | VORREI... |

.....  
.....  
.....

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Come è stato per te fare le richieste?

.....  
.....  
.....

2. Come è stato sentirti rispondere “*Si*” e sentirti rispondere “*No*”?

.....  
.....  
.....

3. Come è stata l’esperienza di accogliere o respingere le richieste degli altri?

.....  
.....  
.....

4. Quali sono, a tuo avviso, i fattori che possono impedire il fare una richiesta?

.....  
.....  
.....

5. Quali sono, a tuo avviso, i fattori che possono impedire il rifiutare una richiesta?

.....  
.....  
.....

## **FARE E RIFIUTARE RICHIESTE: LINEAMENTI TEORICI**

Un'altra forma di comportamento assertivo concerne il fare e il rifiutare richieste. Le persone anassertive passive evitano di fare richieste anche quando queste sono più che ragionevoli e, qualora riescano a farne, usano espressioni di scusa e sono convinte che gli altri non le accetteranno.

Allo stesso tempo, hanno difficoltà a dire di no e quando non vogliono soddisfare una richiesta si servono della propria incapacità o impossibilità. Per loro è molto più facile dire “non posso” anziché “non voglio”.

Le persone aggressive, al contrario, nel fare richieste risultano esigenti, insistenti, autoritarie; nel rifiutare si mostrano indignate e ostili.

### ***FARE RICHIESTE***

Il comportamento di richiesta include una duplice capacità: quella di espressione del desiderio e quella di gestione dell'eventuale rifiuto che ad essa può seguire da parte dell'altro.

Nel fare una richiesta è importante essere diretti e positivi, senza imbarazzo e formulare il messaggio nel modo più chiaro possibile.

Sono particolarmente importanti il contatto oculare, l'espressione facciale e il tono di voce.

Prima di avanzare una richiesta può essere utile esplorare o “tastare il terreno”. Ad esempio: “Ogni tanto vado a teatro, ti piacerebbe venire con me una di queste volte?”.

La risposta a questa domanda, infatti, generalmente fornisce indicazioni sull'opportunità o meno di procedere con una richiesta diretta, quale: “Vuoi venire con me al Sistina sabato prossimo?”.

Quando facciamo una richiesta, c'è la possibilità che l'altro possa rifiutarla. In questi casi è importante reagire alla situazione e, nonostante ci si senta delusi, pensare che l'abbiamo portata avanti bene. In questi casi può essere utile fare “buon viso a cattivo gioco” con espressioni del tipo “Pazienza! Sarà per la prossima volta!”.

Frequentemente, il fare richieste è impedito da alcuni pensieri quali:

- “L'altro potrebbe essere incapace di rifiutare”;
- “L'altro potrebbe rifiutare e ciò significherebbe che io non gli piaccio e quindi non sono in gamba”;
- “I miei bisogni non sono così importanti per cui io debba disturbare un'altra persona”;
- “Se io chiedo avrò l'obbligo di restituire il favore a quella persona”.

Qualora avessimo difficoltà ad avanzare richieste è, pertanto, utile rintracciare eventuali pensieri e dialoghi interni che sottostanno e mantengono la nostra ansiosità.

### ***RIFIUTARE RICHIESTE***

Al fine di stabilire contatti positivi e costruttivi con gli altri, si dimostra importante possedere anche un'ulteriore abilità, quella di rifiutare le richieste che ci vengono fatte e che non desideriamo soddisfare.

È molto importante saper dire di no quando lo si desidera; questo semplice gesto rappresenta una forma di rispetto e di onestà verso se stessi e verso gli altri che ci aiuta a tracciare i confini interindividuali e a vivere con chiarezza i rapporti interpersonali.

Tuttavia, molte persone incontrano difficoltà nel dire di no e quando ci riescono sperimentano notevole disagio. Spesso ci si sente obbligati a manifestare benevolenza, amicizia, disponibilità, anche quando l'atteggiamento interiore è diverso. È come se ci sentissimo costretti ad essere benevoli.

Le difficoltà ad esercitare il diritto di dire di no ad una richiesta sembrano essere connesse a condizioni di natura educativa e sociale che portano a sentirci in colpa o non accettati quando esprimiamo con autenticità determinati pensieri e sentimenti.

D'altra parte, dire di sì quando si vorrebbe dire di no può portare, a lungo andare, ad una sorda ostilità verso coloro che avanzano richieste nei nostri confronti.

Come per il fare richieste, anche per rifiutarle intervengono alcuni pensieri ad impedirlo. Tra questi:

- “Se dicessi di no l'altro potrebbe sentirsi rifiutato o ferito”;
- “I miei bisogni non sono importanti come quelli degli altri”;
- “Se la persona mi ha fatto una richiesta deve essere qualcosa di molto importante, visto che io non chiederei nulla se non fosse essenziale”;
- “Se dico di no questa volta non mi vorranno più”;
- “Se dico di no adesso non mi chiederanno più nulla”;
- “Loro mi hanno detto di sí, perciò non possono dire di no”.

Quando si attuano pensieri di questo tipo la persona dice di sí anche quando vorrebbe dire di no, oppure preferisce usare l'espressione “Non posso”, adducendo scuse non veritiere, anziché dire “Non voglio”. Peraltro, è molto più facile che una persona insista e continui a fare la sua richiesta di fronte a un “Non posso” piuttosto che a un “Non voglio”.

Allo scopo di salvaguardare la positività delle relazioni è, tuttavia, importante utilizzare modalità opportune e rispettose per dire no.

Innanzitutto, nel rifiutare un richiesta occorre valutare la ragionevolezza o meno della richiesta stessa. Se la richiesta fosse ragionevole è bene accompagnare il rifiuto con un'espressione di scusa.

Ad esempio, alla richiesta di un'uscita da parte di un amico, un adolescente potrebbe rispondere: “Mi spiace, non posso. Ho promesso di badare alla mia sorellina stasera”.

Se, al contrario, la richiesta non fosse ragionevole, pur ammettendo il bisogno dell'altro, è bene esprimere un chiaro no senza bisogno di scusarsi o giustificarsi, come “Capisco che vorresti trascorrere il fine settimana con me, ma non voglio”.

Se la persona dovesse insistere con la sua richiesta è importante restare fermi nel proprio no: “Ho detto di no, ti prego non insistere oltre”.

In sintesi:

- iniziare la risposta con un chiaro no;
- non giustificarsi ma, al contrario, fornire le ragioni del proprio rifiuto quando ciò è opportuno;
- ricordarsi di avere il diritto a dire di no;
- una volta rifiutata la richiesta, cambiare argomento e non aspettare di essere persuasi;
- in caso di incertezza, ricercare altre informazioni.

### FORMULARE RICHIESTE ASSERTIVE

Devi prendere il motorino, ma qualcuno ostacola il passaggio con la sua macchina; ti avvicini e gli chiedi...

.....  
.....  
.....  
.....

È sera e un tuo vicino sta ascoltando lo stereo a tutto volume; gli chiedi...

.....  
.....  
.....  
.....

Hai necessità di fare una telefonata e la persona che è alla cabina telefonica la manda un po' per le lunghe; gli dici...

.....  
.....  
.....  
.....



**PENSIERI CHE POSSONO IMPEDIRE IL RIFIUTARE RICHIESTE**

1. **“SE DICO DI NO L’ALTRO POTREBBE SENTIRSI RIFIUTATO O FERITO”.**
  
2. **“I MIEI BISOGNI NON SONO COSÌ IMPORTANTI COME QUELLI DEGLI ALTRI”.**
  
3. **“SE LA PERSONA MI HA FATTO UNA RICHIESTA DEVE ESSERE QUALCOSA DI MOLTO IMPORTANTE, VISTO CHE IO NON CHIEDEREI NULLA SE NON FOSSE ESSENZIALE”.**
  
4. **“SE DICO DI NO QUESTA VOLTA NON MI VORRANNO PIÙ”.**
  
5. **“SE DICO DI NO ADESSO NON MI CHIEDERANNO PIÙ NULLA”.**
  
6. **“LORO MI HANNO DETTO DI SI, PERCIÒ NON POSSO DIRE DI NO”.**
  
7. **“MI DISPIACE TROPPO PER LORO, PERCIÒ NON POSSO DIRE DI NO”.**

## SETTIMA UNITÀ

---

### SINTONIZZARSI CON GLI ALTRI

#### *Capacità*

*in oggetto* Mostrare empatia nei rapporti interpersonali e ascoltare attivamente i propri interlocutori.

#### *Finalità*

Incrementare negli allievi la capacità di cogliere la prospettiva e il vissuto di chi parla e di realizzare risposte empatiche.

#### *Tempi*

Due incontri di circa due ore ciascuno.

#### **Descrizione degli incontri**

##### *PRIMO INCONTRO*

#### *OBIETTIVI*

1. Riconoscere come uno stesso evento possa essere percepito diversamente da persone diverse.
2. Considerare le percezioni degli altri come possibili alternative alla propria visione della realtà.
3. Sensibilizzarsi all'importanza di manifestare attenzione e rispetto per la prospettiva altrui.

#### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

Il formatore proietta 20 diapositive chiedendo ai ragazzi di osservare le immagini in silenzio e con attenzione. Non appena è terminata la proiezione, invita loro a rispondere individualmente alle domande contenute nella traccia di riflessione (All. 1) e, quando tutti hanno completato, a leggere le proprie risposte in gruppo.

##### *Osservazione riflessiva*

Il formatore attiva un confronto di gruppo ponendo alcune domande stimolo (All. 2).

##### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore, a partire dalla riflessione derivata dal confronto reciproco, spiega il ruolo svolto dalla percezione nella comprensione degli altri ed introduce il concetto di empatia (All. 3).

##### *Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a formare gruppi da tre. Consegna a

ciascun gruppo la storia della “finestra rotta” (All. 4). Chiede ai ragazzi di leggerla, quindi di identificare:

- ciò che il proprietario pensa e prova;
- ciò che pensa la polizia;
- ciò che pensano i ragazzi e cosa provano.

Quando tutti i gruppi hanno completato il lavoro, si confrontano le risposte che ogni gruppo ha dato e si apre la discussione circa l'importanza di ascoltare i diversi punti di vista per avere una corretta visione del problema e giungere ad una comprensione interpersonale.

*MATERIALI*      Allegati, 1, 2, 3, 4  
Lavagna luminosa

### *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI*      1. Discriminare le forme di ascolto efficaci e inefficaci.  
2. Attuare interventi verbali di tipo empatico.

*FASI*              *Esperienza concreta*  
Il formatore invita i ragazzi a leggere individualmente l'interazione riportata nell'allegato 5 e a confrontarsi con un compagno per poi rispondere, in coppia, alle domande che ad essa seguono. Conclusa questa prima fase, si replica il procedimento per la situazione interattiva riportata nell'allegato 6.

*Osservazione riflessiva*  
Il formatore stimola la riflessione sulle differenze rilevabili nelle due interazioni e raccoglie le osservazioni dei ragazzi.

*Concettualizzazione astratta*  
Il formatore introduce la competenza del sapersi ascoltare, illustra i parametri che consentono di differenziare gli interventi di ascolto efficaci da quelli inefficaci, quindi presenta le forme di supporto verbale (parafrasi e verbalizzazione) che realizzano l'atteggiamento empatico (All. 7).

*Sperimentazione attiva*  
Il formatore invita i ragazzi a formare gruppi di tre; consegna a ciascun gruppo le situazioni semistrutturate (All. 8) invitando i ragazzi ad elaborare, per ogni situazione, un intervento di parafrasi e di verbalizzazione.  
Attiva quindi un confronto allargato sulle risposte elaborate da ciascun gruppo.

### *Conclusione*

L'incontro si conclude con un esercizio di ascolto reciproco.

Restando nei gruppi da tre già formati, a turno, uno parla di un argomento di carattere generale a sua scelta; un altro ascolta cercando di realizzare risposte empatiche; un terzo osserva e, al termine dell'interazione, segnala all'ascoltatore le abilità e le carenze che questi ha manifestato nel corso dell'interazione. Segue un breve *feedback* sull'esperienza con il gruppo allargato.

*MATERIALI* Allegati 5, 6, 7, 8  
Lavagna luminosa

### *SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI* Al fine di promuovere negli allievi l'attitudine a distaccarsi dal proprio punto di vista per cogliere la prospettiva altrui e a sintonizzarsi empaticamente con gli altri, i formatori possono:

1. offrire agli allievi la possibilità di confrontare il proprio punto di vista sulla realtà con altri ragazzi della stessa età o, anche, di età e culture differenti;
2. mostrare interesse per i punti di vista dei ragazzi, specialmente nella gestione della disciplina e nella risoluzione dei conflitti;
3. prestare ascolto e richiamare l'attenzione degli allievi sui loro pensieri, emozioni, comportamenti e sulle connessioni tra essi;
4. manifestare empatia attraverso forme di supporto verbale (parafrasi, verbalizzazione, ecc.) e non verbale;
5. indurre comportamenti di condivisione e di aiuto.

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Qual è il tema che lega le diverse immagini?

.....  
.....  
.....

2. Quale immagine preferisci e perché?

.....  
.....  
.....

3. Quale immagine rifiuti e perché ?

.....  
.....  
.....

4. Quale immagine ti ha impressionato maggiormente e perché?

.....  
.....  
.....

5. Quale immagine ti sembra incompiuta?

.....  
.....  
.....

**DOMANDE STIMOLO**

1. Cosa vi suggeriscono le risposte che ciascuno ha dato?

.....  
.....  
.....

2. Ascoltare risposte simili alle vostre che effetto ha prodotto?

.....  
.....  
.....

3. E ascoltare risposte molto diverse?

.....  
.....  
.....

4. Esiste un modo unico di porsi di fronte alle situazioni?

.....  
.....  
.....

5. Cosa può succedere quando si hanno percezioni diverse dello stesso evento?

.....  
.....  
.....

## SINTONIZZARSI CON GLI ALTRI: LINEAMENTI TEORICI

La nostra visione della realtà, il nostro modo di percepire gli eventi influenzano in modo significativo la possibilità di entrare o meno in sintonia con i nostri simili.

Come abbiamo avuto modo di constatare, la percezione non è mai una fotografia della realtà, ma è un processo attivo e costruttivo che il soggetto elabora in base alla stimolazione esterna e alle proprie esperienze personali. Non si percepisce mai la realtà in modo puro, ma sempre attraverso gli occhi di chi la osserva. Pertanto, desideri, aspettative, bisogni di colui che percepisce giocano un ruolo cruciale.

Questo dovrebbe portarci a concludere che la nostra percezione della realtà non è l'unica, non è la più completa, non è la più corretta e, soprattutto, non è necessariamente la migliore.

Se noi entrassimo in interazione con gli altri a partire da questa consapevolezza, potremmo migliorare di gran lunga le nostre relazioni.

Molte difficoltà, infatti, nascono dalla resistenza che abbiamo ad andare oltre il nostro punto di vista e il nostro modo di sentire.

Le persone capaci di comunicare sono in grado di uscire dal proprio egocentrismo per cercare di capire e di farsi capire; sanno, cioè, assumere alternativamente il proprio e l'altrui schema di riferimento, ristrutturando ogni volta il campo senza mai fare del proprio punto di vista l'aspetto privilegiato e quindi la figura irreversibile del rapporto (Mizzau, 1974).

Potremmo dire che sono persone capaci di *empatia*. Ma cosa si intende esattamente con questo termine?

Con il termine *empatia*, si intende in senso generale la tendenza ad identificarsi cognitivamente ed emozionalmente con un'altra persona, mantenendo, al contempo, la consapevolezza del confine interindividuale. Le espressioni metaforiche di *mettersi nei panni dell'altro* e di *calzare le scarpe dell'altro* traducono in modo semplice, ma pregnante, il significato di essa.

L'*empatia* riguarda, *dal punto di vista cognitivo* la capacità di discriminare, comprendere e assumere la prospettiva dell'altro.

Essa richiede l'abilità di rappresentarsi l'altro come portatore di significati personali, convinzioni, desideri, sentimenti; nonché di riconoscere la possibilità che l'altro percepisca gli eventi in maniera diversa dalla propria. Risulta quindi fondamentale la capacità di decentramento.

Questa si realizza quando l'individuo diviene consapevole di ciò che è soggettivo e dunque è capace di distinguere il proprio punto di vista da quello altrui e non attribuisce ad altri caratteristiche proprie del proprio sistema di significati.

L'*empatia* riguarda *dal punto di vista emozionale* la capacità di provare qualcosa che corrisponde più alla situazione dell'altro che alla propria.

La qualità delle nostre relazioni interpersonali è fortemente condizionata dal nostro grado di *empatia*.

Per questo è necessario educare e sviluppare la potenzialità innata ad entrare in sintonia con i nostri simili.

## **LA STORIA DELLA FINESTRA ROTTA**

Un gruppo di bambini sta giocando a palla in strada. La loro palla accidentalmente rompe il vetro della finestra di un vicino. I bambini corrono verso la finestra per verificare il danno. Suonano il campanello della porta principale, ma nessuno risponde. Essi ricordano che l'uomo che vive lì non rientra dal lavoro prima delle 18.00. Un ragazzo suggerisce: "Diamoci due ore di tempo per trovare il denaro per sostituire il vetro. Dividiamoci e incontriamoci alle 18.00 con quanto più denaro riusciamo a mettere insieme". I ragazzi corrono via.

Il proprietario della casa rientra prima del solito. Nel vedere la finestra rotta si infuria. Chiama la polizia per indagare. La polizia arriva proprio quando i ragazzi ritornano. Il proprietario addita con rabbia i ragazzi che si avvicinano.

*Tratto da: Feshbach et al., 1983*

## UNO SCAMBIO TRA AMICI

Nella parte che segue è riportato un segmento di una conversazione tra un ragazzo e una ragazza. Dopo averlo letto, confrontati con il tuo compagno e, insieme, rispondete alle domande poste in fondo alla pagina.

- Giorgio* Sai, ho deciso. Mi farò un tatuaggio. Mi piace troppo!
- Silvia* Ti prego. Io proprio non li sopporto. Fatti venire un'altra idea.
- Giorgio* Ho già pensato come farlo. Sarà piccolino, con al centro un triangolo rosso e dei rami di ciliegio intorno. È troppo bello!
- Silvia* E io dovrei uscire con te che sfoggi il tatuaggio?! Trovo che sia una stupida moda. Poi magari a distanza di tempo di stanchi di averlo e dovrai tenerlo.
- Giorgio* Perché dovrei stancarmi? Mi piace così tanto. E poi non mi va di pensare se mi piacerà o no domani, mi piace adesso!
- Silvia* Quando ti metti in testa una cosa non ragioni. Il fatto che a me non piaccia non lo prendi neppure in considerazione. Comunque, so bene che i tuoi desideri sono sempre al primo posto. Mai una volta che ti sforzassi di rinunciare a qualcosa per far piacere a qualcun altro, nella fattispecie a me!

### DOMANDE

1. Come valutate la qualità della comunicazione tra i due?

.....  
.....

2. Cosa notate nel loro modo di comunicare?

.....  
.....

3. In che misura si sta realizzando una comprensione reciproca?

.....  
.....

4. Quali interventi dell'uno e dell'altra rendono ragione delle vostre risposte?

.....  
.....

## UNO SCAMBIO TRA AMICI

Nella parte che segue è riportato un segmento di una conversazione tra Giorgio ed Elisa. Dopo averlo letto, confrontati con il tuo compagno e, insieme, rispondete alle domande poste in fondo alla pagina.

- Giorgio* Sai, ho deciso. Mi farò un tatuaggio. Mi piace troppo!
- Elisa* Non stai nella pelle all'idea di farti un tatuaggio. Ti deve piacere proprio tanto. A me, a dire la verità, l'idea non mi entusiasma.
- Giorgio* Perciò non saresti così contenta se lo facessi. È così?
- Elisa* Sì. In realtà non mi piace impedirti di fare una cosa che a te piace, però è più forte di me, i tatuaggi proprio non li sopporto.
- Giorgio* Per cui il mio desiderio e il tuo fastidio sembrano proprio inconciliabili.
- Elisa* Vedi io riesco anche a capire che possa piacerti, è una questione di gusti, ma l'idea di portare un segno irreversibile proprio non lo accetto. Se ti piace tanto fatti un tatuaggio di quelli non indelebili.
- Giorgio* Mi sembra che saresti meno contraria se mi facessi un tatuaggio che con il tempo posso togliere. Non sarebbe altrettanto bello, ma ci penserò! Dopo tutto so che non mi godrei del tutto il piacere di aver fatto qualcosa a cui tengo sapendo di andare decisamente contro la tua volontà.
- Elisa* Il fatto che le tue decisioni tengano conto anche dei miei desideri, mi fa capire che cominci a pensare di non essere più da solo. E questo non mi dispiace affatto!

### DOMANDE

1. Come valutate la qualità della comunicazione tra i due?  
.....  
.....
2. Cosa notate nel loro modo di comunicare?  
.....  
.....
3. In che misura si sta realizzando una comprensione reciproca?  
.....  
.....
4. Quali interventi dell'uno e dell'altra rendono ragione delle vostre risposte?  
.....  
.....

## RISPONDERE CON EMPATIA: LINEAMENTI TEORICI

L'empatia trova espressione a livello verbale grazie ad alcune forme di ascolto efficace, in particolare la parafrasi e la verbalizzazione.

Prima di presentarle, però, occorre fare una distinzione tra interventi di ascolto efficaci e inefficaci.

Gli interventi inefficaci sono considerati tali in quanto più che tener conto del punto di vista di colui che parla riflettono più o meno palesemente, il punto di vista di colui che ascolta; in molti casi generano sentimenti negativi nell'interlocutore e, spesso, sortiscono l'effetto di chiudere la comunicazione.

Al contrario, gli interventi efficaci riflettono la prospettiva e il vissuto di colui che parla, incrementano l'esperienza di sentirsi compresi e facilitano il prosieguo della comunicazione.

In particolare due forme di supporto verbale che realizzano l'ascolto efficace sono la parafrasi e la verbalizzazione.

La *parafrasi* è una forma di supporto verbale tramite la quale si riformulano, con parole proprie, i contenuti rilevanti espressi dall'interlocutore. È un modo per rinforzare, in chi ha manifestato un pensiero, la certezza di essere stato compreso e per verificare, da parte di chi lo ha ricevuto, l'accuratezza della propria comprensione.

Il supporto verbale della parafrasi è un modo per consentire all'interlocutore di sviluppare il proprio punto di vista nella massima libertà; è il riconoscimento e l'accettazione di un contenuto soggettivo, non necessariamente condivisibile, ma degno di rispetto, come la persona che lo ha emesso; è un modo per circoscrivere la responsabilità della situazione descritta a chi l'ha formulata, non per valutare, ma per sottolineare che egli esprime un proprio punto di vista che può essere anche percepito diversamente da chi ascolta.

Per realizzare una parafrasi adeguata occorre:

- prestare molta attenzione al messaggio espresso dall'emittente;
- cogliere i contenuti manifestati nella loro interezza;
- ribadirne gli aspetti essenziali con parole proprie.

La *verbalizzazione* è una forma di supporto verbale che, a differenza della parafrasi, non verte tanto sulla riformulazione dei contenuti, quanto sulla rilevazione degli aspetti emozionali presenti, in maniera esplicita o implicita, nel messaggio del proprio interlocutore.

Verbalizzare non vuol dire approvare o condividere, ma semplicemente riconoscere i sentimenti dell'altro, lasciando a lui la responsabilità di gestirli. Spesso,

per una persona è sufficiente farsi ascoltare e sapere che i suoi sentimenti sono riconosciuti per tacitare un disagio o affrontare meglio una difficoltà.

Per realizzare una verbalizzazione adeguata occorre:

- prestare molta attenzione ai sentimenti che l'altro esprime sia con le parole che con la comunicazione non verbale (tono, gesti, mimica, ecc.);
- individuare l'indice referenziale dei sentimenti individuati;
- rispecchiare i sentimenti colti nella loro qualità e intensità, tramite una sinonimia, un'antinomia o un optativo, precisandone l'indice referenziale corrispondente; nella *sinonimia* si utilizza un termine sinonimico del sentimento espresso dall'interlocutore, nella *antinomia* un termine che descriva il sentimento opposto, preceduto da una negazione, nell'*optativo* si verbalizza lo stato emozionale desiderato.

## SITUAZIONI SEMISTRUTTURATE

Rispondi a ciascuna delle seguenti situazioni con un intervento di parafrasi e di verbalizzazione.

1. IERI HO AVUTO UNA DISCUSSIONE FEROCIA CON I MIEI PERCHÉ MI SONO PERSO PER LA SECONDA VOLTA LE CHIAVI DI CASA. LI CAPISCO PURE, MA ME NE HANNO DETTE DI TUTTI I COLORI.

*Parafrasi*

.....  
.....

*Verbalizzazione*

.....  
.....

2. SONO UN PO' PREOCCUPATO PER ANDREA. STA FREQUENTANDO UN BRUTTO GIRO E POI LO SAI QUANTO È INFLUENZABILE! DOVREMMO FARE QUALCOSA

*Parafrasi*

.....  
.....

*Verbalizzazione*

.....  
.....

3. NON VEDO L'ORA CHE VENGA SABATO. SO CHE LUCA, ALLA FESTA, HA INVITATO ANCHE CRISTINA. SPERIAMO CHE VENGA E NON MI DIA BUCA!

*Parafrasi*

.....  
.....

*Verbalizzazione*

.....  
.....

## OTTAVA UNITÀ

---

### COLLABORARE E LAVORARE IN GRUPPO

**Capacità**

**in oggetto** Lavorare con gli altri verso obiettivi comuni.

**Finalità**

Incrementare negli allievi la capacità di partecipare attivamente e produttivamente ad un gruppo di lavoro.

**Tempi**

Due incontri di circa due ore ciascuno.

#### Descrizione degli incontri

##### PRIMO INCONTRO

**OBIETTIVI**

1. Discriminare i comportamenti che possono ostacolare e facilitare il lavoro di gruppo.
2. Incrementare la consapevolezza dei propri atteggiamenti e comportamenti nel lavorare in gruppo.

**FASI**

*Esperienza concreta*

Il formatore invita gli allievi a realizzare il gioco “Progettisti di volo” (All. 1).

*Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande contenute nella traccia di riflessione (All. 2), quindi a confrontare in gruppo le proprie risposte.

Terminata questa fase, il formatore chiede agli allievi di creare delle coppie; fornisce a ciascuna coppia lo schema dell'intervista (All. 3) e invita i due partner ad interrogarsi reciprocamente.

Attiva, quindi, un confronto di gruppo sull'esperienza.

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore, a partire dalle risposte che gli allievi hanno fornito alla domanda n. 8 dell'intervista, sensibilizza loro all'importanza di lavorare in gruppo e spiega quali siano gli atteggiamenti e i comportamenti facilitanti e ostacolanti la collaborazione con gli altri (All. 4).

*Esercizio di auto ed eteropercezione*

Il formatore propone agli allievi il questionario “Quando mi trovo a lavorare in gruppo” (All. 5); invita ciascuno a compilarlo individualmente e, successivamente, a scegliere un compagno che possa rimandargli la sua percezione sulle stesse voci.

Attiva, quindi, un confronto di gruppo sull’esperienza.

*MATERIALI*

Allegati 1, 2, 3, 4, 5

Lavagna luminosa

Occorrente per il gioco “Progettisti di volo”:

- cronometro
- fogli di grandi dimensioni
- forbici
- riga
- colla
- carta
- matite
- pennarelli
- copie delle schede 1 e 2

*SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI*

1. Attuare interventi funzionali al raggiungimento degli obiettivi comuni.
2. Attuare interventi funzionali al mantenimento di un buon clima di gruppo.

*FASI*

*Esperienza concreta*

Il formatore invita i ragazzi a formare gruppi da tre. Consegna, quindi, ad ogni gruppo 3 funzioni di compito e/o di mantenimento (le triplete di funzioni dovranno essere diverse per ciascun sottogruppo) e chiede di formulare due interventi verbali per ciascuna funzione assegnata.

Ogni gruppo, pertanto, dovrà produrre sei interventi.

Terminata questa fase, ciascun gruppo leggerà le frasi che sono state elaborate, riceverà un *feedback* dagli altri circa la loro adeguatezza e gli interventi letti e verificati verranno trascritti su un tabellone nel quale, precedentemente, sono stati riportati i nomi delle singole funzioni.

*Osservazione riflessiva*

Il formatore consegna ai ragazzi una traccia di riflessione (All. 6)

che, una volta completata individualmente, dovrà essere oggetto di confronto di gruppo.

#### *Sperimentazione attiva*

Il formatore sorteggia i nomi di dodici componenti della classe. Questi, dopo aver organizzato una graduatoria individuale circa le sette abilità più importanti per poter lavorare bene in gruppo, dovranno concordare una graduatoria di gruppo (All. 7), avendo a disposizione 30 minuti.

Gli altri componenti della classe fungeranno da osservatori. In particolare, con l'ausilio di un'apposita scheda (All. 8), dovranno rilevare come i membri del gruppo procedono nel conseguimento dell'obiettivo.

I membri del gruppo che lavorano sulla costruzione della graduatoria ricevono, ciascuno, un foglio contenente domande stimolo per contribuire in modo funzionale al lavoro di gruppo (All. 9).

Al termine del tempo previsto, si raccolgono i feedback degli osservatori e si apre il confronto circa gli obiettivi e il clima relazionale che, grazie ad uno stile più orientato alla collaborazione, si è riusciti ad ottenere.

#### *Conclusioni*

L'incontro si conclude invitando gli allievi a pronunciarsi sui risvolti di applicabilità della competenza in oggetto.

*MATERIALI* Allegati 6, 7, 8, 9  
Lavagna luminosa

#### *SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI* Allo scopo di incentivare nei ragazzi comportamenti collaborativi e funzionali al lavoro di gruppo, i formatori possono:

1. strutturare forme di apprendimento cooperativo;
2. prestare attenzione e rinforzare i comportamenti collaborativi;
3. promuovere un clima solidale e non competitivo nel gruppo classe.

## PROGETTISTI DI VOLO

### Svolgimento

Il gioco, della durata di circa un'ora, consiste nella costruzione di aeroplani di carta.

Il formatore sorteggia i nomi di 5 ragazzi della classe che andranno a formare la commissione dei supervisori. Gli altri componenti della classe saranno divisi in gruppi di 4/5 elementi aventi il compito di costruire aeroplani.

I gruppi dei costruttori, ai quali viene consegnata la scheda 1, hanno a disposizione un tempo di 30 minuti per la costruzione degli aeroplani; la commissione, seguendo le indicazioni riportate nella scheda 2, ha invece il compito di giudicare sulla base di precisi parametri, quali siano gli aeroplani migliori.

### Occorrente

Per la realizzazione del gioco occorrono:

- cronometro
- fogli di grandi dimensioni
- forbici
- riga
- colla
- carta
- matite
- pennarelli
- alcune copie delle schede 1 e 2.

### SCHEDA 1

Il vostro gruppo ha il compito di costruire, in 30 minuti, un aereo che verrà poi sottoposto al giudizio di una commissione esaminatrice. Per la costruzione dovrete utilizzare il foglio di carta che vi è stato consegnato, ma avete la possibilità di ricorrere anche ad altri materiali.

L'aeroplano sarà giudicato secondo i parametri qui di seguito riportati.

### CAPACITÀ DI VOLO

Ogni secondo che l'aeroplano rimane in aria viene premiato con 10 punti. Il tempo viene calcolato dal momento in cui viene lanciato fino al momento in cui tocca qualche oggetto. Se per esempio rimane in aria 4.6 secondi il gruppo guadagna 46 punti.

Il lancio verrà effettuato da un componente del gruppo. Si effettuano due lanci e si sommano i tempi dei due voli.

#### **PRECISIONE DI VOLO**

Nella seconda prova l'aeroplano sarà lanciato verso un bersaglio di un metro di larghezza e circa due metri di altezza, dalla distanza di cinque metri.

Avete a disposizione due lanci. Ogni bersaglio colpito fa guadagnare al vostro gruppo 10 punti. L'aereo sarà lanciato da un componente del vostro gruppo.

#### **ESTETICA**

Infine, una commissione, formata dai supervisori, valuterà anche la forma estetica degli aeroplani assegnando 10 punti al gruppo che ha costruito l'aereo più bello.

### **SCHEMA 2**

Il compito dei gruppi è quello di progettare e costruire un aereo di carta capace di rimanere in aria a lungo, in grado di centrare un obiettivo e possibilmente bello.

L'aeroplano sarà giudicato secondo i parametri qui di seguito riportati.

#### **CAPACITÀ DI VOLO**

Ogni secondo che l'aeroplano rimane in aria viene premiato con 10 punti. Il tempo viene calcolato dal momento in cui viene lanciato al momento in cui tocca qualche oggetto. Se per esempio rimane in aria 4.6 secondi il gruppo guadagna 46 punti.

Il lancio verrà effettuato da un componente di ogni gruppo. Si effettuano due lanci e si sommano i tempi dei due voli.

#### **PRECISIONE DI VOLO**

Nella seconda prova l'aeroplano sarà lanciato verso un bersaglio di un metro di larghezza e circa due metri di altezza, dalla distanza di cinque metri.

I gruppi hanno a disposizione due lanci. Ogni bersaglio colpito fa guadagnare 10 punti. L'aereo sarà lanciato da un componente del gruppo.

#### **ESTETICA**

Infine, dovrete valutare anche la forma estetica degli aeroplani assegnando 10 punti al gruppo che ha costruito l'aereo più bello. La decisione dovrà essere presa all'interno della vostra commissione.

*Adattato da: Marcato - Gioito - Musumeci, 1997.*

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1. Come si è organizzato il tuo gruppo per eseguire il lavoro? C'è stato un capo? Se sí, come è stato scelto? Se no, come ha funzionato il gruppo?

.....  
.....

2. Come era distribuita la partecipazione tra i membri?

.....  
.....

3. Il gruppo era più preoccupato di finire il lavoro o di ottenere da ciascuno la piena collaborazione?

.....  
.....

4. Partecipavano tutti al lavoro o alcuni ne erano fuori? Se alcuni erano fuori, perché lo erano?

.....  
.....

5. Quale valutazione daresti alla tua partecipazione al lavoro? (puoi utilizzare una scala da 1 a 5 dove 1 esprime scarsa partecipazione e 5 elevata partecipazione). Puoi motivare tale punteggio?

.....  
.....

6. Fino a che punto ti sei sentito libero di partecipare e dire la tua?

.....  
.....

7. Sei soddisfatto del risultato raggiunto dal gruppo?

.....  
.....

## INTERVISTA

1. Generalmente come ti trovi a lavorare in gruppo?  
.....
2. Trovi più funzionale lavorare e organizzarti da solo o insieme ad altri?  
.....
3. Quando qualcuno all'interno del gruppo ha un modo di procedere diverso dal tuo, come ti comporti?  
.....
4. Per lo più, nelle attività di gruppo, preferisci prendere iniziative o attendere che gli altri si pronuncino per poi dire la tua?  
.....
5. Il confronto con gli altri
  - ti arricchisce*
  - ti spaventa*
  - ti stimola*
  - ti infastidisce*.....
6. Quando devi prendere una decisione insieme ad altri, solitamente come ti comporti?  
.....
7. Quando il tuo parere si discosta da quello della maggioranza, cosa fai?
  - eviti di pronunciarti*
  - fai comunque presente il tuo punto di vista*
  - sostieni con fermezza le tue opinioni*
  - svaluti la tua posizione ritenendola inadeguata*.....
8. Quali sono, in base alla tua esperienza, gli atteggiamenti e i comportamenti che facilitano o ostacolano il lavoro di gruppo?  
.....

## LA COLLABORAZIONE: LINEAMENTI TEORICI

### *Introduzione*

Nel contesto apprenditivo-formativo e, ancor più nel mondo del lavoro, viene sempre più spesso richiesto alle persone di saper collaborare. La collaborazione sembra essere divenuta una parola d'ordine in moltissimi ambiti professionali. A differenza delle epoche precedenti, nella quale la maggior parte degli occupati lavorava in isolamento, alle catene di montaggio, oggi c'è una massiccia tendenza verso il lavoro di squadra.

Poiché la società è divenuta ipercomplessa, gli individui non possono più sapere tutto ciò che occorrerebbe loro per agire con un certo grado di sicurezza; di qui la necessità di lavorare con altri per integrare conoscenze, competenze, abilità.

In questa parte cerchiamo di dare una definizione di collaborazione; di evidenziare i benefici di essa per poi focalizzarci sui fattori che possono ostacolarla o, al contrario, facilitarla.

### *Definizione*

Il termine collaborazione non fa riferimento a cosa le persone fanno tra di loro, ma a come la fanno; riguarda pertanto la natura della relazione interpersonale che si instaura tra le persone che lavorano insieme nel conseguimento di un obiettivo.

Quando interagiamo con gli altri possiamo essere direttivi, competitivi, accomodanti o collaborativi.

La collaborazione viene quindi a configurarsi come uno stile interpersonale; in particolare, essa può essere definita come “uno stile di interazione diretta tra almeno due persone che si impegnano volontariamente a prendere decisioni comuni mentre lavorano per un obiettivo condiviso” (Friend - Cook, 2000, 17).

Nelle situazioni di tipo collaborativo sono presenti due aspetti fondamentali. La partecipazione di due o più individui ad un determinato compito e il coordinamento dei loro sforzi.

Ma vediamo di precisare cosa implichi concretamente l'adozione di uno stile collaborativo.

Innanzitutto, la collaborazione è *volontaria*; in altri termini, sta alle persone decidere se adottare o meno un certo stile nell'interazione con gli altri.

In secondo luogo, presuppone una *parità* tra coloro che lavorano insieme in termini di possibilità di offrire il proprio contributo e di potere decisionale.

Inoltre, implica la presenza di un *obiettivo condiviso* nei confronti del quale mobilitare impegno e risorse personali e mantenere un'attenzione comune.

Infine, nello stile collaborativo è presente una responsabilità individuale e

condivisa per quanto riguarda l'opportuna divisione del lavoro, l'eguale partecipazione alla presa di decisioni, gli esiti dei risultati raggiunti.

#### *Effetti dello stile collaborativo*

Collaborare con gli altri – come vedremo – non è facile; tuttavia i benefici che derivano dalle interazioni collaborative ripagano di gran lunga i nostri sforzi.

In particolare, gli studi sull'efficacia dello stile collaborativo, evidenziano i seguenti effetti:

- migliore produttività e rendimento,
- relazioni più positive tra i membri del gruppo,
- incremento del benessere emozionale

#### Migliore produttività e rendimento

Secondo i risultati di numerosi studi, il livello di produttività nel lavoro è maggiore nei gruppi che adottano uno stile collaborativo rispetto ai gruppi che prediligono uno stile individuale o competitivo.

Sembrerebbe, infatti, che la strutturazione della situazione di lavoro o di compito secondo i canoni della collaboratività potenzierebbe le capacità espressive e produttive dei singoli e quindi l'efficacia prestazionale del gruppo.

#### Relazioni positive e di fiducia tra i membri del gruppo

Quando le persone lavorano secondo lo stile collaborativo viene a crearsi uno spirito di squadra e il gruppo si fa coeso. Si instaura una relazione supportiva e reciprocamente vantaggiosa per le persone coinvolte e le diversità vengono apprezzate e rispettate.

#### Incremento del benessere emozionale

Assumere uno stile collaborativo migliora, infine, l'adattamento personale, aiuta a sviluppare un senso di autoefficacia, a migliorare l'immagine di sé e l'autostima, ripercuotendosi favorevolmente sulla nostra salute sia psicologica che fisica.

#### *Ostacoli alla collaborazione*

Nonostante siano ribaditi da più parti i benefici e i vantaggi della collaborazione, quest'ultima non sempre si verifica all'interno dei gruppi di lavoro. Esistono, infatti, diversi fattori di natura personale e situazionale che subentrano ad ostacolarla.

Un primo fattore è rappresentato dalla scarsa abitudine a lavorare con gli altri. La maggior parte di noi è stata formata ed educata ad operare individualmente. La scuola stessa è organizzata secondo uno stile individualistico e competitivo piuttosto che collaborativo. Non dobbiamo pertanto sorprenderci troppo se facciamo qualche resistenza quando ci viene chiesto di lavorare con gli altri.

Un secondo ostacolo risiede in alcune convinzioni personali, in parte connesse

alla presenza del fattore precedente, secondo le quali lavorare con gli altri è una perdita di tempo; è una mortificazione dei talenti personali; è una strategia dispendiosa e poco produttiva.

Tali convinzioni, per altro disconfermate dalle ricerche, possono interferire notevolmente con la collaboratività, dando origine ad una serie di modalità difensive (Actiss-Grosso, in Franta- Colasanti, 1999). Tra queste:

- *conformarsi*: è l'atteggiamento di chi segue più o meno passivamente il lavoro lasciando decidere gli altri e accettando le idee del gruppo senza assumere una precisa posizione;
- *dominare*: è l'atteggiamento di chi cerca di far prevalere la propria posizione agendo sull'intero gruppo o su qualche componente;
- *cercare le lodi*: è l'atteggiamento di chi appare intento a richiamare l'attenzione del gruppo su di sé ostentando le proprie conoscenze e abilità;
- *resistere*: è l'atteggiamento di chi tende a trovare più ostacoli del ragionevole, a disapprovare ciò che dicono e fanno gli altri senza una ragione valida;
- *scherzare*: è l'atteggiamento di chi manifesta scarso interesse per il lavoro comune facendo continuamente battute umoristiche o ridicolizzando l'apporto degli altri.

Infine, un ulteriore ostacolo alla collaboratività è dato dalla mancanza di abilità sociali, quali: saper ascoltare, saper esprimere il proprio punto di vista e le proprie emozioni, saper manifestare un'opinione contraria e saper dissentire senza svalutare, saper chiedere aiuto e chiarificazioni, saper esprimere accordo, saper riflettere la prospettiva altrui, saper apprezzare e rinforzare il contributo degli altri.

#### *Fattori facilitanti la collaborazione*

Se questi sono gli ostacoli, vediamo ora di soffermarci sui fattori che favoriscono l'instaurarsi di uno stile collaborativo tra le persone. Tali fattori, che si collocano specularmente rispetto agli ostacoli precedentemente menzionati, concernono: l'opportunità frequente di lavorare con gli altri, la presenza di alcune convinzioni personali, il possesso di competenze e abilità per espletare alcune funzioni connesse al buon funzionamento di un gruppo.

##### Frequenti occasioni di lavoro con gli altri

La possibilità di fare frequentemente esperienza di lavoro con gli altri, sviluppa l'attitudine a collaborare.

Nonostante le difficoltà, inevitabili, che si possono incontrare all'inizio, a poco a poco l'interazione con gli altri ci rende più flessibili, più tolleranti, più capaci di apprezzare la ricchezza della diversità. Senza contare poi il fatto che si può lavorare anche molto sodo, ma divertendosi.

Per questo nei contesti educativi e formativi dovrebbero moltiplicarsi le occasioni di apprendimento e di lavoro cooperativo e gli ostacoli che si possono verificare e i risultati, talvolta deludenti, che possono registrarsi all'inizio, non

dovrebbero diminuire la fiducia di poter conseguire importanti obiettivi a lungo termine.

#### Convinzioni personali

Così come esistono convincimenti personali che possono impedire la collaborazione, ne esistono altri che, al contrario, tendono a favorirla.

Un primo convincimento che sostiene la collaborazione è che due teste siano meglio di una. Pertanto, i risultati della collaborazione sono di certo più efficaci dei risultati conseguibili grazie agli sforzi individuali.

Un secondo convincimento fa riferimento alle capacità degli altri. Per disporsi positivamente alla collaborazione, occorre, infatti, credere alla possibilità che coloro con i quali ci troviamo ad operare siano in grado, quanto noi, di contribuire al conseguimento dell'obiettivo comune.

Un terzo convincimento, infine, riguarda i tempi che occorrono per una proficua collaborazione. È importante essere consapevoli del fatto che la collaborazione non funziona subito ad un livello ottimale e che solo dopo un certo periodo di tempo è possibile raccoglierne i frutti.

#### Competenze e abilità sociali

Lo stile interpersonale collaborativo implica il possesso di un ricco repertorio di competenze e abilità. Affinché un gruppo di lavoro proceda in modo coeso e produttivo è necessario che i membri che lo compongono siano capaci di prestare attenzione tanto al compito che deve essere affrontato, quanto al clima relazionale che viene a crearsi tra le persone che lavorano insieme.

Per questo le abilità sociali che consentono a ciascuno di espletare le funzioni connesse al compito e al mantenimento del clima relazionale risultano essere preziose. Ma vediamo di precisare quali siano.

Le abilità relative alle funzioni di compito facilitano i membri del gruppo a raggiungere l'obiettivo condiviso. Tra queste: fornire informazioni e opinioni, richiedere informazioni e opinioni, orientare verso il compito, riassumere e mostrare le relazioni tra le varie idee, proporre altre prospettive, controllare la comprensione.

Le abilità relative alle funzioni di mantenimento rispondono ad alcune esigenze di tipo emotivo e, quindi, permettono al gruppo di restare unito sufficientemente a lungo per portare a termine il proprio compito. Tra queste: incoraggiare la partecipazione, facilitare la comunicazione, intervenire in modo da allentare le tensioni, osservare il processo, risolvere disturbi comunicativi, esprimere accettazione e apprezzamento (Comoglio - Cardoso, 1996; Becciu - Colasanti, 1997).

Nella tabella che segue sono riportate le singole funzioni e, per ciascuna di esse, sono specificati gli obiettivi e i comportamenti che la realizzano e viene offerta una esemplificazione.

<b>FUNZIONI DI COMPITO</b>	<b>OBIETTIVI</b>	<b>COMPORAMENTI</b>	<b>ESEMPIO</b>
FORNIRE INFORMAZIONI E OPINIONI	Dimostrare al gruppo che l'informazione è importante per lavorare  Esprimere la propria opinione	Offrire dati di fatto  Manifestare idee, valutazioni, sensazioni	<i>Per l'esecuzione del compito disponiamo di 30 minuti.  Io penso che sia meglio rispondere alle domande, rispetto alle quali siamo certi delle risposte, poi possiamo tornare su quelle dubbie</i>
RICHIEDERE INFORMAZIONI E OPINIONI	Rendere il gruppo consapevole della necessità di essere informati  Far emergere l'opinione dei membri del gruppo	Fare domande che consentano di rilevare dati di fatto  Fare domande che consentano di rilevare idee, valutazioni, sensazioni	<i>Avrei bisogno di sapere quanto tempo abbiamo a disposizione  Cosa ne pensate della mia proposta?</i>
ORIENTARE VERSO IL COMPITO	Richiamare all'obiettivo che deve essere raggiunto e orientare il lavoro	Proporre compiti, finalità, definire il problema, suggerire procedure	<i>Nella consegna ci è stato chiesto di affrontare solo i primi tre punti della scaletta, possiamo ritornare su questi?</i>
RIASSUMERE E MOSTRARE LE RELAZIONI TRA LE VARIE IDEE	Fare il punto della situazione e integrare le posizioni	Sintetizzare idee simili, mostrare eventuali contraddizioni, riesporre i suggerimenti emersi, indicare possibili conclusioni	<i>Mi pare che due di noi siano del parere di lavorare autonomamente e poi di integrare i singoli contributi, mentre altri tre siano dell'idea di fare tutto tutti insieme. Vogliamo valutare i pro e i contro?</i>
PROPORRE ALTRE PROSPETTIVE	Favorire la possibilità che un determinato evento possa essere osservato di più punti di vista	Stimolare ulteriori visioni di un argomento o problema	<i>Mi viene in mente che potremmo seguire anche questa altra strada per arrivare alla soluzione</i>
CONTROLLARE LA COMPrensIONE	Verificare la comprensione dei singoli contributi	Riformulare, parafrasare gli interventi altrui	<i>Se ho capito bene siete del parere di.....</i>
INCORAGGIARE LA PARTECIPAZIONE	Favorire la partecipazione attiva dei diversi componenti del gruppo.	Invitare le persone ad esprimersi e ad offrire il proprio contributo	<i>Che ne direste di fare un giro per raccogliere le idee di ciascuno?</i>
FACILITARE LA COMUNICAZIONE	Mantenere aperta la comunicazione evitando che qualcuno resti fuori dal gruppo	Chiedere le opinioni di tutti, rispondere alle esigenze espresse dal gruppo, ascoltare attentamente	<i>Dal momento che tu eri assente quando abbiamo avviato il lavoro, ti aggiorniamo su quello che abbiamo fatto.</i>
INTERVENIRE IN MODO DA ALLENTARE LE TENSIONI	Alleggerire la fatica e lo sforzo connessi all'eccessiva focalizzazione sul compito	Fare osservazioni distensive, proporre una pausa, fare battute umoristiche	<i>Sono due ore che lavoriamo sodo. Ci premiamo con una pausa?</i>
OSSERVARE IL PROCESSO	Far prendere coscienza al gruppo di come sta lavorando	Attuare interventi regolativi e di metacomunicazione	<i>E' la quarta volta che torniamo su un punto che avevamo dato per risolto. Forse non lo era del tutto. Vogliamo esprimerci più direttamente su questo?</i>
RISOLVERE DISTURBI COMUNICATIVI	Ricomporre il distacco o il contrasto legati ad eventuali problemi relazionali che possono sorgere	Attuare interventi di metacomunicazione	<i>Mi sembra che ci sia rimasto male per l'intervento di prima. Ti chiedo scusa, forse sono stato un po' brusco.</i>
ESPRIMERE ACCETTAZIONE E APPREZZAMENTO	Rinforzare la partecipazione e aumentare il livello di soddisfazione	Attuare interventi di valorizzazione e di conferma	<i>Hai avuto proprio una buona idea!</i>

## QUESTIONARIO: QUANDO MI TROVO A LAVORARE IN GRUPPO

*Nella parte che segue troverai una serie di affermazioni concernenti il comportamento che possiamo assumere quando ci troviamo a lavorare con gli altri.*

*Per ciascuna affermazione puoi rispondere "Vero" o "Falso" a seconda di ciò che più corrisponde al tuo modo di porti.*

*Dopo che ti sei espresso per tutte le affermazioni, chiedi ad un tuo compagno che ti conosce bene, di valutarti per le stesse voci.*

### QUANDO MI TROVO A LAVORARE IN GRUPPO...

1. Mi piace avere un ruolo attivo
2. Cerco di fare il possibile per evitare tensioni inutili
3. Faccio di tutto affinché si proceda a modo mio
4. Mi concentro soprattutto sul compito
5. Non ho difficoltà ad esprimere le mie opinioni
6. Rinuncio ad una mia idea dopo aver ascoltato le ragioni degli altri
7. Se mi accorgo di avere sbagliato riconosco il mio errore e lo dichiaro
8. Sono disposto ad aiutare chi mi chiede aiuto
9. Cerco di appianare eventuali divergenze
10. Mi prendo del tempo prima di espormi
11. Mi piace assumermi incarichi e responsabilità
12. Divento insofferente quando si chiacchiera o si perde tempo
13. Ascolto con attenzione ciò che dicono gli altri
14. Cerco di dimostrare agli altri la logica e i vantaggi della mia posizione
15. Evito di prendere posizioni che potrebbero creare controversie
16. Se incontro difficoltà su qualcosa non ho problemi a chiedere aiuto

valutaz. personale		valutaz. compagno	
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F
V	F	V	F

Riflettendo sul tuo modo di lavorare in gruppo quali ritieni siano le tue risorse e i tuoi limiti?

*Risorse*

.....  
 .....

*Limiti*

.....  
 .....

### TRACCIA DI RIFLESSIONE

1) Sei soddisfatto di come il tuo gruppo ha lavorato e del risultato raggiunto?

.....  
.....  
.....

2) Ritieni che ci sia stata una buona collaborazione?

Se sí, perché.....

Se no, perché....

.....  
.....  
.....

3) Quanta attenzione hai avuto per i compagni con cui hai lavorato?

.....  
.....  
.....

4) Quanta attenzione hai percepito nei tuoi confronti?

.....  
.....  
.....

5) Se dovessi ripetere l'esperienza, faresti qualcosa di diverso? Se sí, cosa?

.....  
.....  
.....

### CHE COSA È PIÙ IMPORTANTE?

Metti in ordine di preferenza i seguenti 10 atteggiamenti e/o comportamenti che possono favorire il lavoro con gli altri secondo uno stile collaborativo. Poni il numero 1 accanto all'atteggiamento e/o al comportamento che ritieni più importante e 10 accanto a quello che ritieni meno importante.

Una volta completato il lavoro, confrontati con il gruppo ed insieme elaborate una graduatoria di gruppo.

<b>ATTEGGIAMENTI E COMPORAMENTI</b>	<b>Graduatoria personale</b>	<b>Graduatoria del gruppo</b>
1. Essere disponibili ad accogliere i diversi punti di vista		
2. Saper ascoltare		
3. Saper esprimere il proprio punto di vista		
4. Saper esprimere disaccordo		
5. Saper rinunciare alle proprie idee se questo è a vantaggio del lavoro		
6. Saper tollerare la frustrazione		
7. Sapersi rappresentare l'obiettivo da raggiungere		
8. Saper esprimere i propri sentimenti		
9. Saper affrontare le critiche		
10. Saper sdrammatizzare		

## **SCHEDA DI OSSERVAZIONE**

Il tuo compito è quello di osservare il gruppo mentre lavora nel conseguimento dell'obiettivo. Le domande che seguono possono aiutarti ad organizzare le tue osservazioni.

### **STRUTTURA**

1. COME PROCEDE IL GRUPPO NEL CONSEGUIMENTO DELL'OBIETTIVO?
2. QUALI REGOLE DI COMPORTAMENTO VENGONO A FORMARSI?
3. IN CHE MODO VENGONO PRESE LE DECISIONI?

### **DISTURBO**

1. QUALI COMPORTAMENTI DISTURBANO IL GRUPPO?
2. QUALI COMPORTAMENTI CONDUCONO ALLA FRIZIONE?

### **CLIMA**

1. QUAL È L'UMORE DEL GRUPPO?
2. QUALE STATO EMOTIVO SI PALESA ATTRAVERSO IL MODO DI PARLARE?
3. C'È STATO, NEL CORSO DEL LAVORO, UN CAMBIAMENTO DI CLIMA?

### **COOPERAZIONE**

1. IN CHE MODO I MEMBRI DEL GRUPPO SI SOSTENGONO GLI UNI CON GLI ALTRI?
2. COME VENGONO COORDINATI I SINGOLI CONTRIBUTI?
3. QUALI COMPORTAMENTI CONDUCONO AL CONSENSO?

**DOMANDE STIMOLO PER LAVORARE BENE IN GRUPPO**

1. QUAL È L'OBIETTIVO CHE PERSEGUIAMO IN QUESTO MOMENTO?
2. CIÒ CHE STO PER DIRE È UTILE, IN QUESTO MOMENTO, PER L'OBIETTIVO CHE VOGLIAMO RAGGIUNGERE?
3. QUAL È IL PROBLEMA CHE ABBIAMO IN QUESTO MOMENTO?
4. CHE COSA POSSO DIRE PER CONTRIBUIRE A RISOLVERLO?
5. CHE COSA POSSO EVITARE DI DIRE PER CONTRIBUIRE A RISOLVERLO?
6. IN CHE MODO QUELLO CHE X STA DICENDO MI SEMBRA IMPORTANTE PER L'OBIETTIVO CHE CI SIAMO PREFISSATI?
7. IN CHE MODO QUELLO CHE X STA DICENDO MI SEMBRA POCO RILEVANTE PER L'OBIETTIVO CHE INTENDIAMO RAGGIUNGERE?
8. COME POSSO FARE PER ESPRIMERGLI LA MIA APPROVAZIONE PER QUELLO CHE STA DICENDO?
9. COME POSSO FARE PER ESPRIMERGLI LA MIA TITUBANZA PER QUELLO CHE STA DICENDO PUR RISPETTANDO IL SUO PUNTO DI VISTA?

## NONA UNITÀ

---

### GESTIRE I CONTRASTI E NEGOZIARE

#### *Capacità*

*in oggetto* Fronteggiare situazioni conflittuali e condurre negoziazioni efficaci.

#### *Finalità*

Incrementare negli allievi la capacità di affrontare con competenza situazioni di contrasto e di conflittualità.

#### *Tempi*

Due incontri di circa due ore ciascuno.

#### **Descrizione degli incontri**

##### *PRIMO INCONTRO*

#### *OBIETTIVI*

1. Definire una situazione di contrasto o di conflitto.
2. Discriminare i diversi tipi di conflitto.
3. Conoscere i principali fattori che sono all'origine dei conflitti.
4. Discriminare i diversi stili di fronteggiamento.

#### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

Il formatore invita gli allievi a riflettere su una situazione di conflitto interpersonale vissuta direttamente oppure osservata, quindi a darne una descrizione accurata servendosi di un'apposita scheda (All. 1).

##### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere individualmente. Quando tutti i ragazzi hanno completato il lavoro, il formatore chiede, a chi desidera, di leggere le proprie risposte e, a partire da esse, costruisce la mappa del conflitto (All. 2).

##### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore, ripercorrendo le parole chiave della mappa, approfondisce i contenuti ed integra le informazioni mancanti (All. 3).

##### *Sperimentazione attiva*

Il formatore chiede agli allievi di formare gruppi da 4; consegna loro "Il caso di Filippo" (All. 4) con il compito di leggerlo e di rispondere alle domande poste alla fine di esso. Attiva, quindi, un confronto di gruppo.

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3, 4  
Lavagna luminosa

## *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI* Incrementare la consapevolezza sulle proprie modalità di gestire i conflitti.  
Discriminare le possibili strategie di approccio ad una situazione conflittuale.  
Conoscere obiettivi e fasi della negoziazione.  
Realizzare i comportamenti richiesti per ciascuna fase (decentrarsi, esprimere affermativamente la propria posizione, proporre soluzioni di mutuo vantaggio).

*FASI* *Esperienza concreta*  
Il formatore invita i ragazzi a rispondere al questionario sui “Metodi di gestione del conflitto” (All. 5), quindi ad interpretare il punteggio che ciascuno ha ottenuto.  
Cerca quindi di tracciare un andamento di gruppo.

*Osservazione riflessiva*  
A partire da quanto emerso, il formatore invita i ragazzi a riflettere sui possibili vantaggi e svantaggi dei diversi metodi di fronteggiamento e spiega che, sebbene alcuni metodi siano da preferirsi ad altri, sarà la natura della situazione e l’entità della posta in gioco a suggerire quali sia più opportuno utilizzare.

*Concettualizzazione astratta*  
Il formatore illustra la strategia della negoziazione specificandone le fasi e i comportamenti comunicativi da osservare (All.6).

*Sperimentazione attiva*  
Il formatore chiede agli allievi di formare gruppi da tre e consegna ad ogni gruppo la situazione conflittuale da simulare (All. 7). Successivamente, invita due di loro ad assumere il ruolo dei partners in conflitto e l’altro ad osservare.  
I partner in conflitto dovranno seguire fasi e comportamenti propri della negoziazione (All. 8); l’osservatore dovrà verificare in che misura riescono a farlo (All.9).  
Quando tutti i gruppi hanno concluso la simulazione si attiva un *feedback* di gruppo sull’esperienza e si raccolgono le soluzioni che le diverse coppie hanno trovato.

### *Conclusione*

L'incontro si conclude invitando gli allievi a riflettere su una situazione conflittuale reale e ad ipotizzare di applicare ad essa la strategia della negoziazione (All.10).

*MATERIALI* Allegati 5, 6, 7, 8, 9, 10  
Lavagna luminosa

### *SUGGERIMENTI*

#### *EDUCATIVI*

Allo scopo di potenziare negli allievi le abilità relative alla gestione dei contrasti e delle conflittualità, i formatori possono:

1. definire e gestire essi stessi i conflitti che possono crearsi in classe come situazioni di *problem solving*;
2. esplicitare i conflitti latenti ricorrendo alla metacomunicazione;
3. offrire occasioni di lavoro comune nelle quali il conflitto può emergere e manifestarsi;
4. assumere il ruolo di mediatori nei conflitti che possono crearsi tra gli allievi;
5. considerare i conflitti come occasioni preziose per capire meglio se stessi e gli altri, e per comprendersi e rispettarsi di più reciprocamente.

**SCHEDA PER LA DESCRIZIONE DI UN CONFLITTO**

1. Per quale ragione le due parti sono in conflitto? Quali sono gli elementi che caratterizzano il conflitto?

.....  
.....

2. Cosa vuole A?

.....  
.....

2. Cosa vuole B?

.....  
.....

4. Cosa fa A?

.....  
.....

5. Cosa fa B?

.....  
.....

6. Cosa c'è all'origine del conflitto?

.....  
.....

7. Cosa lo mantiene?

.....  
.....

8. Cosa potrebbero fare di diverso A e B?

.....  
.....

# La mappa del conflitto



## **GESTIRE I CONTRASTI E NEGOZIARE: LINEAMENTI TEORICI - prima parte-**

### INTRODUZIONE

Come abbiamo avuto più volte modo di sottolineare, andiamo verso un'organizzazione del lavoro che sempre di più prevede una interazione con gli altri consistente nello spazio e nel tempo.

Il termine *team* risuona ormai ovunque: gruppi dirigenti, *task force*, gruppi di apprendimento, gruppi di lavoro autogestiti e così via.

D'altra parte, poiché le persone sono diverse per idee, temperamento, formazione, è del tutto normale e naturale che, ogni tanto, possano crearsi delle tensioni e delle conflittualità.

Pertanto, una componente fondamentale del saper lavorare con gli altri è rappresentata proprio dalla capacità di gestire i contrasti e le frizioni che inevitabilmente vengono a crearsi.

Questi ultimi non sono da soffocare o da reprimere come se fossero intrinsecamente un male, sono invece da gestire attenuandoli e umanizzandoli.

Essi, infatti, se affrontati adeguatamente, permettono di prendere coscienza della realtà, di migliorarla, di innovarla, contribuendo in modo significativo al benessere delle relazioni e alla stessa produttività.

Prima di soffermarci sulle diverse modalità di gestione dei conflitti interpersonali, può essere utile soffermarci a:

- definire una situazione conflittuale;
- descrivere le cause più comuni di conflitto;
- differenziare i diversi tipi di conflitto.

### *Definizione*

Il conflitto si configura come un contrasto tra due o più persone che mirano, ciascuna, al conseguimento di un obiettivo interferente o antagonista con il soddisfacimento dell'obiettivo dell'altro.

Esiste il caso in cui due persone, o due parti, vogliono due risultati diversi, ma devono accordarsi per ottenere un unico risultato ed esiste il caso in cui due persone, o due parti, mirano allo stesso obiettivo, ma soltanto una può accedervi.

Qualunque forma assuma il conflitto, ogni parte coinvolta considera l'altra come nemica, distorce la percezione della realtà, riconosce solo i propri punti di forza e solo i punti di debolezza dell'altra. Il crescere dell'ostilità e il diminuire della comunicazione rende più facile conservare le opinioni negative e più difficile correggere le percezioni erronee (Hersey - Blanchard, 1990).

## *Cause*

Le cause che possono essere alla base di un conflitto interpersonale sono molteplici. Frequentemente esiste una incomprensione dovuta ad una comunicazione inefficace. Le persone, infatti, di fronte ad un iniziale disturbo comunicativo per lo più connesso a percezioni e interpretazioni diverse di uno stesso evento, anziché ricorrere al chiarimento metacomunicando, evitano il contatto e si costruiscono ipotesi, non sempre corrette e pertinenti, sul comportamento degli altri.

Altre volte, troviamo divergenze di gusto e di sensibilità. Queste fanno in genere riferimento a cosa le persone prediligono e a cosa invece non sopportano. In tali casi, l'intensità del conflitto è correlata all'entità della posta in gioco.

Ad un livello successivo, troviamo le divergenze di linea di condotta e di mentalità. Sono, pertanto, i valori e le convinzioni personali ad essere chiamati in causa e lo scontro riguarda quello che "dovrebbe essere" o quello che "è".

Esistono poi conflitti connessi all'infrazione di alcune regole di interazione.

Tutti i nostri rapporti sono governati da una serie di regole informali che definiscono quali comportamenti siano da ritenersi appropriati nelle diverse circostanze. Il rispetto di esse riduce al minimo la possibilità di conflitto; al contrario, il venir meno alla loro osservanza può facilmente determinare la rottura del rapporto almeno fino a quando non si tenti un'azione di recupero.

Inoltre, molti conflitti sono dovuti all'esistenza nei gruppi di strutture interattive, per lo più di natura informale, che non rispettano l'equità nella distribuzione del potere, dei riconoscimenti, della comunicazione, della simpatia, delle responsabilità. Ciò si verifica quando rapporti più stretti, tra alcuni membri del gruppo, attivano dinamiche di esclusione e isolamento nei confronti di altri membri del gruppo.

Infine, una causa ricorrente di conflitto è data dal voler accedere a risorse non condivisibili o delle quali si vuole avere un possesso esclusivo.

## *Tipi*

Per quanto concerne i tipi di conflitto, possiamo distinguere i conflitti semplici, gli pseudoconflitti e i conflitti-Io.

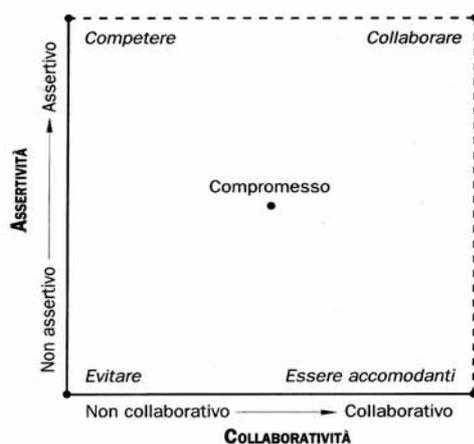
I conflitti semplici si verificano quando due persone, o due gruppi di persone, conoscono ciascuno gli obiettivi altrui, ma nessuno può soddisfare il proprio senza impedire alla controparte di soddisfare il suo.

Gli pseudoconflitti, che derivano per lo più da una comunicazione inefficace, si verificano quando le persone, pur concordando su un determinato argomento, sono incapaci di comunicare l'accordo; assumono, quindi, di essere in disaccordo e il contrasto prende forma.

I conflitti-Io si verificano quando le persone percepiscono, in una determinata situazione, una minaccia al proprio Io, per cui divengono emozionalmente coinvolte fino al punto di andare contro gli altri per proteggere se stesse.

### Stili di fronteggiamento

Secondo Thomas e Kilmann (1974), gli stili di gestione del conflitto variano lungo due dimensioni: la collaboratività e l'assertività.



Thomas - Kilmann, 1974.

A bassa collaboratività e bassa assertività corrisponde lo stile evitante. Le persone che prediligono questo stile, scelgono di non affrontare il conflitto, prendendo distanza da esso.

L'evitamento del conflitto come strategia temporanea può essere talvolta utile, ad esempio quando si è emotivamente carichi o quando non si ha abbastanza tempo per affrontare la situazione costruttivamente. Se, tuttavia, la strategia diventasse permanente, il conflitto, oltre a non risolversi, tenderebbe a peggiorare.

A bassa collaboratività e alta assertività corrisponde lo stile competitivo. Questo stile, spesso associato all'uso di potere, è proprio di chi ha come unico obiettivo quello di vincere, indipendentemente dalle ripercussioni negative che questo può avere sull'esito del conflitto e sulla relazione.

Questo stile, che può essere adottato quando sono in gioco questioni etiche, se assunto consistentemente potrebbe danneggiare seriamente le relazioni di collaborazione.

A bassa assertività e alta collaboratività corrisponde lo stile accomodante. Le persone che ricorrono a questo stile si comportano con una certa arrendevolezza mettendo da parte i propri bisogni per assecondare quelli degli altri.

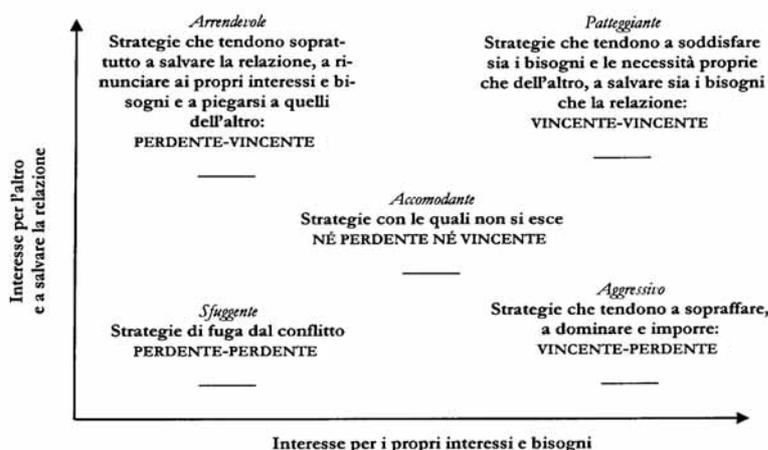
Talvolta, quando la posta in gioco è relativamente bassa, tale stile può risultare vantaggioso in quanto accelera la soluzione del conflitto, d'altra parte, se assunto indiscriminatamente, si potrebbe tradurre in una svalutazione delle proprie posizioni.

A moderata assertività e moderata collaboratività corrisponde lo stile di compromesso. Coloro che adottano questo stile sono disposti a cedere su alcune posi-

zioni, purché anche la controparte faccia altrettanto. Tale stile ha il vantaggio della rapidità ed è utile quando il problema non è particolarmente ostico. Tuttavia lascia spesso un retrogusto di insoddisfazione che può dar vita a nuovi conflitti.

Ad alta collaboratività e alta assertività corrisponde lo stile collaborativo, Chi ricorre a questo stile si sforza di trovare una soluzione, spesso del tutto nuova rispetto a quelle inizialmente ipotizzate, che tenga conto delle proprie esigenze e di quelle altrui. Si adopera, quindi, per un confronto attivo e costruttivo. Tale approccio, indiscutibilmente apprezzabile sotto molti aspetti, ha anch'esso i suoi limiti: richiede molto tempo e necessita di alcune condizioni, come la fiducia reciproca, non sempre riscontrabili.

Gli stili appena descritti sono parzialmente sovrapponibili a quelli individuati da Johnson e Johnson (1991, cit. in Comoglio, 1998) i quali collocano le diverse strategie di fronteggiamento del conflitto lungo due coordinate: interesse per l'altro e per la relazione, interesse per i propri bisogni ed interessi.



Comoglio, 1998, 387.

Gli autori arrivano così a differenziare cinque stili:

1. *sfuggente*, tipico di chi evita il conflitto rinunciando ai suoi obiettivi e alla relazione con gli altri;
2. *aggressivo*, tipico di chi pur di raggiungere i suoi obiettivi sopraffà gli altri non curandosi dei loro bisogni e interessi;
3. *arrendevole*, tipico di chi pur di non entrare in contrasto con gli altri rinuncia ai suoi obiettivi e interessi personali;
4. *accomodate*, tipico di chi cerca il compromesso attraverso una soluzione in cui entrambi guadagnano e perdono qualcosa;
5. *patteggiante*, tipico di chi cerca il confronto prestando attenzione ai propri obiettivi, a quelli dell'altro e alla relazione.

## IL CASO DI FILIPPO

Filippo allena i ragazzi dell'oratorio ed è molto bravo. Gli viene offerta dal dirigente di una squadra della provincia di allenare i suoi ragazzi.

Filippo, felice, accetta. L'amministratore Ernesto, con il quale deve prendere contatti per regolarizzare il suo incarico, è il fratello dell'allenatore precedente ed è membro del Consiglio Direttivo della Società.

All'inizio tutto sembra andare bene. Filippo comincia ad allenare i ragazzi che lo accolgono molto positivamente. Un po' alla volta, però, la situazione comincia a cambiare. Negli incontri di lavoro Ernesto contraddice Filippo, mette in dubbio la sua autorità, lo tratta con sufficienza. Una volta Filippo sorprende Ernesto parlare di lui apostrofandolo come incapace. Filippo non se la sente di affrontare Ernesto perché teme che il suo contratto non possa essere rinnovato. Fa buon viso a cattiva sorte e continua a dare il meglio di sé con i ragazzi. La sua salute però comincia a incrinarsi, inizia a soffrire di insonnia e a sentirsi molto teso. Alla fine, esausto per le continue offese dirette ed indirette, decide di andarsene prima dello scadere del contratto.

1. Come si caratterizza il conflitto tra Filippo ed Ernesto?

.....

2. Cosa si può rintracciare all'origine del conflitto?

.....

3. Che cosa vuole Ernesto?

.....

4. Che cosa vuole Filippo?

.....

5. Che stile utilizza Ernesto?

.....

6. Che stile utilizza Filippo?

.....

7. Se tu fossi stato al posto di Filippo, cosa avresti fatto?

.....

## QUESTIONARIO SUI METODI DI GESTIONE DEL CONFLITTO<sup>1</sup>

Scegliete un unico schema di riferimento per rispondere alle quindici domande (per esempio, conflitti a scuola, in famiglia o con gli amici) e tenete lo schema di riferimento a mente quando rispondete.

Assegnate 10 punti tra le quattro risposte alternative date per ciascuna delle quindici domande riportate di seguito.

**Esempio:** *quando i miei amici sono coinvolti in un conflitto personale, generalmente:*

Intervengo per appianare il conflitto	Convoco una riunione per parlare del problema	Se posso offro il mio aiuto	Ignoro il problema
<u>3</u>	<u>6</u>	<u>1</u>	<u>0</u>

Assicuratevi che le vostre risposte totalizzino 10 punti

1) *Quando qualcuno che mi sta a cuore è apertamente ostile nei miei confronti, cioè urla, minaccia, offende, ecc., io:*

Rispondo in maniera ostile	Cerco di convincere la persona ad abbandonare il suo comportamento apertamente ostile	Rimango ed ascolto il più a lungo possibile	Me ne vado
_____	_____	_____	_____

2) *Quando qualcuno, relativamente poco importante per me, è fortemente ostile nei miei confronti, cioè urla, minaccia, offende, ecc., io:*

Rispondo in maniera ostile	Cerco di convincere la persona ad abbandonare il suo comportamento apertamente ostile	Rimango ed ascolto il più a lungo possibile	Me ne vado
_____	_____	_____	_____

3) *Quando osservo delle persone in conflitto tra loro e che manifestano rabbia, minacce, ostilità e delle posizioni decise, tendo a:*

Restare coinvolto ed a prendere una posizione	Cerco di mediare	Osservo per vedere cosa succede	Me ne vado il prima possibile
_____	_____	_____	_____

4) *Quando vedo una persona che bada ai propri interessi, ma a mie spese, sono portato a:*

Cercare di cambiare quella persona	Cercare di cambiare il suo atteggiamento facendo affidamento sulla persuasione e sui "fatti"	Provare con tutte le forze a cambiare il mio atteggiamento nei confronti di quella persona	Accettare la situazione così com'è
_____	_____	_____	_____

<sup>1</sup> Tratto da: ROBERT, 1982.

5) *Quando sono coinvolto in una disputa interpersonale, la linea di comportamento che seguo è:*

Portare l'altra persona a vedere il problema come lo vedo io	Esaminare la questione tra noi nel modo più logico possibile	Cercare con tutte le forze un compromesso accettabile	Lasciare passare del tempo e aspettare che il problema si risolva da solo
_____	_____	_____	_____

6) *Quando occorre affrontare un conflitto, il valore che ritengo più importante è:*

La forza emotiva e la sicurezza	L'intelligenza	L'affetto e le franchezza	La pazienza
_____	_____	_____	_____

7) *Dopo una lite grave con qualcuno, al quale tengo molto, io:*

Desidero fortemente tornare indietro e sistemare le cose a modo mio	Voglio tornare indietro e risolvere la questione a costo di qualunque compromesso	Mi preoccupa molto, ma non ho intenzione di stabilire un ulteriore contatto	Lascio tutto così com'è e non ho intenzione di stabilire un ulteriore contatto
_____	_____	_____	_____

8) *Quando vedo nascere un grave conflitto tra due persone alle quali tengo, tendo a:*

Esprimere la mia delusione sull'accaduto	Tentare di convincerle a risolvere le loro divergenze	Aspettare e vedere che cosa accade	Abbandonare il campo
_____	_____	_____	_____

9) *Quando vedo nascere un contrasto grave tra due persone alle quali non tengo particolarmente, tendo a:*

Esprimere la mia delusione sull'accaduto	Tentare di convincerle a risolvere le loro divergenze	Aspettare e vedere che cosa accade	Abbandonare il campo
_____	_____	_____	_____

10) *L'impressione che io do alla maggior parte delle persone sul mio comportamento, quando mi trovo a dover affrontare un conflitto o un contrasto, è che:*

Cerco in tutti i modi di fare a modo mio	Cerco di risolvere le differenze collaborando	Sono una persona tollerante e prendo una posizione morbida o di conciliazione	Generalmente evito il conflitto
_____	_____	_____	_____

11) *Quando devo comunicare con qualcuno con il quale ho un grave conflitto, io:*

Cerco di sopraffare l'altra persona parlando	Parlo più di quanto non sia disposto ad ascoltare	Sono un ascoltatore attento (manifesto sensazioni e sentimenti)	Sono un ascoltatore passivo (concordo e mi scuso)
_____	_____	_____	_____

12) *Quando sono coinvolto in un conflitto spiacevole, io:*

Uso l'umorismo con la controparte	Faccio delle battute a caso o scherzo sulla situazione o sul nostro rapporto	Riservo l'umorismo unicamente per me	Vanifico tutti i tentativi con l'umorismo
_____	_____	_____	_____

13) *Quando qualcuno fa qualcosa che mi irrita e devo comunicare con questa persona che trasgredisce, la mia tendenza è di:*

Insistere affinché la persona mi guardi negli occhi	Guardare dritto negli occhi la persona e mantenere lo sguardo fisso	Non guardare sempre fisso negli occhi la persona	Evitare di guardare la persona direttamente negli occhi
_____	_____	_____	_____

14) *Quando qualcuno fa qualcosa che mi irrita (fuma in una zona per non fumatori o mi passa davanti in una fila) e devo comunicare con questa persona che trasgredisce, la mia tendenza è di:*

Rimanerle vicino e creare un contatto fisico	Utilizzare mani e corpo per dimostrare le mie idee	Stare vicino alla persona senza toccarla	Indietreggiare e non toccarla per niente
_____	_____	_____	_____

15) *Quando qualcuno fa qualcosa che mi irrita (fuma in una zona per non fumatori o mi passa davanti in una fila) e devo comunicare con questa persona che trasgredisce, la mia tendenza è di:*

Usare un linguaggio diretto e forte e dirle di smetterla	Cercare di convincere la persona a smetterla	Dire alla persona in modo educato quali sono le mie idee	Parlare e non fare niente
_____	_____	_____	_____

**- PUNTEGGIO E INTERPRETAZIONE -**

Dopo aver risposto alle quindici domande, aggiungete il vostro punteggio verticalmente, inserendo i totali nelle 4 colonne

<b>Colonna 1</b>	<b>Colonna 2</b>	<b>Colonna 3</b>	<b>Colonna 4</b>
<b>totale</b> _____	_____	_____	_____

Usando il vostro punteggio totale in ciascuna colonna completate la seguente tabella:

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>150</b>				
<b>125</b>				
<b>100</b>				
<b>75</b>				
<b>50</b>				
<b>25</b>				
<b>0</b>				

**Colonna 1. *Aggressivo/ama il confronto.***

L'alto punteggio indica una tendenza a "prendere il toro per le corna" ed una forte necessità di controllare le situazioni e/o le persone. Coloro che usano questi metodi tendono spesso a comandare e a giudicare.

**Colonna 2. *Positivo/persuasivo.***

L'alto punteggio indica una tendenza a farsi valere senza però essere insistente, un approccio di anticipo verso il conflitto ed una disponibilità a collaborare. Coloro che usano questi metodi dipendono molto dalle loro capacità verbali.

**Colonna 3. *Osservatore/introspeffivo.***

L'alto punteggio indica una tendenza a osservare gli altri e a esaminare se stessi in modo analitico quando si affrontano situazioni di conflitto ed indica un bisogno di consigliare ed una forma di comportamento rivolta all'ascolto. Coloro che usano questi metodi sono probabilmente delle persone disposte a collaborare e conciliatrici.

**Colonna 4. *Persone che tendono a evitare il problema/che reagiscono.***

L'alto punteggio indica una tendenza verso la passività o a tirarsi indietro dalle situazioni di conflitto insieme alla necessità di evitare il confronto. Coloro che usano questi metodi sono spesso delle persone accomodanti, pazienti e spesso soffocano i loro sentimenti forti.

Sommate i totali dei vostri punteggi per le colonne 1 e 2 e le colonne 3 e 4.

Colonna 1 + Colonna 2 = Punteggio A

Colonna 3 + Colonna 4 = Punteggio B

Se il **punteggio A** è molto più alto rispetto al **punteggio B** (25 o più punti) potrebbe indicare la tendenza a gestire i conflitti in modo aggressivo/affermativo. Un punteggio B molto più alto indica un approccio più conciliatore.

**RIFLESSIONE**

Cosa vi suggerisce il questionario sul vostro stile di fronteggiamento del conflitto?

C'è qualcosa che desiderereste modificare? Se sí, in quale direzione?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## **GESTIRE I CONTRASTI E NEGOZIARE: LINEAMENTI TEORICI - seconda parte**

Un'efficace tecnica di gestione del conflitto è la negoziazione. Si tratta di una strategia attraverso la quale le parti in contrasto cercano di raggiungere un accordo soddisfacente impegnandosi a comprendere le reciproche posizioni e a manifestare onestamente le reciproche esigenze.

La negoziazione prevede quattro fasi (Edelmann, 2000):

- riconoscere l'esistenza del problema;
- essere consapevoli dei bisogni e degli scopi reciproci;
- discutere il problema e le possibili soluzioni;
- risolvere il problema cercando soluzioni di mutuo vantaggio.

### ***Riconoscere l'esistenza del problema***

Prima di tutto, si richiede che entrambe le parti riconoscano il problema e siano disposte ad esplicitarlo e gestirlo. Per realizzare adeguatamente questa fase, occorre rendersi consapevoli del problema ed essere sicuri che i benefici nell'affrontarlo siano superiori ai costi; in secondo luogo, è necessario prendersi del tempo per organizzare le idee su cosa dire e su come dirlo, onde evitare di essere sopraffatti da sentimenti negativi che possono interferire con una esposizione calma e razionale delle proprie posizioni.

In terzo luogo, occorre manifestare alla controparte la nostra percezione del problema, la nostra condizione emotiva, i nostri scopi. Infine, si richiede di assicurarsi la cooperazione dell'altro, in assenza della quale il problema non potrà essere risolto.

### ***Essere consapevoli dei bisogni e degli scopi reciproci***

Affinché ci si possa intendere, è necessario che entrambe le parti dichiarino in modo inequivocabile il proprio punto di vista. Per realizzare adeguatamente questa fase occorre:

- lasciare che l'altro espliciti fino in fondo il suo pensiero;
- decentrarsi e vedere la situazione dal punto di vista dell'altro;
- rispecchiare ciò che si è compreso;
- chiarire il proprio punto di vista.

### ***Discutere il problema e le possibili soluzioni***

Obiettivo di questa fase è di arrivare ad una soluzione del problema che possa soddisfare entrambe le parti. Si tratta della fase più delicata del processo di negoziazione in quanto richiede alle parti di:

- identificare un terreno comune di intesa;
- riconoscere che entrambe hanno una responsabilità nel conflitto;
- concentrarsi sul problema da risolvere.

***Risolvere il problema cercando soluzioni di mutuo vantaggio***

Quest'ultima fase, che dovrebbe scaturire dalla tre precedenti, consiste nel ricercare e proporre soluzioni che siano rispondenti agli interessi e ai bisogni di ognuno nonché all'oggettività della situazione.

Alcune domande possono aiutarci in questa fase: "La soluzione è buona per entrambe le parti?"; "Le due parti sono soddisfatte allo stesso modo?"; "La soluzione potrebbe creare risentimento?"; "Sono stati espressi e capiti diritti e obblighi da parte di entrambe le parti?".

Il processo di negoziazione, nelle sue diverse fasi, richiede che siano osservati i seguenti comportamenti:

- focalizzarsi sul problema, non sulla persona;
- cercare i punti di accordo e non solo quelli di disaccordo;
- ridurre la componente emotiva del conflitto;
- evitare di insultare, biasimare, accusare;
- riformulare la posizione dell'altro;
- dire le cose chiaramente;
- controllare le proprie inferenze circa le azioni altrui;
- lavorare con onestà e buona fede.

## **UNA SITUAZIONE CONFLITTUALE**

L'insegnante di cultura si lamenta del fatto che, in parte per le lacune accumulate, in parte per lo scarso impegno, solo pochi allievi seguono il suo corso con profitto. Esorta i ragazzi ad una partecipazione e ad uno studio più consistente, perché ritiene che alcune conoscenze di base siano fondamentali per qualsiasi lavoro si scelga di fare.

Gli allievi, dal canto loro, rispondono che amano fare cose pratiche, che non sono abituati a studiare a casa e che trovano piuttosto difficile seguire una materia come cultura.

L'insegnante insiste sulla necessità che si impegnino di più e che la precomprensione che hanno nei confronti di materie come cultura, può essere un grosso ostacolo che impedisce loro di apprezzarne l'importanza.

## **SUGGERIMENTI PER I PARTNER IN CONFLITTO**

1. CERCA DI CAPIRE LE TUE MOTIVAZIONI E QUELLE DELL'ALTRO.
2. ESPRIMI CHIARAMENTE ALL'ALTRO IL TUO PUNTO DI VISTA, LE TUE EMOZIONI, I TUOI SCOPI.
3. ASCOLTA CON ATTENZIONE E RIFORMULA QUANTO ASCOLTATO.
4. RIMANI CENTRATO SUL PROBLEMA, NON GIUDICARE LA PERSONA DELL'ALTRO.
5. FAI PROPOSTE E RISPONDI ALLE PROPOSTE.
6. ARRIVA A CONCRETIZZARE COSA CIASCUNO PUÒ FARE DI DIVERSO PER MIGLIORARE LA SITUAZIONE.

### GRIGLIA PER L'OSSERVATORE

In che misura i partner in conflitto osservano i seguenti comportamenti?  
Indica per ciascun partner la tua valutazione sapendo che 1 = per niente 5 = molto

A						B				
1	2	3	4	5	SI ASCOLTANO FINO IN FONDO	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	ESPRIMONO CON CHIAREZZA EMOZIONI, OPINIONI, DESIDERI	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	IDENTIFICANO BISOGNI E SCOPI RECIPROCI	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	SCINDONO IL PROBLEMA DALLA PERSONA	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	ASSUMONO LA PROSPETTIVA DELL'ALTRO	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	RIFORMULANO QUANTO ASCOLTATO	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	INVENTANO SOLUZIONI DI MUTUO VANTAGGIO	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	EVITANO COMUNICAZIONI VALUTATIVE	1	2	3	4	5

## UN CONFLITTO INTERPERSONALE

Pensa ad una persona con la quale hai un rapporto conflittuale e svolgi il seguente esercizio.

### 1. Riconoscere il problema

- Il problema è sperimentato e riconosciuto da entrambe le parti?
- Fai un elenco dei pro e dei contro, qualora decidessi di affrontare il conflitto

.....  
.....  
.....

### 2. Cercare di capire la posizione dell'altro

- Trascrivi tutto quello che pensi e provi relativamente a questo conflitto
- Ora mettiti nei panni dell'altro e trascrivi tutto quello che pensi e provi

.....  
.....  
.....

### 3. Discutere il problema

- Come definiresti il problema? Come lo definirebbe l'altro? Ci sarebbero delle differenze?
- Che percezione hai del tuo ruolo nel conflitto?
- Che percezione ritieni abbia l'altra parte circa il suo?
- Cosa c'è all'origine del problema?

.....  
.....  
.....

### 4. Risolvere il problema

- Qual è secondo te la soluzione ideale?
- Quali sono i pro e i contro di questa soluzione?
- Con questa soluzione vincerebbe uno solo o entrambi?
- Secondo te, anche l'altro potrebbe arrivare a proporre una soluzione del genere? In caso contrario, perché? E quale pensi potrebbe proporre?
- Se la soluzione potesse funzionare per entrambi, come la applicheresti?

.....  
.....  
.....



## **VARIABILE COMPITO**

*Fronteggiamento efficace di richieste  
e problemi insiti in una determinata attività*

### **UNITÀ OPERATIVE: DESCRIZIONE E ALLEGATI**

10. PIANIFICARE IL PROPRIO AGIRE
11. RISOLVERE PROBLEMI E PRENDERE DECISIONI
12. POTENZIARE LE PROPRIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO E DI AZIONE



## DECIMA UNITÀ

---

### PIANIFICARE IL PROPRIO AGIRE

#### *Capacità*

*in oggetto* Programmarsi e organizzarsi di fronte ad un compito.

#### *Finalità*

Incrementare negli allievi la capacità di porsi di fronte ad un compito pianificando il proprio agire.

#### *Tempi*

Un incontro di circa due ore.

#### **Descrizione dell'incontro**

##### *OBIETTIVI*

1. Conoscere cosa si richiede per predisporre all'esecuzione attenta di un compito.
2. Potenziare le abilità di organizzazione e programmazione di un'attività.

##### *FASI*

###### *Esperienza concreta*

Il formatore invita gli allievi a rispondere alle domande del questionario "Quando mi metto al lavoro" (All. 1).

###### *Osservazione riflessiva*

Quando i ragazzi hanno terminato di rispondere stimola la riflessione sull'importanza di sapersi organizzare e di saper pianificare il proprio agire prima di affrontare un compito o un'attività, particolarmente quando questi sono di una certa complessità.

###### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore si sofferma brevemente sulla capacità relativa al pianificare il proprio agire, fornendo agli allievi alcune indicazioni concrete da seguire prima, durante e dopo l'esecuzione di un compito (All. 2).

###### *Sperimentazione attiva*

Gli allievi sono invitati a formare delle coppie a ad eseguire l'attività riportata nell'allegato 3.

###### *Conclusione*

L'attività si conclude con un confronto di gruppo sull'esperienza e con la presentazione del "decalogo del buon programmatore" (All. 4).

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3, 4  
Lavagna luminosa

*SUGGERIMENTI*  
*EDUCATIVI*

Allo scopo di aiutare gli allievi a migliorare la capacità di pianificare il proprio agire, i formatori possono:

1. esplicitare obiettivi e passi procedurali necessari per svolgere una determinata attività;
2. sollecitare gli allievi a seguire una scaletta prima di iniziare a lavorare;
3. trasmettere adeguate abitudini di lavoro: tenere ordinato il posto di lavoro, procurarsi i materiali necessari, procedere con sistematicità ecc.;
4. abituare loro a riflettere sul processo seguito per portare a termine un compito o un'attività.

### QUESTIONARIO “QUANDO MI METTO AL LAVORO...”

Leggi le seguenti affermazioni e, per ciascuna, cerca di valutare il tuo modo di procedere, pensando a ciò che realmente fai e non a quello che ritieni si debba fare. Puoi usare la seguente scala:

R= Raramente    QV= Qualche volta    S= Spesso    G= Generalmente    QS= Quasi sempre

1. Programmo attentamente ciò che devo fare, prima di iniziare un lavoro.
2. Prima di iniziare un lavoro mi rappresento chiaramente l’obiettivo che devo raggiungere.
3. Quando devo fare diverse cose, inizio con il compito più difficile, più urgente, più importante. Poi faccio il resto.
4. Scrivo la lista delle cose da fare nell’ordine in cui devono essere fatte.
5. Decido il tempo da dedicare a ciascuna fase di lavoro.
6. Mi assicuro di avere tutto il materiale necessario per svolgere al meglio il lavoro e finirlo in tempo.
7. Tengo in ordine il posto dove lavoro.
8. Mi concentro su un compito alla volta.
9. Reviso il compito e controllo di averlo svolto correttamente secondo le istruzioni.
10. Lavoro con un ritmo tranquillo, ma costante.

Che cosa dovresti migliorare del tuo metodo di lavoro?

.....  
.....  
.....

Le affermazioni che ricevono la valutazione di “raramente” hanno qualcosa in comune?

.....  
.....  
.....

Puoi indicare alcuni vantaggi legati al sapersi organizzare?

.....  
.....  
.....

## PIANIFICARE IL PROPRIO AGIRE: LINEAMENTI TEORICI

Tra i fattori che intervengono nella risoluzione dei compiti, anche molto complessi, la competenza organizzativa occupa un posto significativo. Infatti, oltre alle conoscenze necessarie per svolgere una determinata attività e alla motivazione indispensabile per affrontarla e persistere nello sforzo, si richiede la capacità di programmare e pianificare il comportamento in funzione degli obiettivi che devono essere perseguiti.

Il possesso di tale capacità consente:

- un'esecuzione più agevole del lavoro;
- un monitoraggio costante dell'attività;
- un migliore controllo del proprio tempo.

Ma cosa si richiede nella programmazione e nella pianificazione di un compito o di un'attività?

Il primo passo consiste nella *definizione chiara del proprio obiettivo*. Questo implica comprendere esattamente cosa il compito richiede e in base a quali parametri verrà verificata l'esecuzione corretta.

Il secondo passo è quello di *stabilire una serie di azioni o fasi per raggiungere l'obiettivo*. Si tratta di scomporre l'attività in una sequenza di operazioni che, affrontate una alla volta, consentono di ridurre la complessità del compito e di monitorarne più agevolmente la stessa esecuzione.

Il terzo passo è quello di *procurare tutti i materiali necessari* per eseguire ogni singola fase e di ordinarli in modo tale che siano di facile reperibilità al momento che occorrono.

Il quarto passo consiste nell'*ipotizzare gli eventuali problemi* che potrebbero presentarsi e nell'individuare per essi le possibili soluzioni.

Il quinto passo, infine, è di *cimentarsi nell'attività* monitorandone, fase per fase, l'andamento. Ciò significa controllare il lavoro, verificarne la rispondenza rispetto all'obiettivo, correggere eventuali errori.

Il processo di pianificazione, appena descritto, può essere talvolta seguito tacitamente, ossia è possibile percorrere le diverse fasi senza esserne del tutto consapevoli. Tuttavia, al fine di potenziare effettivamente la capacità che sottostà ad esso occorre che le singole operazioni che lo caratterizzano siano coscientizzate e rese esplicite per poter essere richiamate e riutilizzate in compiti diversi.

## UN PROCEDIMENTO DETTAGLIATO

Descrivi in una/due pagine un procedimento dettagliato per svolgere un compito di moderata complessità.

Quando hai terminato scambia il tuo elaborato con quello del compagno.

Leggi ciò che il compagno ha scritto e riporta la sua descrizione del procedimento nella seguente tabella.

Se dovessi incontrare delle difficoltà puoi chiedere spiegazioni al compagno. Quanto più il compagno è stato dettagliato nel descrivere il procedimento, tanto meno avrai difficoltà a completare la tabella.

Quando hai terminato restituisci la tabella completata al tuo compagno che, sulla base di essa, dovrà migliorare la sua iniziale descrizione. Tu farai altrettanto.

INTESTAZIONE			
OBIETTIVO			
FASI	COSA FARE	CON QUALI MATERIALI	IN QUALI TEMPI

## **IL DECALOGO DEL BUON PIANIFICATORE**

**P**rogramma attentamente ogni cosa prima di iniziare a lavorare

**I**ndica chiaramente l'obiettivo che devi raggiungere

**A**ssicurati di avere tutto l'occorrente che ti serve per svolgere al meglio il tuo lavoro

**N**on lasciarti andare alle distrazioni

**I**ndividua i passi necessari per raggiungere l'obiettivo

**F**ai una lista delle cose da fare nell'ordine e nel tempo in cui devono essere fatte

**I**nizia con quelle parti del lavoro che sono più importanti, più difficili o che richiedono più tempo

**C**oncentrati su un compito alla volta

**A**ppena hai completato una fase impegnativa concediti una breve pausa

**R**evisiona il compito e correggi eventuali errori

**E**sulta per aver fatto un buon lavoro!

## UNDICESIMA UNITÀ

---

### AFFRONTARE I PROBLEMI E ASSUMERE DECISIONI

**Capacità**

**in oggetto** Risolvere problemi e prendere decisioni di natura situazionale.

**Finalità**

Potenziare negli allievi i processi cognitivi impiegati nella soluzione di problemi e nella presa di decisioni.

**Tempi**

Tre incontri di circa due ore ciascuno.

#### Descrizione degli incontri

##### PRIMO INCONTRO

**OBIETTIVI**

1. Dare una definizione di problema.
2. Conoscere le fasi caratterizzanti il processo di *problem solving* e *decision making*.
3. Definire operativamente un problema.
4. Utilizzare la tecnica del *brainstorming* per produrre alternative di soluzione.

**FASI**

*Esperienza concreta*

Il formatore invita gli allievi a riflettere su alcuni problemi che hanno dovuto affrontare nell'ultimo periodo e a descrivere, su un foglio, i tre più importanti. Chiede, quindi, loro di trovare gli elementi che accomunano i diversi problemi, al di là della evidente eterogeneità di contenuto che può esistere nelle tre situazioni individuate (All. 1).

*Osservazione riflessiva*

Attiva quindi una riflessione di gruppo sugli elementi che, indipendentemente dalle caratteristiche e dai contenuti dei singoli problemi, sono alla base di ciascuno di essi.

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore esplicita gli elementi caratterizzanti un problema, si sofferma sulla definizione di esso e introduce le fasi che occorre seguire per affrontare e risolvere un problema (All. 2).

### *Sperimentazione attiva*

Il formatore invita gli allievi a formare delle coppie e assegna a ciascun partner della coppia un elenco di domande utili per la definizione operativa di un problema (All.3). Suggerisce, quindi, agli allievi di presentare a turno un proprio problema e di intervistarsi reciprocamente, con l'ausilio delle domande, fino ad arrivare ad una descrizione operativa di esso.

La seconda fase della sperimentazione attiva consiste nel produrre alternative di soluzione ricorrendo alla tecnica del *brainstorming*. A tal fine, il formatore consegna agli allievi la scheda "Come risolveresti questo problema?" (All. 4), quindi invita loro a trovare individualmente delle soluzioni e successivamente raccoglie le diverse idee che ciascuno ha prodotto.

L'attività si conclude ripristinando le coppie e applicando la tecnica del *brainstorming* ai problemi precedentemente presentati e descritti.

### *Conclusione*

L'incontro termina riprendendo le fasi del *problem solving* precisando ciò che è stato fatto e cosa resta da fare.

*MATERIALI*      Allegati 1, 2, 3, 4  
Lavagna luminosa

## *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI*      1. Conoscere le abilità del pensiero creativo e intuitivo.  
2. Risolvere problemi che richiedono l'uso di tali abilità.

*FASI*            *Esperienza concreta*  
Il formatore invita i ragazzi a risolvere individualmente i problemi riportati nell'allegato 5.

*Osservazione riflessiva*  
Il formatore raccoglie le risposte fornite dai ragazzi e stimola la riflessione sui processi che hanno permesso di arrivare, per ciascun problema, alla soluzione esatta.

*Concettualizzazione astratta*  
Il formatore spiega l'importanza che rivestono le abilità creative ed intuitive nel processo di *problem solving* ed esplicita i processi di codificazione, combinazione e confronto selettivi (All. 6).

### *Sperimentazione attiva*

Il formatore suddivide la classe in gruppi di tre persone; consegna a ciascun gruppo un elenco di problemi (All. 7) ed invita i ragazzi a risolverli applicando i processi precedentemente descritti. Verifica, quindi, ciò che i diversi gruppi hanno prodotto.

Successivamente assegna loro il problema dei “Furti nei grandi magazzini” (All. 8), chiedendo di risolverlo tramite il ricorso all’analogia e seguendo le fasi indicate.

### *Conclusione*

L’incontro si conclude con il gioco “Risolvere un problema è come....perché.....”. Il formatore invita i ragazzi, a turno, a completare le frasi riportate su un apposito cartellone (All. 9) quindi a scegliere tra tutte le tre analogie più originali.

*MATERIALI*      Allegati 5, 6, 7, 8, 9  
Lavagna luminosa

## *TERZO INCONTRO*

*OBIETTIVI*      1. Conoscere le procedure che possono facilitare la presa di decisione.  
2. Applicare una strategia di *decision making* ad una situazione concreta.

*FASI*              *Esperienza concreta*  
Il formatore sottopone agli allievi il problema della famiglia Rossi e la soluzione da essa adottata (All. 10).

### *Osservazione riflessiva*

Invita quindi gli allievi a rispondere alle domande riportate nell’allegato e a confrontarsi in piccoli gruppi. Successivamente raccoglie le risposte degli allievi.

### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore illustra le ultime tre fasi del *problem solving* ed esplicita la strategia di *Productive Problem Solving* di Carkhuff (All. 11).

### *Sperimentazione attiva*

Il formatore chiede agli allievi di formare gruppi da tre e di provare ad applicare la strategia descritta ad una loro situazione concreta.

### *Conclusione*

L'incontro si conclude riepilogando i contenuti dei tre incontri e raccogliendo le impressioni degli allievi sull'applicabilità di quanto proposto.

### *MATERIALI*

Allegati 10, 11  
Lavagna luminosa  
Lucidi

### *SUGGERIMENTI*

#### *EDUCATIVI*

Allo scopo di favorire negli allievi l'acquisizione e il potenziamento delle abilità di *problem solving*, il formatore può:

1. dare all'insegnamento un carattere problematico;
2. analizzare e risolvere problemi tratti dal mondo reale;
3. prevedere situazioni di *problem solving* intragruppale, intergruppale e individuale;
4. stimolare le abilità di pensiero creativo.

## QUANDO UN PROBLEMA È PROBLEMA?

Rifletti sui problemi che hai dovuto affrontare in quest'ultimo periodo e descrivi nella parte che segue i tre più importanti.

### PROBLEMA 1

.....  
.....  
.....

### PROBLEMA 2

.....  
.....  
.....

### PROBLEMA 3

.....  
.....  
.....

Prescindendo dalle caratteristiche e dai contenuti specifici dei singoli problemi, puoi trovare degli elementi in comune tra loro?

.....  
.....  
.....  
.....

Quali aspetti devono essere presenti perché un problema possa definirsi tale?

.....  
.....  
.....  
.....

**PROBLEM SOLVING E DECISION MAKING:  
LINEAMENTI TEORICI - prima parte**

**Definizione di problema**

Esaminando i problemi che ciascuno di noi incontra nelle diverse aree possiamo rintracciare alcuni elementi che ne costituiscono il denominatore comune e che ci permettono di stabilire quando un problema può definirsi tale.

Essi sono:

1. la presenza di una richiesta che per lo più crea uno stato di tensione nella persona;
2. la risposta alla richiesta in cui la persona fa appello al suo repertorio di conoscenze e strategie per risolvere il problema. Se queste portano alla soluzione il problema svanisce, diversamente si consolida;
3. l'impegno della persona a risolvere il problema;
4. le alterazioni dello stato emozionale e motivazionale. Se la persona percepisce di aver intrapreso l'itinerario corretto la sua motivazione crescerà e il suo impegno si manterrà sino alla soluzione. Diversamente, il suo itinerario cognitivo subirà molto probabilmente l'interferenza dell'ansia e dello stress e si ridurranno le probabilità di risolvere il problema (Meazzini, 2000).

Pertanto, un problema può essere definito tale quando, pur destando la nostra curiosità e suscitando la nostra motivazione, non è risolvibile facendo appello alle conoscenze e alle strategie in quel momento disponibili.

È necessario attingere alle nostre risorse cognitive e generare nuove alternative rispetto alle strategie già esistenti.

Perché si possa parlare di problema deve esistere un *gap*, una discrepanza tra la difficoltà e il solutore.

Ecco come alcuni autori definiscono un problema.

Un soggetto vive una situazione problematica nel momento in cui si prefigge di raggiungere uno scopo, ma non sa individuare, nell'immediatezza del momento, la sequenza di azioni necessaria per realizzare l'obiettivo (Newell - Simon, 1972).

Un problema esiste nel momento in cui il soggetto si prefigge di raggiungere un obiettivo, ma non sa come arrivare alla meta (Duncker, 1945).

Un interrogativo per il quale non esiste, al momento, una risposta osservabile (Skinner, 1972).

Detto questo cerchiamo ora di capire quali siano le caratteristiche dei cosiddetti non problemi.

I non problemi sono di due tipi:

- i non problemi del primo tipo riguardano tutte quelle situazioni per risolvere le quali è sufficiente ricorrere a ciò che sappiamo fare per cui non è necessario attingere a nuove conoscenze o generare nuove strategie;
- i non problemi del secondo tipo riguardano, invece, tutte quelle situazioni per le quali non esiste possibilità di soluzione e che, in quanto tali, vanno unicamente accettate.

I problemi sono di varia natura: cognitiva, interpersonale, esistenziale, affettiva, ecc.

Essi, infatti, possono presentarsi in qualsiasi settore della nostra vita. In questa unità faremo riferimento ai problemi connessi con la variabile compito, pertanto ci focalizzeremo su problemi di tipo situazionale. Tuttavia quanto diremo potrà essere esteso e applicato anche ad altri ambiti (affettivo, sociorelazionale, ecc.).

### **Fasi di soluzione di un problema**

Se, come abbiamo visto, si può parlare di problema quando esiste un *gap*, una discrepanza tra la difficoltà e il solutore, ne deriva che la capacità di *problem solving* consiste in un processo cognitivo, emotivo, comportamentale attraverso il quale il solutore cerca di ridurre, fino a superare, tale discrepanza.

Tale processo si esplica in diverse fasi, ciascuna delle quali richiede, come vedremo, specifiche abilità; tali fasi sono:

- percepire il problema
- definire il problema
- generare soluzioni
- valutare le conseguenze di ogni soluzione
- decidere quale soluzione attuare
- implementare la soluzione scelta.

In questa parte prenderemo in considerazione le prime tre fasi; le altre tre saranno oggetto degli incontri successivi.

#### *Percepire il problema*

Talvolta i problemi esistono oggettivamente, ma non sono percepiti, altre volte sono avvertiti, ma in modo vago ed impreciso. Affinché un problema possa essere affrontato è necessario, innanzitutto, divenire consapevoli di esso.

Una volta raggiunta questa consapevolezza occorre decidere se affrontarlo o meno.

Possono essere diverse le ragioni che ci spingono a lasciar perdere: ritenere che affrontarlo produca più costi che benefici, convincersi dell'immodificabilità di una situazione, dubitare del tutto o in parte delle proprie capacità, attribuirne la responsabilità ad altri. Di fatto, sono pochissimi i problemi che si risolvono da soli; nella maggior parte dei casi le situazioni tendono ad appesantirsi e a divenire sempre meno solubili.

Quando, al contrario, decidiamo di affrontare un problema, dovremmo valutare realisticamente e serenamente la situazione e le risorse di cui disponiamo. L'atteggiamento migliore è di considerare il problema una sfida alla quale possiamo fornire una risposta soddisfacente.

### *Definire il problema*

Questa fase consiste nel raccogliere tutte le informazioni utili a definire con accuratezza il problema da affrontare. In particolare occorre:

- identificare l'area di appartenenza
- descrivere come si manifesta
- individuarne le cause
- formulare gli obiettivi da raggiungere.

Naturalmente occorrerà utilizzare un linguaggio descrittivo che ci permetta di evitare formulazioni valutative o generiche. Alcune domande che possono aiutare nella definizione operativa del problema sono le seguenti:

- Come si manifesta il problema?
- Quando si manifesta?
- Dove si manifesta?
- Quanto spesso accade?
- Quando non si manifesta?
- Quali sono le persone coinvolte?
- Da quanto tempo si manifesta?
- Cosa dovrebbe accadere perché il problema possa dirsi risolto?

### *Generare soluzioni*

Una volta definito il problema, il passo successivo è di prospettarsi tutte le possibili soluzioni ad esso.

Se fino a questo momento dovevamo fare appello alla nostra razionalità per definire il problema e formulare gli obiettivi, ora ci viene richiesto di ricorrere alla nostra creatività.

In questa fase, infatti, occorre produrre il maggior numero di idee, senza preoccuparci della loro fattibilità; non dobbiamo pertanto operare alcuna forma di censura.

Vale il principio secondo il quale la quantità genera la qualità. Ne consegue che maggiore è il numero delle soluzioni prodotte, maggiore è la probabilità che tra esse ci sia quella efficace.

**DOMANDE PER LA DEFINIZIONE OPERATIVA DI UN PROBLEMA**

1. COME SI MANIFESTA IL PROBLEMA?
2. QUANDO SI MANIFESTA?
3. DOVE SI MANIFESTA?
4. QUANTO SPESSO ACCADE?
5. QUANDO NON SI MANIFESTA?
6. QUALI SONO LE PERSONE COINVOLTE?
7. DA QUANTO TEMPO SI MANIFESTA?
8. COSA DOVREBBE ACCADERE PERCHÉ IL PROBLEMA POSSA DIRSI RISOLTO?

## COME RISOLVERESTI QUESTO PROBLEMA?

Nella parte che segue troverai la descrizione di un problema. Leggila, dopo di che scrivi tutte le idee che ti vengono in mente. Scrivile proprio tutte, anche quelle che non ti convincono affatto. Non operare alcuna censura. Quando ti accorgi che non affluiscono più idee fermati.

*Gli abitanti della zona X sentono un forte odore di gas; c'è pericolo di una perdita, ma i tecnici non riescono a localizzare la perdita; ritengono che si possa trattare di una piccola falla nel condotto principale. Come si può risolvere il problema?*<sup>1</sup>

Possibili soluzioni

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Quante soluzioni hai prodotto?

.....

Hai incontrato difficoltà?

.....

Ritieni che qualcosa abbia potuto ostacolare la tua creatività?

.....  
.....  
.....

---

<sup>1</sup> Tratto da: DE BONO, 1992, vol. 6.

## COME SI RISOLVONO?

Nella parte che segue troverai la descrizione di alcuni problemi<sup>2</sup>. Leggili e cerca di scoprire la soluzione.

1. In un cassetto hai dei calzini neri e dei calzini blu mescolati in una proporzione di 4 su 5. Poiché è buio non riesci a distinguere il colore dei calzini che prendi dal cassetto. Quanti calzini devi prendere dal cassetto per essere sicuro di averne un paio dello stesso colore?

Soluzione.....

2. Ad un *meeting* c'erano 100 politici. Ognuno di loro poteva essere onesto o disonesto. Noi riportiamo i due elementi che conosciamo: primo, almeno uno dei politici era onesto; secondo, per ogni due politici almeno uno su due era disonesto. Quanti politici erano onesti e quanti disonesti e quanti fanno parte di ciascuna categoria?

Soluzione .....

3. Un aeroplano precipita sulla linea di confine tra Stati Uniti e Canada. In quale dei due paesi vengono sepolti i sopravvissuti?

Soluzione.....

4. Di fronte a te ci sono sei bicchieri, messi l'uno accanto all'altro. Di questi i primi tre sono pieni ed i secondi tre vuoti. Muovendone solo uno, modifica la disposizione dei bicchieri, in modo tale da alternare un bicchiere vuoto e uno pieno.

Soluzione.....

---

<sup>2</sup> I primi tre problemi sono tratti da STEMBERG - SPEAR-SWERLING, 1997, l'ultimo da MEZZINI, 2000.

## LE ABILITÀ CREATIVE E L'INTUIZIONE: LINEAMENTI TEORICI

Come abbiamo avuto modo di specificare nell'incontro precedente, durante la fase di *problem solving* relativa alla produzione delle alternative di soluzione, si richiede di essere il più possibile creativi. Per questo prima di affrontare le ultime tre fasi del *problem solving* (valutare le conseguenze delle soluzioni prodotte, decidere quale soluzione attuare, implementare la soluzione scelta) vogliamo dedicare del tempo alle abilità proprie del pensiero creativo ed intuitivo.

Secondo Davidson e Sternberg (1984), si possono distinguere tre generi di abilità intuitive, separate, ma correlate tra loro: la codificazione selettiva, la combinazione selettiva e il confronto selettivo.

La *codificazione selettiva* si riferisce all'abilità di distinguere le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti. Così, ad esempio, per rispondere correttamente al quesito dei calzini, riportato nell'allegato 5, occorre prescindere dall'informazione del tutto irrilevante che i colori sono in una proporzione di 4 a 5. In particolare, si richiede di elencare tutte le informazioni disponibili, di eliminare quegli elementi che evidentemente o probabilmente sono irrilevanti per risolvere il problema, considerare le informazioni rilevanti, provare a trarre da esse ulteriori dati, trovare la soluzione.

La *combinazione selettiva* si riferisce all'abilità di combinare le informazioni apparentemente isolate, ma allo stesso tempo rilevanti, in un insieme unitario per arrivare a risolvere un problema. Un esempio in cui si richiede questa abilità è rappresentato dal problema del *meeting* dei politici riportato sempre nell'allegato 5. In questo problema, gli elementi rilevanti sono facilmente identificabili: almeno un politico era onesto; su due politici almeno uno era disonesto. La risposta al problema è data dalla combinazione di questi due indizi: uno è onesto e 99 sono disonesti.

Il *confronto selettivo* si riferisce all'abilità di porre in relazione informazioni nuove e informazioni vecchie. Le analogie sono un buon esempio di problemi di questo genere.

Soluzioni creative e originali sono spesso frutto del pensiero analogico.

Facciamo un esempio (Meazzini 2000, 176). Una ditta doveva costruire un missile le cui dimensioni dovevano essere tali da consentire una perfetta aderenza alle pareti del silos nel quale avrebbe dovuto essere collocato. Non era quindi possibile trasportarlo nel modo classico. Ci voleva qualcosa di nuovo. Al creativo venne in mente il metodo usato dal nonno per condurre nella stalla il cavallo riluttante. Non lo si spingeva dentro a furia di spinte o di speroni, ma lo si trascinava

usando le briglie. Ecco allora la soluzione: “Bisogna trascinare il missile, utilizzando un cavo agganciato alla sua punta estrema”.

Ma vediamo di comprendere meglio le diverse fasi attraverso le quali, in questo caso, si è snodato il processo di soluzione del problema.

- Fase 1. *Definire il problema.* Il missile aderisce così strettamente alle pareti del silos che non è possibile spingerlo.
- Fase 2. *Creare le analogie.* Vi sono situazioni che hanno qualche somiglianza con il problema in questione? Generare il più alto numero di analogie e poi scegliere quella più adeguata alla soluzione del problema
- a) cercare di portare il cavallo nella stalla trascinandolo;
  - b) cercare di rimettere il dentifricio nel tubetto;
  - c) cercare di far indossare ad una donna grassa dei jeans molto stretti;
  - d) cercare di spostare una macchina in un garage troppo stretto.
- Fase 3. *Scegliere l’analogia.* Per portare un cavallo riluttante nella sua stalla è necessario trascinarlo per la briglia.
- Fase 4. *Trasferire la soluzione analogica al problema.* Tirare il missile dentro il silos utilizzando un cavo.

Accrescere le nostre abilità di pensiero intuitivo, vuol dire potenziare le nostre abilità di soluzione dei problemi. Per questo esse hanno bisogno di essere sviluppate e consolidate mediante l’esercizio.

## ELENCO DI PROBLEMI

Risolvi i problemi<sup>3</sup> di seguito elencati.

1. La signora Carla ha piantato nel proprio giardino 3 file di tulipani, con 4 tulipani per ciascuna fila. La metà dei tulipani è bianca. L'altra è rossa. Quanti sono i tulipani nel giardino della signora Carla?

.....  
.....

2. Andrea è andato al negozio per comprare della frutta. Ha comprato 6 banane, 3 mele, 2 prugne e un grappolo d'uva. Quanti diversi tipi di frutta ha comprato Andrea?

.....  
.....

3. Nella classe della signora Rossi, ci sono 28 alunni. Di questi, 10 hanno in casa un cane; 12, invece, hanno dei gatti. Quanti bambini in classe non hanno cani?

.....  
.....

4. I Signori Rossi vogliono mettere attorno al loro giardino uno steccato alto 2 metri. Il giardino è largo 50 metri e lungo 60. Quanto sarà lungo lo steccato dei signori Rossi?

.....  
.....

5. Ho comprato delle azioni per 70 dollari. Le ho poi vendute per 80 dollari. Alla fine le ho ricomprate per 90 dollari, ma le ho subito rivendute per 100 dollari. Quanti soldi ho guadagnato?

.....  
.....

---

<sup>3</sup> Tratti da STEMBERG - SPEAR-SWERLING, 1997.

## IL PROBLEMA DEL FURTO NEI GRANDI MAGAZZINI<sup>4</sup>

Nella parte che segue è riportato un problema da risolvere. Affrontatelo utilizzando il pensiero analogico: le prime due fasi sono completate le altre dovrete completarle voi.

Fase 1. *Definire il problema.*

Come impedire al ladro di portare a segno il furto?

.....  
.....

Fase 2. *Creare le analogie.*

**Impedire ad un ladro di rubare ai grandi magazzini è come.....**

- impedire ad un gatto di mangiare il tonno da una scatola aperta;
- impedire ad un bambino di prendere dei biscotti da una dispensa aperta;
- impedire agli studenti di copiare;
- impedire ai pedoni di attraversare la strada quando il semaforo è rosso;
- impedire alle api di avvicinarsi ai fiori colorati.

Fase 3. *Scegliere l'analogia*

È opportuno, per ogni analogia, individuare le possibili strategie.

Per impedire ad un gatto di mangiare il tonno da una scatola aperta si può

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

Per impedire ad un bambino di prendere dei biscotti da una dispensa aperta si può

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

---

<sup>4</sup> Adattato da MEAZZINI, 2000.

Per impedire agli studenti di copiare si può

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

Per impedire ai pedoni di attraversare la strada quando il semaforo è rosso si può

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

Per impedire alle api di avvicinarsi ai fiori colorati si può

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

Fase 4. *Trasferire la soluzione analogica al problema*

Vediamo quali soluzioni possono venire in mente

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....
- f) .....

**Ricorda che quando vuoi ricorrere all'analogia per risolvere un problema devi:**

1. DEFINIRE IL PROBLEMA INDICANDONE LE CAUSE
2. PRODURRE IL PIÙ ALTO NUMERO DI ANALOGIE
3. ELENCARE, PER OGNI ANALOGIA, LE POSSIBILI SOLUZIONI
4. SCEGLIERE L'ANALOGIA PIÙ ADEGUATA AL PROBLEMA DA RISOLVERE
5. TRASFERIRE LA SOLUZIONE ANALOGICA AL PROBLEMA.

**COMPLETA LE FRASI COME MEGLIO CREDI**

Risolvere un problema è come .....

Perché.....

### IL PROBLEMA DELLA FAMIGLIA ROSSI <sup>5</sup>

La famiglia Rossi ha una casa bellissima alla quale tutti sono affezionati. Sfortunatamente questa casa viene invasa da una miriade di insetti di colore marrone, detti insetti dell'acero. Accanto alla casa, infatti, c'è un acero. I proprietari della casa desiderano liberare quest'ultima dagli insetti che, con il freddo, cominciano ad entrare in casa. Vorrebbero trovare una soluzione efficace e possibilmente non troppo costosa.

La famiglia escogita queste soluzioni:

- a. abbattere l'albero
- b. chiamare i disinfestatori
- c. traslocare
- d. ridipingere la casa di marrone (solo le case bianche sono invase dagli insetti)

Alla fine decidono di abbattere l'albero.

Secondo te hanno optato per la soluzione migliore? Perché?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

<sup>5</sup> Adattato da STEMBERG - SPEAR-SWERLING, 1997.

**PROBLEM SOLVING E DECISION MAKING:  
LINEAMENTI TEORICI - seconda parte**

In questa parte riprendiamo la descrizione delle fasi di soluzione del problema, occupandoci delle ultime tre fasi, relative alle procedure che possono portarci ad assumere e quindi ad attuare la migliore delle decisioni possibili (*decision making* e implementazione).

*Valutare le conseguenze delle soluzioni prodotte*

La quarta fase di soluzione del problema consiste nell'elencare per ogni soluzione prospettata tutte le conseguenze immaginabili positive o negative, a breve o a lungo termine, personali e/o sociali.

*Decidere quale soluzione scegliere*

Una volta identificate tutte le possibili conseguenze è necessario effettuare la scelta tra le diverse opzioni. Per questo ci vengono in aiuto tre criteri.

Un primo criterio è di natura morale deontologica. Secondo questo criterio dovremmo escludere tutte quelle opzioni che violano la nostra visione ideologica o morale.

Un secondo criterio riguarda la probabilità che l'adozione di una strategia al posto di un'altra porti effettivamente alla soluzione del problema.

Dovremmo pertanto, chiederci che possibilità ha ciascuna opzione di risolvere davvero il problema e scartare tutte quelle opzioni che per conoscenza o per esperienza riteniamo inefficaci.

Un terzo criterio è quello di soppesare per ognuna delle opzioni disponibili costi e benefici.

Una buona strategia è quella suggerita da Carkhuff e nota come *Productive Problem Solving*.

Essa consiste di otto passi:

1. definire il problema;
2. produrre alternative di soluzione;
3. stabilire gli aspetti importanti che la soluzione deve tutelare;
4. valutare, utilizzando una scala da -2 a +2, in che misura ogni aspetto è tutelato da ciascuna soluzione;
5. attribuire un valore da 1 a 5 agli aspetti da tutelare in base alla loro importanza (5 = più importante; 1 = meno importante);
6. moltiplicare il valore assegnato a ciascun aspetto da tutelare per il numero (da -2 a +2) precedentemente attribuito alle diverse soluzioni ;
7. sommare verticalmente i valori così ottenuti per ogni soluzione;
8. la soluzione con il punteggio più alto risulta essere la migliore.

È un calcolo che Benjamin Franklin (cit. in Meazzini, 2000) ha definito molto appropriatamente “algebra morale”. Infatti, l’indice che otteniamo quantitativamente riflette una chiara scelta qualitativa.

A scopo esemplificativo applichiamo la strategia al problema della famiglia Rossi riportato nell’allegato 10.

#### IL PROBLEMA DELLA FAMIGLIA ROSSI

1. *Definire il problema*  
Come liberare la casa dagli insetti
2. *Produrre alternative di soluzione*  
Ridipingere la casa - Traslocare - Chiamare i disinfestatori - Abbattere l’albero
3. *Stabilire gli aspetti importanti che la soluzione deve tutelare*  
Costo - Eliminazione definitiva degli insetti - Legame affettivo con la casa
4. *Valutare utilizzando una scala da -2 a +2, in che misura ogni aspetto è tutelato da ciascuna soluzione*

ASPETTI DA TUTELARE	ALTERNATIVE DI SOLUZIONE			
	<i>Ridipingere la casa</i>	<i>Traslocare</i>	<i>Chiamare i disinfestatori</i>	<i>Abbattere l’albero</i>
<i>Costo della soluzione</i>	-1	-2	0	+1
<i>Eliminazione definitiva degli insetti</i>	+2	+2	-1	-1
<i>Legame affettivo con la casa</i>	+2	-2	+2	+1

5. *Attribuire un valore da 1 a 5 agli aspetti da tutelare in base alla loro importanza (5 = più importante; 1 = meno importante)*  
Costo = 3  
Eliminazione definitiva degli insetti = 5  
Legame affettivo con la casa = 4
6. *Moltiplicare il valore assegnato a ciascun aspetto da tutelare per il numero (da -2 a +2) precedentemente attribuito alle diverse soluzioni*

ASPETTI DA TUTELARE	ALTERNATIVE DI SOLUZIONE								
		<i>Ridipingere la casa</i>		<i>Traslocare</i>		<i>Chiamare i disinfestatori</i>		<i>Abbattere l’albero</i>	
<i>Costo della soluzione</i>	<b>3</b>	-1	<b>-3</b>	-2	<b>-6</b>	0	<b>0</b>	+1	<b>+3</b>
<i>Eliminazione definitiva degli insetti</i>	<b>5</b>	+2	<b>+10</b>	+2	<b>+10</b>	-1	<b>-5</b>	-1	<b>-5</b>
<i>Legame affettivo con la casa</i>	<b>4</b>	+2	<b>+8</b>	-2	<b>-8</b>	+2	<b>+8</b>	+1	<b>+4</b>

7. *Sommare verticalmente i valori così ottenuti per ogni soluzione*

ASPETTI DA TUTELARE		ALTERNATIVE DI SOLUZIONE							
		<i>Ridipingere la casa</i>		<i>Traslocare</i>		<i>Chiamare i disinfestatori</i>		<i>Abbatere l'albero</i>	
<i>Costo della soluzione</i>	<b>3</b>	-1	-3	-2	-6	0	0	+1	+3
<i>Eliminazione definitiva degli insetti</i>	<b>5</b>	+2	+10	+2	+10	-1	-5	-1	-5
<i>Legame affettivo con la casa</i>	<b>4</b>	+2	+8	-2	-8	+2	+8	+1	+4
			<b>15</b>		<b>-4</b>		<b>+3</b>		<b>+2</b>

La soluzione con il punteggio più alto, ridipingere la casa, risulta essere la migliore.

## **DODICESIMA UNITÀ**

---

### **POTENZIARE LE PROPRIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO E DI AZIONE**

**Capacità**

**in oggetto** Utilizzare strategie di apprendimento e di azione funzionali agli obiettivi da raggiungere.

**Finalità** Incrementare negli allievi la consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento e di azione e fornire strumenti per il loro monitoraggio e potenziamento.

**Tempi** Cinque incontri di circa due ore ciascuno.

#### **Descrizione degli incontri**

##### *PRIMO INCONTRO*

**OBIETTIVI**

1. Divenire più consapevoli dei propri stili e strategie di apprendimento.
2. Individuare punti di forza e di debolezza nel proprio modo di apprendere.

##### *FASI*

###### *Introduzione*

Prima del presente incontro, il formatore ha somministrato agli allievi il questionario sulle strategie di apprendimento e il questionario sugli stili di apprendimento (All. 1-2).

La correzione del primo<sup>1</sup> è ad opera del formatore; la correzione del secondo costituisce l'oggetto dell'incontro.

Il formatore introduce l'unità spiegando che in essa ci si occuperà di come ciascuno di noi preferisce apprendere; delle strategie più o meno efficaci che possiamo utilizzare per imparare e di cosa possiamo fare per migliorarle.

Si sofferma, quindi, a fornire le informazioni essenziali sugli stili e sulle strategie di apprendimento (All. 3).

---

<sup>1</sup> La valutazione del questionario può avvenire in modo manuale o con il computer, utilizzando un software appositamente predisposto. Per le istruzioni riferirsi al manuale di Pellerey (1996).

### *Esperienza concreta*

Il formatore invita gli allievi a calcolare i punteggi del profilo sugli stili di apprendimento (All. 4) e a verificarne il significato, consultando l'allegato 5 sull'interpretazione dei punteggi.

Riporta, quindi, su un tabellone i punteggi che ciascuno ha ottenuto e calcola le medie per verificare l'andamento del gruppo (All. 6).

### *Osservazione riflessiva*

Terminata questa fase, il formatore chiede agli allievi di rispondere alle domande della traccia di riflessione (All. 7) e attiva su questo un confronto di gruppo.

### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore illustra il significato delle singole scale del questionario sulle strategie di apprendimento (All. 8), mostra un lucido che sintetizza l'andamento di gruppo (All. 9), quindi consegna agli allievi i profili individuali che ciascuno ha ottenuto.

### *Osservazione riflessiva*

Il formatore chiede ai ragazzi di rispondere alle domande della traccia di riflessione (All. 10) e attiva successivamente un confronto di gruppo.

### *Conclusione*

L'incontro si conclude focalizzando le abilità che dovrebbero essere potenziate per ottimizzare le proprie strategie di apprendimento.

## *MATERIALI*

Allegati 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Lavagna luminosa

Manuale e fogli di risposta del Questionario sulle Strategie di Apprendimento.

## *SUGGERIMENTI*

### *EDUCATIVI*

Allo scopo di incentivare negli allievi la consapevolezza e il potenziamento delle strategie apprenditive, i formatori possono:

1. organizzare le attività didattiche in modo tale da favorire l'acquisizione di strategie apprenditive;
2. ricorrere frequentemente all'uso di domande che aiutino l'allievo a ricostruire il percorso seguito nella soluzione di un problema o nell'esecuzione di un compito:
  - *Come avete cominciato?*
  - *Quali risultati avete ottenuto?*
  - *Che cosa è stato utile nella vostra strategia?*

- Cosa vi ha fatto perdere tempo o vi ha portato su una falsa pista?
- Cosa ha funzionato bene nel vostro modo di procedere e in quali altre situazioni potreste utilizzarlo?
- Cosa potete prendere dal modo di procedere di coloro che sono riusciti laddove voi avete trovato difficoltà?

## SECONDO INCONTRO

- OBIETTIVI*
1. Conoscere le modalità tramite le quali accrescere l'abilità di apprendere da una lezione.
  2. Utilizzare in una situazione concreta le indicazioni per apprendere ascoltando.

### *Esperienza concreta*

Il formatore spiega per circa 20 minuti un argomento a piacere e, al termine della spiegazione, somministra agli allievi una serie di domande per verificare quanto hanno appreso.

### *Osservazione riflessiva*

Chiede, quindi, ai ragazzi di formare delle coppie e fornisce a ciascuna coppia una griglia con le risposte corrette, affinché possano verificare i rispettivi elaborati. Completata la fase di correzione, gli allievi sono invitati a rispondere individualmente alle domande contenute nella traccia di riflessione (All. 11) e a confrontare in gruppo le loro risposte.

### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore suggerisce agli allievi di ascoltare quanto spiegherà loro tra breve, seguendo alcune indicazioni (All. 12). Presenta, quindi, l'abilità di imparare ascoltando, ne specifica i vantaggi, le difficoltà e le modalità per potenziarla (All. 13).

### *Sperimentazione attiva*

Dopo la spiegazione, chiede ai ragazzi di riunirsi in gruppi di quattro, di confrontare i loro appunti e di rispondere alle domande contenute nell'allegato 14. Quando tutti hanno concluso, il formatore verifica il lavoro svolto attraverso un confronto di gruppo.

### *Conclusione*

L'incontro si conclude con la consegna ai ragazzi della griglia per la valutazione della capacità di ascolto (All. 15).

- MATERIALI*
- Allegati 11, 12, 13, 14, 15  
Lavagna luminosa

## *SUGGERIMENTI*

### *EDUCATIVI*

Allo scopo di favorire negli allievi l'abilità di apprendere dall'ascolto, i formatori possono:

1. usare un linguaggio comprensibile;
2. definire gli obiettivi della lezione e le tematiche trattate;
3. rilevare i topici;
4. procedere moderatamente;
5. fare domande e invitare loro a parafrasare;
6. dare uno spazio per riflettere a lezione conclusa e per integrare gli appunti in gruppo;
7. suggerire una attività che permetta di applicare quanto ascoltato.

## *TERZO INCONTRO*

### *OBIETTIVI*

1. Accrescere la consapevolezza circa le proprie modalità di lettura.
2. Utilizzare alcune strategie che possono facilitare la comprensione di un testo scritto.

### *Esperienza concreta*

Il formatore invita gli allievi a leggere, individualmente, il brano "L'uomo e il clima" (All. 16) e ad elaborare uno schema di quanto letto.

### *Osservazione riflessiva*

Quando tutti hanno completato, il formatore attiva una riflessione in gruppo ponendo alcune domande stimolo:

1. Nel leggere il brano, avete incontrato delle difficoltà? Se sí, quali?
2. Nel brano erano presenti parole delle quali non sapete il significato? Se sí, quali?
3. Qual è il contenuto essenziale che l'autore del brano voleva trasmettere?
4. Se doveste ripetere ciò che avete letto ad un'altra persona, come organizzereste le informazioni?
5. È stato difficile organizzare lo schema?

### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore spiega la metodologia denominata SQ3R utile per metabolizzare il contenuto di un capitolo o di un brano (All. 17).

### *Sperimentazione attiva*

Il formatore guida gli allievi nell'applicazione della strategie al

brano letto in precedenza “L’uomo e il clima” (All. 18). Quindi, invita loro ad applicarla autonomamente al brano “Venezia è ammalata” (All.19). Dopo la lettura, secondo la metodologia suggerita, chiede di schematizzare il brano.

#### *Conclusione*

L’incontro si conclude raccogliendo i feedback dei ragazzi. In particolare, si chiede di confrontare:

1. la prima esperienza di lettura con l’ultima;
2. il grado di difficoltà incontrato nell’elaborazione del primo schema e dell’ultimo;
3. la quantità delle informazioni ritenute utilizzando la strategia suggerita.

*MATERIALI* Allegati 16, 17, 18, 19  
Lavagna luminosa

#### *SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI* Allo scopo di favorire negli allievi l’abilità di apprendere dalla lettura, i formatori possono:

1. dare informazioni sull’utilizzo del libro di testo;
2. prestare attenzione alle difficoltà di comprensione lessicale ed intervenire con le opportune spiegazioni;
3. realizzare esercitazioni guidate sul metodo SQ3R;
4. suggerire, dopo la lettura di un argomento, domande di comprensione alle quali gli allievi sono chiamati a rispondere.

#### *QUARTO INCONTRO*

*OBIETTIVI*

1. Sensibilizzarsi all’uso degli organizzatori semantici.
2. Conoscere diverse modalità di schematizzazione.
3. Schematizzare un contenuto scegliendo la modalità più rispondente alle proprie preferenze.

#### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

Il formatore presenta agli allievi, attraverso lucidi, diversi tipi di schemi (All. 20).

##### *Osservazione riflessiva*

Chiede, quindi, agli allievi quali, tra gli schemi mostrati, sono loro noti e, per ciascuno di essi, domanda in quali casi sia preferibile usarlo.

#### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore spiega brevemente l'uso degli schemi come momento di rielaborazione importante delle conoscenze acquisite, illustra le principali tipologie di schematizzazione e i rispettivi vantaggi di ciascuna di esse (All. 21). Durante la sua spiegazione chiede agli allievi di prendere appunti.

#### *Sperimentazione attiva*

Il formatore consegna agli allievi un lucido con dei pennarelli colorati e invita ciascuno a schematizzare, secondo la modalità preferita, quanto ascoltato circa l'uso degli schemi. Ogni allievo è poi chiamato a proiettare il suo schema e a spiegarlo ai compagni.

#### *Conclusione*

L'incontro si conclude con un breve feedback sull'esperienza.

*MATERIALI*      Allegati 20, 21  
Lavagna luminosa

#### *SUGGERIMENTI EDUCATIVI*

Allo scopo di facilitare negli allievi l'uso di organizzatori semantici, i formatori possono:

1. insegnare a leggere i diversi schemi;
2. utilizzare gli schemi durante la spiegazione;
3. proporre argomenti che si prestino ad una schematizzazione e verificare il lavoro degli allievi.

### *QUINTO INCONTRO*

*OBIETTIVI*      1. Conoscere le tappe del processo di memorizzazione.  
2. Utilizzare alcune tecniche di memorizzazione.

*FASI*              *Esperienza concreta*  
Il formatore mostra agli allievi alcune figure per 15 secondi (All. 22: *lucido da proiezione*); chiede quindi loro di ricordarle. Il formatore annota la frequenza delle figure ricordate. Successivamente mostra come ciascuna figura possa essere associata ad un numero da 0 a 9. Chiede poi agli allievi di ricordare la figura associando il numero.

#### *Osservazione riflessiva*

Gli allievi sono invitati a rispondere ad alcune domande stimolo poste dal formatore:

1. Quale differenza avete notato, prima e dopo?
2. Quante figure ricordavate prima? Quante ne avete ricordate dopo?
3. Perché dopo avete ricordato più figure?

*Concettualizzazione astratta*

Il formatore spiega brevemente il funzionamento della memoria e illustra alcune tecniche di memorizzazione (All. 23).

*Sperimentazione attiva*

Il formatore consegna agli allievi un elenco di parole (All. 24). Suggerisce loro di costruire con esse una storia, quindi di provare a ricordarle richiamando mentalmente la storia.

*Conclusioni*

L'incontro si conclude riassumendo gli aspetti più salienti emersi e suggerendo di applicare una strategia di memorizzazione ad un nuovo contenuto da apprendere.

*MATERIALI* Allegati 22, 23, 24  
Lavagna luminosa

*SUGGERIMENTI  
EDUCATIVI*

Allo scopo di facilitare negli allievi l'uso di strategie e tecniche di memorizzazione, i formatori possono:

1. proporre, di tanto in tanto, in un'atmosfera ludica, esercizi di memorizzazione;
2. concedere loro del tempo, durante e dopo la spiegazione, per ripetersi mentalmente quanto appreso;
3. organizzare i tempi della lezione in modo tale che essi possano fissare le informazioni basilari, prima che entrino in contatto con nuovi contenuti che possono interferire con le recenti acquisizioni.

## QSA – QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE D'APPRENDIMENTO<sup>2</sup>

Il questionario che hai davanti, ti vuole aiutare a riflettere sul modo con cui sei abituato a studiare e sui problemi che incontri nel lavoro scolastico.

Rispondendo con attenzione sarà più facile per te e per i tuoi insegnanti trovare le strade per migliorare i risultati a scuola, evitando modi poco utili di lavorare e imparando maniere più valide di studiare.

Il questionario è formato da 100 frasi, numerate progressivamente, che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Unito ad esso troverai il foglio di risposta nel quale, accanto al numero riferito alla frase del questionario è indicata una scala numerata da 1 a 4, che si presenta in questo modo:

1      2      3      4

Il significato di ciascun numero della scala è questo

1 Mai o quasi mai	2 Qualche volta	3 Spesso	4 Quasi sempre o sempre
----------------------	--------------------	-------------	----------------------------

Sul foglio di risposta, quindi, segna con una croce il valore da 1 a 4 che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente fai le cose o provi sentimenti ed emozioni. Scegli non in base a quello che vorresti o dovresti fare o sentire, bensì in base a quello che fai o provi veramente. Se per qualche situazione descritta non hai sufficiente esperienza, allora esprimi ciò che con più probabilità descriverebbe te stesso se ti trovassi in quella situazione.

Ecco alcuni esempi:

1. Quando un compito è noioso, lo faccio solo se proprio non ne posso fare a meno

1      ~~2~~      3      4

2. Prima di un'interrogazione sono nervoso e agitato

1      2      3      ~~4~~

3. Cerco di collegare le cose che studio con situazioni di cui ho avuto esperienza

1      2      ~~3~~      4

Ora volta la pagina e rispondi alle domande usando il foglio di risposta

---

<sup>2</sup> PELLERÉY, 1996.

1. Dopo una lezione rivedo con cura i miei appunti per approfondire e ricordare meglio le idee raccolte
2. Quando leggo rifletto sull'argomento e cerco di capire bene quello che è esposto nel testo
3. Capita che riesco male in un compito perché non riesco a capire che cosa esattamente devo fare
4. Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento
5. Quando riesco a scuola, penso che ciò dipenda dall'aver studiato molto
6. Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, penso alle domande che l'insegnante potrà farmi
7. Quando imparo nuove parole o nuove idee cerco di immaginare una situazione a cui esse si possano applicare
8. Quando studio mi perdo nei dettagli e non riesco a trovare le cose principali
9. Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato
10. Quando mi va bene un'interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo
11. Controllo se ho capito bene quello che l'insegnante ha detto durante la lezione
12. Per stare più attento, durante le lezioni prendo degli appunti
13. Trovo che studiare con un compagno costituisca una perdita di tempo
14. Quando inizio a svolgere un compito in classe sono convinto di poter far bene
15. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che la ragione stia nel fatto che non ho studiato seriamente
16. Mi capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni di studio
17. Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco
18. Gli schemi, i grafici o le tabelle riassuntive mi aiutano a capire meglio quanto esposto nel testo
19. Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio
20. Quando mi va bene un'interrogazione penso di essere proprio intelligente
21. Mentre studio mi pongo delle domande o faccio degli esercizi per verificare se ho capito bene
22. Cerco di trovare i legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze
23. Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante
24. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile
25. Quando ho finito di studiare, immagino le domande che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi
26. Cerco di vedere come ciò che studio potrebbe applicarsi alla mia vita di tutti i giorni
27. Quando leggo un testo segno sul testo le cose più importanti

28. Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco a esprimermi al meglio delle mie possibilità
29. Quando mi va bene un'interrogazione penso che ho fatto proprio bene a studiare con tanto impegno
30. Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo
31. Cerco di stabilire collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studio
32. Ho difficoltà a riassumere quanto ho ascoltato a scuola o letto in un libro
33. Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene
34. Organizzo il mio studio in base al tempo che ho a disposizione
35. Prima di studiare un argomento cerco di chiarire che cosa si aspetta da me l'insegnante
36. Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare
37. Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio
38. Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame o un'interrogazione importante
39. Quando riesco a scuola, penso che dipende dal fatto che sono una persona veramente capace
40. Mentre mi interrogano capita di accorgermi che ho studiato l'argomento sbagliato
41. Quando imparo un nuovo concetto mi domando se ci sono casi in cui esso non può essere applicato
42. Provo piacere quando devo svolgere un lavoro che mi impegna
43. Imparo a memoria regole, termini tecnici o formule, anche senza comprenderli
44. Faccio disegni o schizzi che mi aiutano a comprendere quello che sto studiando
45. Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente
46. Non riesco a rimanere concentrato nel lavoro per più di un quarto d'ora
47. Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fondamentalmente dall'incapacità delle persone
48. Durante lo studio o l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati
49. Vado a scuola avendo fatto i compiti e studiato le lezioni
50. Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di capire meglio le cose
51. Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile
52. Mi capita di trovare che un argomento di studio era più difficile di quanto mi fossi aspettato
53. Quando non mi sento capace di completarlo, mi capita di lasciare a metà un lavoro già iniziato

54. Mi impegno seriamente per conseguire un buon voto anche quando la materia non mi piace
55. Se per qualche motivo non riesco a preparare le lezioni, mi sento inquieto
56. Ricordo meglio quanto studio se posso servirmi di schemi, grafici e tabelle
57. Preferisco studiare la lezione da solo piuttosto che con l'aiuto degli altri
58. Di fronte a un compito impegnativo, mi sento stimolato a sforzarmi di più
59. Anche se mi impegno molto, mi viene da pensare che comunque non posso diventare più intelligente
60. Quando mi accingo a studiare cerco di prevedere quanto tempo mi occorrerà per imparare un argomento
61. Se trovo che un argomento richiede tempo e fatica, non lo prendo neppure in considerazione
62. Quando per qualche ragione rimango indietro nel lavoro scolastico, cerco di colmare la lacuna senza che l'insegnante mi costringa a farlo
63. Quando eseguo un lavoro piuttosto noioso, penso ai suoi aspetti meno negativi e alla soddisfazione che proverò quando lo avrò finito
64. Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha
65. Porto a termine in tempo utile i compiti da fare a casa
66. Se non riesco a prepararmi bene per la scuola, mi sento a disagio
67. Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato
68. Penso che la capacità di riuscire a scuola dipende dall'impegno che ciascuno mette nello studiare con cura
69. A casa studio le materie non in base a un piano preciso, ma secondo l'urgenza delle interrogazioni
70. Quando ho deciso di fare una cosa, la porto a termine anche se mi costa fatica
71. Trovo poco utile nel ripassare le lezioni servirmi dei disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive contenute nel testo
72. Mi sento sicuro di riuscire a ottenere buoni voti
73. Penso che l'intelligenza di una persona può migliorare nel tempo, se questi si impegna seriamente
74. Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni
75. Non appena incontro le prime difficoltà, abbandono un lavoro anche appena iniziato
76. Quando mi va male qualcosa penso che ciò dipende dalle circostanze esterne più che dalla mia incapacità o dal mio scarso impegno
77. Se mi accorgo di non avere più tempo per finire un lavoro, sono preso dal panico
78. Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura
79. I problemi di casa o quelli posti dalle amicizie mi fanno trascurare l'impegno scolastico
80. Se ho un insuccesso, mi sento portato a ritentare l'impresa

81. All'inizio dello studio verifico quali sono le cose che devo fare
82. Pensando alle cose che devo imparare mi capita di considerarle troppo difficili
83. Penso che la capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che mette nello studio
84. Quando il mio insegnante spiega, mi trovo a pensare altre cose e così non seguo quello che sta esponendo
85. Leggendo ricostruisco con la mia immaginazione le situazioni, i personaggi o le vicende narrate
86. Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme
87. Se sono di cattivo umore mi concentro nello studio con difficoltà
88. Quando vado bene in un'interrogazione, penso che l'insegnante è stato comprensivo e mi ha fatto domande facili
89. Mentre studio mi distraigo facendo "sogni a occhi aperti", progetti e programmi di ogni genere
90. Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa schizzi e grafici fatti sulla lavagna
91. Mi capita sia in casa che fuori casa di parlare con piacere delle cose che faccio a scuola
92. Se ho qualche problema emotivo (causato da cattivi rapporti con gli altri o con i genitori), non riesco ad applicarmi nello studio
93. Se sono preparato sono sicuro di riuscire bene in un compito o in un'interrogazione
94. Mi capita di pensare che se ci si impegna bene si può far crescere anche la propria intelligenza
95. Quando incontro una difficoltà cerco di superarla, aumentando il mio impegno e la mia concentrazione
96. Evito di fare domande, perché penso di dare fastidio all'insegnante
97. Quando sono interrogato all'improvviso, mi blocco e non riesco più a parlare
98. Trovo difficile capire se un concetto o un argomento mi risulta poco chiaro
99. Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di perdere il tempo
100. Per ricordare meglio quanto studio cerco di collegare tra loro le varie idee

**QUESTIONARIO  
SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO  
(QSA)**

**FOGLIO DI RISPOSTA**

Scuola \_\_\_\_\_ Classe e Sezione \_\_\_\_\_

Numero di registro \_\_\_\_\_ Sesso: M F Anno di nascita \_\_\_\_\_

Città, sede della Scuola \_\_\_\_\_ Data della prova \_\_\_\_\_

2.	1	2	3	4	27.	1	2	3	4	52.	1	2	3	4	77.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4	28.	1	2	3	4	53.	1	2	3	4	78.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4	29.	1	2	3	4	54.	1	2	3	4	79.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4	30.	1	2	3	4	55.	1	2	3	4	80.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4	31.	1	2	3	4	56.	1	2	3	4	81.	1	2	3	4
7.	1	2	3	4	32.	1	2	3	4	57.	1	2	3	4	82.	1	2	3	4
8.	1	2	3	4	33.	1	2	3	4	58.	1	2	3	4	83.	1	2	3	4
9.	1	2	3	4	34.	1	2	3	4	59.	1	2	3	4	84.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4	35.	1	2	3	4	60.	1	2	3	4	85.	1	2	3	4
11.	1	2	3	4	36.	1	2	3	4	61.	1	2	3	4	86.	1	2	3	4
12.	1	2	3	4	37.	1	2	3	4	62.	1	2	3	4	87.	1	2	3	4
13.	1	2	3	4	38.	1	2	3	4	63.	1	2	3	4	88.	1	2	3	4
14.	1	2	3	4	39.	1	2	3	4	64.	1	2	3	4	89.	1	2	3	4
15.	1	2	3	4	40.	1	2	3	4	65.	1	2	3	4	90.	1	2	3	4
16.	1	2	3	4	41.	1	2	3	4	66.	1	2	3	4	91.	1	2	3	4
17.	1	2	3	4	42.	1	2	3	4	67.	1	2	3	4	92.	1	2	3	4
18.	1	2	3	4	43.	1	2	3	4	68.	1	2	3	4	93.	1	2	3	4
19.	1	2	3	4	44.	1	2	3	4	69.	1	2	3	4	94.	1	2	3	4
20.	1	2	3	4	45.	1	2	3	4	70.	1	2	3	4	95.	1	2	3	4
21.	1	2	3	4	46.	1	2	3	4	71.	1	2	3	4	96.	1	2	3	4
22.	1	2	3	4	47.	1	2	3	4	72.	1	2	3	4	97.	1	2	3	4
23.	1	2	3	4	48.	1	2	3	4	73.	1	2	3	4	98.	1	2	3	4
24.	1	2	3	4	49.	1	2	3	4	74.	1	2	3	4	99.	1	2	3	4
25.	1	2	3	4	50.	1	2	3	4	75.	1	2	3	4	100.	1	2	3	4

### QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO<sup>3</sup>

Il presente questionario ti servirà a capire meglio il tuo modo di studiare e imparare e le tue preferenze al riguardo.

Le seguenti affermazioni descrivono alcune abitudini di studio e modi di imparare. Decidi in quale misura ogni affermazione si applica nel tuo caso. Scrivi accanto ad ogni affermazione uno di questi numeri:

0=mai o raramente    1=qualche volta    2=spesso    3=sempre o quasi sempre

Cerca di essere più sincero che puoi. Scegli rapidamente ogni risposta e passa subito all'*item* successivo. Non cambiare le risposte che hai già dato.

Non scegliere la risposta che credi sarebbe giusto dare, ma quella che effettivamente meglio descrive le tue abitudini personali.

Tieni presente che non ci sono risposte giuste o sbagliate in questo questionario.

Alla fine del questionario calcola i punteggi come suggerito e leggi le relative interpretazioni.

1. Quando studio, se sottolineo o evidenzio parole e frasi mi concentro di più.	
2. Mi piace lavorare senza pianificare tutto all'inizio, ma "aggiustando il tiro" man mano che procedo.	
3. Preferisco che l'insegnante ci assegni lavori che ognuno di noi possa poi svolgere come preferisce.	
4. Mi risulta difficile capire un termine o un concetto se non mi vengono dati degli esempi.	
5. Mi confondono grafici e diagrammi che non sono accompagnati da spiegazioni scritte.	
6. Preferisco i lavori da svolgere passo per passo, completando un compito prima di iniziare il successivo.	
7. Ricordo meglio un argomento se posso fare un'esperienza diretta, per esempio facendo un esperimento di laboratorio, costruendo un modello, facendo una ricerca, ecc.	
8. Preferisco imparare leggendo un libro piuttosto che ascoltando una lezione.	
9. Sono soddisfatto se di un argomento capisco le idee generali, senza considerare i particolari.	
10. Capisco meglio un argomento parlandone o discutendone con qualcuno piuttosto che soltanto leggendo un testo.	
11. Mi piace lavorare in gruppo.	
12. Quando studio su un libro imparo di più guardando figure, grafici e mappe piuttosto che leggendo il testo scritto.	
13. Se devo raccontare o riferire qualcosa mi soffermo molto sui dettagli.	
14. Riesco facilmente a seguire qualcuno che parla anche se non lo guardo in faccia.	

<sup>3</sup> MARIANI, 2000.

15. Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi sono presentate per iscritto.	
16. Se si deve lavorare a gruppi, preferisco che sia l'insegnante a decidere come formare i gruppi.	
17. Durante una lezione o una discussione scrivere o disegnare qualcosa mi aiuta a concentrarmi.	
18. Imparo e ricordo di più quando studio da solo.	
19. In un lavoro di gruppo preferisco che l'insegnante ci lasci liberi di distribuirci i compiti all'interno del gruppo.	
20. Organizzo il mio tempo, sia nello studio che nelle altre attività.	
21. Quando leggo un testo mi creo mentalmente delle immagini sulla storia, i personaggi o le idee.	
22. Quando studio ho bisogno di pause frequenti e di movimento fisico.	
23. Alla fine di un lavoro di gruppo mi sento di avere imparato di più che se avessi lavorato da solo.	
24. Preferisco gli esercizi con una sola soluzione o risposta piuttosto che gli esercizi più "aperti" e "creativi".	
25. Quando in classe lavoro con un compagno o in gruppo ho la sensazione di perdere tempo.	
26. Mi risulta più facile ricordare figure e illustrazioni in un libro se sono stampate a colori vivaci.	
27. Imparo meglio se parto da una visione generale dell'insieme piuttosto che da dettagli e aspetti specifici.	
28. Preferisco che una regola o una teoria mi venga chiaramente spiegata prima di applicarla in esempi ed esercizi.	
29. Per capire un testo che sto studiando mi aiuto facendo disegni e diagrammi.	
30. Imparo di più durante le lezioni in classe che studiando a casa.	
31. Non mi piace leggere o ascoltare le istruzioni per un compito; preferirei cominciare subito a lavorarci.	
32. Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi vengono spiegate a voce e non soltanto fornite per iscritto.	
33. Se un compito deve essere svolto a gruppi, preferisco che siano gli studenti stessi a decidere come formare i gruppi.	
34. Prendo appunti durante le spiegazioni dell'insegnante e le discussioni in classe e li rileggo poi per conto mio.	
35. Mi risulta abbastanza facile sintetizzare ciò che è stato detto in una discussione.	
36. Quando studio mi concentro di più se leggo o ripeto a voce alta.	
37. Imparo di più a casa che in classe.	
38. Se devo decidere se qualcosa è giusto o corretto, mi baso più sull'istinto che sulla logica.	
39. Preferisco imparare vedendo un video o ascoltando una cassetta piuttosto che leggendo un libro.	
40. Quando studio su un libro prendo appunti o faccio riassunti.	

## STILI E STRATEGIE DI APPRENDIMENTO: LINEAMENTI TEORICI

In questa unità ci occupiamo dei modi in cui assimiliamo e riteniamo le informazioni. Ci focalizziamo, pertanto, sulle strategie e sugli stili di apprendimento.

Le strategie sono un insieme di procedure e operazioni che ciascuno di noi utilizza per acquisire, ritenere, e recuperare differenti tipi di conoscenze e prestazioni. Parliamo di stile quando si evidenzia una tendenza costante e consistente nel ricorrere ad una determinata classe di strategie. Così, se gli stili cognitivi rappresentano un modo di pensare preferito, gli stili di apprendimento altro non sono che un modo di apprendere preferito.

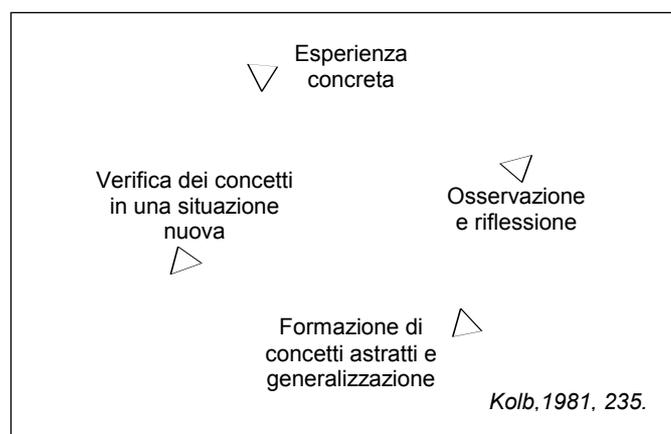
Essi non sono quindi né buoni, né cattivi, peggiori o migliori, ma solo diversi.

Alcuni autori fanno coincidere gli stili cognitivi con gli stili di apprendimento; tuttavia, tra i due costrutti è possibile rintracciare delle differenze.

In particolare, mentre lo stile cognitivo concerne la tendenza, persistente nel tempo, ad adottare preferenzialmente, in diversi settori del comportamento, determinate strategie e atteggiamenti, lo stile di apprendimento si riferisce al modo in cui ciascun individuo assimila e ritiene le informazioni e – in quanto tale – appartiene ad un ambito più limitato.

Per quanto concerne le tipologie degli stili sono state elaborate diverse teorie. Una teoria piuttosto nota è quella di Kolb e Fry (1975), i quali propongono una teoria degli stili di apprendimento che si rifà alle diverse fasi attraverso le quali si realizza il processo dell'apprendere.

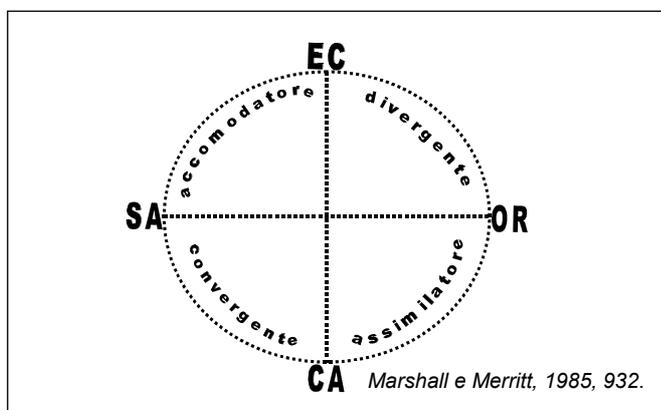
Quest'ultimo segue un andamento circolare: si parte dall'esperienza concreta (EC), si osserva e si riflette su di essa (OR), si elaborano i concetti e si integrano i dati osservati in strutture logiche (CA), si verifica quanto concettualizzato mediante l'azione (SA).



A questo punto il ciclo riprende ad un livello più avanzato di complessità con una nuova osservazione riflessiva, nuove astrazioni e nuove verifiche.

Per un apprendimento completo si richiede che le quattro fasi siano percorse da ogni soggetto almeno in grado minimo. In realtà sono possibili delle accentuazioni diverse di una o più fasi da parte del soggetto. Questo è dovuto in parte ai fattori genetici, alla storia di apprendimento e alle richieste dell'ambiente in cui ciascuno vive.

Le preferenze per l'una o per l'altra fase portano a differenziare quattro tipi basilari di stili di apprendimento: convergente, divergente, assimilatore, accomodatore (Polacek, 1987).



### **Tipo convergente**

Chi predilige questo stile utilizza soprattutto la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva ed è abile nell'applicazione pratica delle idee. La persona con questo stile riesce meglio nei compiti ordinari e risolve anche i problemi giornalieri in modo convenzionale; affronta i problemi e tende a risolverli in base ad un ragionamento ipotetico deduttivo. Partecipa poco al processo di apprendimento con le sue emozioni ed è orientato più verso le cose che non verso le persone. I suoi interessi sono orientati alle scienze fisiche.

### **Tipo divergente**

Chi predilige questo stile utilizza soprattutto l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva ed ha una spiccata capacità immaginativa. La persona con questo stile vede i problemi da vari punti di vista ed è capace di organizzare i contenuti in strutture significative. Riesce meglio nelle situazioni che permettono di produrre liberamente. Si interessa alle persone con le quali ha un rapporto affettivo caldo. I suoi interessi sono orientati al settore artistico.

### **Tipo assimilatore**

Chi predilige questo stile utilizza soprattutto la concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva ed è abile nell'elaborazione di modelli teorici. La persona con questo stile riesce ad assimilare delle conoscenze isolate in strutture coerenti ed esplicative. Si interessa più ai concetti astratti che non alle persone. Nel lavoro procede con una metodologia coerente e precisa. I suoi interessi sono orientati alla ricerca.

### **Tipo accomodatore**

Chi predilige questo stile utilizza soprattutto l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva e si distingue dagli altri per la sperimentazione pratica. La persona con questo stile opera una sintesi tra la situazione concreta e i principi teorici applicabili ad essa. Cerca di risolvere problemi piuttosto che analizzarli e in questo procede per tentativi ed errori. Per lo più ricorre ad informazioni provenienti da terzi che non all'analisi personale dei dati. Essendo più portato all'azione che alla riflessione mostra una certa impazienza verso i tipi troppo riflessivi. I suoi interessi sono orientati al settore applicativo.

In continuità con quanto affrontato nell'unità sugli stili di cognitivi, nel differenziare i diversi stili di apprendimento prendiamo in considerazione la categorizzazione proposta da Mariani (2000).

Secondo l'autore, i modi di imparare possono rientrare in tre grandi aree che chiameremo A, B, C.

L'*area A* concerne i canali sensoriali con cui percepiamo il mondo esterno. All'interno di questa area possiamo distinguere quattro modalità preferenziali: visiva verbale, visiva non verbale, uditiva, cinestetica.

L'*area B* concerne il modo in cui elaboriamo le informazioni. All'interno di questa area possiamo distinguere due modalità: l'analitica e la globale.

L'*area C*, infine, concerne la preferenza verso il lavoro individuale o di gruppo.

Si può parlare di stile quando la persona predilige in modo consistente una delle possibili triadi appartenenti alla classificazione appena descritta.

## QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO CALCOLO DEI PUNTEGGI

Trascrivi il punteggio relativo ad ogni *item* e calcola i totali.

AREA A							
Item n°	Punteggio	Item n°	Punteggio	Item n°	Punteggio	Item n°	Punteggio
5		4		10		1	
8		12		14		7	
15		21		32		17	
34		26		36		22	
40		29		39		31	
<b>TOTALE STILE VISIVO VERBALE</b>		<b>TOTALE STILE VISIVO NON-VERBALE</b>		<b>TOTALE STILE Uditivo</b>		<b>TOTALE STILE CINestetico</b>	
<b>TOTALE AREA A:</b>							

AREA B				AREA C			
Item n°	Punteggio	Item n°	Punteggio	Item n°	Punteggio	Item n°	Punteggio
6		2		3		11	
13		9		16		19	
20		27		18		23	
24		35		25		30	
28		38		37		33	
<b>TOTALE STILE ANALITICO</b>		<b>TOTALE STILE GLOBALE</b>		<b>TOTALE STILE INDIVIDUALE</b>		<b>TOTALE STILE DI GRUPPO</b>	
<b>TOTALE AREA B:</b>				<b>TOTALE AREA C:</b>			

Calcola i valori percentuali

AREA A					
<b>VISIVO VERBALE</b>	TOTALE VISIVO VERBALE x 100 DIVISO TOTALE AREA A	=.....%	<b>VISIVO NON-VERBALE</b>	TOTALE VISIVO NON-VERBALE x 100 DIVISO TOTALE AREA A	=.....%
<b>UDITIVO</b>	TOTALE Uditivo X 100 DIVISO TOTALE AREA A	=.....%	<b>CINestetico</b>	TOTALE STILE CINestetico x 100 DIVISO TOTALE AREA A	=.....%

AREA B			AREA C		
<b>ANALITICO</b>	TOTALE ANALITICO x 100 DIVISO TOTALE AREA B	=.....%	<b>INDIVIDUALE</b>	TOTALE INDIVIDUALE x 100 DIVISO TOTALE AREA C	=.....%
<b>GLOBALE</b>	TOTALE GLOBALE X 100 DIVISO TOTALE AREA B	=.....%	<b>DI GRUPPO</b>	TOTALE DI GRUPPO x 100 DIVISO TOTALE AREA C	=.....%

## **INTERPRETAZIONE DEI PUNTEGGI**

Non ci sono punteggi migliori o peggiori in questo questionario. Ogni punteggio rappresenta il tuo personale modo di studiare e imparare. Ogni punteggio si riferisce a uno stile di apprendimento e ogni stile di apprendimento ha i suoi lati positivi e negativi.

I modi di studiare e di imparare sono diversi da persona a persona, ma possono essere riassunti in alcune grandi categorie. Questo questionario mette a fuoco i seguenti modi di imparare:

**AREA A:** visivo verbale, visivo non verbale, uditivo o cinestetico; si tratta dei canali sensoriali attraverso cui percepiamo il mondo esterno. Le persone con preferenza visiva verbale imparano meglio leggendo; quelle con preferenza visiva non verbale guardando figure, diagrammi, ecc.; quelle con preferenza uditiva ascoltando; quelle con preferenza cinestetica facendo esperienza diretta delle cose;

**AREA B:** analitico o globale; si tratta dei modi di elaborare le informazioni. Le persone con preferenza analitica tendono a preferire il ragionamento logico e sistematico, basato su fatti e dettagli; quelle con preferenza globale tendono a considerare le situazioni in modo sintetico, basandosi sull'intuito e sugli aspetti generali di un problema.

**AREA C:** individuale o di gruppo; si tratta della preferenza verso il lavoro individuale o verso il lavoro con gli altri.

La maggior parte delle persone dimostra una certa preferenza per un determinato stile: ad esempio, una persona può preferire uno stile uditivo, globale e di gruppo; un'altra uno stile visivo verbale, analitico e individuale; e così via. Ciò non significa che non si possano usare più stili a seconda delle necessità: anzi, il modo più efficiente di imparare consiste proprio nel sapere usare, oltre al proprio stile preferito, anche modi diversi secondo le circostanze.

Le seguenti descrizioni, ed i relativi suggerimenti, potranno risultarti utili per sfruttare a fondo il tuo stile preferito. Leggi comunque anche le strategie suggerite per gli altri stili: alcune di esse potrebbero interessarti e varrà allora la pena di provare a metterle in pratica.

## AREA A

<p style="text-align: center;"><b>STILE VISIVO VERBALE</b></p> <p>Preferisci vedere ciò che devi imparare e basarti soprattutto sul linguaggio verbale; trovi utile, per esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leggere delle istruzioni piuttosto che ascoltarle</li> <li>• prendere nota di ciò che viene detto in classe</li> <li>• vedere scritte le cose alla lavagna</li> <li>• studiare sui libri piuttosto che ascoltare una lezione</li> </ul> <p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prendi appunti in classe e riguardali a casa; anche ricopiarli e riordinarli può aiutarti a ricordare meglio</li> <li>• prima di studiare un capitolo di un libro, leggi attentamente i titoli, i sottotitoli, le didascalie delle figure</li> <li>• riassumi per iscritto quanto hai letto o ascoltato</li> <li>• prendi nota delle istruzioni per i compiti e le lezioni</li> <li>• studia e leggi silenziosamente (non a voce alta)</li> <li>• evidenzia con sottolineature, simboli o abbreviazioni le idee più importanti di un testo, e riassumile a margine dei paragrafi con parole tue</li> <li>• accompagna grafici e diagrammi con spiegazioni scritte</li> <li>• in generale, elenca per iscritto ciò che desideri ricordare</li> <li>• chiedi all'insegnante istruzioni o spiegazioni scritte</li> <li>• guarda in volto la persona che parla: può aiutarti a concentrarti</li> <li>• in classe, cerca di sederti in un posto vicino all'insegnante e alla lavagna</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>STILE VISIVO NON VERBALE</b></p> <p>Preferisci vedere ciò che devi imparare, ma basandoti soprattutto sul linguaggio non verbale (disegni, fotografie, simboli, grafici, diagrammi, ecc.). Trovi utile, per esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scorrere un libro o una rivista guardando le figure</li> <li>• imparare a fare qualcosa osservando come si fa piuttosto che leggendo o ascoltando delle spiegazioni</li> <li>• guardare un film su un certo argomento piuttosto che ascoltare una lezione o una discussione</li> <li>• basarti sulla memoria visiva per ricordare luoghi, persone, fatti e circostanze</li> </ul> <p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• disegna figure, grafici, diagrammi per ricordare termini e concetti e per riassumere ciò che hai letto o ascoltato</li> <li>• usa evidenziatori colorati nei tuoi appunti</li> <li>• prima di leggere un capitolo di un libro, guarda attentamente figure, fotografie, eventuali grafici, ecc.</li> <li>• creati delle immagini mentali di ciò che stai leggendo o ascoltando, in modo da ricordare meglio le informazioni date solo verbalmente</li> <li>• usa simboli e abbreviazioni</li> <li>• chiedi all'insegnante esempi concreti di concetti difficili e modelli di come deve essere svolto un compito</li> <li>• guarda in volto la persona che parla: può aiutarti a concentrarti</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>STILE UDITIVO</b></p> <p>Preferisci sentire ciò che devi imparare; trovi utile, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ascoltare una lezione piuttosto che studiare su un libro</li> <li>• leggere a voce alta</li> <li>• ripetere mentalmente</li> <li>• partecipare a discussioni in classe</li> <li>• lavorare con un compagno o a gruppi</li> <li>• ascoltare una dimostrazione di come fare qualcosa piuttosto che leggere istruzioni scritte</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>STILE CINESTETICO</b></p> <p>Preferisci svolgere attività concrete; trovi utile, ad es.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fare esperienza diretta di un problema</li> <li>• eseguire lavori anche senza leggere/ascoltare istruzioni</li> <li>• poterti muovere mentre studi</li> <li>• usare gesti nella conversazione</li> <li>• lavorare con un compagno o in gruppo</li> <li>• fare esperienze attive dentro e fuori della scuola, come ricerche, interviste, esperimenti di laboratorio</li> </ul>

<p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prima di leggere un capitolo, guarda titoli e figure e di a voce alta di che cosa secondo te tratterà il capitolo</li> <li>• riferisci a qualcuno ciò che hai studiato; fatti fare domande</li> <li>• leggi e riassumi le idee principali a voce alta; se non ti è possibile, cerca comunque di "sentire" le parole nella mente mentre leggi</li> <li>• recita a voce alta la soluzione di un problema prima di trascriverla</li> <li>• registra su una cassetta le lezioni o i tuoi appunti e ascolta la registrazione</li> <li>• chiedi all'insegnante spiegazioni o istruzioni orali</li> <li>• lavora con un compagno</li> </ul>	<p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prendi appunti mentre ascolti una lezione o studi un testo a casa: scrivere può aiutare la concentrazione</li> <li>• prima di studiare un capitolo di un libro, guarda le figure, leggi eventuali introduzioni o riassunti, considera con attenzione i titoli e le parole in neretto o corsivo</li> <li>• accompagna i tuoi appunti con grafici e diagrammi</li> <li>• evidenzia le idee principali in un testo, poi fanno un riassunto con parole tue su un foglio a parte</li> <li>• programma il tuo studio in modo da alternare i periodi di lavoro con le pause di cui hai bisogno</li> <li>• dividi un compito lungo in parti più piccole e varia le attività in modo da non dover fare la stessa cosa a lungo</li> <li>• a casa, cerca le posizioni e i movimenti che più ti aiutano a concentrarti mentre studi: per esempio, alterna momenti in cui stai seduto a momenti in cui cammini</li> <li>• in classe, cerca di fare qualche movimento (anche solo con le mani), senza naturalmente disturbare gli altri</li> <li>• studia con un compagno</li> </ul>
--	--

## AREA B

<p style="text-align: center;"><b>STILE ANALITICO</b></p> <p>Preferisci considerare un problema scomponendolo nelle sue parti e considerando ogni parte una per una; trovi utile, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ragionare in modo logico, basandoti su fatti precisi</li> <li>• mettere a fuoco le differenze tra le cose</li> <li>• procedere nel lavoro in modo lineare, passo dopo passo</li> <li>• svolgere i compiti in modo sistematico</li> <li>• programmare in anticipo ciò che devi fare</li> <li>• usare bene il tempo che hai a disposizione, sia per lo studio che per altre attività</li> <li>• non essere distratto da altri stimoli (per esempio, musica) mentre studi</li> <li>• avere e rispettare dei termini entro cui svolgere determinati compiti</li> </ul> <p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cerca di sfruttare a fondo i tuoi punti di forza, che sono quelli sopra elencati, ma cerca anche di renderti conto dei vantaggi di uno stile più globale; ad esempio:</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>STILE GLOBALE</b></p> <p>Preferisci considerare un problema valutandolo nel suo complesso; trovi utile, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sintetizzare spesso quello che stai studiando</li> <li>• mettere a fuoco le somiglianze tra le cose</li> <li>• prendere decisioni in modo intuitivo, basandoti sulle sensazioni</li> <li>• svolgere più compiti nello stesso tempo</li> <li>• decidere cosa fare man mano che il lavoro procede, piuttosto che pianificare tutto in anticipo</li> <li>• non programmare rigidamente il tempo per lo studio e per altre attività</li> </ul> <p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cerca di sfruttare a fondo i tuoi punti di forza, che sono quelli sopra elencati, ma cerca anche di renderti conto dei vantaggi di uno stile più analitico; ad esempio:</li> <li>• cerca di organizzare il tuo tempo, prendendo nota di scadenze e decidendo l'ordine in cui svolgere i lavori</li> <li>• concentrati a fondo su un particolare compito, evitando di disperderti in più direzioni</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• sforzati di considerare un problema nel suo complesso</li> <li>• sintetizza i particolari e i dettagli di un argomento in una visione di insieme</li> <li>• non trascurare le tue sensazioni e ciò che ti suggerisce l'intuito</li> <li>• cerca di esprimere e di comunicare ciò che sai anche se non possiedi tutte le informazioni che vorresti</li> <li>• confrontati con i compagni e l'insegnante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oltre a una visione d'insieme di un problema, analizza le informazioni in tuo possesso e integra la visione complessiva con i necessari dettagli</li> <li>• sforzati di prendere decisioni non solo in base all'intuito ma anche considerando attentamente i fatti e i legami logici</li> <li>• leggi attentamente le istruzioni di un compito e cerca di capire bene come devi procedere prima di cominciare il lavoro</li> <li>• confrontati con i compagni e l'insegnante</li> </ul>
--	--

### AREA C

<b>STILE INDIVIDUALE</b>	<b>STILE DI GRUPPO</b>
<p>Preferisci lavorare da solo e condurre uno studio individuale piuttosto che con un compagno o in gruppo. Impari forse meglio studiando su un libro, a casa, che non lavorando con gli altri a scuola.</p> <p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tieni presente che il confronto con l'insegnante e i compagni può essere molto utile: non toglie nulla al tuo stile personale di lavoro, ma in più ti dà la possibilità di conoscere altre opinioni, altri modi di pensare e di fare</li> <li>• cerca di sfruttare meglio il tempo di lavoro in classe, oltre che a casa, per esempio cominciando ad ascoltare con attenzione ciò che gli altri dicono e confrontandolo con ciò che tu sai o pensi</li> </ul>	<p>Preferisci lavorare in classe piuttosto che a casa, a coppie o in gruppo piuttosto che da solo, discutendo con gli altri piuttosto che studiando per conto tuo sui libri.</p> <p><b>Strategie suggerite:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il confronto con gli altri è indubbiamente prezioso, ma lo studio individuale è altrettanto importante per rielaborare in modo personale ciò che stai imparando</li> <li>• cerca di sfruttare meglio il tempo di lavoro a casa, oltre che in classe, per esempio organizzando i tuoi strumenti di lavoro (libri, quaderni, appunti, ecc.) e facendo delle sintesi personali di quanto hai studiato</li> </ul>

**FOGLIO RIASSUNTIVO DELL'ANDAMENTO DI GRUPPO  
SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO**

NOME	VV	VNV	U	C	A	G	I	DG
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
<b>MEDIE</b>								

**LEGENDA:**

VV = VISIVO VERBALE

A = ANALITICO

VNB = VISIVO NON-VERBALE

G = GLOBALE

U = Uditivo

I = INDIVIDUALE

C = CINESTETICO

DG = DI GRUPPO

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. In che misura ti ritrovi nei risultati del questionario?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Hai scoperto qualcosa di particolarmente interessante circa il tuo modo di imparare e di studiare? Cosa?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Pensi di provare a mettere in pratica qualcuna delle strategie suggerite? Se sí, quali e in che occasione?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Il questionario ti è sembrato utile per migliorare il tuo modo di studiare? Perché?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**STRATEGIE DI APPRENDIMENTO: LINEAMENTI TEORICI**

Le strategie di apprendimento concernono, come abbiamo visto, l'insieme di procedure e operazioni che ciascuno di noi utilizza per acquisire, ritenere, e recuperare differenti tipi di conoscenze e prestazioni.

Secondo Pellerey (1996, 9), la competenza strategica degli allievi in ordine all'apprendimento è riconducibile a fattori di natura cognitiva ed affettiva.

*I fattori di natura prevalentemente cognitiva* concernono

- la capacità di focalizzare la propria attenzione su un compito ben preciso e per un tempo adeguato e ad un livello congruo di concentrazione
- la capacità di collegare le nuove conoscenze con quelle già possedute, con la propria esperienza, con immagini, esempi e controesempi, al fine di comprendere e ricordare
- la capacità di organizzare in unità comprensive e ben strutturate quanto viene via via assimilato
- la consapevolezza e la capacità di controllo dei processi e delle strategie cognitive implicate nel compito da affrontare.

*I fattori di natura prevalentemente affettiva* concernono, invece,

- la capacità di perseverare negli impegni tollerando lo sforzo e la fatica
- la capacità di gestire l'ansia
- l'attribuzione causale del proprio successo o fallimento
- il senso di autoefficacia, ossia la percezione della propria competenza nell'affrontare un impegno scolastico.

Al fine di rilevare questi fattori, l'autore ha elaborato uno strumento, "Questionario sulle Strategie di Apprendimento", che si compone di quattordici scale (sette concernenti i fattori di natura cognitiva e sette concernenti i fattori di natura affettiva) delle quali riportiamo una breve descrizione (Pellerey, 1996, 15-25).

<b>C1 STRATEGIE ELABORATIVE</b>	Questo fattore riguarda i processi e le strategie elaborative per comprendere e ricordare, quali: collegare ciò che si sta apprendendo con la propria esperienza, sforzarsi di trovare un esempio a cui possa applicarsi quanto si apprende, ecc.
<b>C2 CAPACITÀ DI AUTOREGOLAZIONE</b>	Questo fattore si riferisce alla capacità di gestire autonomamente lo studio e in genere i processi di apprendimento ed include la tendenza a lavorare con accuratezza e metodo nonché riflessività e controllo metacognitivo.
<b>C3 DISORIENTAMENTO</b>	Questo fattore concerne la facilità o meno a perdersi di fronte ad un compito e la capacità di organizzare le conoscenze studiate, in modo da poterle facilmente utilizzare e richiamare.

<b>C4 DISPONIBILITÀ ALLA COLLABORAZIONE</b>	Questo fattore mira ad identificare l'apprezzamento o meno, la disponibilità o meno ad un apprendimento partecipativo e collaborativo. In altre parole se si preferisce studiare con altri oppure da soli.
<b>C5 USO DI ORGANIZZATORI SEMANTICI</b>	Questo fattore concerne l'uso di grafici, tabelle, mappe, per comprendere e ricordare.
<b>C6 DIFFICOLTÀ DI CONCENTRAZIONE</b>	Questo fattore si riferisce alle difficoltà che si possono incontrare nel focalizzare l'attenzione per un tempo adeguato nello svolgimento di un compito.
<b>C7 AUTOINTERROGAZIONE</b>	Questo fattore riguarda la tendenza a porsi domande o a porre domande ad altri come strategia di controllo della comprensione, del ricorso e del proprio stato di preparazione.
<b>A1 ANSIETÀ DI BASE</b>	Questo fattore si riferisce alla difficoltà di controllare le proprie reazioni emotive connesse alla situazione apprenditiva. Un'ansia elevata interferisce sia con la comprensione sia con il recupero delle informazioni
<b>A2 VOLIZIONE</b>	Questo fattore riguarda la capacità di controllare in maniera efficace l'azione di apprendimento in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione che guida e sostiene tale azione da sollecitazioni e interessi alternativi e da stanchezza e frustrazione di fronte a eventuali difficoltà.
<b>A3 ATTRIBUZIONE A CAUSE CONTROLLABILI</b>	Questo fattore fa riferimento alla percezione di controllabilità del proprio successo o fallimento interpretati come dipendenti soprattutto dal proprio impegno.
<b>A4 ATTRIBUZIONE A CAUSE INCONTROLLABILI</b>	Questo fattore fa riferimento alla percezione di non controllabilità del proprio successo o fallimento interpretati come dipendenti essenzialmente da cause esterne o interne stabili e immutabili.
<b>A5 MANCANZA DI PERSEVERANZA</b>	Questo fattore, correlato negativamente con la volizione, si riferisce alla fragilità della capacità di perseverare nel lavoro e nel portare a termine i propri impegni.
<b>A6 PERCEZIONE DI COMPETENZA</b>	Questo fattore include la percezione del senso di autoefficacia e di responsabilità nel lavoro scolastico
<b>A7 INTERFERENZE EMOTIVE</b>	Questo fattore, collegabile al primo (ansietà di base), concerne le reazioni emotive che possono interferire consistentemente o occasionalmente con il lavoro scolastico.

**FOGLIO RIASSUNTIVO PER SINTETIZZARE L'ANDAMENTO  
DI GRUPPO SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
STRATEGIE ELABORATIVE									
AUTOREGOLAZIONE									
DISORIENTAMENTO									
DISPONIBILITÀ ALLA COLLABORAZIONE									
USO DI ORGANIZZATORI SEMANTICI									
DIFFICOLTÀ DI CONCENTRAZIONE									
AUTOINTERROGAZIONE									
ANSIETÀ DI BASE									
VOLIZIONE									
ATTRIBUZIONE A CAUSE CONTROLLABILI									
ATTRIBUZIONE A CAUSE INCONTROLLABILI									
MANCANZA DI PERSEVERANZA									
PERCEZIONE DI COMPETENZA									
INTERFERENZE EMOTIVE									

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. Ti riconosci nei punteggi che hai ottenuto?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Quali sono le tue risorse e i tuoi limiti nell'apprendere?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Cosa dovresti fare di diverso per ottimizzare le tue strategie di apprendimento?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Quali obiettivi potresti porti in tal senso?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**TRACCIA DI RIFLESSIONE**

1. A quante domande sono stato in grado di rispondere correttamente? \_\_\_\_\_

2. Quali fattori mi hanno permesso di dare risposte corrette?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Quali fattori mi hanno impedito di dare risposte corrette?

.....  
.....  
.....  
.....

4. In che percentuale attribuisco la possibilità di apprendere dalla lezione

a. ad una buona spiegazione \_\_\_\_\_ %

b. ad un ascolto attento \_\_\_\_\_ %

## **INDICAZIONI PER APPRENDERE DALLA LEZIONE**

- 1. MENTRE IL FORMATORE SPIEGA, PORSI DELLE DOMANDE**
  - Che cosa sta dicendo?
  - Che cosa intende dire quando afferma...?
  - Come pone questo aspetto in rapporto con quanto detto finora?
  - Qual è il quadro generale?
  - Quali sono i concetti principali?
  - Quali sono i dettagli più importanti?
  
- 2. PRENDERE APPUNTI**
  - Non scrivere né troppo, né troppo poco
  - Trascrivere quegli elementi essenziali che consentono di schematizzare il discorso
  
- 3. CONCENTRARI**
  - Tenere a bada le distrazioni
  - Focalizzare l'attenzione su ciò che si ascolta
  
- 4. RIORDINARE GLI APPUNTI PRIMA POSSIBILE**

## ASCOLTARE PER APPRENDERE: LINEAMENTI TEORICI

L'affermazione dalla quale prende avvio quanto diremo è che si può imparare ascoltando, naturalmente se il nostro ascoltare non si limita ad un semplice sentire.

Ascoltare significa, infatti, attivare tutti i nostri canali sensori per concentrarsi ed orientare la nostra attenzione consapevole verso la fonte comunicativa per decodificare, comprendere e ricodificare ciò che proviene da essa.

Possiamo trarre molti **vantaggi** dall'ascoltare. Così, quando riusciamo ad ascoltare attivamente a lezione possiamo:

- chiarirci gli aspetti basilari di un argomento;
- avere uno sguardo d'insieme del tema;
- ricevere informazioni che non potremmo rintracciare sui libri;
- aver riassunto del materiale difficile da consultare;
- avere un modello di come si affronta quel determinato argomento.

Ascoltare attivamente, tuttavia, non costituisce un compito facile e dobbiamo fare i conti con alcune **difficoltà** (Meazzini - Soresi, 1991a, 29-38):

1. la prima è rappresentata dal fatto che quando l'altro parla è molto facile distrarsi, perché noi pensiamo più velocemente di quanto gli altri possano parlare; pertanto, quando ascoltiamo dobbiamo fare un duplice sforzo: orientare e mantenere l'attenzione verso la fonte comunicativa ed inibire l'afflusso alla mente di pensieri, immagini, fantasie che possono interferire con la nostra tensione attentiva;
2. una seconda difficoltà riguarda il ritmo e la velocità con cui ci vengono trasmessi i messaggi; a differenza di altre situazioni apprenditive (es. leggere/scrivere) in cui siamo noi a dare il ritmo, nel caso dell'ascolto, è colui che parla a prendere decisioni in tal senso; per cui può procedere troppo rapidamente o troppo lentamente rispetto ai nostri tempi e ciò può interferire con la nostra capacità attentiva;
3. una terza difficoltà risiede nel fatto che non sempre ciò che ascoltiamo attiva la nostra curiosità e il nostro interesse, di qui la fatica connessa ad una scarsa motivazione.

Ma se questi sono gli ostacoli, possiamo fare qualcosa per superarli? Certamente sì: molto può fare la fonte comunicativa, molto può fare colui che ascolta.

### ***Cosa può fare la fonte comunicativa (il formatore)***

Un buon formatore è già un'ottima prevenzione nei confronti del cattivo ascolto. Così quando il formatore sa trasmettere le informazioni in modo moti-

vante e rispettoso dei tempi di apprendimento dei suoi allievi cresce di gran lunga la possibilità che questi ascoltino.

In particolare un buon formatore dovrebbe:

- usare un linguaggio comprensibile, ossia adottare il codice adeguato ai suoi destinatari;
- definire gli obiettivi della lezione e le tematiche trattate;
- rilevare i topici, ossia evidenziare con il tono della voce, con l'ausilio di lucidi o altro, gli aspetti più salienti;
- procedere moderatamente, per dare agli allievi il tempo di comprendere e di prendere appunti;
- fare domande e invitare gli allievi a parafrasare ossia chiedere loro di ripetere con parole ed espressioni proprie quanto ascoltato;
- dare uno spazio, a lezione conclusa, affinché gli allievi possano integrare i loro appunti grazie al confronto reciproco;
- suggerire una attività che permetta di applicare quanto ascoltato.

### ***Cosa può fare colui che ascolta (l'allievo)***

Come dicevamo, anche l'allievo può fare molto per superare le difficoltà connesse ad un buon ascolto. In particolare, può:

- porsi delle domande, mentre il formatore spiega, così da rendere più attivo il proprio ascolto:
  - Che cosa sta dicendo?*
  - Che cosa intende dire quando afferma...?*
  - Come pone questo aspetto in rapporto con quanto detto finora?*
  - Qual è il quadro generale?*
  - Quali sono i concetti principali?*
  - Quali sono i dettagli più importanti?*
- prendere appunti; vediamo alcuni suggerimenti utili:
  - non scrivere né troppo, né troppo poco;*
  - trascrivere quegli elementi essenziali che consentono di schematizzare il discorso;*
  - organizzare in modo funzionale il foglio in cui prendere appunti (vedi fig.1);*
- concentrarsi, tenendo a bada le distrazioni e focalizzando l'attenzione su ciò che si ascolta;
- riordinare gli appunti prima possibile; è, infatti, importante, prima che passi del tempo e che quanto ascoltato si perda per effetto dell'oblio, che focalizziamo la struttura portante dell'argomento.
  - Quali sono stati i temi generali affrontati?*
  - Quali i concetti fondamentali?*
  - Quali i particolari più importanti?*

FIG. 1

**ORGANIZZAZIONE DEL FOGLIO PER PRENDERE APPUNTI**

DATA \_\_\_\_\_

TITOLO \_\_\_\_\_

FORMATORE \_\_\_\_\_

	1. Prendere appunti	
2. Domande		3. Riflessioni
	4. Condensare	

1. Nella parte centrale vengono scritti gli appunti
2. Sulla parte sinistra vengono trascritti interrogativi che possono sorgere ascoltando
3. Sul lato destro si possono annotare le proprie riflessioni
4. Al termine della lezione si possono condensare le informazioni principali

*Tratto da: Meazzini – Soresi, 1991a, 32.*

**ESERCITAZIONE SULLA CAPACITÀ DI ASCOLTO**

1. Ascoltare e sentire non sono la stessa cosa. Perché?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Quali sono i vantaggi di un ascolto attivo?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Quali sono le difficoltà che possiamo incontrare nell'ascolto?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Che cosa può fare l'allievo per superare tali difficoltà?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Che cosa può fare il formatore per facilitare il superamento di tali difficoltà?

.....  
.....  
.....  
.....

**GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE DELLA CAPACITÀ DI ASCOLTO<sup>4</sup>**

Per ognuna delle affermazioni qui sotto riportate, contrassegna la scelta che meglio corrisponde al tuo modo di comportarti.

	<i>molto spesso</i>	<i>spesso</i>	<i>quasi mai</i>	<i>mai</i>
1. Smetti di ascoltare quando il formatore dice qualcosa con cui non sei d'accordo				
2. Ti concentri su quanto viene detto anche se non ti interessa				
3. Quando pensi di sapere già quello che il formatore sta per dirti, smetti di ascoltare				
4. Ripeti con parole tue quanto il formatore ha appena detto				
5. Ascolti il punto di vista dell'altro (formatore o compagno) anche se diverso dal tuo				
6. Fai tesoro di tutto quanto il formatore ti dice, anche se è di scarso peso				
7. Ti preoccupi di chiedere il significato delle parole che non conosci				
8. Pensi al modo con cui ribattere, mentre i compagni del tuo gruppo stanno ancora parlando.				
9. Fingi di ascoltare attentamente anche quando non ascolti affatto				
10. Pensi ad altro mentre il formatore sta parlando				
11. Ti limiti a seguire la lezione senza preoccuparti dei particolari				
12. Ti rendi conto che le parole non hanno lo stesso significato per tutti				
13. Ascolti solo quello che ti interessa trascurando il resto della lezione				
14. Guardi il formatore mentre parla				
15. Ti concentri sulle parole del formatore senza preoccuparti delle sue espressioni mimiche				
16. Sai quali sono le parole o le frasi capaci di suscitare in te reazioni emotive				
17. Rifletti su quello che vuoi ottenere quando parli				
18. Aspetti l'occasione migliore per esprimere ciò che vuoi dire				
19. Pensi al modo in cui potrebbe reagire il tuo interlocutore (formatore o compagno)				
20. Scegli la maniera migliore (scritta, orale, al telefono, sulla lavagna) per comunicare				
21. Osservi l'espressione del tuo interlocutore, formatore o compagno (preoccupata, ostile, indifferente, timida, impaziente, caparbia..)				
22. Hai l'impressione di essere ignorato dal tuo interlocutore (formatore o compagno)				
23. Ti eserciti regolarmente per migliorare la tua capacità di ascolto				
24. Prendi appunti per poter meglio ricordare				
25. Riesci a mantenere la concentrazione senza farti distrarre da suoni o rumori				
26. Ascolti senza giudicare o criticare chi parla				
27. Ripeti alcune cose che l'insegnante ha detto per essere sicuro di aver ben capito.				

**ISTRUZIONI PER IL PUNTEGGIO**

La risposta *molto spesso* vale 4 punti, quella *spesso* vale tre punti, quella *quasi mai* vale 2 punti e quella *mai* vale 1 punto. Per gli *item* prodotti in corsivo il punteggio è invertito.

I buoni ascoltatori raggiungono un punteggio che va oltre 90.

<sup>4</sup> MEAZZINI - SORESI, 1991a.

## UOMO E CLIMA

Il clima influenza in tanti modi la vita e l'attività dell'uomo, creando ad esempio condizioni favorevoli o sfavorevoli all'insediamento, permettendo o impedendo la coltivazione di determinate colture, agevolando o ostacolando i trasporti e il turismo...

Non bisogna tuttavia esagerare la dipendenza dall'ambiente climatico, in quanto l'uomo, anche nel passato, si è in qualche modo adattato e difeso (foggia e tipo di vestiti, abitazioni, riscaldamento degli edifici).

Ancora oggi sentiamo l'influenza del clima, anche se reagiamo in modo più attivo, cercando di modificare o addirittura cambiare le condizioni più sfavorevoli. Siamo riusciti così ad intervenire sui processi di condensazione dell'umidità e, quindi, sulla formazione della pioggia. Abbiamo tentato di prevenire le condizioni che portano alla costituzione della grandine, che è particolarmente dannosa alle colture. Abbiamo cercato di dissipare la nebbia, che rappresenta un grosso pericolo per tutti i mezzi di trasporto e in particolare per gli aerei, durante le manovre di decollo e di atterraggio sulle piste degli aeroporti. Un altro sistema di intervento sul clima è la formazione di filari di alberi, in zone che sono esposte al vento e all'evaporazione. Gli alberi, infatti, rompono l'azione del vento e, nello stesso tempo, accumulano l'umidità. Tutte queste sono modifiche volute dall'uomo, cioè *volontarie*.

L'uomo, però, cambia il clima di una località anche *involontariamente*.

L'esempio più evidente è costituito dalle modificazioni del clima che avvengono nelle città. Cemento e asfalto nelle assolate giornate estive, provocano il surriscaldamento dell'aria. Durante i mesi invernali, poi, la città rappresenta un serbatoio di calore per il notevole consumo di combustibili dovuto al riscaldamento degli edifici. Anche l'*inquinamento* dell'aria (con il velo dei gas e dei vapori) contribuisce al maggior riscaldamento della città. È stato calcolato che la temperatura minima invernale di una grande città, a medie latitudini, è superiore a quella delle campagne circostanti di circa un grado e mezzo.

Le città, soprattutto quelle industriali, sono anche caratterizzate da una maggior presenza di nebbia e di foschia e soprattutto di smog [dall'inglese *smoke* = fumo e *fog* = nebbia].

Per migliorare il clima delle città bisognerebbe non solo eliminare le fonti di inquinamento, ma aumentare la superficie delle aree verdi (viali alberati, giardini, parchi) che aiutino a regolare il riscaldamento diurno.

Tratto da: Bacchi - Londrillo, 1987.

## LA TECNICA SQ3R: LINEAMENTI TEORICI

Tra le metodologie suggerite per apprendere dalla lettura la più nota è quella messa a punto da Robinson (1975) e denominata SQ3R (*Survey, Question, Read, Repeat, Revise*). Consta di cinque passi.

- Survey*** Si tratta di una lettura veloce per cogliere le caratteristiche salienti del testo e rendersi conto dell'insieme. Nel corso di essa non ci si sofferma sulle parole che lì per lì non vengono comprese; in molti casi sarà il contesto a fornirne il significato.
- Question*** In questa fase si tratta di porre domande al testo, domande che hanno il duplice scopo di attivare la nostra curiosità e di cogliere eventuali collegamenti tra le informazioni nuove e quelle già in nostro possesso.
- Read*** È il momento della lettura analitica: si procede lentamente cercando di cogliere con esattezza quanto scritto. In questa fase è opportuno sottolineare le parti principali ed evidenziare, trascrivendo al lato, qualche parola concettualmente descrittiva della parte che si sta leggendo.
- Repeat*** È la fase della ripetizione. Guardando le parole chiave poste al lato del testo si cerca di richiamare le informazioni acquisite nel corso della lettura.
- Revise*** È l'ultima tappa del processo di acquisizione delle informazioni. Si ripete come nella fase precedente, ma senza l'aiuto delle parole chiave.

## UOMO E CLIMA

Il clima influenza in tanti modi la vita e l'attività dell'uomo, creando ad esempio condizioni favorevoli o sfavorevoli all'insediamento, permettendo o impedendo la coltivazione di determinate colture, agevolando o ostacolando il trasporto e il turismo... (IN CHE MODO IL CLIMA ESERCITA LA SUA INFLUENZA?)

**INFLUENZA  
DEL CLIMA**

Non bisogna tuttavia esagerare la dipendenza dall'ambiente climatico, in quanto l'uomo, anche nel passato, si è in qualche modo adattato e difeso (foggia e tipo di vestiti, abitazioni, riscaldamento degli edifici).

**REAZIONI  
DIFENSIVE E  
ADATTIVE  
DELL'UOMO**

Ancora oggi sentiamo l'influenza del clima, anche se reagiamo in modo più attivo, cercando di modificare o addirittura cambiare le condizioni più sfavorevoli. (CHE COSA FA L'UOMO PER NON SUBIRE PASSIVAMENTE L'INFLUENZA DEL CLIMA?)

Siamo riusciti così ad intervenire sui processi di condensazione dell'umidità e, quindi, sulla formazione della pioggia. Abbiamo tentato di prevenire le condizioni che portano alla costituzione della grandine, che è particolarmente dannosa alle colture. Abbiamo cercato di dissipare la nebbia, che rappresenta un grosso pericolo per tutti i mezzi di trasporto e in particolare per gli aerei, durante le manovre di decollo e di atterraggio sulle piste degli aeroporti. Un altro sistema di intervento sul clima è la formazione di filari di alberi, in zone che sono esposte al vento e all'evaporazione. Gli alberi, infatti, rompono l'azione del vento e, nello stesso tempo, accumulano l'umidità. Tutte queste sono modifiche volute dall'uomo, cioè *volontarie*.

**MODIFICHE  
VOLONTARIE**

(QUALI SONO STATE LE MODIFICHE CHE L'UOMO HA OPERATO VOLONTARIAMENTE?)

L'uomo, però, cambia il clima di una località anche *involontariamente*.

**CAMBIAMENTI  
INVOLONTARI**

L'esempio più evidente è costituito dalle modificazioni del clima che avvengono nelle città. Cemento e asfalto nelle asso-

late giornate estive, provocano il surriscaldamento dell'aria. Durante i mesi invernali, poi, la città rappresenta un serbatoio di calore per il notevole consumo di combustibili dovuto al riscaldamento degli edifici. Anche l'*inquinamento* dell'aria (con il velo dei gas e dei vapori) contribuisce al maggior riscaldamento della città. È stato calcolato che la temperatura minima invernale di una grande città, a medie latitudini, è superiore a quella delle campagne circostanti di circa un grado e mezzo.

Le città, soprattutto quelle industriali, sono anche caratterizzate da una maggior presenza di nebbia e di foschia e soprattutto di smog [dall'inglese *smoke* = fumo e *fog* = nebbia].  
(QUALI SONO LE PRINCIPALI CAUSE DI MODIFICAZIONE INVOLONTARIA DEL CLIMA?)

Per migliorare il clima delle città bisognerebbe non solo eliminare le fonti di inquinamento, ma aumentare la superficie delle aree verdi (viali alberati, giardini, parchi) che aiutino a regolare il riscaldamento diurno. (COSA SI DOVREBBE FARE PER MIGLIORARE IL CLIMA DELLE GRANDI CITTÀ?)

#### **PROVVEDIMENTI**

*Tratto da: Bacchi - Londrillo, 1987.*

## ESERCITAZIONE

*Leggi il seguente brano e applica ad esso la tecnica SQ3R, quindi rispondi alle domande che ad esso seguono*

### VENEZIA È MALATA<sup>5</sup>

Venezia è ammalata: tre veleni ne minano l'esistenza: le inondazioni, lo smog, lo sprofondamento del suolo.

L'“acqua alta” a Venezia è un fenomeno che si verifica soprattutto quando il vento, soffiando violentemente dal mare in coincidenza con l'alta marea, spinge le acque nelle calli e nelle piazze. Piazza San Marco diventa allora un lago di acqua salata profondo circa quindici centimetri. Questo fenomeno presenta gravi pericoli per gli edifici, le cui fondamenta, a contatto con l'acqua salata, a lungo andare imputridiscono.

Accanto all'acqua salata il secondo veleno di Venezia è dato dall'inquinamento atmosferico, che corrode le pietre dei palazzi e sfregia le statue, deteriorando così il patrimonio artistico della città.

Il terzo veleno è lo sprofondamento del suolo di Venezia. Da secoli la base su cui poggia la laguna sprofonda lentamente quasi impercettibilmente, un millimetro circa all'anno, ma in questi ultimi dieci anni si è abbassata di ben cinque centimetri e, se non si porrà rimedio, fra un po' di anni l'acqua del mare rimarrà in permanenza nel pianterreno di molte case veneziane.

L'espressione *Venezia è malata* cosa significa?

L'autore del brano esprime questa tesi: *le cause della rovina di Venezia sono.....*

Gli argomenti che porta a sostegno della sua tesi sono i seguenti:

L'acqua alta

- è causata dal vento che .....
- l'imputridimento .....

Lo smog

- corrode .....

---

<sup>5</sup> Tratto e adattato da: MICHELINI - POLI, 2000.

- Lo sprofondamento del suolo
- negli ultimi anni.....
  - questo comporterà.....

*Prova ora a schematizzare quanto hai compreso dalla lettura*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**TIPOLOGIE DI SCHEMI<sup>6</sup>**

**SCHEMA PER PUNTI E SOTTOPUNTI**

Esempio:

TITOLO

A - .....

    A.1 - .....

    A.2 - .....

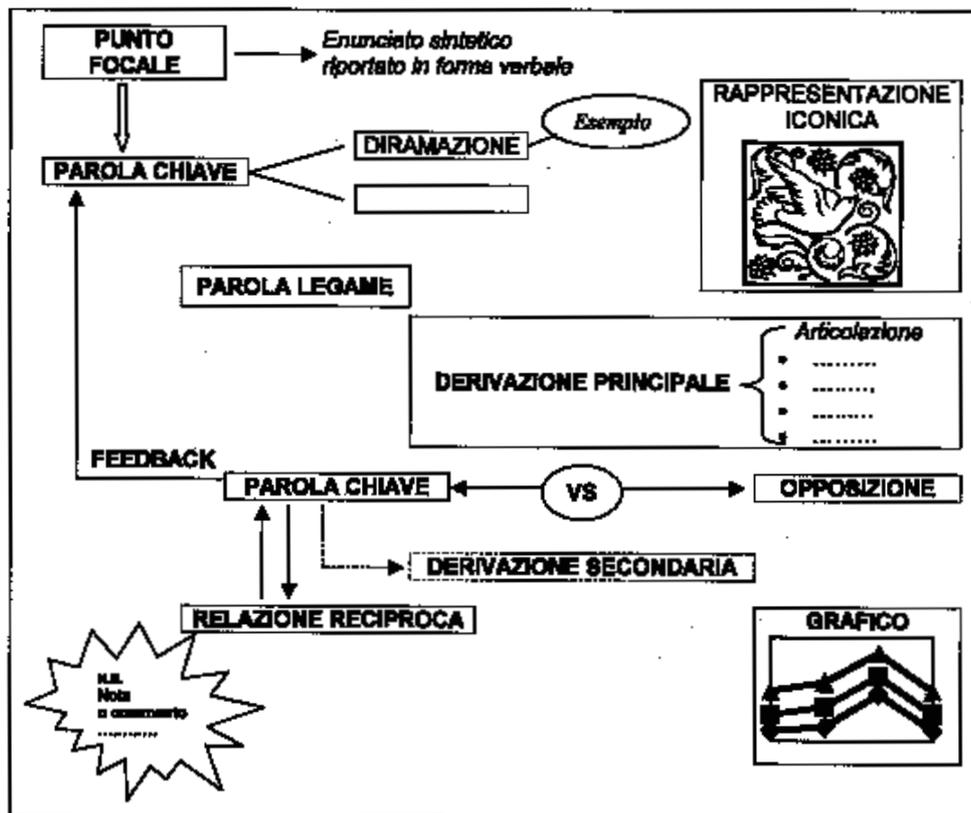
        A.2.1 - .....

        A.2.2 - .....

B - .....

    B.1 - .....

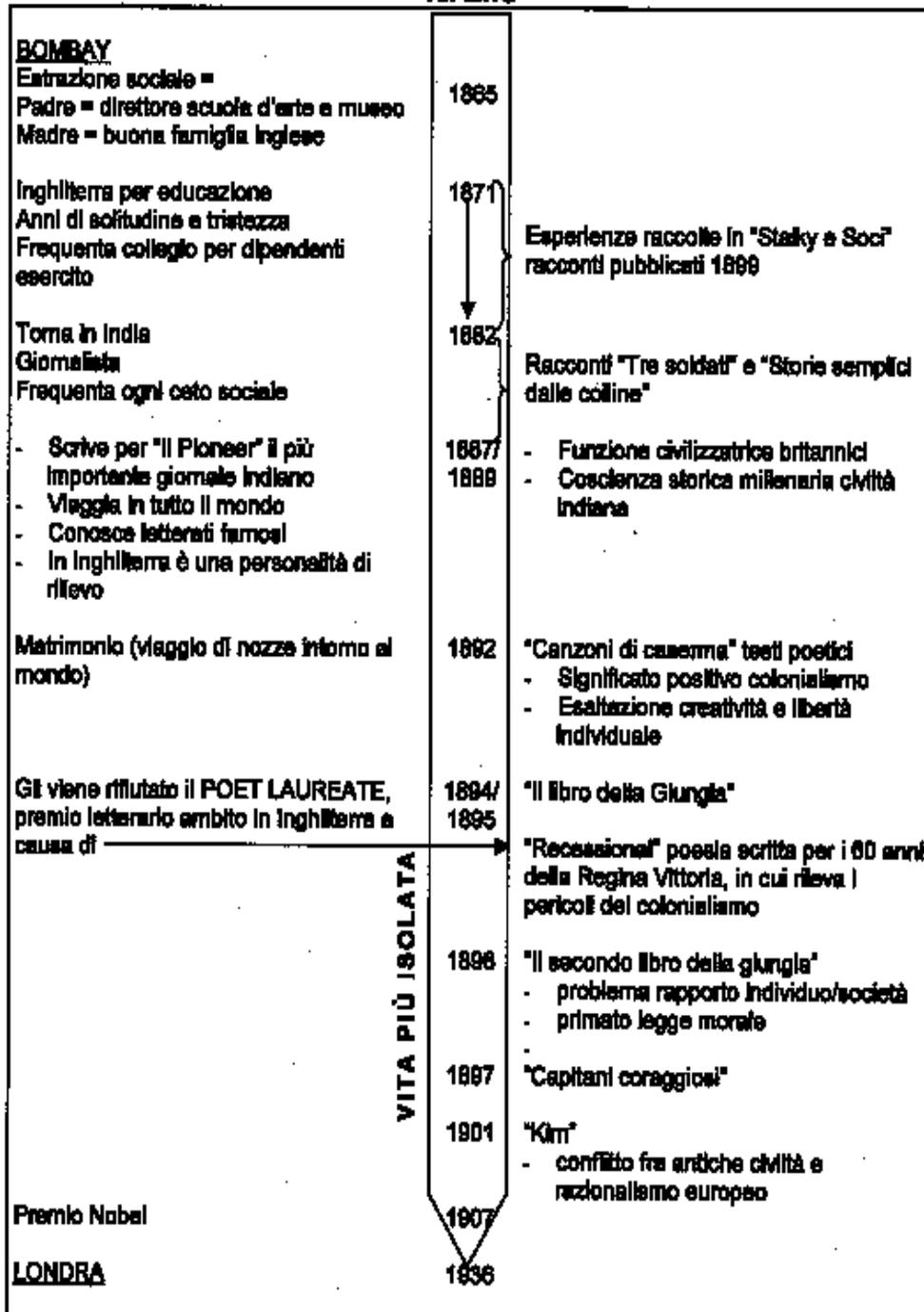
**SCHEMA A BLOCCHI**



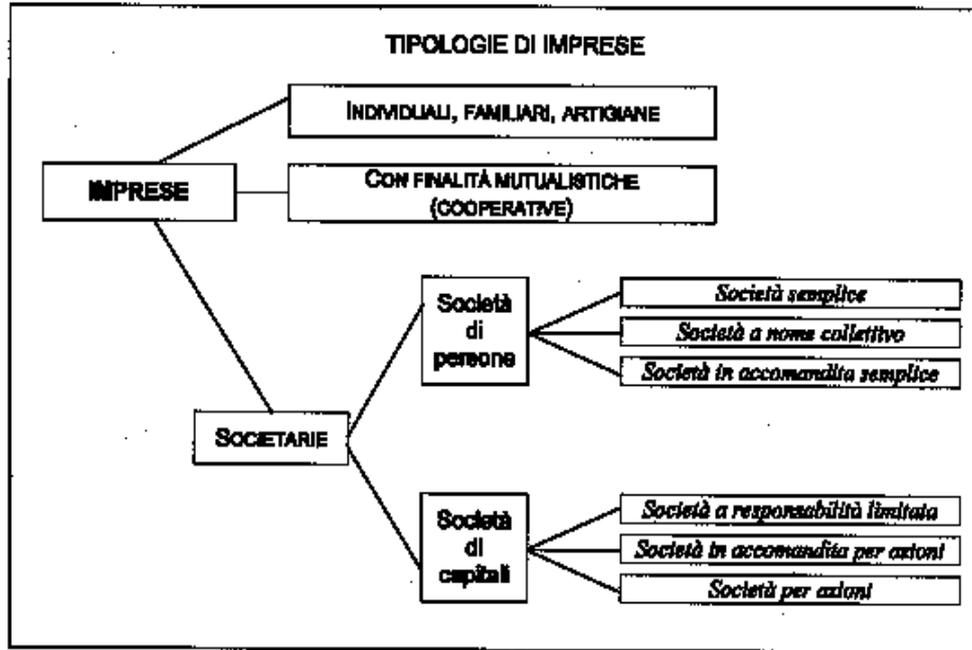
<sup>6</sup> Gli schemi sono tratti da: ARPAIA - BERTRAND - FAVATI - FILIPPI - LUCCHESI - MINERVA - OTTO-LINI, 1993 e ROWNTREE, 1979.

## FRECCIA CRONOLOGICA

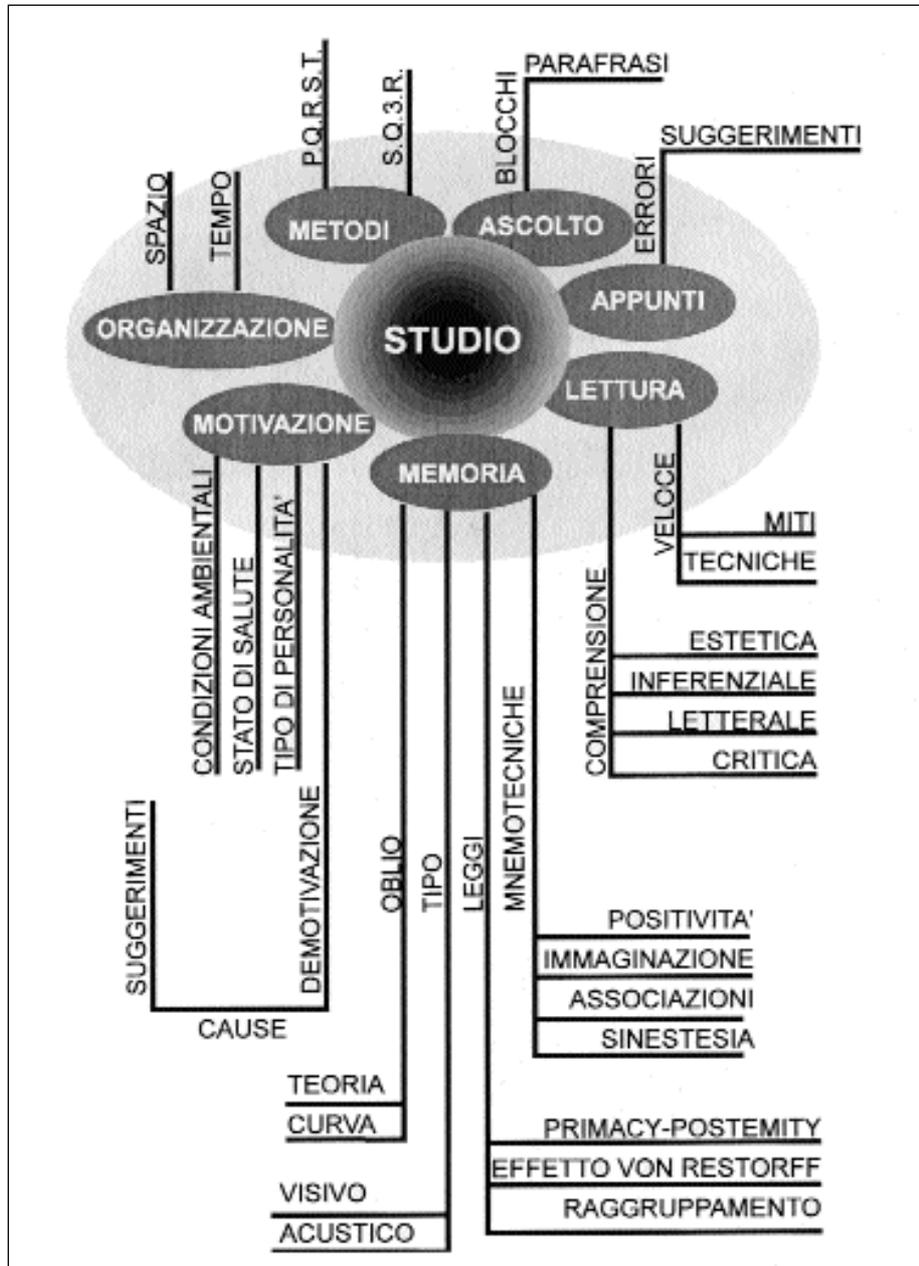
### KIPLING



**SCHEMA AD ALBERO**



MAPPA CONCETTUALE



Tratto da: Mezzini - Soresi, 1991b, 52.

## L'USO DI ORGANIZZATORI SEMANTICI: LINEAMENTI TEORICI

Un momento importante nella rielaborazione delle conoscenze acquisite da una fonte orale o da un testo scritto, è rappresentato dalla schematizzazione.

Quest'ultima consiste nell'organizzare su un foglio i contenuti relativi ad un determinato argomento, non secondo una sequenza scritta, lineare, ma mediante accorgimenti grafici che ne esplicitino la struttura e i nessi logici.

L'utilizzazione di elementi grafici ha una funzione fondamentale nell'apprendimento e nella memorizzazione in quanto consente di integrare abilità di lettura analitiche con abilità globali, spaziali, immaginative.

Quando un contenuto è conservato come immagine mentale è meno soggetto ad oblio e più facilmente richiamabile dal magazzino della nostra memoria.

I *passi* per produrre uno schema sono fondamentalmente due:

- a) il primo consiste nell'organizzare tramite parole chiave disposte gerarchicamente tesi di fondo, idee principali, idee secondarie, esempi;
- b) il secondo consiste nel mettere in evidenza le connessioni esistenti tramite frecce e riquadri.

Possiamo disporre di diverse *tipologie di schemi*.

### ***Schema per punti e sotto punti***

È la tipologia che meno usufruisce delle caratteristiche del linguaggio grafico, privilegiando quello verbale. Riproduce fedelmente la struttura logica del testo di riferimento. Rappresenta la strada obbligata per chi ancora non possiede la pratica degli schemi.

### ***Schema a blocchi***

È forse la tipologia più diffusa. Il linguaggio grafico utilizza riquadri contenenti parole chiave, frecce, brevi enunciati. La struttura globale può svilupparsi in varie direzioni e permette l'aggiunta di elementi e di integrazioni iconiche. Ha il vantaggio di essere flessibile, in quanto si adatta sia a contenuti diversi sia a stili personali diversi, ed integrabile, in quanto in esso possono essere facilmente inseriti riquadri con commenti, tabelle, grafici.

### ***Freccia cronologica***

È una tipologia utile quando si vogliono ordinare le informazioni in una sequenza temporale. L'elemento grafico è costituito da una freccia graduata con le datazioni di riferimento.

### ***Schema ad albero***

È una tipologia particolarmente adatta a rappresentare sistemi di classificazione. Il linguaggio verbale è costituito dalla denominazione delle classi, il linguaggio grafico dalle diramazioni. La struttura globale parte da un punto focale e si sviluppa gerarchicamente per livelli successivi.

### ***Mappe concettuali***

È una tipologia di schema che ricorda una ragnatela formata da un nucleo e da linee disposte a raggiera. Il nucleo contiene il concetto fondamentale mentre le linee rappresentano i concetti derivati in ordine decrescente.

Le indicazioni per la sua costruzione sono le seguenti:

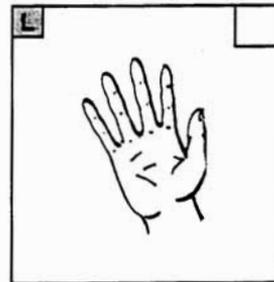
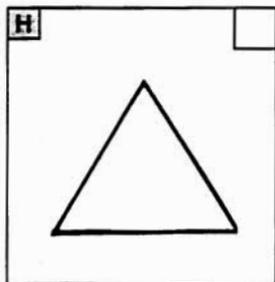
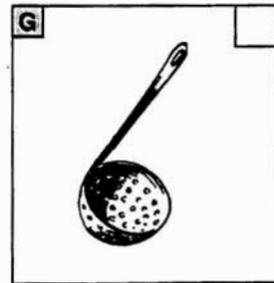
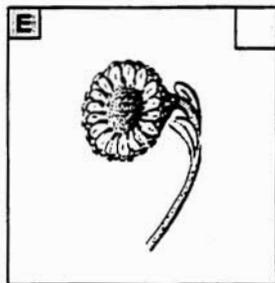
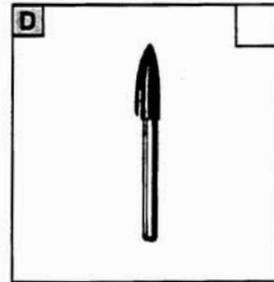
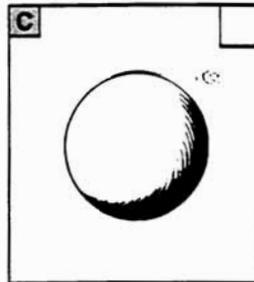
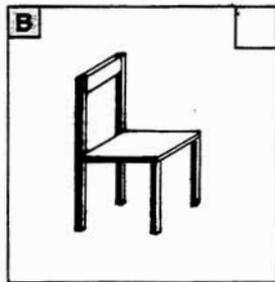
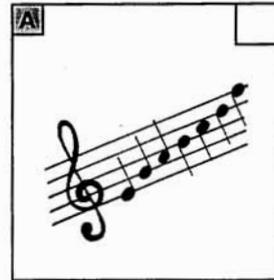
- al centro del foglio viene collocata l'idea principale;
- vicino all'idea principale sono collocati gli argomenti principali; quanto maggiore è la loro importanza, tanto più vicini sono al centro;
- ogni argomento dà vita a ramificazioni secondarie;
- ogni ramificazione è descritta da una singola parola;
- è consigliato l'uso dei colori data la loro utilità nel processo di memorizzazione.

La mappa concettuale presenta numerosi vantaggi:

- evidenzia chiaramente l'idea centrale e i concetti derivati dai più importanti ai più marginali;
- consente una visione olistica ed analitica dell'argomento oggetto di studio;
- è una struttura aperta che consente di aggiungere elementi successivi;
- può essere personalizzata dal soggetto a proprio piacimento.

### ASSOCIAZIONI...

Associa alle figure che ti vengono presentate un numero da 0 a 9 (scrivilo nel quadratino in alto a destra).



SOLUZIONE: A = 7; B = 4; C = 0; D = 1; E = 9; F = 2; G = 6; H = 3; I = 8; L = 5.

## LA MEMORIA E LE TECNICHE DI MEMORIZZAZIONE: LINEAMENTI TEORICI

### *La memoria: un processo trifasico*<sup>7</sup>

La memoria svolge un ruolo fondamentale nell'acquisizione e nell'utilizzo delle informazioni; ed è quanto mai utile conoscere gli elementi basilari del suo funzionamento.

A differenza di quanto comunemente si è portati a credere, la memoria non è né una facoltà, né una sostanza, ma un processo che si snoda in tre tappe: registro sensoriale, memoria a breve termine, memoria a lungo termine.

Il *registro sensoriale* ha il compito di accogliere, filtrare e trattenere per un tempo minimo le informazioni che giungono ai nostri organi di senso. Si tratta di una memoria immediata.

La *memoria a breve termine* ha invece il compito di organizzare le informazioni che filtrano dal registro sensoriale attraverso le operazioni di codificazione e *rehearsal* (ripetizione subvocalica). Si tratta di una memoria di lavoro.

La *memoria a lungo termine* è una sorta di deposito nel quale vengono immagazzinate le informazioni e dal quale possono essere richiamate e ritrasferite nella memoria di lavoro al momento opportuno.

La valutazione dei processi mnestici avviene attraverso tre prestazioni diverse: riconoscimento (individuare elementi visti o sentiti in precedenza), ricostruzione (riordinare elementi presentati in modo disordinato) e rievocazione (richiamare e descrivere informazioni, episodi, situazioni).

Esistono tante memorie quanti sono i nostri organi di senso. Per lo più nello studio tendiamo ad utilizzare la memoria acustica, visiva e motoria.

### *Strategie e tecniche di memorizzazione*

Vediamo ora cosa possiamo fare per utilizzare in modo efficiente la nostra memoria.

1. Innanzitutto occorre studiare poco e spesso. La memorizzazione è più facile con sedute di studio frazionate rispetto alla forte concentrazione dello studio in poco tempo e con pochi intervalli.
2. La ripetizione è di grande aiuto alla nostra memoria. Essa facilita la memorizzazione più di successive riletture del testo.
3. La tranquillità favorisce notevolmente il processo di memorizzazione. Si apprende di più quando ci si trova in uno stato psicologico positivo. Ansia, stress e paura bloccano ingressi e uscite dalla memoria.

---

<sup>7</sup> Tratto e adattato da: MEAZZINI - SORESI, 1991c, 47-55.

4. Si ricorda meglio ciò che si scrive. È una buona abitudine annotare e schematizzare ciò che si apprende.
5. Nella fase di registrazione delle informazioni è prezioso il ricorso alle memnotecniche. Vediamone alcune.

#### *Sinestesie*

Ricorrere cioè alle diverse modalità sensoriali (visiva, acustica, olfattiva, gustativa, tattile) per fissare una determinata informazione o esperienza. Le modalità sensoriali alle quali facciamo ricorso possono essere attuate o solo pensate.

#### *Associazioni*

Inserire cioè il nuovo dato in una rete associativa che ne faciliti il ricordo. Le associazioni sono come dei ganci esistenti nella nostra memoria a lungo termine, ai quali appendere le nuove informazioni. Richiamando il gancio, ricordiamo quello che ad esso abbiamo appeso.

#### *Humor*

Poiché l'*humor* si correla negativamente all'oblio, cogliere gli aspetti umoristici di una situazione vuol dire darsi la possibilità di ricordarla meglio.

#### *Immaginazione*

Si tratta di collegare un dato ad un'immagine possibilmente vivida e rappresentativa dei diversi canali sensori.

#### *Colore*

Il colore innalza il livello di attivazione sottocorticale facilitando il processo attentivo e quindi la fissazione delle informazioni.

#### *Esagerazione*

Consiste nell'alterare vistosamente alcuni elementi visivi o acustici di ciò che vogliamo ricordare.

## **COSTRUZIONE DI STORIE**

Nella parte che segue troverai una lista di parole. Costruisci con esse una storia e poi prova a ricordarle richiamando mentalmente la storia.

- |              |               |              |             |
|--------------|---------------|--------------|-------------|
| 1. BARRIERE  | 5. MURO       | 9. CAPPELLO  | 13. STIVALI |
| 2. ABBATTERE | 6. CANE       | 10. STECCATO | 14. FIGLIA  |
| 3. ANIMALI   | 7. STALLA     | 11. ERBA     | 15. CESTO   |
| 4. LATTE     | 8. GENTILUOMO | 12. ARATRO   |             |



## **VARIABILE CONTESTO**

*Integrazione e inserimento produttivo  
in un ambiente organizzativo e di lavoro*

### **UNITÀ OPERATIVE: DESCRIZIONE E ALLEGATI**

13. DIAGNOSTICARE IL CONTESTO DI LAVORO IN CUI SI OPERA
14. POTENZIARE LE PROPRIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO E DI AZIONE



## TREDICESIMA UNITÀ

---

### DIAGNOSTICARE IL CONTESTO DI LAVORO IN CUI SI OPERA \*

#### *Capacità*

*in oggetto* Individuare gli elementi fondamentali, organizzativi e relazionali, dell'ambiente lavorativo in cui si è inseriti.

#### *Finalità*

Facilitare negli allievi l'acquisizione della capacità di individuare le caratteristiche fondamentali dell'ambiente di lavoro nel quale sono inseriti.

#### *Tempi*

Due incontri di circa due ore ciascuno.

#### **Descrizione degli incontri**

##### *PRIMO INCONTRO*

#### *OBIETTIVI*

1. Definire il concetto di organizzazione.
2. Definire le componenti di una organizzazione.

#### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

Al fine di approfondire la diagnosi del contesto lavorativo, al gruppo viene presentato un brano da leggere in cui è descritta una situazione che si verifica in fabbrica. Dopo aver letto il brano viene chiesto di rispondere ad alcune domande (All. 1).

##### *Osservazione riflessiva*

Le risposte alle domande sono condivise in assemblea e il formatore aiuta i ragazzi ad individuare che tipo di struttura organizzativa è presente nella situazione descritta e come, in essa, si realizzano le relazioni.

##### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore presenta diversi tipi di struttura organizzativa e alcuni fattori che incidono sulle relazioni lavorative (All. 2).

##### *Sperimentazione attiva*

Gli allievi sono invitati a compilare, individualmente, una scheda (All. 3) che consente loro di individuare il tipo di struttura organizzativa (in termini sia strutturali che culturali) che caratterizza l'azienda in cui hanno svolto lo *stage*.

Si creano piccoli gruppi, formati da persone che hanno svolto lo *stage* nella stessa struttura e si invitano i ragazzi a confrontare le schede di ciascuno con quelle degli altri al fine di verificare se c'è sostanziale accordo o se presentano delle differenze. Il gruppo è invitato a riflettere su eventuali discrepanze e arrivare a una descrizione condivisa da tutti.

#### *Conclusione*

Tutto il gruppo è invitato a dire qual è il tipo di organizzazione in cui vorrebbe lavorare e perché.

*MATERIALI* Allegati 1, 2, 3  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

#### *SUGGERIMENTI EDUCATIVI*

Allo scopo di potenziare nei ragazzi l'abilità di diagnosticare il contesto di lavoro in cui sono inseriti, i formatori possono:

1. stimolare negli allievi la riflessione sull'importanza della diagnosi dell'ambiente lavorativo;
2. stimolare una riflessione sulla soggettività della diagnosi e facilitare il confronto con altri punti di vista;

#### *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVI* 1. Individuare gli aspetti strutturali dell'organizzazione in cui si è inseriti distinguendo risorse e vincoli.  
2. Individuare gli aspetti relazionali dell'organizzazione in cui si è inseriti distinguendo risorse e vincoli.

#### *FASI* *Esperienza concreta*

Agli allievi viene chiesto di scrivere quali siano, secondo loro, le risorse e i vincoli presenti nell'ambiente di lavoro conosciuto durante lo *stage*. Gli allievi rispondono prima singolarmente e poi condividono le risposte in piccoli gruppi creando una lista di risorse e una di vincoli (All. 4).

#### *Osservazione riflessiva*

Il lavoro di ciascun gruppo viene condiviso in assemblea e il formatore, mentre raccoglie quanto emerso dal gruppo, fa notare come siano presenti e distinguibili aspetti di tipo organizzativo e di tipo relazionale, e come questi possano rappresentare sia risorse che vincoli.

*Concettualizzazione astratta*

Al gruppo sono presentati, in termini teorici, le risorse e i vincoli che generalmente si trovano in un contesto lavorativo (All. 5).

*Sperimentazione attiva*

Individualmente, i ragazzi compilano le prime due colonne della scheda con la lista di risorse e vincoli che hanno osservato nel contesto lavorativo in cui hanno svolto lo *stage*. In piccoli gruppi, si confrontano e compilano anche la colonna in cui si chiede “*Cosa pensi andrebbe fatto per migliorare la situazione?*” (All. 6).

*Conclusione*

Tutto il gruppo è invitato a discutere su quanto è emerso dal lavoro sull'allegato 6.

*MATERIALI* Allegati 4, 5, 6  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

*SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI* Allo scopo di potenziare nei ragazzi l'abilità di diagnosticare il proprio contesto lavorativo, i formatori possono sostenere gli allievi nell'individuazione delle risorse e dei vincoli presenti nel contesto lavorativo.

\* Questa unità è stata elaborata da Daniela Antonietti e Stefano Petrilli

## **UN GIORNO IN FABBRICA**

*Ti invitiamo a leggere il brano che segue, sottolineando i punti che, secondo te, sono più importanti per capire com'è l'ambiente di lavoro descritto.*

Mario è un operaio di 20 anni che lavora da due mesi in una fabbrica che produce automobili. Il suo orario di lavoro è di 8 ore al giorno, e, in base al turno che gli tocca, lavora di mattina, di pomeriggio o di notte.

Mario ha un buon rapporto con i suoi colleghi, tutti più grandi di età rispetto a lui, anche se gli piacerebbe sentirsi più parte del gruppo. Loro, infatti, dato che si frequentano anche fuori dal lavoro, si conoscono bene e durante le pause stanno insieme, chiacchierano, mangiano qualcosa e si lamentano dei debiti, delle mogli, dei figli e della stanchezza sul lavoro. Mario, che fortunatamente ancora non ha di questi problemi, non saprebbe proprio di cosa parlare con loro.

L'officina in cui Mario lavora è diretta da un capo officina, Giuseppe, che da quando Mario è arrivato "fa di tutto per rendergli la vita impossibile". Si aspetta che tutti facciano le cose a modo suo e se questo non succede è sempre pronto a urlare, minacciare, screditare il lavoro di Mario e degli altri operai che sono alle sue dipendenze. Solo con certe persone Giuseppe diventa un agnellino: il suo capo Antonio e il direttore della fabbrica. Quando parla con loro è sempre rispettoso e, se lo rimproverano, se ne va con la coda tra le gambe. Con gli operai, invece, diventa un orso; ma, dato che lui è il capo, nessuno ha il coraggio di dirgli niente.

Il fondo Giuseppe lo ha toccato quando in fabbrica era stato assunto un operaio, Raj, di origine cinese. Un giorno, il direttore si lamentava con Antonio per il fatto che il lavoro dell'officina di Giuseppe era molto indietro rispetto ai tempi stabiliti. Antonio chiede spiegazioni a Giuseppe e questi si giustifica affermando che la colpa non è sua, ma dei suoi operai e, in particolare, fa riferimento a Raj, neoassunto, che secondo lui non è in grado di svolgere il suo lavoro, perde molto tempo e andrebbe licenziato. Poi, in assenza di Antonio, Giuseppe ha rimproverato Raj urlando e insultandolo con battute razziste molto pesanti. Gli altri operai, che hanno assistito alla scena, sono intervenuti a favore di Raj, ma Giuseppe li ha subito fatti tacere rimandandoli al lavoro.

Raj non sapeva proprio cosa fare, aveva anche pensato di parlare con i superiori ma aveva paura che una cosa del genere avesse effetti ancora più negativi magari attirando su di sé l'antipatia dei colleghi che, invece, erano stati molto solidali con lui.

*Adattato da: Edelmann, 2000, 16-103.*

Tenendo conto del brano, e facendo anche riferimento alla tua esperienza, rispondi alle seguenti domande.

1) Quali sono i ruoli dei personaggi del brano?

.....  
.....  
.....

2) Come arriva la comunicazione del direttore a Raj?

.....  
.....  
.....

3) Di che tipo sono i rapporti tra i colleghi? E tra i colleghi e Mario?

.....  
.....  
.....

4) Come mai Mario non si inserisce nel gruppo di operai suoi colleghi?

.....  
.....  
.....

5) In quale modo Giuseppe si relaziona con i suoi operai?

.....  
.....  
.....

6) In quale modo Giuseppe si relaziona con Raj?

.....  
.....  
.....

7) Come reagiscono i colleghi ai maltrattamenti subiti da Raj?

.....  
.....  
.....

8) Secondo te, fa bene Raj a non parlare con i superiori di quanto gli è accaduto?

.....  
.....  
.....

## “UN GIORNO IN FABBRICA” – Brano per i formatori

Mario è un operaio di 24 anni che lavora da due mesi in una fabbrica che produce automobili. Il suo orario di lavoro è di 8 ore al giorno, e, in base al turno che gli tocca, lavora o di mattina o di pomeriggio o di notte (1).

Mario ha un buon rapporto con i suoi colleghi (2), tutti più grandi di età (3) rispetto a lui, anche se gli piacerebbe sentirsi più parte del gruppo. Loro, infatti, dato che si frequentano anche fuori dal lavoro, si conoscono bene e durante le pause stanno insieme, chiacchierano, mangiano qualcosa e si lamentano dei debiti, delle mogli, dei figli e della stanchezza sul lavoro (2, 4). Mario, che non ha di questi problemi, non saprebbe proprio di cosa parlare con loro (4).

L'officina in cui Mario lavora è diretta da un capo officina (1), Giuseppe, che da quando Mario è arrivato “fa di tutto per rendergli la vita impossibile” (5). Si aspetta che tutti facciano le cose a modo suo (6) e se questo non succede è sempre pronto a urlare, minacciare, screditare il lavoro di Mario e degli altri operai che sono alle sue dipendenze (5). Solo con certe persone Giuseppe diventa un agnelino: il suo capo Antonio e il direttore della fabbrica (1). Quando parla con loro è sempre rispettoso e se lo rimproverano se ne va con la coda tra le gambe. Con gli operai, invece, diventa un orso ma dato che lui è il capo nessuno ha il coraggio di dirgli niente.

Il fondo Giuseppe lo ha toccato quando in fabbrica era stato assunto un operaio, Raj, di origine cinese. Un giorno il direttore si lamentava con Antonio per il fatto che il lavoro dell'officina di Giuseppe era molto indietro rispetto ai tempi stabiliti. Antonio chiede spiegazioni a Giuseppe (1, 7) e questi si giustifica affermando che la colpa non è sua, ma dei suoi operai e, in particolare, fa riferimento a Raj, neoassunto, che secondo lui non è in grado di svolgere il suo lavoro, perde molto tempo e andrebbe licenziato (5, 8). In assenza, poi, di Antonio, Giuseppe ha rimproverato Raj urlando e insultandolo con battute razziste molto pesanti (8, 9). Gli altri operai, che hanno assistito alla scena, sono intervenuti a favore di Raj (10) ma Giuseppe li ha subito fatti tacere rimandandoli al lavoro (5). Raj non sapeva proprio cosa fare, aveva anche pensato di parlare con i superiori ma aveva paura che una cosa del genere avesse effetti ancora più negativi magari attirando su di sé l'antipatia dei colleghi (10) che, invece, erano stati molto solidali con lui.

*Adattato da: Edelmann, 2000, 16-103.*

***Chiave di lettura***

- (1) Il lavoro è standardizzato, i ruoli sono fissi e c'è un gerarchia dei ruoli
- (2) Sul lavoro possono nascere relazioni di amicizia o comunque rapporti piacevoli
- (3) Differenze interpersonali (età)
- (4) Formazione di sottogruppi; condivisione
- (5) Abuso di potere
- (6) Aspettative
- (7) La comunicazione avviene per livelli vicini (non dal direttore direttamente all'operaio ma scendendo per gradi nella gerarchia)
- (8) Pregiudizi (neoassunto; di origine asiatica)
- (9) Violazione della regola: regole che riguardano terzi
- (10) Osservanza della regola: regole di aiuto

## **DEFINIZIONE E COMPONENTI DELL'ORGANIZZAZIONE: LINEAMENTI TEORICI**

Una delle definizioni più comuni e più semplici di “organizzazione” è quella indicata da Lucarelli (1999, 131): “un’unità sociale, formata da individui e risorse, costituita con lo scopo di perseguire un fine specifico”; molto simile a questa, ma con un elemento in più, è la definizione data da Cuccurullo (1999, 47): “un insieme di persone formalmente riunite per raggiungere degli obiettivi più o meno comuni”. L’elemento in più è dato dal “formalmente riunite”; in realtà, osserva l’autrice “esistono organizzazioni che chiamiamo tali senza che siano “formalmente’ costituite” (Cuccurullo, 1999, 47); in questi casi, ciò che rende tale un’organizzazione è un “atto deliberato” di una o più persone che decidono di collaborare per raggiungere un fine comune (Cuccurullo, 1999, 48).

Ogni organizzazione ha due componenti:

- 1) Struttura (vedi allegato 3);
- 2) Cultura (vedi allegato 4)

### **STRUTTURA DELL'ORGANIZZAZIONE**

Un’organizzazione esiste perché intende perseguire obiettivi (per es. di marketing, di innovazione, di produttività, ecc.) (Avallone, 1997, 93-97).

Per conseguire i suoi obiettivi, è necessario che l’organizzazione si dia una *struttura*.

Nella struttura di un’organizzazione si possono individuare: tipologie e componenti. Per non dilungarci in temi che non sono direttamente connessi con i nostri scopi, ci soffermiamo solo sulle tipologie di una struttura organizzativa (tralasciando le componenti).

#### *Tipologie delle organizzazioni*

La struttura di una organizzazione può assumere le seguenti tipologie.

1. *Struttura gerarchica o lineare*: caratteristica di questa struttura o organizzazione è l’esistenza di una linea diretta di autorità, dal principale organo di direzione fino ai livelli intermedi e agli organi esecutivi. Si fonda sull’unicità del comando, per cui ogni soggetto dell’organizzazione risponde a un unico capo che è il solo ad essere dotato di potere decisionale e di responsabilità. Nell’ambito di ogni funzione aziendale fondamentale, il personale è disposto secondo una precisa scala gerarchica e ciascuno riceve tutti gli ordini dal suo superiore immediato, che è il solo al quale deve rispondere del proprio operato. Questo tipo di organizzazione viene adottato, in genere, dalle imprese di piccole dimensioni.

2. *Struttura per funzioni o scientifica*: questo tipo di struttura prevede che vengano “raggruppate e accorpate le attività che rientrano in campi di specializzazione e di affinità omogenee” (Avallone, 1997, 98); per esempio, produzione, marketing, personale, ecc. Caratteristica di questa organizzazione è l’elevata specializzazione dei capi di grado elevato e intermedio: il subordinato riceve ordini da più capi, ciascuno dei quali è dotato del potere di dettare disposizioni nell’ambito della propria sfera di competenza (nell’ambito della propria funzione). Ciascun dipendente è chiamato a svolgere un compito preciso e limitato, il più possibile aderente alle sue attitudini e capacità.
3. *Struttura per prodotto o struttura divisionale*: questo tipo di struttura, piuttosto che per specializzazioni funzionali, si articola per linee di attività o prodotto; all’interno di ogni divisione, si avranno poi le diverse funzioni (Avallone, 1997, 98). In altre parole, in questa organizzazione, per ogni prodotto o linea di prodotti, vi è un organo direttivo dipendente dalla Direzione generale che sovrintende a tutte le funzioni connesse a quel determinato prodotto (es. banche, agenzie assicurative, ecc.). Per cui, nella struttura generale dell’azienda, si trovano più unità che svolgono le stesse funzioni (es. vendita, produzione, ecc.), ma con riferimento a prodotti o linee di prodotti differenti.
4. *Struttura per progetti*: Il modello organizzativo per progetti prevede che tutte le attività relative a un certo obiettivo da raggiungere o a un certo progetto da realizzare siano affidate a un gruppo di persone che formano, per l’occasione, una unità organizzativa autonoma, sotto la responsabilità di un capo-progetto che la dirigerà fino a quando l’incarico o il progetto sarà portato a termine. Una volta realizzato il progetto, il gruppo si scioglie e i suoi membri sono destinati a nuovi incarichi. Gli organi centrali, in questa struttura, rappresentano centri permanenti di assistenza, controllo e coordinamento generale dei diversi progetti. Questo modello è usato prevalentemente nell’ambito della ricerca scientifica, nelle società di consulenza, nelle agenzie pubblicitarie, nell’impiantistica.
5. *Struttura matriciale*: questo tipo di struttura è una combinazione delle strutture organizzative funzionali con quelle per prodotto. In questo caso, gli “specialisti della stessa area sono raggruppati in un’unica unità organizzativa da cui dipendono gerarchicamente, ma prestano la loro attività all’interno delle diverse divisioni o per gruppi di progetto la cui responsabilità è affidata ad altro soggetto organizzativo. Si realizza così una doppia dipendenza gerarchica e funzionale” (Avallone, 1997, 98-99). In questo tipo di organizzazione, infatti, le persone appartenenti a diversi settori funzionali si trovano a dipendere: dal responsabile della funzione di appartenenza, per ciò che concerne il “come fare” (modalità di soluzione dei problemi); dal responsabile del progetto, per ciò che riguarda il “cosa fare” (istruzioni per la realizzazione del progetto).

## CULTURA DELL'ORGANIZZAZIONE

Rispetto alla cultura organizzativa, delineiamo una definizione, i livelli, le funzioni e le tipologie.

### *Definizione*

Secondo la definizione di Avallone, per *cultura* dell'organizzazione si intende “i valori dominanti di un'organizzazione, le norme che invalgono e si sviluppano nei gruppi di lavoro e nell'interazione tra i membri dell'organizzazione; i modelli di comportamento utilizzati con regolarità e frequenza come, ad esempio, il linguaggio e i rituali comportamentali; le regole del gioco per orientarsi e rimanere all'interno di un'organizzazione che i nuovi assunti devono apprendere per essere accettati come nuovi membri; l'atmosfera, il clima che l'organizzazione comunica attraverso l'aspetto e le modalità di interazione tra i membri dell'organizzazione e i soggetti esterni” (Avallone, 1997, 10).

Schein (cit. in Cuccurullo, 1999, 72) definisce la *cultura* organizzativa come “l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi e perciò tali da essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi”.

In parole molto semplici, la cultura di un'organizzazione è data da un insieme di valori, convinzioni e simboli che comunicano, sia esplicitamente, formalmente, che – in modo maggiore – implicitamente, informalmente: “Qui, le cose funzionano in questo modo”.

### *Livelli*

Come detto, la cultura dell'organizzazione si manifesta e viene trasmessa a tre diversi livelli: livello simbolico (simboli o artefatti), livello valoriale, livello delle convinzioni (o assunti di base). Vediamo cosa si intende con ciascuna di queste espressioni.

#### *a) Livello simbolico (simboli o artefatti)*

I simboli, gli artefatti o i segnali attraverso i quali si manifesta e trasmette la cultura sono costituiti dall'insieme degli elementi osservabili dell'organizzazione (ambiente, tecnologia utilizzata, linguaggio, comportamenti, abbigliamento, ecc.).

#### *b) Livello valoriale*

I valori di un'organizzazione “corrispondono prevalentemente a razionalizzazioni del comportamento in uso” (Ferrante - Zan, cit. in Cuccurullo, 1999, 70) o, secondo la definizione di Avallone (1997, 106), riguardano “le opzioni fondamentali su ciò che è preferibile e auspicabile nella realtà e nella vita di un'organizzazione”.

In genere, esistono due tipi di valori: quelli espliciti, dichiarati e palesati, e quelli latenti, impliciti; i primi dicono come “le cose dovrebbero andare”, gli altri “come vanno di fatto” (Cuccurullo, 1999, 79).

c) *Livello degli assunti di base*

Quando un valore funziona, aiuta cioè a risolvere i problemi, tenderà ad essere utilizzato più e più volte, finché si ricorrerà ad esso senza esserne consapevoli o coscienti: si sarà trasformato in un assunto di base (Cuccurullo, 1999, 70-71).

In altre parole, gli assunti di base sono “assunti impliciti, dati per scontati, invisibili, inconsapevoli, che orientano il comportamento e danno indicazioni su come percepire, pensare, sentire e intervenire nella realtà” (Avallone, 1997, 106).

Tra i tre livelli (simboli, valori, assunti) si stabilisce una qualche forma di relazione, ma non necessariamente sono tra loro legati in modo gerarchico e coerente; cioè, non sempre a un dato simbolo sottostà un dato valore, né ad alcuni valori sono sottesi dati assunti (Cuccurullo, 1999, 71).

*Funzioni*

La cultura incoraggia l'integrazione, l'unione e la cooperazione tra i membri dell'organizzazione, dunque:

- a) facilita l'adattamento e svolge una funzione regolativa;
- b) aiuta a sostenere il senso dell'appartenenza e della causa comune;
- c) definisce le regole relazionali;
- d) contribuisce alla stabilità dell'organizzazione (Avallone, 1997, 106).

*Tipologie*

Una delle tipologie di culture organizzative di maggiore notorietà è quella proposta da Enriquez (cit. in Avallone, 1997, 110-113).

Secondo tale autore, si possono distinguere i 4 tipi di culture organizzative (che presentiamo di seguito, insieme a un quinto tipo, proposto da Avallone).

1) *Cultura di tipo autoritario*

Questa cultura è caratterizzata dalla presenza di un *capo* carismatico che rappresenta l'autorità indiscussa e indiscutibile.

I criteri per valutare le prestazioni dei singoli sono l'identificazione con l'autorità, l'ammirazione incondizionata per il capo e la subordinazione.

I rapporti interpersonali, così come richiesto e incentivato, si basano sulla competizione.

Le comunicazioni sono a una via, in senso discendente.

Prevale una concezione di uomo come soggetto incapace di autodisciplina e autocontrollo e vengono gratificati i bisogni di dipendenza.

2) *Cultura di tipo burocratico*

In questo tipo di cultura, il valore fondamentale è l'osservanza della *norma* che assurge a criterio guida per l'organizzazione del lavoro, la definizione di ruoli e responsabilità, la progressione di carriera.

Le norme regolamentano ogni dettaglio.

Garante dell'osservanza delle norme è il capo.

I rapporti interpersonali tendono a essere formali e anonimi. La comunicazione riguarda un limitato scambio di informazioni ed è, per lo più, in senso discendente. Anche se questo tipo di cultura soddisfa i bisogni di sicurezza e stabilità e risparmia il compito di prendere iniziative, nel tempo, ha prodotto fenomeni degenerativi, di disimpegno e di disaffezione al lavoro, sentimenti di impotenza e rassegnazione (Avallone, 1997, 111).

3) *Cultura di tipo paternalistico-clientelare*

In questo tipo di cultura, il valore fondamentale è l'appartenenza a un *gruppo*, un clan, una "parrocchia", ecc. È tale appartenenza che scandisce gli spazi professionali nei quali misurarsi e gli avanzamenti retributivi e di carriera.

Nell'organizzazione, si stabilisce una doppia struttura: una formale, con obiettivi dichiarati e ruoli formalizzati; una informale, con gruppi di potere verticali, orizzontali e trasversali.

L'appartenenza al gruppo è incentivante, protetta e premiata; la defezione o il tradimento del gruppo comportano sanzioni drastiche ed esemplari (Avallone, 1997, 111-112).

4) *Cultura di tipo tecnocratico*

In questo tipo di cultura, il valore fondamentale è la *competenza professionale*; la massima rilevanza è data a: efficacia, efficienza, rendimento, successo.

L'autorità ha la funzione di ottimizzare le prestazioni, incoraggiando l'iniziativa, la capacità di rinnovarsi, la produzione creativa.

Sono banditi l'obbedienza all'autorità e l'osservanza delle norme; mentre si ha una fiducia incondizionata nella razionalità (e sono rimossi passioni e affetti).

I rapporti interpersonali sono fluidi e informali; c'è un forte senso di competizione e, per dimostrare quotidianamente di essere all'altezza della situazione, è presente il rischio di stress (Avallone, 1997, 112-113).

5) *Cultura di tipo cooperativo*

Alla classificazione di Enriquez, si può aggiungere un quinto tipo di cultura organizzativa, di tipo cooperativo.

I valori fondamentali di questo tipo di cultura sono la partecipazione e il consenso.

I livelli gerarchici sono ridotti all'essenziale.

Si lavora in gruppo, in modo autonomo e con la responsabilità di quanto realizzato.

Spesso, esistono criteri di rotazione nell'assunzione delle diverse responsabilità. Si impiega tempo per produrre decisioni, ma, una volta prese, sono sostenute dal consenso generale.

I conflitti sono considerati funzionali alla dialettica interna dell'organizzazione. Limite di questo tipo di cultura è un fiducia quasi illimitata nel gruppo e un'ipotesi su una uguale capacità e tensione propositiva di tutti gli uomini (Avallone, 1997, 112-113).

## TIPOLOGIE ORGANIZZATIVE

Indica (mettendo una X nelle colonne di destra) quali sono le tipologie, strutturale e culturale, del contesto di lavoro in cui hai svolto lo *stage*.

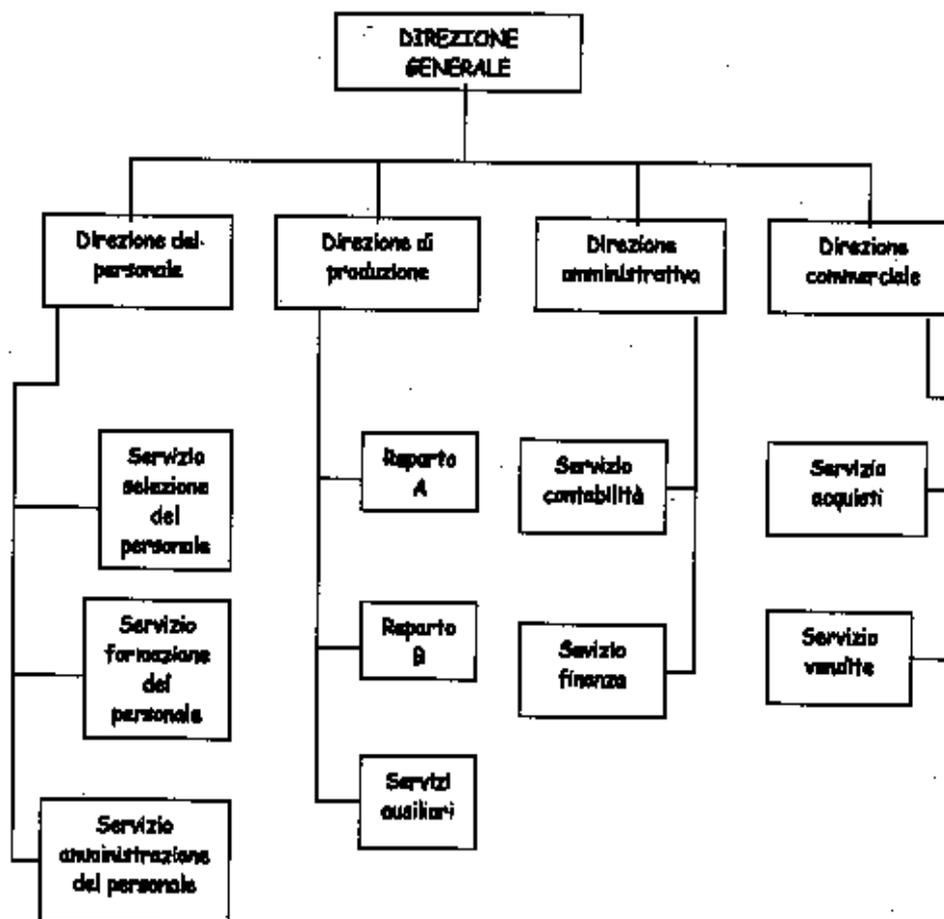
Tipologia strutturale*	Metti una X in corrispondenza della tipologia che hai scelto
1) Struttura gerarchica o lineare	
2) Struttura per funzioni o scientifica	
3) Struttura per prodotto o divisionale	
4) Struttura per progetti	
5) Struttura matriciale	

\*Nelle pagine seguenti, troverai 5 *esempi di organigramma* che possono aiutarti nell'individuazione della tipologia strutturale dell'azienda in cui hai svolto lo *stage*.

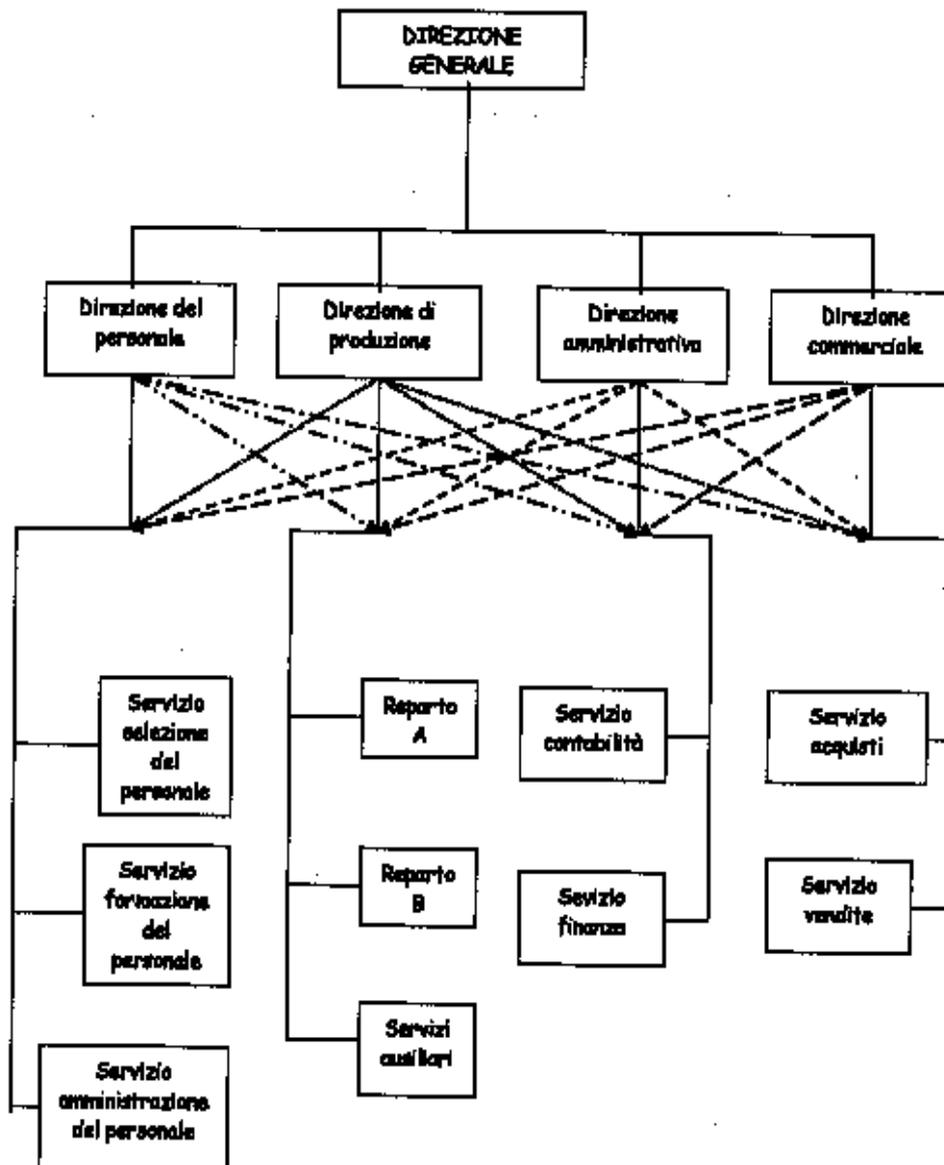
Tipologia culturale		Metti una X in corrispondenza della tipologia che hai scelto
Tipologia	Valore fondamentale	
<b>Tipo autoritario</b>	<i>Rispetto del capo</i>	
<b>Tipo burocratico</b>	<i>Osservanza delle regole</i>	
<b>Tipo paternalistico</b>	<i>Appartenenza a un gruppo</i>	
<b>Tipo tecnocratico</b>	<i>Competenza professionale</i>	
<b>Tipo cooperativo</b>	<i>Partecipazione e consenso</i>	

*Adattato da: Avallone, 1997, 110-113.*

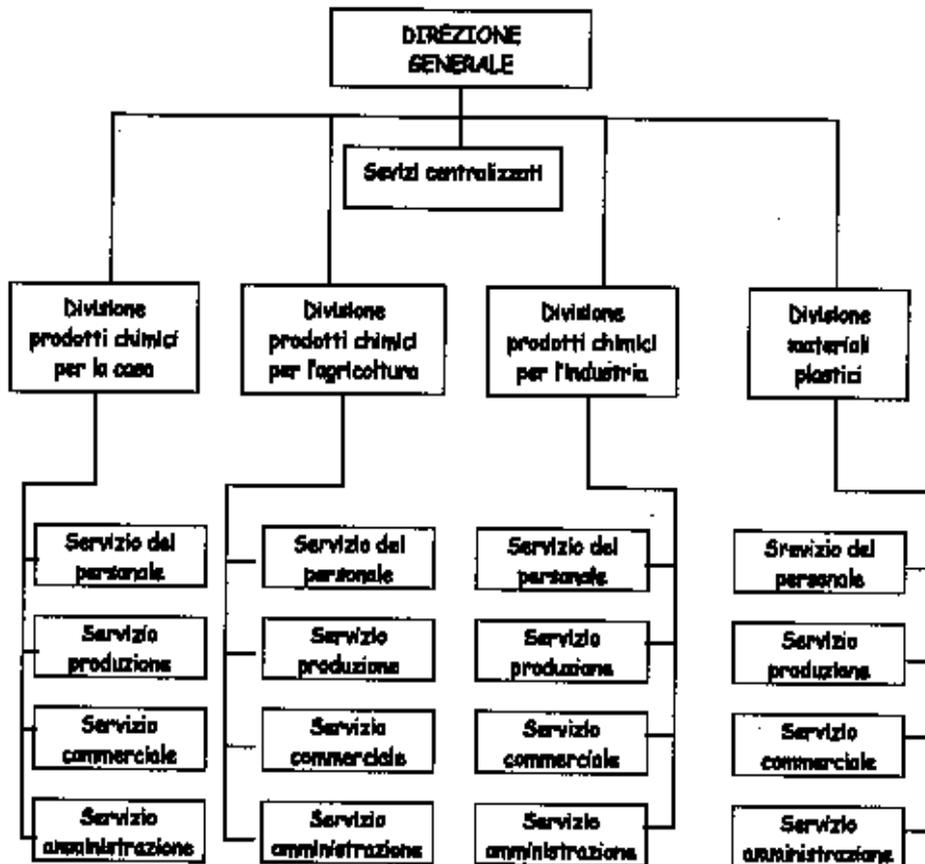
1) Esempio di organigramma di una struttura gerarchica o lineare



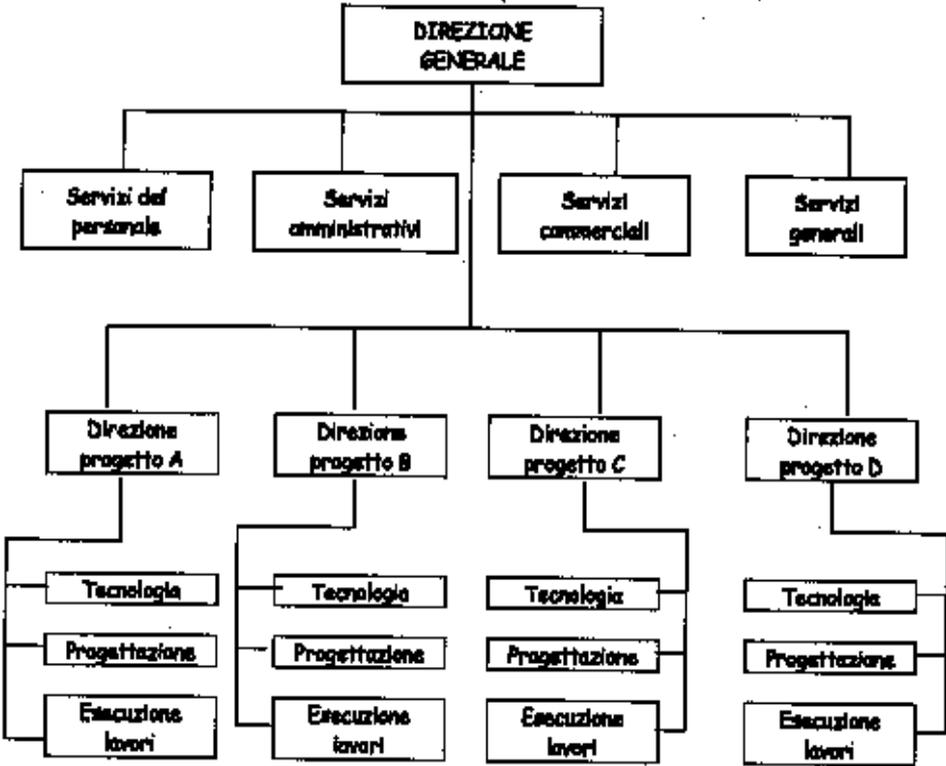
2) Esempio di organigramma di una struttura per funzioni o scientifiche



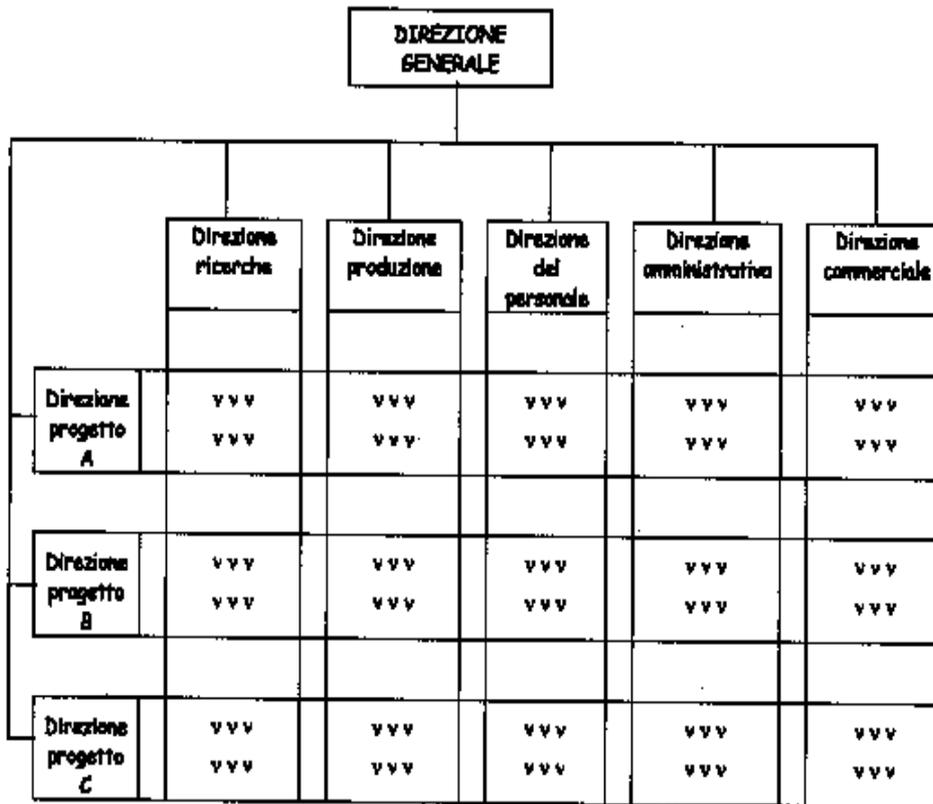
3) Esempio di organigramma di una *struttura per prodotto o divisionale*



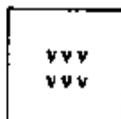
4) Esempio di organigramma di una *struttura per progetti*



5) Esempio di organigramma di una struttura *matriciale*



Legenda:



= Settori funzionali (ricerca, progettazione, produzione, personale, vendite, amministrazione) e relativi addetti

## ELENCO DI RISORSE E VINCOLI OSSERVATI

Fai una lista delle risorse e dei vincoli che hai osservato nel contesto di lavoro in cui hai svolto lo *stage*.

### RISORSE

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

### VINCOLI

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

## **RISORSE E VINCOLI A LIVELLO ORGANIZZATIVO E RELAZIONALE: LINEAMENTI TEORICI**

### **1) Risorse a livello organizzativo**

- Chiarezza dei ruoli
- Esplicitazione mansioni
- Rispetto gerarchie
- Organizzazione funzionale del lavoro (divisione del lavoro)
- Condizioni ambientali favorevoli
- Tecnologie innovative
- Senso di appartenenza all'organizzazione
- Sistema di valori (cultura organizzativa) di tipo imprenditoriale, emancipante

### **2) Vincoli a livello organizzativo**

- Tipo di compito (contenuto del lavoro da svolgere)
- Dinamica dei ruoli: ambiguità, eccessivo carico, deprezzamento del ruolo
- Sistema dei valori (cultura organizzativa) di tipo gerarchico, burocratico, paternalistico
- Incoerenza del sistema premiante
- Debolezza del disegno organizzativo e dei ruoli

### **3) Risorse a livello relazionale**

- Capacità di comunicare (come ascoltatore e come emittente)
- Capacità di cooperare
- Capacità di negoziare
- Assertività
- Tratti di personalità.... Es. disponibilità, socievolezza, ecc.
- Rispetto delle seguenti regole informali:
  - Regole di aiuto: aiutare un collega, sostituirlo, dare informazioni, consigli e incoraggiamenti
  - Regole di interazione stretta: rispetto della privacy, astensione dai rapporti sessuali
  - Regole che riguardano terzi: non criticare pubblicamente nessuno, non riferire confidenze, difendere i colleghi
  - Regole che riguardano i compiti da svolgere: ciascuno svolge le attività lavorative che gli competono

#### **4) Vincoli a livello relazionale**

- Eccessivo predominio di un leader
- Abuso di potere da parte dei capi
- Manifestazione del potere in termini di: manipolazione, intimidazione, aggressione; minaccia, ricatto; gestione personalistica e selettiva dell'informazione; appello ad autorità superiori per rafforzare le proprie idee; gestione calcolata delle relazioni; favoritismo, per acquisire debiti o saldare crediti; compiacenza, dipendenza; cautela; menzogna; difensività, attribuzione di responsabilità ad altri; passività, attesa di istruzioni prima di agire
- Creazione di sottogruppi rigidi e conflitti tra di essi
- Scontro tra personalità diverse
- Pressione di gruppo
- Pregiudizi e stereotipi
- Aspettative e idee irrazionali
- Differenze di età
- Differenze di sesso
- Comportamenti offensivi (attacchi aggressivi, maldicenze, ecc.)
- Stili comunicativi manipolativi
- Atteggiamenti passivi
- Uso della menzogna

**RISORSE E VINCOLI CHE HAI OSSERVATO NEL  
CONTESTO LAVORATIVO IN CUI HAI SVOLTO LO STAGE**

Metti una X in corrispondenza delle “risorse” e dei “vincoli” che hai osservato nel contesto di lavoro in cui hai svolto lo *stage* e indica cosa andrebbe fatto per migliorare la situazione.

<b>RISORSE a livello organizzativo</b>		<i>Cosa pensi andrebbe fatto per migliorare la situazione?</i>
Chiarezza dei ruoli		
Esplicitazione delle mansioni		
Rispetto delle gerarchie		
Divisione del lavoro		
Condizioni ambientali favorevoli		
Tecnologie innovative		
Senso di appartenenza all'organizzazione		
Sistema di valori di tipo imprenditoriale		

<b>RISORSE a livello relazionale</b>		<i>Cosa pensi andrebbe fatto per migliorare la situazione?</i>
Capacità di comunicare		
Capacità di cooperare		
Capacità di negoziare		
Caratteristiche personali		
Assertività		
Rispetto delle regole informali di interazione e di compito		

<b>VINCOLI a livello organizzativo</b>		<i>Cosa pensi andrebbe fatto per migliorare la situazione?</i>
Tipo di lavoro da svolgere		
Dinamica dei ruoli		
Tipo di cultura organizzativa		
Incoerenza nel dare premi		
Scarsa chiarezza dei ruoli		

<b>VINCOLI a livello relazionale</b>		<b><i>Cosa pensi andrebbe fatto per migliorare la situazione?</i></b>
Eccessivo predominio del <i>leader</i>		
Abuso di potere da parte dei capi		
Creazione di sottogruppi rigidi		
Scontro tra personalità diverse		
Pregiudizi e stereotipi		
Aspettative irrazionali		
Differenze di età		
Differenze di sesso		
Comportamenti offensivi		
Modo di comunicare manipolativo		
Passività		
Uso della menzogna		

## QUATTORDICESIMA UNITÀ

---

### AUTOREGOLARE IL PROPRIO COMPORTAMENTO ORGANIZZATIVO\*

#### **Capacità**

**in oggetto** Realizzare comportamenti consoni all'ambiente di lavoro in cui si è inseriti.

#### **Finalità**

Facilitare negli allievi l'acquisizione della capacità di autoregolare il proprio comportamento sulla base delle caratteristiche del contesto organizzativo in cui sono inseriti.

#### **Tempi**

Due incontri di circa due ore ciascuno.

#### **Descrizione degli incontri**

##### *PRIMO INCONTRO*

##### *OBIETTIVO*

Individuare strategie efficaci per ottimizzare le risorse e gestire i limiti del proprio ambiente di lavoro.

##### *FASI*

##### *Esperienza concreta*

I ragazzi sono invitati a compilare, individualmente, una scheda che riguarda la reazione a comportamenti offensivi in ambiente lavorativo (All. 1).

Al termine, sono chiamati a confrontarsi in piccoli gruppi al fine di verificare se le strategie individuate sono realmente efficaci per ottimizzare le risorse e gestire i limiti del proprio ambiente di lavoro.

##### *Osservazione riflessiva*

Il formatore ascolta il lavoro realizzato dai gruppi e aiuta gli allievi a riflettere sulle conseguenze delle varie strategie individuate dai ragazzi.

##### *Concettualizzazione astratta*

Il formatore aiuta il gruppo a cogliere i collegamenti, le sovrapposizioni, le affinità, ecc. che sono emerse tra le strategie individuate e le capacità personali affrontate durante l'intero corso.

##### *Sperimentazione attiva*

Riprendendo il lavoro iniziale (All. 1, seconda scheda, riga lasciata

in bianco), i ragazzi sono invitati a individuare, per ciascuna strategia rilevata, le capacità personali che possono aiutarli a potenziare una data risorsa o fronteggiare un dato vincolo. Dopo aver lavorato individualmente, gli allievi sono invitati a confrontarsi in piccoli gruppi.

#### *Conclusionione*

Il formatore, ascoltando il lavoro realizzato dai gruppi, guida i ragazzi in una riflessione sull'importanza delle capacità personali anche in un contesto lavorativo.

*MATERIALI* Allegato 1  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

#### *SUGGERIMENTI*

*EDUCATIVI* Allo scopo di potenziare nei ragazzi l'abilità di diagnosticare il proprio contesto lavorativo, i formatori possono:

1. favorire la riflessione sull'importanza delle capacità personali nei diversi contesti;
2. aiutare gli allievi a prendere consapevolezza delle capacità personali già acquisite e/o potenziate e rinforzare questa loro risorsa.

#### *SECONDO INCONTRO*

*OBIETTIVO* Mettere in atto comportamenti consoni alle regole implicite (culturali) ed esplicite (strutturali) presenti nel proprio ambiente di lavoro.

*FASE* *Esperienza concreta*  
Dopo aver compilato, individualmente, una lista di regole implicite (scegliendo tra quelle presentate) e una di regole esplicite (da compilare in base alla propria esperienza durante lo *stage*), il formatore crea piccoli gruppi e chiede agli allievi di trovare soluzione a un problema tenendo presenti le regole individuate (All. 2).

#### *Osservazione riflessiva*

Quanto elaborato nei gruppi viene condiviso in assemblea e il formatore riconduce quanto emerge dal gruppo alle diverse capacità personali che sono state oggetto delle unità precedenti. In particolare, il formatore aiuterà il gruppo a rilevare quali regole appaiono comuni all'esperienza di tutti e quali sono diverse nelle singole

esperienze di ciascuno, e farà notare che, in ogni caso, le capacità personali apprese durante il corso sono utili per rispettare qualsiasi regola salvaguardando se stessi.

#### *Concettualizzazione astratta*

Agli allievi viene presentata una breve sintesi delle capacità personali che sono state oggetto di promozione durante l'intero corso.

#### *Sperimentazione attiva*

Per consentire ai ragazzi di applicare le capacità personali oggetto delle precedenti unità viene proposto il seguente esercizio.

Quattro persone svolgono una simulata che riproduce una situazione che si verifica in una officina; ai quattro personaggi viene chiesto di mettere in pratica diverse abilità tra quelle precedentemente apprese e l'intero gruppo è chiamato a partecipare per suggerire ai diversi personaggi come mettere in atto le diverse strategie (All. 3).

#### *Conclusione*

Si raccolgono impressioni e riflessioni sull'esercizio.

In particolare, viene sottolineata la dinamica di aiuto e sostegno svolta dal gruppo per arrivare a soluzioni funzionali per i quattro personaggi. Questo consente di riflettere sulla messa in pratica, al momento, delle abilità richieste.

#### *MATERIALI*

Allegati 2, 3  
Lavagna luminosa  
Lavagna a fogli

*\* Questa unità è stata elaborata da Daniela Antonietti e Tiziana Passarella*

**COSA FAI DI FRONTE ALLE OFFESE?**

**1) Come risponderesti a queste affermazioni?**

a) “Visto tutto il tempo che ci hai impiegato, mi aspettavo decisamente qualcosa di meglio”

.....  
.....  
.....

b) “Da te, c’era da aspettarselo”

.....  
.....  
.....

c) “Sai benissimo che non c’entra niente con quello che stiamo dicendo”

.....  
.....  
.....

**2) Descrivi i comportamenti più offensivi di cui sei stato vittima durante esperienze di lavoro**

.....  
.....  
.....

**3) Descrivi come hai reagito a quelle offese**

.....  
.....  
.....

*Adattato da: Edelmann, 2000, 47.*

### **COSA POTRESTI FARE DI FRONTE ALLE OFFESE?**

Aiutato dai tuoi compagni, prova a ipotizzare come avresti potuto reagire nelle situazioni di offesa in cui ti sei realmente trovato in ambito lavorativo.

*(Scrivi solo sulla riga dove è indicato il numero; lascia in bianco la seconda riga: servirà per un successivo esercizio)*

Strategie attuabili:

- 1 .....
- .....
- 2 .....
- .....
- 3 .....
- .....
- 4 .....
- .....
- 5 .....
- .....
- 6 .....
- .....

## INDIVIDUA LE REGOLE E RISOLVI IL PROBLEMA

Nell'ambiente di lavoro in cui hai svolto lo *stage*, avrai notato che esistevano diverse regole.

Alcune ti sono state spiegate con cura (le chiamiamo “**regole esplicite**”); altre le hai capite da solo, anche se nessuno le ha mai nominate chiaramente (le chiamiamo “**regole implicite**”).

Qui di seguito trovi una lista di regole implicite: segna con una X quelle che ti sembra fossero presenti nel posto in cui hai svolto lo *stage*.

Nella pagina successiva, trovi uno schema dove sei invitato a segnare le regole che ti sono state spiegate esplicitamente.

Quando hai compilato le due liste, all'interno del gruppo a cui ti assegna il tuo formatore, cerca di risolvere il problema presentato nella terza pagina, tenendo presente che devi rispettare *tutte* le regole che hai individuato.

Regole implicite	
Bisogna emulare le prestazioni professionali del capo	
Bisogna ammirare incondizionatamente il capo	
Tutti devono essere subordinati al capo	
I rapporti interpersonali devono essere competitivi	
La comunicazione è permessa solo dall'alto verso il basso	
I dipendenti non possono autodisciplinarsi e autocontrollarsi	
Viene gratificato solo chi si mostra dipendente dal capo	
La cosa più importante sono le norme	
Ogni cosa è regolata	
L'osservazione delle regole è garantita solo dal capo	
I rapporti interpersonali devono essere formali ed essenziali	
Nessuno deve prendere iniziative	
Bisogna far parte di un gruppo	
Fa carriera e guadagna di più solo chi appartiene a un certo gruppo	
Bisogna essere efficaci ed efficienti	
Bisogna cercare il rendimento e il successo	
E' vietato obbedire all'autorità e seguire le norme	
La razionalità deve sempre prevalere sull'emotività	
I rapporti interpersonali devono essere informali	
Bisogna essere sempre all'altezza della situazione	
Bisogna partecipare alle decisioni di gruppo e trovare un punto in comune	
Bisogna sostenere le decisioni prodotte	
Bisogna aver fiducia nel gruppo	
Tutti gli uomini sono uguali	

Fai tu una lista delle regole che ti sono state presentate chiaramente nell'ambiente in cui hai svolto lo stage

Regole esplicite

Ora, in base alle regole che hai individuato, cerca di risolvere il problema di Giovanni.

*Non è chiaro il perché, ma Mario non sopporta Giovanni.*

*Mario ha aggredito Giovanni in modo diretto, ne ha parlato male alle sue spalle e lo ha criticato in pubblico.*

*Come può reagire Giovanni per affrontare gli attacchi di Mario?*

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....
- 6) .....
- 7) .....
- 8) .....
- 9) .....

*Adattato da: Edelmann, 2000, 63.*

### **UN PROBLEMA IN OFFICINA: TRACCIA PER LA SIMULATA**

La simulata si svolge seguendo i quattro momenti presentati di seguito.

- 1) Il formatore fa una breve introduzione descrivendo a tutto il gruppo il contesto nel quale si svolge la vicenda che sarà rappresentata.  
Si tratta di un'officina di riparazione delle automobili. L'officina è gestita da un capo officina; il lavoro manuale viene svolto da due operai; la parte contabile è gestita da un impiegato.  
L'officina è aperta dal lunedì al venerdì dalle 8:30 del mattino alle 7:30 di sera.
- 2) Sono scelti quattro allievi e a ciascuno viene assegnato il ruolo di un personaggio, tra quelli che seguono.  
Operaio 1 - Operaio 2 - Impiegato - Capo officina
- 3) I quattro personaggi simulano la scena sulla base della seguente traccia.
  - a) L'impiegato si accorge che dall'officina manca un'auto: risulta arrivata, ma non ci sono fatture che ne testimoniano la restituzione al proprietario. Chiede spiegazioni agli operai.
  - b) L'operaio 1 spiega cosa è successo: è stato lui a riconsegnare l'auto al cliente e la fattura non c'è perché quello gli ha proposto di pagare senza che la spesa venisse fatturata. In questo modo, gli ha spiegato il cliente, ci avrebbero guadagnato entrambi: lui perché pagava un prezzo inferiore e l'officina perché, così facendo, poteva non pagare le tasse.
  - c) L'impiegato inizia a urlare sostenendo che da loro non ci si comporta così, le cose sono state sempre fatte in modo onesto e non sarà lui a cambiarle.
  - d) Arriva il capo officina: ha sentito urlare e chiede cosa stia succedendo.
  - e) Gli viene spiegata la situazione e lui si schiera dalla parte dell'impiegato.
  - f) L'operaio 2 ha assistito a tutta la scena.
- 4) Ai quattro ragazzi e all'intero gruppo che ha osservato, viene chiesto di dire come sarebbe possibile risolvere la questione mettendo in pratica le capacità personali oggetto dell'intero corso.

## UN PROBLEMA IN OFFICINA: TRACCIA PER GLI OSSERVATORI

Mentre i tuoi compagni danno vita alla scenetta, appunta qui le tue osservazioni.

1. Cosa è successo?

.....  
.....  
.....

2. Qual è il problema?

.....  
.....  
.....

3. Cosa fanno i diversi personaggi?

.....  
.....  
.....

4. Come è possibile risolvere la situazione?

.....  
.....  
.....

5. Cosa avresti fatto al posto dei due operai?

.....  
.....  
.....

6. Come ti saresti sentito nella situazione se il capo e l'impiegato avessero rimproverato te?

.....  
.....  
.....

## LA VALUTAZIONE DELLE CAPACITÀ PERSONALI: INDICAZIONI METODOLOGICHE

*Scopo di quest'ultimo capitolo è fornire alcune indicazioni metodologiche per procedere alla valutazione delle capacità personali.*

*Nella prima parte, vengono descritte ed esemplificate alcune strategie e strumenti di cui il formatore può disporre sia per la valutazione formativa che per quella sommativa.*

*Nella seconda parte, sono, invece, precisati alcuni principi che occorre tener presenti affinché i giudizi formulati risultino pedagogicamente validi.*

*In appendice al capitolo è, infine, riportata una scheda di valutazione che consente di stimare il grado di padronanza degli obiettivi previsti nelle singole unità del training.*

### INTRODUZIONE

Un problema piuttosto complesso che si pone al formatore concerne la valutazione delle capacità personali. Infatti, di fronte all'esigenza di documentare il potenziamento e il raggiungimento di determinate capacità, il formatore deve fare i conti con una serie di difficoltà.

Una prima difficoltà risiede nel fatto che le capacità personali non possono essere trattate alla stessa stregua delle competenze tecniche. Essendo, infatti, capacità strettamente legate al Sé dell'allievo e che risentono fortemente della sua storia di apprendimento (familiare, scolastica, sociale), richiedono una valutazione prevalentemente formativa piuttosto che sommativa.

Ne deriva che, a differenza delle competenze tecniche, per le quali la valutazione si basa su azioni e prestazioni osservabili fornite dall'allievo e intese come indicatori di padronanza, le capacità personali necessitano di riferirsi, per la loro valutazione, non solo alle prestazioni osservabili, ma anche ai processi ad essa sottesi, ossia alle procedure attraverso le quali le capacità sono potenziate e raggiunte.

In secondo luogo, anche quando ci si vuole riferire alle prestazioni osservabili, non si dispone di strumenti idonei che descrivano operativamente, per le singole capacità personali, gli obiettivi perseguiti con i relativi criteri di padronanza; di qui il rischio di incorrere in giudizi valutativi che risentono del soggettivismo e dell'approssimazione.

Infine, poiché gran parte del lavoro sulle capacità personali è indirizzato ad

ampliare l'autoconoscenza e a stimolare le promozione della propria realtà personale, da parte degli allievi, è indispensabile che il processo valutativo consenta, a questi ultimi, di controllare l'andamento del proprio apprendimento in fase di attuazione, permettendo gli aggiustamenti dovuti; ne deriva la necessità di ricorrere a modalità alternative di valutazione che includano la possibilità di monitorare i dati in evoluzione da parte degli allievi stessi.

In sintesi, nel valutare le capacità personali si è chiamati a verificare *non solo ciò che un allievo sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa e tramite quali processi arriva a farlo*. Tutto questo obbliga inevitabilmente a ripensare e ad innovare il processo di valutazione.

Nella parte che segue, presentiamo una serie di strategie che il formatore può adottare per realizzare una valutazione dei contenuti e dei processi di apprendimento, continuativa nel tempo e in collaborazione con l'allievo. Infine, consideriamo, brevemente, alcuni principi che debbono essere tenuti presenti nella formulazione e nella verbalizzazione dei giudizi valutativi.

## STRATEGIE DI VALUTAZIONE

### *Osservazione in aula e fuori dall'aula*

Parte integrante del processo di valutazione è rappresentata dall'osservazione. Quest'ultima, se realizzata con accuratezza e nella variabilità spazio-temporale, consente di ottenere informazioni preziose sui comportamenti e sulle prestazioni degli allievi.

Per questo, si richiede al formatore di osservare e registrare quei comportamenti degli allievi che possono essere indicativi della presenza o meno di determinate capacità personali. Le osservazioni possono essere libere oppure basate su schede già predisposte (cfr. figura 1).

### *Il diario delle attività*

Nella valutazione delle capacità personali ampio spazio è dato all'autovalutazione. È, infatti, importante che gli allievi considerino la conoscenza delle loro possibilità e competenze come un obiettivo formativo e non semplicemente come un impegno sporadico e occasionale.

Per questo può essere utile il ricorso al diario delle attività. Al termine di un incontro, che ha avuto per oggetto una capacità personale o una componente di essa, l'allievo può annotare i suoi commenti sull'esperienza di apprendimento, sia spontaneamente in modo non strutturato, sia sistematicamente tenendo conto dei seguenti aspetti: cosa ha appreso, come lo ha appreso, cosa non è chiaro, che difficoltà ha incontrato, quanto è stato interessante, in che misura e in quali contesti considera applicabile ciò che ha appreso, come valuta i risultati conseguiti.

L'esame del diario, effettuato ad intervalli brevi, può consentire all'allievo e al

formatore di individuare obiettivi e strategie per superare eventuali difficoltà e migliorare la prestazione.

Fig. 1 Esempio di scheda osservativa

Allievo _____			
Comportamento <i>Collaborare con gli altri</i>			
N	I	S	C
<i>non manifesta il comportamento</i>	<i>inizia a manifestare il comportamento</i>	<i>sta sviluppando il comportamento</i>	<i>manifesta il comportamento con competenza</i>
<b>aspetti da osservare</b>	<b>valutazione</b>	<b>data</b>	<b>osservazioni integrative</b>
<i>E' propositivo</i>			
<i>Incoraggia la partecipazione</i>			
<i>Accetta pareri diversi</i>			
<i>Condivide le proprie cose</i>			
<i>Fa apprezzamenti</i>			
<i>Allenta le tensioni</i>			

Adattato da: Pike - Salend, 1996.

Una forma particolare di diario è rappresentata dalla *biografia di apprendimento*. È uno strumento relativamente semplice che serve a monitorare e a documentare ciò che un allievo scopre su se stesso e sul proprio apprendimento nel corso del tempo (cfr. figura 2).

Fig. 2 Esempio di biografia di apprendimento

<b>Oggi...(data)</b>	<b>In occasione di....</b>	<b>Ho scoperto che.....</b>	<b>Parole-chiave</b>
12 novembre 2002	Una discussione con i compagni	A volte sottovaluto le mie capacità	SOTTOVALUTO CAPACITA'
10 dicembre 2002	Un'esercitazione sulla competenza emozionale	Posso modificare i miei pensieri per sentirmi meglio	PENSIERO EMOZIONE
20 gennaio 2003	Un lavoro di gruppo	Tante teste producono meglio di una	INSIEME PRODOTTO MIGLIORE

Adattato da: Mariani, 2000

In esso sono presenti un riferimento temporale e contestuale, una breve annotazione di ciò che l'allievo ha scoperto, un'ulteriore sintesi sotto forma di parole-chiave.

### *L'archivio dei "prodotti e dei progressi dell'apprendimento"*

Poiché il possesso delle capacità personali non può essere inferito sulla base di una singola prestazione è necessario disporre di uno strumento che consenta di raccogliere e documentare l'itinerario che percorre ogni allievo per raggiungere gli obiettivi previsti.

Tale strumento, generalmente denominato *portfolio formativo*, consiste in una raccolta longitudinale e sistematica di testimonianze del percorso di apprendimento di ogni singolo allievo. Si tratta di un insieme di campioni di lavori o esperienze collezionate nel corso del tempo, che permettono sia durante l'attività formativa, sia a conclusione di essa, di esaminare i progressi realizzati dall'allievo e di inferire il livello raggiunto nelle singole capacità in oggetto.

Il materiale da raccogliere dovrà essere selezionato dal formatore e dall'allievo sulla base delle unità trattate nel corso del programma e il lavoro o l'esperienza selezionati dovranno far risaltare le competenze raggiunte.

È importante, inoltre, che i campioni scelti siano diversificati: schede di osservazione, esempi di esercitazioni svolte, risposte scritte nei diari, schede o questionari di auto valutazione, registrazioni audio, riprese video, verbali sulle esperienze.

Ad ogni lavoro scelto dovrebbe essere annessa una scheda contenente le seguenti informazioni: a) un'identificazione del documento; b) una descrizione del contesto in cui il documento è stato prodotto; c) una spiegazione dei motivi per cui è stato scelto (Pike - Salend, 1996).

L'uso di un archivio così organizzato ha una serie di vantaggi, sia per il formatore che per l'allievo (Pellerey, 2000). Al formatore consente di:

- avere una visione più articolata e distribuita nel tempo del lavoro svolto dagli allievi;
- realizzare una riflessione interpretativa e valutativa più complessa, basata non solo sui risultati conseguiti, ma soprattutto sui processi che hanno portato a tali risultati;
- perfezionare il programma seguito avendo a disposizione una documentazione longitudinale dei risultati della propria azione formativa.

All'allievo consente di:

- acquisire abilità di auto valutazione;
- sentirsi attivo costruttore delle proprie conoscenze e competenze;
- dimostrare i propri punti di forza e non solo le proprie vulnerabilità;
- dirigere l'attenzione non solo sul voto, ma sull'apprendimento;
- incrementare la consapevolezza di cosa e di come hanno appreso.

### *Le scale di valutazione*

Gli strumenti sin qui esaminati fanno essenzialmente riferimento alla valutazione formativa e consentono di rilevare non solo cosa l'allievo sa e cosa è capace di fare con ciò che fa, ma anche come apprende.

Il formatore, tuttavia, necessita anche di strumenti per una valutazione sommativa, che consentano di stimare il livello di competenza nelle prestazioni di un allievo. La prestazione, infatti, non è realizzata bene o male, ma prevede uno sviluppo da un livello di non presenza ad un livello di eccellenza.

Per questo possono essere di aiuto le scale di valutazione. Esse hanno il vantaggio di un'agevole fruibilità e offrono una visione generale del livello raggiunto dall'allievo (cfr. figura 3).

*Fig. 3 Esempio di scala di valutazione*

<p><b>COLLABORAZIONE</b></p> <p><b>LIVELLO 1</b> L'allievo tende a manifestare comportamenti competitivi. Evita situazioni in cui è chiamato a collaborare con gli altri e quando non può farne a meno assume l'atteggiamento del "Bastian contrario"; fa molta fatica a condividere con i compagni le sue cose.</p> <p><b>LIVELLO 2</b> L'allievo tende a sottrarsi al lavoro comune. Preferisce lavorare da solo oppure con alcuni compagni. E' disposto a condividere le sue cose solo con i suoi amici.</p> <p><b>LIVELLO 3</b> L'allievo collabora solo se sollecitato dall'insegnante o dai compagni; quando gli viene richiesto mette a disposizione il suo materiale.</p> <p><b>LIVELLO 4</b> L'allievo è ben disposto alla collaborazione con i compagni e accetta le loro proposte sebbene tenda a far valere la propria opinione; quando è necessario, mette a disposizione le sue cose.</p> <p><b>LIVELLO 5</b> L'allievo collabora volentieri con i compagni, cerca di coinvolgere quelli isolati e meno motivati; durante le attività è propositivo, sa accettare i pareri diversi ed è elemento unificatore all'interno del gruppo; è attento alle necessità dei compagni ed è pronto a condividere le proprie cose.</p>
---

### *I criteri di padronanza*

Accanto alle scale di valutazione, costituiscono un importante ausilio alla valutazione sommativa i criteri di padronanza che descrivono cosa dovrebbe saper fare un allievo perché l'obiettivo stabilito per una determinata capacità possa considerarsi raggiunto.

Si tratta quindi di specificare, per ogni capacità, il tipo di compito che l'allievo è chiamato ad eseguire in termini di richiesta-prestazione (cfr. figura 4).

Fig. 4 Esempio di obiettivo operativizzato

<b>CAPACITÀ IN OGGETTO: LA NEGOZIAZIONE</b>	
<b>Obiettivo</b>	
<i>Condizioni</i>	Nel simulare una situazione di conflitto con un compagno legata alla procedura da scegliere per eseguire un determinato compito,
<i>Prestazione</i>	<p>l'allievo dimostra di saper negoziare se</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>cerca di capire le motivazioni del compagno, ponendo domande opportune (Es. Perché preferisci procedere in questo modo? );</li> <li>si sforza di comprenderne il punto di vista e le aspettative utilizzando la riformulazione (Es. Stai dicendo che è più vantaggioso procedere in questo modo, in quanto...);</li> <li>esprime le ragioni che lo porterebbero a seguire un'altra procedura (Es. Io sarei dell'idea di procedere in quest'altro modo perché...);</li> <li>esplicita i vantaggi di entrambe le posizioni (Es. La tua idea ci permetterebbe di ..., la mia di...);</li> <li>chiede al compagno se è d'accordo e se vede altri vantaggi (Es. Che te ne pare? Trovi altri vantaggi?);</li> <li>esplicita gli svantaggi di entrambe le posizioni (Es. Se procedessimo come dici tu potremmo rischiare di...; se procedessimo come dico io, potremmo rischiare di...);</li> <li>chiede al compagno se è d'accordo e se vede altri svantaggi (Es. Che te ne pare? Trovi altri svantaggi?);</li> <li>elenca possibili soluzioni (Es. Per la prima parte potremmo muoverci così..., per la seconda invece.... - oppure - Potremmo integrare le due procedure in questo modo...);</li> <li>chiede al compagno cosa ne pensi e se ha in mente altre soluzioni (Es. Che ne dici? Tu che idee hai?);</li> <li>raggiunge un accordo sulla soluzione (Es. OK, decidiamo di procedere così...)</li> </ol>
<i>Criterio di padronanza</i>	<p>Si considera raggiunto l'obiettivo quando l'allievo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>individua almeno due motivi che spingono il compagno a sostenere la sua scelta;</li> <li>esplicita almeno due motivi a sostegno della propria scelta;</li> <li>presenta almeno un vantaggio e uno svantaggio connesso alle due posizioni;</li> <li>individua almeno due soluzioni che tengano conto delle diverse motivazioni emerse.</li> </ol>

*Adattato da Nota – Soresi, 1997.*

## LA FORMULAZIONE DEI GIUDIZI VALUTATIVI

Fin qui, abbiamo presentato gli strumenti di cui il formatore può disporre per formulare un giudizio valutativo il più possibile accurato circa le capacità personali.

È necessario, tuttavia, riflettere brevemente anche sui principi che in tale for-

mulazione debbano essere tenuti presenti affinché il giudizio espresso risulti di stimolo ad una crescita ulteriore e non vada a minare l'autostima del discente.

I *principi* che permettono di realizzare una prassi valutativa incoraggiante e proattiva, fanno riferimento al carattere differenziato del giudizio, alla sua funzione prognostica, alla rilevazione in esso dei progressi e degli sforzi compiuti dall'allievo.

Un giudizio si connota, quindi, come pedagogicamente valido quando è differenziato, prognostico e rilevante il positivo (Franta - Colasanti, 1993).

Il principio della *differenziazione* concerne la specificità e la concretezza dei comportamenti oggetto di valutazione. Giudizi specifici e concreti aiutano gli allievi a capire quali siano i comportamenti da migliorare e contengono suggerimenti per un agire alternativo; al contrario, giudizi globali e poveri di concretezza non rappresentano un feedback costruttivo e, per la loro natura interpretativa, possono provocare, in chi li riceve, confusione, chiusura e resistenza.

La realizzazione del principio della differenziazione è legata alla verbalizzazione del giudizio in termini descrittivo-fenomenologici ed interazionali.

La *verbalizzazione descrittivo-fenomenologica* fa riferimento all'uso di verbi ed avverbi, ed esclude il ricorso ad aggettivi. Così il giudizio "*Giovanni è aggressivo e bisognoso di attenzione*" (uso di aggettivi), può essere tradotto in "*Giovanni spesso reagisce con insulti quando avverte che compagni non rispettano le sue idee*" (uso di avverbio: spesso; di verbo: reagire con insulti).

Mentre la prima formulazione è statica e contiene l'inferenza di un tratto o di una disposizione (aggressivo), la seconda è dinamica e contiene un'informazione con la quale l'allievo può confrontarsi più facilmente.

Inoltre, la prima non lascia molti margini di cambiamento (in quanto una disposizione intrapsichica è meno soggetta a modificarsi), la seconda, invece, (in quanto focalizzata sul comportamento) consente maggiori possibilità di controllo e, quindi, di miglioramento.

La *verbalizzazione interazionale* del giudizio riguarda l'enfasi sull'interdipendenza del comportamento individuale con gli altri e con il contesto.

L'interpretazione della personalità secondo l'approccio interazionale [C=f(P/S)] porta, infatti, a considerare il comportamento dell'allievo come interdipendente con l'ambiente scolastico, inteso come correlato oggettivo del suo mondo soggettivo.

In tal senso, concepire l'agire dell'allievo unicamente in funzione della sua persona costituirebbe un riduzionismo e non consentirebbe di cogliere i fattori (formatori, compagni, condizioni oggettive di spazio e di tempo, ecc.) che possono influire sulla messa in atto di determinati comportamenti.

Al contrario, sottolineare come questi ultimi interdipendano con le componenti del contesto aiuta l'allievo stesso a comprendere più differenziatamente il suo agire.

Secondo il criterio della verbalizzazione interazionale, la seguente formulazione "*Talvolta Pietro lavorando con i compagni si urta e smette di collaborare*",

dovrebbe essere trasformata in *"Pietro risponde alterato e smette di lavorare con i compagni quando questi manifestano disaccordo rispetto alle sue idee"*.

A differenza della prima, questa seconda formulazione rende esplicito l'elemento di interdipendenza, cioè il comportamento di critica dei compagni al quale Pietro reagisce con irritazione e non collaborazione.

In questo stesso esempio, risulterebbe ancora meno valida della prima una formulazione del tipo: *"Pietro è vulnerabile"*, in quanto costituirebbe un'interpretazione gratuita e confrontativa facilmente innescante reazioni difensive.

Il secondo principio, da tener presente nella formulazione dei giudizi valutativi, concerne la loro *funzione prognostica*, laddove per funzione prognostica si intende l'esplicitazione dei fattori e delle condizioni da curare perché un determinato comportamento migliori.

Si tratta, quindi, di comunicare le prospettive verso le quali muovere concretizzando modalità e strategie che consentono di camminare progressivamente nella direzione auspicata.

Un esempio di giudizio prognostico potrebbe essere il seguente: *"Giuseppe generalmente si astiene dal comunicare quando occorre prendere una decisione comune; il suo comportamento affermativo in queste situazioni potrebbe essere incrementato se lo si aiutasse ad introdurre più spesso le sue idee e i suoi interessi"*. In tal caso viene specificato il comportamento in questione e sono suggerite indicazioni per il superamento delle difficoltà.

Il terzo principio da osservare nella formulazione dei giudizi riguarda il *riconoscimento del progresso e dello sforzo compiuti*. Tale riconoscimento, oltre a costituire una gratificazione ed un rinforzo a persistere nell'impegno, incrementa nell'allievo la fiducia e la percezione di controllabilità degli eventi.

Il formatore rispetta questo terzo principio quando non usa il confronto sociale (es. il riferimento all'andamento del gruppo classe), ma valuta l'agire dell'allievo in rapporto a suoi precedenti standard di condotta e quando tiene conto, nella valutazione del progresso, della disponibilità delle risorse personali e sociali.

Un esempio di giudizio rimarcante il progresso potrebbe essere il seguente: *"Antonio si isola sempre meno dai compagni e ultimamente prende l'iniziativa di comunicare purché sappia che può tacere se lo desidera"*.

Riassumendo, la valutazione delle capacità personali raggiunge l'obiettivo della validità pedagogica quando la formulazione dei giudizi si fonda su comportamenti osservabili e non su tratti o disposizioni intrapsichiche, quando è specifica, processuale, contestualizzata, prospettica, enfatizzante il positivo.

#### **SCHEDA DI VALUTAZIONE**

Nella parte che segue, riportiamo una scheda di valutazione che consente al formatore di stimare il grado di padronanza degli obiettivi formulati per le singole unità di *training* sulle capacità personali.

La scala, che consta di cinque livelli, presenta una descrizione del livello 1, che corrisponde ad assenza; del livello 3, che corrisponde a parziale presenza; del livello 5, che corrisponde a padronanza. Il livelli 2 e 4 sono da considerarsi come intermedi tra quelli descritti.

Come si può constatare, sono state precisate le condizioni (situazioni e materiali da utilizzare al momento della verifica) e i diversi livelli di prestazione. Affinché possa considerarsi efficace l'intervento formativo e legittimo il passaggio da una unità all'altra, si richiede che la prestazione dell'allievo si collochi oltre il livello tre.

## PRIMA UNITÀ: SCOPRIRE LE PROPRIE PREFERENZE COGNITIVE

### Consapevolezza del proprio stile cognitivo

Chiesto all'allievo di autovalutarsi utilizzando il profilo che segue:

1. L'allievo risponde casualmente e non è in grado di esprimersi rispetto e nessuno degli elementi indicati.
2. ....
3. L'allievo esprime un'autovalutazione corretta soltanto su alcuni degli elementi indicati; sugli altri ha difficoltà a pronunciarsi.
4. ....
5. L'allievo esprime un'autovalutazione corretta su ciascuno degli elementi indicati.

### LA COSTRUZIONE DEL PROFILO COGNITIVO

Sottolinea per ciascuna delle quattro voci, l'elemento, tra i due indicati, che più riflette il tuo modo di procedere.

<b>1. Formulare ipotesi, individuare problemi</b>	
<i>Sistematico</i>	Procede per piccoli passi; considera tutte le variabili del problema; costruisce l'ipotesi <i>in itinere</i>
<i>Intuitivo</i>	Coglie, capta il nocciolo del problema; formula un'ipotesi e poi procede alla sua conferma attraverso l'analisi dei dati
<b>2. Esaminare ipotesi e problemi</b>	
<i>Analitico</i>	Percepisce e si rappresenta in una situazione prima di tutto i dettagli, i singoli elementi
<i>Globale</i>	Percepisce e si rappresenta la situazione nella sua totalità, nell'insieme degli elementi
<b>3. Prendere decisioni</b>	
<i>Riflessivo</i>	Affronta il compito passo dopo passo e prende decisioni ponderando minuziosamente i diversi risvolti
<i>Impulsivo</i>	Affronta con rapidità il compito; prende decisioni di getto sulla base delle informazioni essenziali
<b>4. Ricordare</b>	
<i>Verbale</i>	Impara "per parole"; è attento alle spiegazioni orali; prende appunti; studia ripetendo ad alta voce; impara facilmente poesie e testi scritti
<i>Visuale</i>	Impara "per immagini"; ricorda i concetti se associati a schemi; usa molto il colore per sottolineare o evidenziare; ricorda il testo in base alla disposizione dei capitoli, paragrafi, titoli.

Adattato da Zanchin, 2002, 100-101.

### **Consapevolezza del proprio stile attributivo**

*Chiesto all'allievo di fornire una spiegazione di alcuni eventi positivi e negativi, verificatisi recentemente, e di individuare per ciascuna spiegazione il tipo di attribuzione utilizzata:*

1. L'allievo risponde casualmente e non è in grado di indicare, rispetto alle singole dimensioni dello stile attributivo (*locus of control*, tempo, situazione), la risposta corretta.
2. ....
3. L'allievo fornisce risposte corrette rispetto ad una delle tre dimensioni considerate (es. *locus of control*), ma ha difficoltà a pronunciarsi rispetto alle altre.
4. ....
5. L'allievo fornisce risposte corrette rispetto a ciascuna delle tre dimensioni considerate.

### **Individuazione del rapporto attribuzione-emozione**

*Date cinque situazioni sociali e apprenditive con la relativa attribuzione (vedi esempio) e chiesto all'allievo di indicare quale emozione può essere provata in ogni situazione e quale emozione potrebbe essere provata diversamente se fosse variato il modo di fare attribuzioni:*

1. L'allievo indica l'emozione adeguata, ma non riesce a formulare un'attribuzione diversa con l'emozione conseguente.
2. ....
3. L'allievo individua l'emozione adeguata e formula attribuzioni diverse, indicando le emozioni conseguenti, ma solo per alcune situazioni.
4. ....
5. L'allievo individua l'emozione adeguata e formula attribuzioni diverse, indicando le emozioni conseguenti, per ciascuna delle situazioni considerate.

---

#### **ESEMPIO**

Un ragazzo, durante un lavoro di gruppo, riesce ad esprimere una sua opinione in modo chiaro e ad attirare il consenso dei compagni circa la sua proposta. Pensa che sia stato un caso.

---

### ***Consapevolezza dei costrutti utilizzati nella percezione di sé e degli altri***

*Chiesto all'allievo di indicare i principali costrutti utilizzati per descrivere se stesso e gli altri e di individuare le dimensioni alle quali i costrutti individuati appartengono:*

1. L'allievo nomina pochi costrutti e non riesce a specificarne la dimensione di appartenenza.
2. ....
3. L'allievo nomina diversi costrutti, ma solo per alcuni è in grado di specificare la dimensione di appartenenza.
4. ....
5. L'allievo nomina diversi costrutti e per ciascuno di essi è in grado di specificare la dimensione di appartenenza.

## **SECONDA UNITÀ: SCOPRIRE LE PROPRIE TENDENZE EMOTIVE**

### ***Discriminazione delle emozioni***

*Date all'allievo cinque situazioni stimolo (vedi esempio) e chiesto di individuare le emozioni sperimentate dal protagonista:*

1. L'allievo non riesce ad identificarle.
2. ....
3. L'allievo individua le emozioni presenti solo quando sono molto evidenti.
4. ....
5. L'allievo individua tutte le emozioni presenti.

---

#### **ESEMPIO**

Un ragazzo cerca a lungo un regalo per una sua amica. Finalmente lo trova. Quando glielo dà, lei dice che ne ha già uno uguale. Il ragazzo si sente.....

---

### ***Discriminazione delle componenti coinvolte in una risposta emotiva***

*Date all'allievo sei situazioni emotive (vedi esempio) e chiesto di individuare, per ciascuna di esse, le componenti mancanti (pensiero-emozione-comportamento):*

1. L'allievo non riesce ad identificarle.
2. ....
3. L'allievo identifica solo alcune componenti.
4. ....
5. L'allievo identifica correttamente tutte le componenti.

---

#### **ESEMPIO**

1. Un ragazzo viene chiamato dal formatore per un'esercitazione alla lavagna. Si sente teso (emozione)  
Cosa pensa?  
Come si comporterà?
  2. Un ragazzo non viene invitato alla festa di compleanno di un compagno. Pensa che il compagno si sia dimenticato (pensiero)  
Come si sente?  
Come si comporterà?
  3. Un ragazzo si rifiuta di passare il compito al compagno (comportamento)  
Cosa pensa?  
Cosa sente?
- 

### ***Consapevolezza delle proprie reazioni emotive***

*Estrate da un mazzo di 15 carte, ciascuna rappresentativa di un'emozione, cinque diverse emozioni e chiesto all'allievo di specificare in quali situazioni gli è capitato di provarle e di stimarne il grado di adeguatezza rispetto all'evento e al contesto:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo sa indicare in quali situazioni ha provato le emozioni estratte, ma solo per alcune sa stimarne l'adeguatezza.
4. ....
5. L'allievo sa indicare in quali situazioni ha provato le emozioni estratte e sa stimarne l'adeguatezza.

**TERZA UNITÀ:  
INDIVIDUARE IL PROPRIO STILE COMPORTAMENTALE**

***Discriminazione delle risposte passive, aggressive, assertive***

*Date all'allievo sei situazioni interpersonali, seguite ciascuna da tre possibili risposte (vedi esempio), e chiesto di indicare, per ognuna, la risposta che corrisponde alla modalità comportamentale presente nella situazione descritta:*

1. L'allievo risponde casualmente e non è in grado di identificare la risposta esatta.
2. ....
3. L'allievo risponde correttamente a tre situazioni.
4. ....
5. L'allievo risponde correttamente a tutte le situazioni.

**ESEMPIO**

Giorgio vorrebbe chiedere ad Alessandra di uscire con lei, ma si comporta passivamente. Quale dei seguenti comportamenti metterà in atto?

- Quando vede Alessandra non le chiede nulla.
- Quando vede Alessandra le dice: "Mi piacerebbe uscire con te. Posso passare a prenderti dopo le lezioni?".
- Chiama Alessandra e altri amici e dice. "Andiamo al cinema questo pomeriggio?".

***Consapevolezza delle proprie risposte comportamentali***

*Richiamati all'allievo alcuni suoi comportamenti verificatisi in aula e fuori dall'aula e chiesto di indicarne la tipologia (passiva - assertiva - aggressiva) e di stimarne il grado di adeguatezza rispetto all'evento e al contesto:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo risponde correttamente solo per i comportamenti più evidenti.
4. ....
5. L'allievo risponde correttamente per tutti i comportamenti.

**QUARTA UNITÀ:  
IDENTIFICARE I PROPRI LIMITI E LE PROPRIE RISORSE**

***Consapevolezza dei propri limiti***

*Chiesto all'allievo di indicare i suoi principali limiti nelle dimensioni cognitiva, emotiva e comportamentale:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo identifica solo alcuni limiti e non per tutte le dimensioni.
4. ....
5. L'allievo identifica i limiti per le diverse dimensioni e spiega le ragioni per cui le ritiene tali.

***Consapevolezza delle proprie risorse***

*Chiesto all'allievo di indicare le sue principali risorse nelle dimensioni cognitiva, emotiva e comportamentale:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo identifica solo alcune risorse e non per tutte le dimensioni.
4. ....
5. L'allievo identifica le risorse per le diverse dimensioni e spiega le ragioni per cui le ritiene tali.

**QUINTA UNITÀ: ESPLICITARE LE PROPRIE METE**

***Formulazione di obiettivi***

*Chiesto all'allievo di formulare due obiettivi che personalmente desidera raggiungere nelle dimensioni cognitiva, emotiva e comportamentale:*

1. L'allievo formula obiettivi generici e non differenziati per le diverse dimensioni.
2. ....
3. L'allievo differenzia gli obiettivi per le diverse dimensioni, ma alcuni di essi sono formulati in modo generico.
4. ....
5. L'allievo differenzia gli obiettivi per le diverse dimensioni formulandoli operativamente.

## SESTA UNITÀ: COMUNICARE CON EFFICACIA

### *Individuazione delle componenti della comunicazione interpersonale*

*Chiesto all'allievo di individuare, dopo aver osservato la simulazione di una situazione interpersonale, gli elementi fondamentali della relazione osservata:*

1. L'allievo indica solo l'emittente e il destinatario.
2. ....
3. L'allievo indica l'emittente, il destinatario e alcuni messaggi verbali.
4. ....
5. L'allievo indica l'emittente, il destinatario, i messaggi caratterizzanti la situazione simulata e le modalità verbali e non verbali utilizzate dai soggetti interagenti.

### *Contatto oculare, espressione facciale, tono di voce*

*Estrate da un mazzo di 10 carte, ciascuna rappresentativa di un'emozione, tre diverse emozioni di diversa intensità e chiesto all'allievo di esprimerle con lo sguardo, l'espressione facciale e il tono di voce:*

1. L'allievo è in grado di simulare solo le emozioni di forte intensità e con il solo tono della voce.
2. ....
3. L'allievo è in grado di simulare solo le emozioni di forte intensità utilizzando tutte e tre le abilità richieste.
4. ....
5. L'allievo è in grado di simulare le diverse emozioni a diversa intensità utilizzando tutte e tre le abilità richieste.

### *Postura, andatura, gestualità, prossemica*

*Chiesto all'allievo di variare postura, andatura, gestualità e prossemica secondo gli stili passivo, assertivo, aggressivo:*

1. L'allievo non è in grado di differenziare i comportamenti non verbali richiesti.
2. ....
3. L'allievo è in grado di differenziare chiaramente solo due dei comportamenti non verbali richiesti.
4. ....
5. L'allievo è in grado di differenziare tutti e quattro i comportamenti non verbali richiesti.

### ***Aprire, mantenere e chiudere una conversazione***

*Chiesto all'allievo di simulare in una situazione di "role play" l'avvicinamento ad un gruppo di compagni e il suo inserimento in una conversazione:*

1. L'allievo si avvicina al gruppo, dice qualche parola, ma poi si blocca.
2. ....
3. L'allievo si avvicina, saluta, sorride, chiede ai compagni cosa stiano facendo, ma poi resta in ascolto e non prende altre iniziative comunicative.
4. ....
5. L'allievo saluta, guarda negli occhi i compagni e sorride, ascolta quello che gli altri stanno dicendo e, in un momento di pausa, fa domande ai compagni, racconta qualcosa di sé, introduce argomenti che possono interessare tutti e, dopo qualche scambio di battute, si congeda.

### ***Esprimere sentimenti ed opinioni***

*Chiesto all'allievo di esprimere durante una discussione in classe i propri sentimenti ed opinioni rispetto ad un argomento di controversia:*

1. L'allievo si esprime con arroganza facendo uso di comunicazioni aggressive e svalutative o si comporta in modo rinunciatario e passivo.
2. ....
3. L'allievo utilizza talvolta espressioni assertive, altre volte si comporta in modo rinunciatario o aggressivo.
4. ....
5. L'allievo si esprime utilizzando prevalentemente comunicazioni assertive ("Io penso...", "Mi sento...").

### ***Fare e ricevere complimenti***

*Chiesto all'allievo di simulare uno scambio di complimenti tra compagni su un lavoro svolto:*

1. L'allievo si limita ad una o due parole ("Bravo, ben fatto") e quando è lui a ricevere il complimento, non replica o lo sminuisce.
2. ....
3. L'allievo esprime un breve apprezzamento sul lavoro del compagno e quando è lui a ricevere il complimento, reagisce con un sorriso.
4. ....
5. L'allievo, dopo aver salutato e avviato la conversazione sul lavoro svolto, esprime apprezzamenti sull'operato del compagno ("Il tuo lavoro è ben svolto... Mi piace come lavori"), fa domande sullo stesso; accetta e ringrazia per i complimenti che riceve sorridendo e guardando in faccia il compagno.

### ***Fare critiche***

*Chiesto all'allievo di simulare un dialogo con un compagno che si è comportato scorrettamente nei suoi confronti:*

1. L'allievo si esprime utilizzando prevalentemente comunicazioni valutative ("Tu sei...").
2. ....
3. L'allievo esprime assertivamente i suoi sentimenti ("Quando tu...io..."), ma non formula la richiesta o la formula direttivamente ("La prossima volta vedi di...").
4. ....
5. L'allievo si esprime assertivamente con frasi del tipo "Quando tu (indica il comportamento) io mi arrabbio molto; vorrei che tu facessi (indica il comportamento)".

### ***Ricevere critiche***

*Chiesto all'allievo di simulare un dialogo con un compagno che lo critica per essersi comportato scorrettamente nei suoi confronti:*

1. L'allievo utilizza espressioni difensive che negano la comunicazione altrui ("Non è vero. Hai capito male").
2. ....
3. L'allievo accetta la critica, ma cerca di giustificarsi ("Hai ragione, ma io...").
4. ....
5. L'allievo accetta la critica e invita il compagno a fornire ulteriori elementi ("Capisco che ci sia rimasto male, mi dispiace; che cosa in particolare ti ha offeso?").

### ***Fare richieste***

*Chiesto all'allievo di simulare la formulazione di una richiesta ad un compagno:*

1. L'allievo esprime verbalmente il suo desiderio, ma la comunicazione non verbale che lo accompagna non è adeguata (sguardo verso il basso, mimica rigida, tono di voce basso).
2. ....
3. L'allievo esprime il suo desiderio guardando in faccia il compagno, ma la sua comunicazione è breve e concisa.
4. ....
5. L'allievo esprime il proprio desiderio ("Io vorrei... desidererei...") guardando in faccia il compagno e utilizzando forme di cortesia e in risposta ad una reazione titubante da parte dell'altro, dichiara la propria disponibilità a considerare proposte alternative.

### **Rifiutare richieste**

*Chiesto all'allievo di simulare il rifiuto ad una richiesta di un compagno che non può o non vuole accettare:*

1. L'allievo risponde con un "No" brusco e sgarbato.
2. ....
3. L'allievo risponde con un "non posso" o "non voglio", ma non aggiunge altro.
4. ....
5. L'allievo risponde con un "non posso" o "non voglio", spiegandone le ragioni.

## **SETTIMA UNITÀ: SINTONIZZARSI CON GLI ALTRI**

### ***Cogliere la prospettiva e il vissuto altrui***

*Date all'allievo cinque situazioni interpersonali in cui due persone A e B hanno percezioni e vissuti diversi rispetto allo stesso oggetto (vedi esempio) e chiesto di individuare i pensieri e i sentimenti di A e di B:*

1. L'allievo li riporta operando delle distorsioni.
2. ....
3. L'allievo li riporta, ma solo parzialmente.
4. ....
5. L'allievo li riporta fedelmente.

---

#### **ESEMPIO**

- A Marco: *Mi sento tradito da Stefano. Non doveva assolutamente raccontare l'accaduto ai compagni di classe. Ora mi prenderanno in giro per tutto l'anno. Con Stefano ho chiuso.*
- B Luca: *Ma che dici. Stefano non lo ha fatto perché ti prendessero in giro, ma perché capissero la tua difficoltà e ti venissero incontro. Se chiudi con lui, dimostri di non aver capito proprio niente.*
-

### *Ascoltare attivamente*

*Chiesto all'allievo di svolgere il ruolo di ascoltatore in una situazione di "role play", mentre un compagno parla di un argomento a sua scelta:*

1. L'allievo si limita ad ascoltare passivamente oppure risponde alterando i contenuti espressi dal compagno.
2. ....
3. L'allievo ascolta per lo più passivamente e, di tanto in tanto, fa interventi opportuni (domande, riformulazioni).
4. ....
5. L'allievo ascolta attivamente, supportando la comunicazione del compagno con riformulazioni e domande opportune.

## **OTTAVA UNITÀ: COLLABORARE E LAVORARE IN GRUPPO**

### *Inserirsi nel gruppo*

*Chiesto all'allievo di prendere parte ad un lavoro di gruppo:*

1. L'allievo tende ad isolarsi estraniandosi dall'attività o assumendo un comportamento di disturbo nei confronti degli altri, rifiuta le regole proposte e cerca l'attenzione del gruppo in modo inadeguato.
2. ....
3. L'allievo si introduce nelle attività se sollecitato dai compagni, ma tende a non prendere per primo l'iniziativa di interagire; fatica a rispettare le regole proposte e ad assumere un ruolo nel contesto del gruppo.
4. ....
5. L'allievo si inserisce nel gruppo con facilità accettando le regole e prendendo l'iniziativa di interagire.

### *Cooperare*

*Chiesto all'allievo di unirsi ad altri compagni per realizzare un'esercitazione di gruppo:*

1. L'allievo tende a manifestare comportamenti competitivi, impone le sue idee, accetta con difficoltà le proposte degli altri oppure resta inattivo e segue passivamente il gruppo.
2. ....
3. L'allievo collabora solo se sollecitato dai compagni; se gli viene richiesto esprime le sue idee e mette a disposizione il proprio materiale.
4. ....

5. L'allievo collabora volentieri con i compagni, cerca di coinvolgere quelli isolati e meno motivati; durante l'attività è propositivo; accetta pareri diversi ed è elemento unificatore all'interno del gruppo; è attento alle necessità dei compagni ed è pronto a condividere le proprie cose.

### **NONA UNITÀ: GESTIRE I CONTRASTI E NEGOZIARE**

*Chiesto all'allievo di affrontare una controversia con un compagno utilizzando la strategia della negoziazione:*

1. L'allievo esprime la sua posizione e dopo aver ascoltato quella del compagno, ritorna a ribadire la propria; nel prospettare le soluzioni non riesce a trovarne di vantaggiose per entrambi.
2. ....
3. L'allievo esprime la sua posizione, ascolta quella del compagno cogliendone le motivazioni che la sostengono, individua i vantaggi connessi alle due posizioni, ma non riesce a trovare gli svantaggi della propria; nel prospettare le soluzioni utilizza comunicazioni persuasive in suo favore.
4. ....
5. L'allievo dopo aver cercato di comprendere le motivazioni e il punto di vista del compagno esplicita le ragioni a sostegno della propria, considera i vantaggi e gli svantaggi legati ad entrambe le posizioni ed elenca due possibili soluzioni che tengano conto delle motivazioni emerse.

### **DECIMA UNITÀ: PIANIFICARE IL PROPRIO AGIRE**

*Chiesto all'allievo di affrontare un'esercitazione che per la sua realizzazione richiede l'utilizzo di materiali e l'osservazione di una serie di fasi:*

1. L'allievo procede in modo disorganizzato ed impreciso, durante il lavoro si trova spesso sprovvisto dei materiali e degli strumenti necessari, prosegue a salti senza seguire una sequenza logica o temporale.
2. ....
3. L'allievo appropria il lavoro munito degli strumenti necessari che, tuttavia, non sempre utilizza adeguatamente. Inizia l'attività senza una previa pianificazione e solo in un secondo momento si sofferma a riconsiderare e organizzare il suo modo di procedere.
4. ....
5. L'allievo procede in modo altamente organizzato; struttura le attività secondo un ordine preciso, pianifica e dispone i materiali e gli strumenti necessari prima di iniziare il lavoro.

**UNDICESIMA UNITÀ:  
AFFRONTARE I PROBLEMI E ASSUMERE DECISIONI**

***Definire il problema***

*Dato all'allievo un problema genericamente definito (vedi esempio) e chiesto di tradurlo in termini operazionali:*

1. L'allievo aggiunge alcuni elementi alla definizione data, ma questi sono irrilevanti ai fini dell'operazionalità.
2. ....
3. L'allievo fornisce una descrizione del problema, ma non fa alcun riferimento alle cause, ai possibili obiettivi e all'area di appartenenza.
4. ....
5. L'allievo descrive come e con quale frequenza si manifesta il problema, ne specifica l'area di appartenenza, ne indica le cause e formula possibili obiettivi da raggiungere.

---

**ESEMPIO**

*PROBLEMA* : Come affrontare le ripetute assenze alle verifiche di tecnologia.

---

***Generare soluzioni***

*Posto all'allievo un problema (vedi esempio) e chiesto di formulare, rispetto ad esso il maggior numero di soluzioni:*

1. L'allievo produce una soluzione.
2. ....
3. L'allievo produce tre soluzioni.
4. ....
5. L'allievo produce almeno cinque soluzioni.

---

**ESEMPIO**

*PROBLEMA* : Come impedire agli studenti di copiare.

---

### ***Prendere una decisione***

*Chiesto all'allievo di riportare le fasi caratterizzanti la strategia del "Productive Problem Solving" di Carkhuff:*

1. L'allievo spiega a cosa serve la strategia, ma non è in grado di descrivere le singole fasi.
2. ....
3. L'allievo descrive le singole fasi, ma non le riporta secondo l'ordine esatto.
4. ....
5. L'allievo descrive le singole fasi secondo l'ordine preciso in cui si susseguono.

## **DODICESIMA UNITÀ: POTENZIARE LE PROPRIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO E DI AZIONE**

### ***Valutare le proprie strategie apprenditive***

*Chiesto all'allievo di indicare i punti di forza e i punti di debolezza nel proprio modo di apprendere:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo identifica solo parzialmente i propri punti di forza e i propri punti di debolezza.
4. ....
5. L'allievo identifica i propri punti di forza e di debolezza e spiega le ragioni per cui li ritiene tali.

### ***Monitorare le proprie strategie apprenditive***

*Chiesto all'allievo di indicare quali domande può porsi per valutare il percorso seguito nell'affrontare un compito*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo indica alcune domande opportune, altre irrilevanti.
4. ....
5. L'allievo indica una serie di domande opportune (Es. "Cosa mi richiedeva il compito?", "Come ho iniziato?", "Che risultati ho ottenuto?", "Che cosa è risultato utile nella mia strategia, cosa non lo è stato?", ecc.).

**TREDICESIMA UNITÀ:  
DIAGNOSTICARE IL CONTESTO DI LAVORO IN CUI SI OPERA**

***Definire la cultura dell'organizzazione***

*Chiesto all'allievo di indicare cosa si intenda per cultura dell'organizzazione e quali siano le sue principali funzioni:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo risponde in modo generico, ma sostanzialmente corretto.
4. ....
5. L'allievo risponde dando una definizione corretta e specificando le diverse funzioni.

***Riconoscere le caratteristiche di un contesto organizzativo***

*Chiesto all'allievo di indicare le principali caratteristiche organizzative del proprio CFP:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo identifica alcune caratteristiche della struttura organizzativa.
4. ....
5. L'allievo identifica la maggior parte delle caratteristiche riferibili alla struttura e alla cultura organizzativa.

**QUATTORDICESIMA UNITÀ: AUTOREGOLARE  
IL PROPRIO COMPORTAMENTO ORGANIZZATIVO**

***Riconoscere l'importanza dell'autoregolazione comportamentale***

*Chiesto all'allievo di indicare almeno tre ragioni per cui è importante possedere la capacità di autoregolare il proprio comportamento in riferimento al contesto in cui si opera:*

1. L'allievo non è in grado di rispondere.
2. ....
3. L'allievo risponde in modo generico, ma sostanzialmente corretto.
4. ....
5. L'allievo risponde in modo puntuale riportando tre o più motivazioni.

**Realizzare comportamenti consoni al contesto**

*Date all'allievo cinque diverse situazioni che possono verificarsi in un ambiente di lavoro e per ciascuna di esse quattro possibili comportamenti da attuare (vedi esempio) e chiesto di scegliere il comportamento ritenuto più consono alla situazione, spiegandone le ragioni:*

1. L'allievo risponde correttamente a due situazioni, ma non ne indica le ragioni.
2. ....
3. L'allievo risponde correttamente a tre situazioni, indicandone le ragioni.
4. ....
5. L'allievo risponde correttamente a tutte le situazioni date, indicandone le ragioni.

---

**ESEMPIO**

*SITUAZIONE : Il tuo responsabile ti riprende bruscamente davanti ad altre persone e tu ci resti male. Non è la prima volta che succede. (Indica quali tra i seguenti comportamenti attueresti tu e perché)*

- La prossima volta che si verifica gliene dici quattro a brutto muso
- Incassi e non dici niente
- In separata sede gli dici che desidereresti essere ripreso con altri modi
- Ti scusi per il tuo comportamento

Ho indicato la risposta X perché .....

---



## BIBLIOGRAFIA

---

- ALBERTI L., DINETTO A. (1988), *Manuale di addestramento affermativo*, Roma, Bulzoni.
- ALBERTI L., EMMONOS L.M. (1974), *Your Perfect Right*, Saint Luis, Ca, Impact Press.
- ANCHISI R., GAMBETTO DESSY M. (1992), *Non solo comunicare*, Torino, Edizioni Libreria Cortina.
- ARNOLD M.B. (1960), *Emotion and Personality*, New York, Columbia University Press.
- ARPAIA P., BERTRAND A., FAVATI P., FILIPPI S., LUCCHESI G., MINERVA R., OTTOLINI G. (1993), *Professione studente. Itinerario per l'acquisizione del metodo di studio*, Torino, EURELLE Edizioni.
- AVALLONE F. (1997), *Psicologia del lavoro. Storia, modelli, applicazioni*, Roma, NIS.
- BACCHI G., LONDRILLO A. (1987), *La geografia oggi vol.3*, Firenze, Bulgarini.
- BECCIU M., COLASANTI A.R. (1997), *La leadership autorevole*, Roma, Carocci.
- BECCIU M., COLASANTI A.R. (2000), *La promozione delle abilità sociali: descrizione di un programma di addestramento*, Roma, Edizioni AIPRE.
- BECCIU M., COLASANTI A.R., (Ed.) (1999), *Educare alla solidarietà: la promozione del comportamento prosociale in ambito scolastico*, Roma, Edizioni AIPRE.
- BONINO S., LO COCO A., TANI F. (1998), *Empatia*, Firenze, Giunti.
- BUZAN T. (1989), *Use your head*, Londra, BBC Books.
- CIVELLI F., MANARA D. (1997), *Lavorare con le competenze*, Milano, Guarini e Associati.
- COMOGLIO M. (1998), *Educare insegnando*, Roma, LAS.
- COMOGLIO M. (2002), *La valutazione autentica*, in "Orientamenti pedagogici", 49 (1), 93-112.
- COMOGLIO M., CARDOSO M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- CUCCURULLO R. (1999), *Formazione organizzazione impresa. Verso una pedagogia delle risorse umane*, Brescia, La Scuola.
- CUCCURULLO R. (1999), *Formazione organizzazione impresa. Verso una pedagogia delle risorse umane*, Brescia, La Scuola.
- D'URSO V., TRENTIN R. (2001), *Psicologia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino.
- DAVIDSON A., STERNBERG R.J. (1984), *The role of insight in intellectual giftedness*, in "Gifted Child Quarterly", 28, 58-64.
- DE BONO E. (1992), *Strategie per imparare a pensare*, Vol. 1-6, Torino, Omega Edizioni.
- DUNCKER K. (1954), *On Problem solving*, in "Psychological Monographs", 58, 270.
- EDELMANN R.J. (2000), *Conflitti interpersonali nel lavoro. Analizzarli e risolverli senza aggressività né passività*, Trento, Erickson.
- ELLIS A. (1994), *L'autoterapia razionale emotiva*, Trento, Erickson.
- FESHBACH N., FESHBACH S., FAUVRE M., BALLARD-CAMPBELL M. (1983), *Learning to care*, Scott Foresman & Co, San Francisco.
- FORGAS J.P. (1995), *Comportamento interpersonale*, Roma, Armando Editore.
- FRANTA H. (1982), *Psicologia della personalità*, Roma, LAS.
- FRANTA H. (1987), *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI.
- FRANTA H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore*, Roma, LAS.
- FRANTA H., COLASANTI A.R., (1993), *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, in "Valutazione nella scuola media. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 64, Firenze, Le Monnier.
- FRANTA H., COLASANTI A.R. (1999), *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, Carocci.
- FRIEND M., COOK L. (2000), *Interazioni*, Trento, Erickson.
- FRIJDA N.H. (1990), *Emozioni*, Bologna, Il Mulino.
- FRISO G., TASSAN SOLET L. (1994), *Orientamento scolastico e professionale*, Trento, Erickson.
- GIUSTI E. (1992), *Training dell'assertività. Mai dire di sì, quando si vorrebbe dire di no!*, Roma, Quaderni A.S.P.I.C.

- GOLDSTEIN K.M., BLACKMAN S. (1978), *Assessment of cognitive styles*, in McREYNOLDS P. (Ed.), *Advanced psychological assesment*, vol. 4, San Francisco, Jossey Bass.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- GREENBERGER D., PADESKY C.A. (1998), *Penso dunque mi sento meglio*, Trento, Erickson.
- HERSEY P., BLANCHARD K. (1990), *Leadership situazionale*, Varese, Sperling & Kupfer Editore.
- ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (1996), *Apprendimento continuo e formazione*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli.
- KATAN D. (1994), *Learning to Learn*, IRRSAE Veneto.
- KELLY G.A. (1955), *The psychology of personal construct*, New York, Norton.
- KNASEL E., MEED J., ROSSETTI A. (2000), *Apprendere sempre*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- KOLB D. A. (1981), *Learning styles and disciplinary differences*, in CHICKERING A.W. (Ed.), *The modern american college*, San Francisco, Jossey-Bass.
- KOLB D. A., FRY R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in COOPER C.L. (Ed.), *Theory of group processes*, New York, Wiley.
- LEE ET AL. (1985), *Assertiveness Scale for Adolescent (ASA)*, in FISCHER J., CORCORAN K. (1994), *Measures for Clinical Practice*, vol.1, Free Press, New York.
- LIBERMAN R.P., KING L.W., DE RISI W.J., MCCANN M. (1975), *Personal effectiveness*, Champaign, Illinois, Research Press.
- LORENZ J.H. (1979), *Auswirkungen von Selbstkonzept und Attribuierungen im Mathematikunterricht*, Hochschulverlag, Stuttgart.
- LORENZINI R., SASSAROLI S. (2000), *La mente prigioniera*, Milano, Raffello Cortina Editore.
- LUCARELLI G. (1999), *L'arte di rendere creativo un gruppo*, Urbino, Quattro Venti.
- MARCATO P., GIOLITO A., MUSUMECI L. (1997), *Benvenuto*, Bari, La Meridiana.
- MARIANI L. (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- MARSHALL J.C., MERRITT S.L., (1985), *Releability and construct validity of alternative forms of the learning style inventory*, in "Educational and psychological measurement", 45, 931-937.
- MEAZZINI P. (2000), *L'insegnante di qualità*, Giunti, Firenze.
- MEAZZINI P., SORESI S. (1991a), *Insegnare a studiare. Un'arte che può essere appresa*, in "Psicologia e scuola", 52, 29-38.
- MEAZZINI P., SORESI S. (1991b), *Insegnare a studiare. Un'arte che può essere appresa*, in "Psicologia e scuola", 53, 47-54.
- MEAZZINI P., SORESI S. (1991c), *Insegnare a studiare. Un'arte che può essere appresa*, in "Psicologia e scuola", 54, 47-55.
- MICELI M., CASTELFRANCI C. (2002), *Emozioni*, in CASTELFRANCI C., MANCINI F., MICELI M., *Fondamenti di cognitivismo clinico*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MICHELINI E., POLI L. (2000), *Il viaggio. Itinerari di lettura e di riflessione linguistica*, Milano, Fabbri Editori.
- MUSSEN P., EISENBERG-BERG N. (1985), *Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*, Roma, Bulzoni Editore.
- NEWELL A., SIMON H.A. (1972), *Human problem solving*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- NOTA L., SORESI S. (1997), *I comportamenti sociali*, ERIP, Pordenone.
- PELLERER M. (1996), *QSA – Questionario sulle Strategie di Apprendimento*, Roma, LAS.
- PELLERER M. (1998), *L'agire educativo*, Roma, LAS.
- PELLERER M. (2000), *Il portafoglio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in "ISRE", VII (2), pp. 5-28.
- PETILLON H. (1980), *Soziale Beziehungen in Schulklassen*, Basel, Weinheim.
- PIKE K., SALEND S.J. (1996) *Strategie di valutazione autentica dell'apprendimento*, in "Difficoltà di apprendimento" 1 /3, 329-342.
- POLACEK K. (1987), *Stili cognitivi nell'orientamento*, in "Orientamenti pedagogici", 34, 841-860.
- POPE A., MC HALE S., CRAIGHEAD E. (1992), *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.

- ROBERT M. (1982), *Conflict Management Style Survey*, in “*The 1982 Annual for Facilitators, Trainers and Consultants*”, San Diego, CA University Associates.
- ROBINSON H.A. (1975), *Teaching reading and study strategies*, Londra, Open University.
- ROWNTREE D. (1979), *Impara a studiare. Metodo per migliorare l'apprendimento*, Roma, Armando.
- SALFI D., BARBARA G. (1990), *Possiamo davvero apprendere a star bene con gli altri?*, in “*Psicologia e Scuola*”, 50, 3-16.
- SALFI D., BARBARA G. (1991), *La prosocialità: una proposta curricolare*, in “*Psicologia e scuola*”, 52, 46-59.
- SCILLIGO P. (1987), *Questionario degli stili di apprendimento*, in “*Polarità*”, 2, 89-97.
- SCILLIGO P. (1988), *Gruppi di incontro e esercizi di gruppo*, Roma, IFREP.
- SEMERARI A. (1999), *Psicoterapia cognitiva del paziente grave*, Milano, Cortina.
- SEMERARI A. (2000), *Storia, teorie e tecniche della psicoterapia cognitiva*, Bari, Laterza.
- SKINNER B.F. (1972), *Cinquanta anni di comportamentismo*, Milano, Istituto Librario Internazionale.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1993), *Competence at work: Models for Superior Performance*, New York, John Wiley and Sons
- STARK K. (1995), *La depressione infantile*, Trento, Erickson.
- STERNBERG R.J. (1998), *Stili di pensiero*, Trento, Erickson
- STERNBERG R.J., SPEAR-SWERLING L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson
- THOMAS K.W., KILMANN R.H. (2000), *Conflict Model Instrument*, Tuxedo NY, Xicom.Cit.
- VERNON P.E. (1973), *Multivariate approach to the study of cognitive stiles*, in ROYCE J.R. (Ed.), *Multivariate analysis and psychological theory*, London, Academic Press.
- WŁODKOWSKI R.J., JAYNES J.H. (1990), *Eager to Learn*, Jossey-Bass, San Francisco.
- ZANCHIN M.R. (2002), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma.





