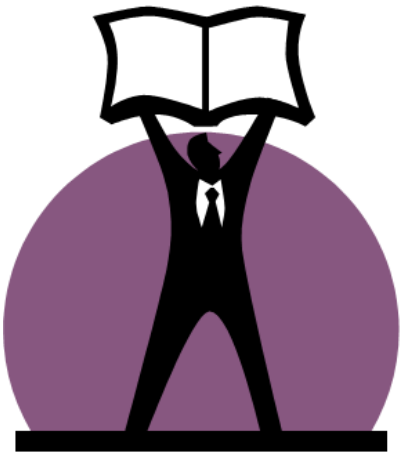
Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme
COMENIUS

MOtivation to STudy

MOTIVATION to STUDY



Guida per i docenti

02/2011

MOST Partners & Authors

Dipartimento di Scienze dell' Educazione dell'Università di Salerno ● Italia
ITC Terra di Lavoro Caserta ● Italia
ISPPREF Istituto di Psicologia e Psicoterapia Relazionale e Familiare ● Italia
ANP Associazione Nazionale Dirigenti della Scuola ● Italia
UAB Universitat Autonoma de Barcelona ● Spagna
FACTUM Chaloupka & Risser OHG ● Austria
GEORGE CALINESCU ● Romania
HRDC Patras Port Business Center ● Grecia

Indice

1. INTRODUZIONE……..5
   1.1 COME LEGGERE QUESTO LIBRO.....5
   1.2 PRINCIPALI OBIETTIVI DI MOST……6
   1.3 MOST MOTIVAZIONE ALLO STUDIO……7
   1.4 PECULIARITA' DELLA DIDATTICA MOST……8
   1.5 SOMMARIO:OBIETTIVI DA POTENZIARE……..9
2. DIDATTICA: METODOLOGIE E TECNICHE.....10
3. SCHEMA DEL MOST LOCAL INTERVENTION PROGRAM (MLIP).....11
4. LA MOTIVAZIONE ATTRAVERSO LA COMUNICAZIONE INTERSOGGETTIVA……...13
   4.1L'INTERSOGGETTIVITA'……14
   4.1.1 INTERSOGGETTIVITÀ ED APPRENDIMENTO……..15
   4.1.2 L'INTERSOGGETTIVITÀ: UN BISOGNO UNIVERSALE DELL'UOMO……...15
   4.1.3 NASCITA DELL'IDENTITA' DALLA MATRICE INTERSOGGETTIVA……...15
   4.1.4 BASI NEUROLOGICHE DELL'INTERSOGGETTIVITÀ E CAPACITÀ DI LEGGERE LE INTENZIONI DEGLI ALTRI……15
   4.1.5 MANIFESTAZIONI DELL'INTERSOGGETTIVITÀ NELLA VITA QUOTIDIANA……..16
   4.1.6 INTERSOGGETTIVITÀ NEL CONTESTO SCOLASTICO……..16
   4.2 IL MODELLO TRANSTEORICO DI DI CLEMENTE E PROCHASKA E LA SUA APPLICAZIONE CON GLI STUDENTI: PRINCIPI……18
   4.2.1 FASI DEL CAMBIAMENTO……..19
   4.2.2 AUTOEFFICACIA……20
   4.2.3 GLI INTERVENTI SECONDO LE FASI MOTIVAZIONALI……..21
   4.2.4 RAPPORTO TRA GLI STADI, PROCESSI DI CAMBIAMENTO E GLI INTERVENTI……..……22
   4.3 IL MODELLO TRANSTEORETICO DI PROCHASKA E DICLEMENTE E L'APPLICAZIONE CON GLI STUDENTI: ESERCIZIO……...24
5. LA COMUNICAZIONE QUALITATIVAMENTE PROSOCIALE NEGLI ISTITUTI SCOLASTICI (PIQC)……29
   5.1 COME APPLICARE IL MODELLO PQCM CON GLI STUDENTI, LE FAMIGLIE, I COLLEGHI, I SUPERIORI?.....30
   5.2 COSA IMPLICA LA COMUNICAZIONE PROSOCIALE?.....30
   5.3 APPICARE IL MODELO PQC ALLE COMUNITÀ DI APPREDIMENTO……...31
   5.4 DICIASSETTE PUNTI……..……..…34
      5.4.1. SONO SEMPRE ADEGUATO?.....34
      5.4.2. SONO UN COMUNICATORE EFFICACE?.....34
      5.4.3. "SVUOTARE" SE STESSI PER ESSERE TOTALMENTE RECETTIVI……..34
      5.4.4. VIVO IL PRESENTE PIENAMENTE?.....34
      5.4.5. MI VEDO COME UNA PERSONA EMPATICA?.....35
      5.4.6. MI SFORZO DI CONFERMARE LA DIGNITÀ DEI MIEI ASCOLTATORI?.....36
      5.4.7. OFFRO APPREZZAMENTI POSITIVI ALLE PERSONE CON CUI PARLO?.....36
      5.4.8. ASCOLTO CON ATTENZIONE?……..……37
      5.4.9. EMISSIONI DI QUALITÀ NELLA COMUNICAZIONE……37
      5.4.10. ACCETTARE IL NEGATIVO……..……37
      5.4.11. RISOLUZIONE POSITIVA DEI CONFLITTI ……..37
      5.4.12. ASSUMERE DECISIONI CONDIVISE…….……38
      5.4.13. INFORMAZIONI RILEVANTI, RAPPRESENTATIVE, FREQUENTI E SUFFICIENTI…….....……...38
      5.4.14. DIMOSTRAZIONI APERTE E ASSERTIVE SIA DELLE EMOZIONI POSITIVE CHE DI QUELLE NEGATIVE.....39
      5.4.15. CONTROLLARE LA COMUNICAZIONE…….……39
      5.4.16. LE REGOLE FONDAMENTALI E STRUTTURALI DELLA CONVERSAZIONE, VISTE DALLA PROSPETTIVA PROSOCIALE……39
      5.4.17. COLTIVARE UNO SPECIFIC OBIETTIVO EMPATICO……..……..40
      5.5. ESERCITAZIONI DI AUTOAPPRENDIMENTO DELLA QUALITÀ PROSOCIALE DELLA COMUNICAZIONE……42
      5.5.1. PROCEDURE DI VALUTAZIONE IDEALI……..…42
      5.5.2. PIANO DI OTTIMIZZAZIONE……..43
      5.6. ANALISI DI CASI – L'APPLICAZIONE DEL MODELLO PQCM NEL SETTING EDUCATIVO……44
      6. L'UTILIZZO DI STRATEGIE COMUNICATIVE E DEGLI STILI RELAZIONALI PER CREARE LEGAMI E AUMENTARE LA PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ DELLA SCUOLA……..…46
      6.1. INTRODUZIONE……...46

6.2. I MECCANISMI DELLA MENTE, LA FISSITA' FUNZIONALE E GLI STILI RELAZIONALI..47
6.3. GLI ESITI COMUNICATIVI E REALZIONALI…….…49
6.4. AUMENTARE LA STABILITÀ FUNZIONALE E PROMUOVERE UNO STILE RELAZIONALE INTEGRATO: AUTO-TEST……..…50
7. APPRENDIMENTO INSEGNAMENTO PROSOCIALE INTERATTIVO (PILT)……56
7.1. CHE COSA È PILT?.....56
7.2. COME APPLICARE PILT?.....57
7.3. BENEFICI……58
8. PMIP: PROGRAMMA MINIMO PER INCREMENTARE LA. 12 SESSIONI IN 12 SETTIMANE……60
8.1. SESSIONE 1……...60
8.2. SESSIONE 2……60
8.3. SESSIONE 3……..……61
8.4. SESSIONE 4……...63
8.5. SESSIONE 5……...65
8.6. SESSIONE 6……68
8.7. SESSIONE 7……73
8.8. SESSIONE 8……...75
8.9. SESSIONE 9……...82
8.10.SESSIONE 10……84
8.11.SESSIONE 11 ……..86
8.12.SESSIONE 12……..87
9.TECNICHE DI GRUPPO - FOCUS GROUP E LA METODOLOGIA DELLA COSTRUZIONE SOCIALE DI SENSO……..89
9.1. LA METODOLOGIA DEL FOCUS GROUP……..…89
9.1.1. A COSA È UTILE UN FOCUS GROUP……..……..…89
9.1.2. POSSIBILI ARGOMENTI……..89
9.1.3. PARTECIPANTI……...……...90
9.1.4. MODERATORE E ASSISTENTE……..…..90
9.1.5. LUOGO DI UNA SESSIONE DI FOCUS GROUP……...91
9.1.6. MATERIALE E ATTREZZATURA……..……...91
9.1.7. PRE-TEST……..91
9.1.8. TEMPO NECESSARIO……...92
9.2. 9.2. METODOLOGIA DELLA COSTRUZIONE SOCIALE DEL SIGNIFICATO: UN GRUPPO TECNICO……93
9.2.1. PREMESSA……93
9.2.2. LA SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE: LA FORMAZIONE DEI DOCENTI……..93
9.2.3. LA FORMAZIONE DEI DOCENTI IN UN'OTTICA SOCIO-CULTURALE……..95
9.2.4. LA METODOLOGIA PER LA COSTRUZIONE GRUPPALE DI SENSO……..99
9.2.5 IL CLIMA DELLA FORMAZIONE NEL CONTESTO SCOLASTICO……100
9.2.6 LA METODOLOGIA NELLA SUA APPLICAZIONE……100
9.2.7 LE FASI DELLA METODOLOGIA……..100
9.2.8 LE FINALITÀ DELLA METODOLOGIA……..102
9.2.9. IL SUPERAMENTO DEI MECCANISMI DI DIFESA RESISTENTI AL CAMBIAMENTO……...102
9.2.10. IL RUOLO DEL FORMATORE……...……...102
10. METODI OPZIONALI……..……104
10.1. INVENTARIO COLLETTIVO PROSOCIALE. INVENTARIO DELLE AZIONI PROSOCIALI (IP)……104
10.2. SERVIRE L'APPRENDIMENTO (SL)……109
11. LA MAPPA RELAZIONALE: ISTRUZIONI SU COME USARE L'INSEGNATE IMMATERIALE……..110
12. BIBLIOGRAFIA……..113
12.1. MIC……..113
12.2. FOCUS GROUP……114
12.3. PIQC, PILT & PMIP……..114
12.4 METODOLOGIA DELLA COSTRUZIONE SOCIALE DEL SIGNIFICATO……....117
12.5. SL……118

Figure

Figura 1: Fasi del cambiamento.....***Errore. Il segnalibro non è definito.***

Figura 2: Questionario – Fattori sottesi alla Motivazione..... *25*

Figura 3: Questionario sulla Comunicazione di qualità..... *33*

Figura 4: Approccio Ecologico. Come disegnare I 4 sistemi con limiti e risorse…….101

Tavole

Tavola 1: Interventi per le fasi.....***Errore. Il segnalibro non è definito.***

Table 2: Fasi, RTC, Interventi e Mete *26*

Table 3: Foglio di lavoro – Azioni per concludere la fase motivazionale..***Errore. Il segnalibro non è definito.***

Table 4: Stile relazionale – Auto-test.....***Errore. Il segnalibro non è definito.***

Table 5: Azioni prosociali *64*

Table 6: Azioni prosociali *66*

Table 7: Struttura della tavola valutativa *106*

Table 8: Valutazione dell'inventario..... *108*

1. Introduzione

1.1 Come leggere questo libro

Questo libro (una guida per i docenti) rappresenta un lavoro e un supporto materiale per insegnare. Il progetto MOST si basa sull'assunzione del fatto che il docente sia un esperto che lavora in condizioni estremamente complesse.

Le comunità di apprendimento sono organizzazioni complesse, in cui gli attori coesistono e si relazionano reciprocamente, interagendo e gestendo conflitti; egualmente, l'intera comunità scolastica appartiene a specifici contesti culturali e sociali rendendo possibile definire diverse tipologie di problemi con gli studenti delle diverse scuole e di definire diversi programmi di ottimizzazione pro sociale secondo i diversi contesti.

Per la stessa ragione, un programma efficace che ambisca ad avere influenza sulla motivazione degli student o che auspichi di ridurre il fallimento dell'istiotuzione scolastica non deve diomenticare gli insegnanti e i loro ruoli professionali e i loro bisogni personali. Un insegnante è per natura un professionista multidisciplinare che deve interpretare tutte le professioni indipendentemente dagli strumenti acquisiti nel suo percorso accademico. Se ci fermassimo un istante a riflettere troveremmo senz'altro occasione di ricordare che noi stessi e i nostri insegnanti abbiamo assunto il ruolo di madre, padre, nonno o nonna, mediatore, psicologo, consulente familiar, avvocato, giudice, critic, valutatore, infermiere, poliziotto, detective, ecc.

Questa guida è basata sull'idea che ogni insegnante che lavora in un determionato contest come esparto è capace di diagnosticare le situazioni e di leggere i problem più important che influenzano i suoi student. Questo libro non intende studiare il fenomeno della motivazione o della dispersione scolastica in Europa approfonditamente. Il team del progetto MOST ha già sviluppato precedentemente una ricerca sullo stato dell'arte (pubblicata sul nostro website www.motivationtostudy.eu), dedicate all'analisi delle buone prassi in Europa così come delle criticità e delle loro cause nei diversi paesi coinvolti nel progetto.

Questo libro perciò, dovrebbe essere utilizzato per supportare la capacità diagnostica che ogni insegnante deve sviluppare. Può essere utilizzato per intero o in modo modulare secondo le pripriotà o le difficoltà che l'insegnante incontra o è incapace di risolvere con gli strumentoi o le abilitàò di cui dispone. Ogni capirtolo può essere usato singolarmente o con gli altri. Non è necessario che la singola scuola applichi tutti i capitoli. Ogni scuola può decidere quale sia la combinazione più appropriata secondo la specifica situazione e progettare un intervento di tre mesi in base a quanto viene proposto nei diversi capitoli.

Il modello MOST classifica gli interventi quotidiani dei docent in due ambiti:

Faccia a faccia. Tutti gli interventi che prevedono un coinvolgimento personale dell'insegnante rispetto al singolo studente finalizzati a incrementare l'intreresse per la disciplina e a supportare la motivazione nello studio mediante un rapport empatico. Questo tipo di intervento può essere utilizzato con ogni studente per sviluppare una relazione basata sulla comprensione profonda, la tolleranza, il riconoscimento reciproco, e necessariamente il mutuo rispetto dei ruoli e dei compiti istituzionali. Questo approccio è utile anche con studenti diversamente abili o che manifestano un'alta conflittualità richiedendo un'attenzione particolare e un monitoraggio costante. Questo tipo di intervento può essere anche adottato con i genitori al fine di ottenere il loro supporto e la loro collaborazione per il bene degli student..

Questa tipologia di intervento può essere adottata anche tra gli stessi insegnanti, per esempio tra due colleghi che collaborano con lo stesso obiettivo, al fine di ottimizzare le lroro relazioni e la comunicazione.

Infine, la stessa tipologia di intervento è utile anche per direttori e dirigenti delle istituzioni scolastiche per comunicare con i singoli membri dei loro team. Interventi di questo tipo richiedono specifici strumenti che possono incidere significativamente sul risultato atteso dalle interviste o dai processi di tutoraggio. Ulteriori approfondimenti sono nei capitoli 4, 5 e 6.

Uno per gruppo. Se da una parte gli insegnanti che usano questa guida, intendessero per esempio applicare il modello MOST in modo esclusivo alla situazione, dovranno tener conto che esso si articola su tre livelli nei quali gli insegnanti spesso possono intervenire:

Livello 1: Professore- classe, è il metodo più comune e generico tra le opzioni educazionali degli insegnanti. Esso include proposte didattiche finalizzate a rafforzare i processi di apprendimento-insegnamento all'interno delle classi. Se coloro che lavorano valendosi di questa guida cercano degli strumenti per intervenire in modo più adeguato nell'ambito della classi, integrando gli elementi del programma MOST con la propria materia, possono leggere i capitoli 5,6,7,8,9.1,10.

Livello 2: Insegnante- colleghi. In questo livello si analizzano le relazioni tra l'insegnante o il dirigente e il resto dello staff. Per rafforzare e dare continuità alle decisioni individuali degli insegnanti, al fine di renderele effettive, è necessario il supporto di politiche scolastiche o di una comunità di specialisti formata dai colleghi. Se gli insegnanti che lavorano con l'ausilio di questa guida valutano di applicare il modello MOST a questo livello possono leggere i capitoli 5,6,9.1,9.2,10

Livello 3: Insegnante- comunità. Su questo livello, si colloca l'interazione tra l'insegnante e la comunità locale nella quale la scuola si inserisce. Ci sono casi in cui la mancanza di dialogo tra la scuola e la comunità locale, tra la vita nella scuola e problemi sociali diventa manifesta all'esterno. Il divario tra la "bolla " delle classi e le scarse opportunità che gli studenti incontrano nel loro immediato intorno può portare alla dissociazione. Le ragazze e i ragazzi non sentono che la scuola risponde più ai loro interessi, ai loro reali problemi, essi smettono di trovare le discipline interessanti perche esse non li aiutano a migliorare la qualità della loro vita o diventano apparentemente inutili. Questa mancanza di significatività sociale o comunitaria è brevemente descritta nel capitolo 11,pur riconoscendo che questo tema da solo è oggetto di libri interamente dedicati.

A causa della sua complessità e dell'interesse, si propongono link utili e una lista di riferimenti bibliografici per coloro che fossero interessati a implementare Learning and Service nella propria scuola.

1.2 Principali obiettivi di MOST

L'obiettivo principale del progetto MOST è comprendere fino a che livello la scuola può stimolare la motivazione negli student di 15-16 anni (età target della sperimentazione MOST) e specialmente nei bambini avviati alla scuola obbligatoria dove i programmi non sono propriamente modulati sui loro bisogni. L'implementazione di parte del progetto potrebbe dare forse alcune risposte.

1.3 MOST – Motivazione allo studio[1]

Il progetto MOST considererà tra le variabili associate alla dispersione o comunque all'abbandono, il ruolo che la motivazione degli studenti (iniziale, in corso e finale) gioca nell'intero processo scolastico.

Noi siamo particolarmente interessati ad espolorare strategie pratiche per ottimizzare o incrementare la motivazione. Perciò selezioniamo solo quelle teorie che possono essere rilevanti per la descrizione, spiegazione, e soprattutto ottimizzazione degli aspetti motivazionali.

MOST non identifica la motivazione a studiare con la motivazione verso la scuola

Sebbene una dimensione essenziale di intervento sia l'apprendimento, noi abbiamo deciso che la scuola non è solo (o dovrebbe essere) un ambito di studio o di apprendimento delle discipline ma piuttosto un ambito in cui l'apprendimento e l'educazione concorrono ad uno sviluppo globale ed ottimale degli studenti, sia dal punto di vista cognitivo ed emozionale, interpersonale e delle relazioni sociali.

Noi crediamo che un progetto europeo innovativo, finalizzato al migliormaneto della scuola, capace di interpretare i bisogni presenti e futuri debba considerare la necessità di condurre a un reale e positivo laboratorio di socializzazione, cooperazione e preparazione ai ruoli professionali e di cittadinanza.

1.4 Scuola e l'importanza della relazionalità

Gli insegnanti coinvolti nel progetto devono offrire ai loro studenti un approfondito e delicato ascolto e comprensione, aiutandoli a scoprire i propri personali bisogni.

Infatti la competenza degli studenti potrebbe essere rinforzata dalla personalizzazione delle modalità di apprendimento e insegnamento e la scuola deve identificarle in base alle caratteristiche degli studenti. Come affermano Winne e Nesbit (2010) l'insegnamento deve adattarsi alle differenze individuali allievi. Questo significa che il modello di intervento deve identificare una o più qualità di apprendimento dei discenti su cui fare perno per la loro istruzione

Considerando il nostro scopo, è molto interessante esaminare la relazionalità proprosta da Connell & Wellborn (1991)[2]. Da quanto sappiamo, essa è una variabile non ancora debitamente considerata negli studi sulla motivazione, specialmente riguardo a come portare all'esterno la motivazione intrinseca di ciascuno.

Noi ipotizziamo che la relazionalità con i pari e gli insegnanti possa essere ottimizzata da programmi di apprendimento e insegnamento basati su attitudini e prestazioni pro sociali. L'autonomia potrebbe essere rinforzata attraverso la partecipazione in un clima di relazioni orizzontali.

---

[1] L'introduzione è interamente basata sulle seguenti parti del fascicolo sul WP3: 3.1.3. Elaborazione del fondamento teorico e del metodo d'insegnamento durante il corso e 3.1.4 Elaborazione della struttura del training di Robert Roche.

[2] Connell & Wellborn (1991, in Eccles & Wigfield, 2002)

1.5 Peculiarità della didattica MOST

- Gli insegnanti devono offrire ai loro studenti **un ascolto profondo e delicato** la comprensione necessaria per scoprire le esigenze personali. Questi atteggiamenti promuovono negli studenti la percezione che gli insegnanti si preoccupano di loro sia come persone che come allievi. L'insegnante sviluppa una capacità di comprendere le rappresentazioni cognitive dell'allievo facilitando una rapida sincronizzazione.

- **Migliorare l'auto-efficacia** dei nostri studenti dando loro la possibilità di riuscire ad acquisire competenza in attività personalizzate. L'insegnamento deve adattarsi alle differenze individuali allievi. Ciò richiede di identificare **una o più qualità caratteristiche su cui fare perno per l'insegnamento**

- Come insegnante **essere disponibili** a contribuire, in modo che l'autore possa ricevere qualche conseguenza positiva della sua azione.

- **Stimolare la partecipazione e l'autonomia dello studente** incoraggiandolo a "provare" a fare azioni che potrebbero produrre conseguenze positive. Le azioni prosociali hanno un'alta probabilità di realizzazione e di successo, incrementando la probabilità di essere ripetute. Essi offrono un utile strumento per evitare il "fallimento delle strategie di evitare" che porta normalmente inattività a tutti.

- Migliorare **il loro senso della relazionalità promuovendo partecipazione e autonomia, incoraggianti per essere attivi nella comunità scolastica, soprattutto in alcuni gruppi decisionali, in un clima di relazioni orizzontali.** La relazionalità tra pari e insegnanti può essere ottimizzata da programmi finalizzati all' apprendimento degli atteggiamenti prosociali e a promuovere comportamenti prosociali. Questo può facilitare il "senso di appartenenza" sulla base di emozioni positive.

- Conferire un'elevata priorità all'**essere responsabile di altri**. Il tutoraggio di minori, ad esempio, non è solo un'espressione di cooperazione prosociale, durante il processo il tutor beneficia del consolidamento della propria comprensione nella disciplina.

- **Ridurre la frequenza** e la rilevanza della competizione, la comparazione sociale e **la pratica valutativa,** concentrandosi sullo sforzo, sulla maestria, sul miglioramento che consentirebbero ai bambini di mantenere la loro auto-dignità, senza dover ricorrere a strategie fallimentari.

- L'apprendimento e la formazione per incrementare la quantità e la qualità dei comportamenti prosociali, richiedono **un'importante attivazione di creatività, iniziativa e assertività**. Il settore della prosocialità potrebbe essere un ambito in cui viene attivata la scoperta dell' apprendimento. La formazione prosociale può facilitare sentimenti positivi e quindi **convertire la motivazione esterna in una intrinseca.**

- Introdurre la **pratica di metacognizione-cognizione** specialmente incentrate sulla natura dei propri pensieri prosociali e delle proprie azioni mentali prosociali ed esercitare il controllo su di essi.

1.6 Sommario – Obiettivi da potenziare

Aspetti principali "peer support" e "educazione socio-affettiva" (empatia e autenticità al fine di facilitare la comunicazione in un clima di accettazione e rispetto), possono essere raggiunti considerando, forzando e praticando le seguenti azioni:

1. Generare nella scuola un reale, positive laboratorio di socialità, cooperazione e preparazione alla vita professionale e di cittadini degli studenti.
2. Includere le diversità culturali
3. Ottimizzare la motivazione nella vita della comunità educazionale, in un clima di relazioni orizzontali.
4. Rinnovare l'autorevolezza degli insegnanti per un insegnamento positivo, reciprocamente stimolante e gratificante.
5. Rinforzare la competenze sociali degli insegnanti e la percezione della propria efficacia nelle relazioni intersoggettive tra pari e con gli studenti.
6. Profondo e delicate ascolto e comprensione dei bisogni personali degli student
7. Identificare una o piu qualità dei ognuno per migliorare l'autoefficacia degli studenti.
8. Facilitare la relazionalità degli student tra pari e con gli insegnanti.
9. Rinforzare la relazionalità attraverso la partecipazione e l'autonomia, incoraggiando ad essere attivi nella comunità scolastica.
10. Partecipare nei gruppi decisionali in un clima di relazioni orizzontali.
11. Sentire se stessi co-protagonisti dell'attività educazionale.
12. Cercare di fare azioni che potrebbero produrre conseguenze positive.
13. Convertire le motiviazioni esterne in intrinseche.
14. Praticare la metacognizione
15. Incrementare la quantità e la qualità delle prestazioni prosociali che simulano l'attivazione di creatività, iniziativa e assertività.
16. Essere responsabili degli altri
17. Evitare strategie fallimentari
18. Ridurre la frequenza e la rilevanza della competizione, la comparazione sociale e la pratica valutativa

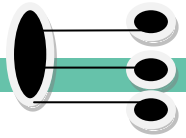
Le pagine che seguono introducono tecniche, appositamente selezionate per raggiungere questi obiettivi.

2. DIDATTICA: Metodologie e tecniche

FACCIA A FACCIA: insegnante-studente

Mentoring, Consulenza (Trans Theoretical Model (TTM), and Prosocial Quality Communication Model (PQCM)

UNO PER GRUPPO



Level 1: insegnante - classe

- Insegamento Prosociale (Programmi: UNIPRO, PMIP,)
- PPV Metodo (Prosocial Participative Visualisation)
- Esperienze intersoggettive (rol playing)
- Multi media (videoclips, hypertext)
- Dinamiche di gruppo e analisi di singoli casi
- Mappa relazionale del gruppo classe
- Strategie comunicative relazionali

Level 2: insegnante - colleghi

- Teaching team (PILT metodo; PQCM Modello)
- Strategie comunicative relazionali
- Focus group

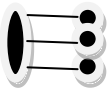
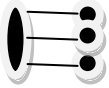
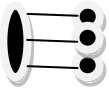
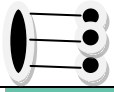
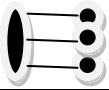
Level 3: insegnante - famiglie

- Focus group
- Dialogo di gruppo
- PPV Metodo (Prosocial Participative Visualisation)

Level 4: insegnante - comunità

- Strategie comunicative relazionali
- Servizio di apprendimento

3. Schema del Most Local Intervention Program (MLIP)

METODI	Cap.	PRODOTTO	LIVELLO	FREQUENZA
Come possiamo applicare TTM con gli studenti? Author: Zuzana Simonova (ISPPREF)	**4**	**MIC** Motivazione attraverso comunicazione intersoggettiva (Role playing)	**FACCIA A FACCIA** insegnante studente 	Quando l'insegnante valuta did over migliorare la motivazione di certi studenti.
Come possiamo applicare PIQC con student, famiglie, colleghi, superiori? Authors: Escotorin & Roche (UAB)	**5**	**PIQC** Programma per il miglioramento della qualità di comunicazione	**FACCIA A FACCIA** insegnante studenti/ e insegnante collega/ e insegnante superiore 	Sempre In relazioni normali
Come utilizzare strategie di comunicazione e stili di relazione pre creare legami e coinvolgimento degli student nelle attività scolastiche? Author: Cozzolino (UNISA)	**6**	**SCFF** Superamento Creativo Fissità Funzionale Creative break out	**UNO PER GRUPPO** 	Sempre In relazioni normali
Come possiamo applicare PILT nella scuola? Benefici del lavoro in team Authors: Roche, Escotorin & Cirera (UAB)	**7**	**PILT** Prosocial Interactive Learning Teaching	**UNO PER GRUPPO** 	Raccomandato in ogni sessione in cui si applica l'approccio prosociale
Un programma per implentare la prosocialità 12 sessions in 12 weeks. Author: Roche (UAB)	**8**	**PMIP** Programma minimo per migliorare la prosocialità	**UNO PER GRUPPO** 	Una sessione programmata a settimana (12 settimane approx.)
Come possiamo utilizzare un Focus Group nella nostra scuola? Authors: Chaloupka-Risser & Sumper (Factum)	**9.1**	**FG** Il Focus Group	**UNO PER GRUPPO** 	Quando c'è un problema o una decisione da prendere in gruppo (e.g.insegnanti).
Metodologia di costruzione sociale del significato: dimanica di gruppo e analisi del caso. Author: Celia (ISPPREF)	**9.2**	**CCIR** Co-Costruzione Ipotesi Risolutive	**UNO PER GRUPPO** 	Quando c'è un problema o una decisione da prendere in gruppo (e.g.insegnanti).

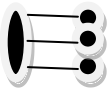
Optional Methods				
Prosocial Collective Inventory Authors: Roche, Escotorin & Cirera (UAB)	**10**	**IP** Inventory of Prosocial Actions Incremento Quantita Qualita Prosociali	In Gruppo	*(opzionale ma raccomandato)* Da farsi una volta all'inizio del programma Most tra i docenti.
The Service Learning (*solo come opzione*) Author: Rossa (UAB)	**11**	**SL**	UNO PER GRUPPO 	Solo quando gli student e la scuola hanno la possibilità di collaborarare con gli Enti locali

Photo: Sarah Chaloupka, 2010

4. La Motivazione attraverso la Comunicazione Intersoggettiva

Zuzana Simonova, Giovanna Celia

Come applicare il concetto d'intersoggettività ed il Modello Transteoretico (TTM) a studenti e famiglie?

Il presente capitolo vuole offrire ai docenti una guida teorico-pratica di come stimolare e sostenere negli studenti la motivazione allo studio. Per raggiungere un tale obiettivo sarà necessaria una breve presentazione del Modello Transteoretico (TTM) che, attraverso l'utilizzo di pochi e semplici concetti di base, permette di individuare il livello esistente dell' interesse (o disinteresse) di ciascuno studente verso l'impegno scolastico e della sua spinta verso il cambiamento.

Il TTM potrebbe risultare eccessivamente riduttivo, in quanto non considera né le influenze ambientali né quelle biologiche, appellandosi quasi esclusivamente alle abilità decisionali delle persone di attivare un pattern comportamentale positivo (Velicer, Prochaska, Fava, Norman, & Redding, 1998; Scholl, 2002). Tali limiti, tuttavia, sono superabili attraverso la integrazione del modello motivazionale con altri approcci (ad es. il modello "pro sociale"). D'altro canto l'applicazione del TTM da parte del docente all'interno del suo rapporto con lo studente è tutt'altro che una tecnica superficiale; infatti il modello TTM promuove e aiuta ad instaurare la matrice intersoggettiva, oggi riconosciuta come uno dei bisogni primari dell'uomo, pari per la sua forza motivazionale solo al bisogno sessuale e al bisogno di attaccamento (bisogno di contatto fisico con coloro che assicurino la sopravvivenza).

Si ritiene che l'efficacia degli interventi ispirati al modello TTM consista proprio nella immediatezza con cui l'interlocutore riesce ad entrare nell'esperienza soggettiva dell'altro condividendola: ciò rappresenta la vera essenza dell'intersoggettività, sulla quale vale la pena di soffermarsi per dimostrare al lettore la sua centralità nei processi di apprendimento e nei sistemi motivazionali dell'uomo.

4.1 Intersoggettività

Giuda metodologica per i formatori

Problema:

- Gl'insegnanti non sono sufficientemente consapevoli di alcuni aspetti dell'interazione che sono fondamentali al fine di incrementare la motivazione allo studio degli studenti.

Contenuti:

- Una definizione chiara e distinta di intersoggettività, per esempio un aspetto speciale dell'interazione che prevede il contatto psicologico come distinto dall'assistenza fisica.
- Basi anatomiche dell'intersoggettività
- L'impatto dell'intersoggettività sulla vita quotidiana, sull'identità personale e su7l senso della vita
- Il collegamento tra l'intersoggettività e la possibilità di potenziare la motivazione allo studio degli studenti

Obiettivi:

L'insegnante sarà in grado di distinguere chiaramente la qualità della relazione che adottano con i loro studenti in termini d' intersoggettività. Questa è caratterizzata da contatto psicologico più che da contatto fisico.Inoltre, gl'insegnanti acquisiranno una chiara consapevolezza rispetto ai risultati che potrebbero essere raggiunti e a come pianificarli all'interno della relazione con i loro studenti (per esempio: incrementare l'alleanza dello studente attraverso le richieste dell'insegnante, potenziare la soddisfazione dello studente, incrementare il desiderio di ottenere un profitto migliore in futuro, rafforzare l'identità personale dello studente attraverso l'autoefficacia e la fiducia in sé stesso.

Metodo d'insegnamento:

Lezione frontale

Materiali didattici:

Presentazione in Power Point

Tempo:

40 minuti

4.1.1 Intersoggettività ed apprendimento

L'acquisizione di nuove competenze a partire dalla nascita avviene grazie alla capacità innata del bambino di relazionarsi con gli altri esseri umani; infatti, l'apprendimento avviene all'interno del rapporto con la madre, con i fratelli e con gli amici e, successivamente, con contesti sociali più ampi e di complessità crescente. Gli studi scientifici mostrano l'esistenza di una predisposizione innata nei bambini a ricercare da subito compagnie gioiose che sostengano e promuovano lo sviluppo di forme primarie di comunicazione verso forme più sofisticate come, ad esempio, il linguaggio. Se le relazioni qualitativamente positive facilitano l'acquisizione di nuove competenze da parte del bambino, quelle negative hanno conseguenze devastanti per lo sviluppo cognitivo e della comunicazione, come avviene nel caso delle madri affette da una prolungata depressione post-partum (Trevarthen, 2005).

Questo fenomeno trova la sua spiegazione nel fatto che solo nel rapporto con le persone conosciute è possibili soddisfare il bisogno universale ed innato di intersoggettività, ovvero l'impulso di stabilire un contatto psicologico con gli altri per condividere e mostrare empatia ed entrare nella loro esperienza soggettiva; l'acquisizione di nuove competente, linguaggio incluso, nasce come esigenza secondaria di riferirsi ad azioni o ad oggetti che sono di comune interesse. Tale bisogno, proprio perché primario, rimane ciclicamente attivo per tutta la vita, mentre la sua frustrazione porta importanti squilibri con conseguenze talvolta gravi

4.1.2 L'intersoggettività: un bisogno universale dell'Uomo.

L'intersoggettività ha svolto un ruolo fondamentale nell'evoluzione della specie, di cui assicura la continuità, in quanto contribuisce alla formazione, al funzionamento e alla coesione dei gruppi; questi, a loro volta, proteggono l'individuo dalla sua sostanziale vulnerabilità. Secondo Daniel Stern l'intersoggettività è quasi come l'ossigeno che respiriamo, ma non lo vediamo né lo pensiamo (Stern, 2005). Del resto, la qualità delle relazioni influisce persino sui parametri fisiologici come battito cardiaco, temperatura corporea, pressione sanguigna, livelli ormonali (Hofer, 1994). Ben noti sono gli effetti devastanti sulla salute dello stress dovuto a conflitti interpersonali protratti. I rapporti sociali, al contrario, riducono gli ormoni dello stress (come il cortisolo), mentre aumentano la produzione di ormoni del benessere come l'ossitocina (Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung & Updegraff, 2000).

4.1.3 Nascita dell'identità personale dalla matrice intersoggettiva

La matrice intersoggettiva plasma anche la nostra mentee la nostra identità personale, attraverso una comunicazione continua con altre menti, e per questo motivo rappresenta nell'essere umano la matrice di un sistema motivazionale primario, pari all'attaccamento (la necessità di mantenere un contatto fisico con una persona significativa per assicurarsi la sopravvivenza) e all'impulso sessuale. In altre parole, la necessità di legarsi alle menti altrui è così forte da guidare il nostro comportamento: si è in costante ricerca di creare e mantenere relazioni, mentre la frustrazione di tale bisogno genera un senso di solitudine psichica accompagnata da ansia e da altre reazioni psicofisiche negative, dalle quali l'individua cerca di proteggersi.

4.1.4 Basi neurologiche dell'intersoggettività e capacità di leggere le intenzioni degli altri

La matrice intersoggettiva ha una base neurologica; il nostro sistema nervoso centrale è costruito per collegarsi agli altri in modo da poter comprendere la loro vita mentale. Secondo recenti scoperte, questo processo è mediato dai "neuroni specchio", che si attivano durante

l'osservazione di un comportamento. L'attivazione porta l'osservatore a far propria l'esperienza degli altri, come se lui stesso facesse la medesima azione e sperimentasse un sentimento allo stesso modo, pronunciasse le stesse parole. L'attivazione dei neuroni specchio crea una sorta di invisibile simulazione del comportamento degli altri che ci permette non solo di coordinare le nostre azioni ma, soprattutto, di capire le intenzioni degli altri. In effetti, nel corso della comunicazione noi reagiamo, più che al contenuto della comunicazione, alle intenzioni dell'interlocutore cercando di interpretare il vero significato del suo atteggiamento (ironico, educato, interessato, amichevole, ostile). Secondo Daniel Stern, la lettura delle intenzioni è l'essenza stessa della intersoggettività.

Al fine di operare una distinzione tra l'intersoggettività e una semplice interazione, abbiamo bisogno di pensare a quei momenti in cui abbiamo diretta esperienza degli altri, come se sentissimo la stessa emozione (come essere coinvolti in un lutto o ridere per uno scherzo di un amico). La differenza sta nel fatto che l'intersoggettività intesa come bisogno di creare connessioni psichiche non necessita del contatto fisico (necessario, invece, nel caso dell'attaccamento che è finalizzato a garantire la sopravvivenza) ma ambedue i contatti, solitamente, coesistono e si sostengono a vicenda. Tuttavia, intersoggettività non richiede legami intimi, perché può verificarsi anche tra sconosciuti, tra due persone così come tra gruppi di grandi dimensioni.

4.1.5 Manifestazioni dell'intersoggettività nella vita quotidiana

Nella vita quotidiana, il contatto intersoggettivo può essere ottenuto in modi e contesti diversi: durante una semplice chiacchierata ci si può ottenere una sincronia inconscia grazie a strutture anatomiche, chiamate oscillatori adattativi, che si resettano automaticamente in ambedue gli interlocutori e ripartono all'unisono. Questo ci fa sentire come se partecipassimo alla vita degli altri, pur essendo ben consapevoli della sostanziale separazione. L'intersoggettività rende godibile la partecipazione agli spettacoli artistici e sportivi, o a qualsiasi altro evento collettivo, perché favorisce, oltre che una partecipazione diretta, anche la convinzione che tutti condividono la stessa esperienza nello stesso momento. Tuttavia, c'è qualcos'altro che può spiegare l'enorme successo di eventi simili e la popolarità dei loro protagonisti: il contatto intersoggettivo genera e conferma l'identità personale, perché stabilisce il contatto con se stessi, acuisce la percezione del sé reale e, quindi, sostiene il benessere della persona proteggendola dalla depressione, dalla bassa autostima e dalla perdita del senso della vita.

Si stabiliscono forme di contatto intersoggettivo unidirezionale, quando si verifica che un individuo è in grado di comprendere dentro di sé ciò che l'altro sente ("Io so come si sente") senza che l'altro ne sia a conoscenza. Una tale situazione è predominante nella stragrande maggioranza dei contesti della vita, ambito educativo compreso. L'intersoggetività bidirezionale, invece, unisce le menti delle persone in una doppia lettura, dove ciascuno è capace di ricostruire come è rappresentato nella mente dell'altro:

Vi sono, inoltre, situazioni umane particolari in cui creare una matrice intersoggettiva e immergersi dentro diventa altamente funzionale come in eventi spiacevoli (morte del compagno, perdita del lavoro, bocciatura nel caso scolastico) in cui la propria identità è minacciata e si è soggetti ad alti livelli di ansia. In casi simili immersione nella matrice intersoggettiva è necessaria per evitare la frammentazione di sé (Stern, 2005).

4.1.6 Intersoggettività nel contesto scolastico

Facilitare la matrice intersoggettiva nel contesto scolastico, in particolare nel rapporto dell'insegnate con l'alunni, presenta notevoli vantaggi a partire dal suo influsso diretto sulla motivazione: gli esseri umani sono in costante ricerca di una corrispondenza mentale che aiuta a definire, mantenere e ristabilire sia l'identità che la coesione del sé. Abbiamo bisogno degli occhi degli altri per formare e mantenere noi stessi. Pertanto, tutti i contesti e situazioni

che presentano tale opportunità sono fortemente attraenti e vissuti come estremamente piacevoli e gratificanti. In senso più ampio, l'intersoggettività non è un sistema motivazionale in sé, ma è al servizio di altri sistemi motivazionali.

L'intersoggettività, inoltre, stimola l'apprendimento perché unisce ed organizza le menti attorno degli oggetti riconoscibili come utili e di comune interesse, termini invece di contenuti a sé stanti e astratti,. In altre parole si teorizza che l'apprendimento viene stimolato di più laddove si creano condizioni perché i discenti entrino in contatto con le menti altrui, in modo libero e flessibile, attraverso una ricerca di contatto mentale che suscita emozioni di vicinanza, inclusione, appartenenza.

Pertanto, la componente fondamentale della motivazione di un ragazzo ad apprendere (in qualsiasi contesto culturale) può essere ricercata nell' intento di partecipare ' a quelle attività che risultano aver senso e che si rivelano utili alla comunità. Un simile schema di apprendimento contrasta, secondo Trevarthen, con i modelli prevalenti di istruzione del mondo occidentale dove il valore di ciò che si impara non sempre è immediatamente evidente al discepolo. In questi modelli la trasmissione della conoscenza, generalmente, è "pilotata" da un esperto, ovvero avviene come acquisizione autonoma da parte del bambino. Anche la ricerca socio-culturale ipotizza la scuola come comunità di persone che apprendono (community of learners) (Rogoff, 1990,1994), dove ai partecipanti, adulti e ragazzi, viene chiesto di collaborare ad un'attività comune. Questo sposta naturalmente l'attenzione della relazione dalla sequenza comunicativa domanda-risposta-valutazione, alla conversazione sul 'da farsi', finalizzata al raggiungimento dell'obiettivo comune. Il ruolo dell'adulto, all'interno della classe, da controllore delle prestazioni individuali diviene un facilitatore dell'apprendimento inteso come processo sociale (Rogoff, 2005).

L'intersoggettività come condizione fondamentale per la motivazione all'apprendimento può essere rintracciata anche nella concezione culturale dell'educazione di Bruner (1990, 1996) che vede il nocciolo dei processi educativi nella produzione del significato comune (sensemaking). D'altro canto quest'ottica permette di arricchire l'approccio cognitivo (focalizzato all'elaborazione di informazioni, alla categorizzazione della percezione e alla memorizzazione) tenendo conto della globalità dei processi mentali che nascono e si plasmano nella matrice intersoggettiva.

4.2 Il Modello Transteorico di Di Clemente e Prochaska e la sua applicazione con gli studenti: principi

Guida metodologica per I formatori

Problema:

- Dagli insegnanti ci si aspetta che siano in grado di potenziare la motivazione allo studio degli studenti attraverso specifiche tecniche d'insegnamento così come attraverso tecniche interpersonali e motivazionali; tuttavia spesso non sono disponibili training specifici su queste tematiche.

Contenuti:

- La descrizione del Modello Transteoretico (TTM) aiuta gl'insegnanti a riconoscere lo stadio prevalente della motivazione di ogni student e a sincronizzare i suoi interventi motivazionali.
- Viene presentata la rappresentazione grafica dei differenti stadi motivazionali.

Obiettivo:

- Gl'insegnanti saranno in grado di riconoscere il livello attuale di volontà nello studio e di pensare a cosa è più appropriato nell'intervento "faccia-a-faccia" sostenendo un ulteriore miglioramento dello studente.
-

Metodo d'insegnamento:

- Lezioni frontali di breve introduzione al Circolo degli stadi motivazionali secondo il TTM - 20 min.
- Role playing volto a rappresentare ogni stadio motivazionale dello studente così come l'intervento dell'insegnante ad esso appropriato (gl'insegnanti sono stati invitati a giocare il ruolo dello studente per sperimentare gli effetti degl'interventi proposti) - 40 min.

Materiali didatici:

- Presentazione Power Point
- Foglii di lavoro

Tempo: 60 minuti

Sebbene nella realtà i cambiamenti possono avvenire gradualmente e in modo piuttosto continuativo, il modello TTM propone una rappresentazione dei diversi stadi motivazionali, ciascuno dei quali distinto per profilo o assetto psicologico. E' proprio tale discontinuità a rappresentare una utile euristica che rende più comprensibile il processo del cambiamento e orienta la scelta degli interventi psico-pedagogici in funzione dello stadio specifico in cui si trova lo studente. Per enfatizzare il valore operativo del TTM sono proposte delle schede che sinteticamente riportano caratteristiche prevalenti di ciascuno stadio insieme agli obiettivi

che possono essere perseguiti al loro interno. La scheda riporta, infine, gli esempi di interventi che corrispondono a tali obiettivi e stimolano il passaggio verso lo stadio superiore, contrassegnato da un diverso rapporto delle forze in campo.

L'applicazione in ambito scolastico del TTM consente all'insegnante una immediata comprensione della condizione cognitiva dell'interlocutore (studente) e della sua disposizione emotiva relativa alla possibilità di cambiamento in termini di miglioramento del profitto scolastico. E' proprio questa possibilità di crearsi le rappresentazioni dell'alunno verso lo studio ad facilitare una rapida sincronizzazione cognitivo-emotiva tra insegnante ed alunno, dando corpo alla matrice intersoggettiva; all'interno di questo spazio di condivisione psicologica, lo studente può sentire riconosciuta l'unicità della propria identità, proprio perché viene sospeso il giudizio critico (negativo o positivo). Ci si sente accettati per quello che si è. Da qui nasce la possibilità che lo studente potrà nutrirsi o assorbire nuovi aspetti che generano atteggiamenti positivi verso lo studio ed energie psichiche per effettuare i cambiamenti auspicati.

Il principale vantaggio del TTM consiste nel fatto che il lavoro motivazionale può essere applicato anche nei casi di studenti che non mostrano impegno scolastico, spesso a causa del senso di estraneità o di scarsa appartenenza al contesto scolastico.

4.2.1 Fasi del cambiamento

Facilitare il cambiare di comportamento in un individuo vuol dire modificare le sue "rappresentazioni mentali", ovvero il modo in cui l'individuo percepisce, codifica e registra le informazioni. Secondo Howard Gardner la domanda da porsi è: "che cosa accade perché si verifichi un cambiamento di idee?" (Gardner, 2004). Nel TTM il cambiamento non è concepito come un singolo evento, ma è definito come una metodologia di sviluppo graduale, continuo e dinamico che comporta progressi attraverso una serie di cinque o sei stadi che ora saranno descritti (Sutton, 2001, vedi figura 1).

Figura 1: Gli stadi del cambiamento

Fonte: Spiller, V., Guelfi, P.P.,1998)

La prima fase di **Precontemplazione** viene caratterizzata da uno scarso riconoscimento del problema. In questa fase lo studente non intende affatto agire un cambiamento, nega l'esistenza di un problema o lo disconosce, alcune volte per mancanza di informazioni, altre perché evita una accurata riflessione sulle conseguenze del proprio comportamento ovvero

rinuncia a modificarlo a causa di frustrazione e di sensi di impotenza dopo eventuali tentativi di cambiamento falliti. (Prochaska et al., 1997).

Nella fase della **Contemplazione** emergono dubbi e contraddizioni che segnalano qualche riconoscimento del problema. In questa condizione il cambiamento è il più delle volte rimandato al futuro e non è considerato seriamente. Tuttavia, c'è una apertura sa valutare costi e benefici di un dato comportamento che possono produrre una forte ambivalenza, senza però, portare ad una azione in termini di cambiamento. Eventi e condizioni particolari, in tale fase, possono fungere da spinta decisiva per accedere alla fase seguente.

La **Determinazione** (altrimenti nota come Preparazione o Decisione) segnala la linea di demarcazione tra atteggiamento conservativo e apertura al cambiamento. E' in questa fase che matura l'impegno a cambiare il comportamento L'intenzione di agire è imminente (= il mese prossimo) e spesso è facilitata dalla adozione di qualche proposito, come ad esempio acquisire un libro di auto-aiuto o, nel caso scolastico, prendere accordi per studiare assieme a qualche amico, etc. (Prochaska e al., 1997) .

Lo fase dell'**Azione** scatta con i primi cambiamenti concreti nel comportamento e perdura nei sei mesi seguenti, dove le modifiche non sono ancora consolidate. Un alunno in questa fase può mostrare un' impegno regolare per un certo periodo (fare i compiti a casa per migliorare il profitto), ciò nondimeno non scongiura del tutto la possibilità di ricaduta che rimane molto alta. (Prochaska et al., 1997).

E' solo nella fase di **Mantenimento** che il comportamento, mantenuto con successo per almeno sei mesi, inizia a consolidarsi. Persiste la necessità di monitorare attentamente il nuovo pattern per prevenire l'eventualità di una ricaduta, sempre in agguato, nonostante una maggiore fiducia nella propria capacità di conservare i risultati nel tempo.

Nella pratica, questo percorso è solo raramente lineare; infatti in qualsiasi momento possono verificarsi ricadute nelle fasi precedenti (ritorno a vecchie modalità di comportamento) che richiedono un intervento tempestivo per rientrare nel processo di cambiamento, prima che si annidi un atteggiamento di rinuncia, sconfitta e impotenza. La regressione può essere effettuata a partire da qualsiasi stadio verso quello precedente. In ambito sanitario, per esempio, questo fenomeno tende ad essere la regola Di solito, gli atteggiamenti (pensieri ed emozioni rispetto relativi al passaggio ad un nuovo pattern, si modificano prima dei cambiamenti reali nei comportamenti[3].

Il lavoro degli adulti (insegnanti) nel pilotare queste fasi graduali di cambiamento negli alunni, va integrato con un approccio generale di stampo umanistico, esistenziale, culturale, pro-sociale per favorire il confronto e la trasmissione di valori universali.

4.2.2 Autoefficacia

Al cambiamento contribuisce in modo decisivo anche il senso di autoefficacia, inteso come il grado di fiducia nelle proprie capacità di attuare un comportamento prestabilito (per esempio studiare un certo numero di ore ogni pomeriggio, o dedicare un certo tempo ad una materia specifica). L'autoefficacia si riferisce ad un insieme di valutazioni del soggetto rispetto alla propria possibilità di raggiungere un obiettivo specifico in un tempo determinato (Bandura 1977, 1982; in Spiller, Guelfi, 1998).

Questo concetto suscita molta attenzione nell'ambito scolastico perché si è osservato che gli studenti con alto senso di autoefficacia sono più capaci a sfidarsi con i compiti difficili e considerano il successo o il fallimento come soggetto al loro controllo, piuttosto che determinato dall'esterno (sfortuna, fato, insegnante). Questi studenti sono anche più capaci gestire diverse resistenze e forze avverse, che si oppongono al raggiungimento degli

[3] Gli atteggiamenti possono cambiare anche dopo che si è verificato un certo comportamento (per esempio, l'esperienza dell'apprendimento collaborativi risveglia un maggiore interesse e capacità verso lo studio autonomo.

obiettivi, grazie alla capacità di sostenere lo sforzo del lavoro mentale di gestire le emozioni di frustrazione.

Le resistenze traggono la loro forza da quanto emozioni del tipo '*qui ed ora'* risultano accattivanti; resistervi richiede una buona gestione delle reazioni automatiche ed impulsive e la capacità volitiva di posporre la soddisfazione immediata dei bisogni a momenti successivi. Per aiutare le persone a risolvere una simile ambivalenza tra il cedere alla pressione del momento, o sopportare la tensione per ottenere la gratificazione in seguito, servono interventi finalizzati: facilitare la rappresentazione delle mete che si vogliono raggiungere, riconoscere vantaggi e costi delle varie soluzioni e, al contempo, rafforzare l'autoefficacia del soggetto. Il cambiamento, di fatto, non è il risultato di un singolo evento, ma risultato di un processo che si verifica nel corso del tempo, grazie alla modificazioni graduali e continue. Il cambiamento dinamico del rapporto tra i tre fattori (dissonanza cognitiva, autoefficacia e disponibilità al cambiamento) comporta progressi attraverso una serie di cinque o sei stadi, come raffigurato nell'immagine seguente (Spiller, Guelfi, 1998)

4.2.3 Gli interventi secondo le fasi motivazionali

Lo scarso profitto e, ancor di più i fallimenti scolastici, specie se prolungati, hanno un effetto deleterio sull'identità e sulle rappresentazioni del sé, tanto che il ragazzo non contempla nemmeno un cambiamento per migliorare la situazione. I soggetti che si trovano in questa fase **precontemplativa** necessitano, più degli altri, l'immergersi nella matrice intersoggettiva, dove è possibile farsi riconoscere nella propria unicità, rispecchiarsi negli occhi dell'altro nell'interezza della personalità dotata del potenziale e valore al di là del profitto scolastico. L'obiettivo, quindi, di questa fase è di stabilire un contatto psicologico significativo e profondo, non giudicante ma realistico, allo scopo di conoscere fedelmente le convinzioni del ragazzo e i suoi obiettivi nella vita. Il processo può nascere all'interno di una discussione strutturata che dà all'alunno la possibilità di esprimere la propria opinione su come egli percepisce lo studio, a che punto esso rappresenta un problema per lui o come viene vissuto da parte dei genitori. Creare e mantenere il contatto psicologico con il ragazzo può rappresentare, in questa fasi delicata di sfiducia, rinuncia o rifiuto, lo scopo a sé. dall'altro canto essa può costituire l'opportunità di inserire dubbi nelle certezze spesso preconcette e stereotipate che "lo studio è solo una perdita di tempo".

Superata la impassibilità della prima fase ci si riscontrano due tendenze contraddistinte e opposte che segnano l'inizio di uno stato **contemplativo,** contrassegnato dall'ambivalenza cognitiva ed emotiva, dalle quali il ragazzo vorrà a liberarsi, perché sperimentato come spiacevole. Per evitare il ritorno alla relativa quiete della fase precedente, l'intervento dell'educatore mira a sostenere questa rottura comprendendo le sue caratteristiche e particolarità. Per di più, con le domanda adeguate aiuta ad esaminare in dettaglio i pro e i contro della situazione scolastica e delle varie alternative. Concretamente, il ragazzo è invitato a considerare i problemi, presenti e futuri, causati dal mancato impegno scolastico e viceversa i vantaggi che potrebbero provenire da diversi gradi del suo impegno. Attraverso simili esplorazioni vengono arichiete le rappresentazioni mentali che, solo qualora diventano risolute e ben distinte, possono riorientare il comportamento del ragazzo.

A questo punto il ragazzo entra nella fase della determinazione dove è possibile considerare le opportunità, prima ignorate, che offre l'ambiente circostante per trovare le soluzioni, personali e consone alla propria persona, per le situazioni problematicha. L'educatore può, inoltre, aiutare il ragazzo nel fare le scelte, senza mai sostituirsi, ma ponendo domande alle quali il ragazzo cerca a rispondersi. Al proposito si può suggerire come valutare l'adeguatezza delle scelte attraverso la sensazione di essere soddisfatti di sé stessi che genera l'entusiasmo e positività, o sentirsi rivalutati nei confronti degli altri.

Quando si scorgono i primi comportamenti positivi è importante esplorare non solo quali sono gli aspetti che hanno favorito la loro l'insorgenza, ma anche come controllare gli stimoli contrari e come controllare la ricaduta nelle vecchie abitudini. Ci vuole molto sostegno per

consolidare i nuovi pattern prima che si sviluppi una nuova reazione automatica, non avversata dalle tentazioni continue di cedere alla comodità del momento. È sempre opportuno di sottolineare il compenso in termini di auto-affermazione, benessere, tranquillità che provengono da una simili gestione che, per di più, confermano la crescente l'autonomia emotiva del ragazzo. E' bene premiare i miglioramenti anche in modo molto concreto, oltre simbolico.

4.2.4 Rapporto tra gli stadi, processi di cambiamento e gli interventi

Per spingere il processo dai primi stadi alle fasi successive è fondamentale rispettare la tempistica di diversi interventi, che devono essere sintonizzati con processi mentali e emotivi loro caratteristici per ogni stadio motivazionale; invitare, per esempio, 'un precontemplatore' a cercare le soluzioni ai suoi problemi scolastici non fa altro che irrigidire ulteriormente le difese e l'ostinazione del ragazzo nella difesa delle sue scelte, oltre che a screditare l'interlocutore come invadente e incompetente. E' evidente che in una simile incomprensione porterà ad una impasse relazionale, del tutto opposta ad una buona intersoggettività, di cui ha il ragazzo urgente bisogno.

La seguente tabella raggruppa gli interventi privilegiati per ciascun stadio in risposta alle condizioni mentali prevalente (profilo motivazionale), che viene determinato dal rapporto di tre fattori: frattura interiore (ovvero la consapevolezza delle contraddizioni esistenti tra la propria attuale condizione e importanti aspirazioni, valori e mete ideali), l'auto-efficacia e la spinta al cambiamento. Infatti la propulsione verso il cambiamento è alimentata sia dalla valutazione delle capacità (autoefficacia), sia dal conflitto interiore, tanto più insostenibile, quanto restituisce una definizione incompatibile con la propria immagine di Sé (Steele e Liu, 1983).

Stadio	Tre fattori di cambiamento →	Interventi privilegiati
Pre-contemplazione	Frattura interiore inesistente, mancato riconoscimento del problema e preoccupazione Autoefficacia bassa - Impotenza rispetto al possibile cambiamento Spinta al cambiamento è inesistente	Favorire la matrice intersoggettiva e un buon rapporto Ricostruire, senza giudicare, la disposizione reale del ragazzo Evocare consapevolezza e dubbi Offrire informazioni
Contemplazione	Frattura interiore inizia ad aumentare in un atteggiamento ambivalente ("da una parte penso …,dall'altra…." Auto-efficacia è bassa, prevale la convinzione di non potercela fare Spinta al cambiamento insufficiente	Comprendere ambivalenza Esaminare Pro e Contro di ciascuna alternativa Favorire osservazioni dei compagni bravi allo scopo di accrescere la convinzione delle proprie capacità
Determinazione	Frattura interiore è altissima richiedendo un cambiamento imminente Auto-efficacia sta aumentando Crescente spinta al cambiamento che pone persona di fronte alle scelte ("adesso devo trovare il modo")	Aiutare a definire obiettivi Aiutare a determinare le scelte Sviluppare strategie per superare ostacoli Modellare opportunità praticabili
Azione	Frattura interiore diminuisce in funzione dell'azione che si intraprende Auto-efficacia è alta Spinta al cambiamento è al massimo e la persona sta già introducendo i primi cambiamenti evidenti	Registrare e sostenere i cambiamenti effettuati per autoalimentare autoefficacia (feedback positivi e credibili) Auto/ricompensa per azione riuscita Gestire tentazioni ed emergenze
Mantenimento	Frattura interiore è inesistente a causa della soddisfazione della riuscita Auto-efficacia è alta e stabile grazie autocontrollo raggiunto Spinta al cambiamento cessa in misura del successo raggiunto	Prevenire le ricadute Aiutare a definire nuovi obiettivi

4.3 Il Modello Transteoretico di Prochaska e DiClemente e l'applicazione con gli studenti: esercizio

Guida metodologica per I formatori

Problema:

- Un semplice trasferimento delle conoscenze non è sufficiente a fissare nuove competenze; un esercizio specifico può aiutare a trasmettere nuove procedure in pratica.

Contenuti della griglia:

- Rappresentazione grafica degli elementi motivazionali sottostanti (auto-efficacia, discrepanza, prontezza) e delle 6 domande correlate in grado di scoprire velocemente lo stadio motivazionale prevalente degli studenti nello studio.
- Una griglia in cui vengono riportati esempi degli interventi possibili ed adatti al livello di volontà (motivazione) degli studenti.
- Le diverse fasi motivazionali vengono distinte e brevemente descritte in ogni stadio motivazionale
- Obiettivi possibili e realistici vengono delineati per ogni stadio motivazionale in relazione con lo stato dei tre fattori già indicate (prontezza al cambiamento, auto-efficacia, discrepanza)
- Esempi di interventi possibili ed adatti al livello di volontà (motivazione) degli student vengono riportati per ogni stadio.

Obiettivo:

Gl'insegnanti costruiscono un'esperienza su come gli studenti si possano sentire nei diversi interventi sui loro problem scolastici. Inoltre, possono esercitare, nonce fissure le nuove competenze ottenute, ottenendo un feedback immediate dai loro colleghi. L'insegnante può osservare dall'esterno una simulazione d'interazione insegnante-allievo e valutarne la qualità e le caratteristiche

Metodi d'insegnamento::

- Esercitazioni in gruppi di tre persone che sperimentano i possibili interventi motivazionali con lo scopo di rafforzareil "sapere come" (ogni persona cambia dopo 20 minuti la sua / il suo ruolo da studente a docente, a osservatore, l'osservatore dà il suo / la sua impressione sullo studente e sull'insegnante) - 80 min.
- Discussioni di gruppo e feedback riguardo la necessità di fissure obiettivi appropriate e realistici per contrastare il sentiment di disagio, fallimento ed impotenza. Il formatore spiega il concetto di auto-efficacia. 40 min.
- Conclusione Sottolineare la connessione tra I problem ricorrenti dell'insegnante con la possibilità d'incrementare la matrice intersoggettiva attraverdso l'uso del TTM e degli interventi motivazionali. -5 min

Materiali didattici:

- Fogli di lavoro

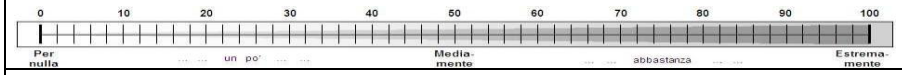
Tempo: 125 minuti

Figura 2: Questionario – Fattori Motivazionali sottolineati

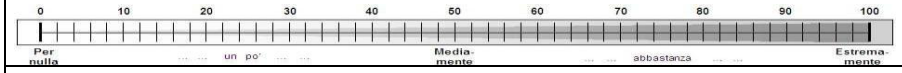
Domande che sinteticamente investigano tra fattori della motivazione*

VMC-AF / VMC-AL (V. Spiller, M. Scaglia, S. Meneghini, A. Vanzo, 2009)

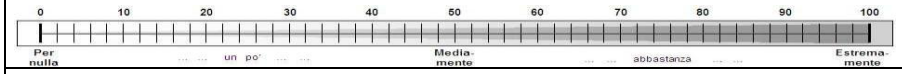
Quanto ti senti INSODDISFATTO per il tuo profitto scolastico?



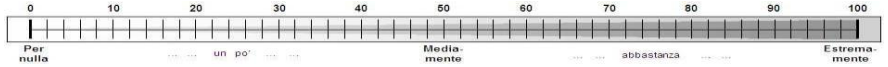
Quanto ti senti FIDUCIOSO di RIUSCIRE a migliorare il profitto scolastico?



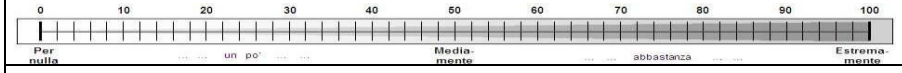
Quanto ti senti DECISO E PRONTO a studiare con costanza?



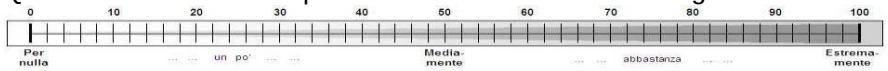
Quanto ritieni STABILE l'abitudine a studiare con costanza?



Quanto senti forte LA TENTAZIONE di trascurare lo studio?



Quanto è IMPORTANTE per te studiare con costanza e regolarità?



SPILLER V., SCAGLIA M., CEVA S. *"Il modello transteorico. Una modalità eclettica di terapia"*, Bollettino delle Farmacodipendenze e Alcoolismo, 2, XXI, 1998

Disponibilità al cambiamento

Il grado di riconoscimento del problema, di volontà di modificare un comportamento o prendere una decisione

Frattura interiore

La dolorosa *percezione delle contraddizioni* esistenti tra la propria attuale condizione, e importanti aspirazioni,

Auto-efficacia

La *fiducia nella propria capacità* di attuare un comportamento prestabilito, di raggiungere un obiettivo specifico

Tabella 1: Stadi, RTC, Interventi ed obiettivi

Stadio	**PRECONTEMPLAZIONE** l'idea di cambiare non è presa in considerazione per la mancanza di interesse o per l'incapacità	**CONTEMPLAZIONE** Accresce la preoccupazione e la possibilità di cambiamento viene considerata, anche se in modo ambivalente ed incerto	**DETERMINAZIONE** Accresce il desiderio di cambiare nel futuro prossimo, ma sta ancora considerando che cosa fare in concreto	**AZIONE** Presenti i primi passi avanti nel cambiamento, la stabilità non ancora raggiunta	**MANTENIMENTO** L'obiettivo iniziale è raggiunto ma deve essere consolidato
Disponibilità al cambiamento (RTC)	**RTC → inesistente** **DI→ inesistente** **SE → impotenza** *"non sono scontento o preoccupato…"*	**RTC → bassa/insufficente** **DI → alta/dubbi** **SE → bassa** *"da una parte …,dall'altra…."* *"..non ce la faccio, è troppo difficile, faticoso …"*	**RTC → crescente** **DI → decrescente/ottimismo** **SE → crescente confidenza** *"sono molto preoccupato, …"* *"anche se è difficile, devo trovare il modo come fare .."*	**RTC → alta** **DI → decrescente** **SE → confidenza oscillante tra alti e bassi** *" sto già facendo qualcosa, ma a volte non riesco, allora mi sento male…"* *"so che posso ancora cedere ma credo di riuscire a cambiare"*	**RTC → inesistente; cambiamento è ottenuto** **DI → inesistente** **SE → cnfidenza alta** *"sono soddisfatto dei risultati…"* *"riesco anche quando non ho voglia…"*
Obiettivi intervento	❖ **Aumentare consapevolezza e dubbi** ❖ **Fornire informazioni** ❖ **Mantenere il contatto**	❖ **Comprendere l'ambivalenza** ❖ **Esaminare i Pro ed i Contro**	❖ **Fornire opportunità praticabili** ❖ **Aiutare a determinare le scelte**	❖ **Sostenere cambiamenti effettuati**	❖ **Rafforzare i cambiamenti** ❖ **Prevenire le ricadute**
Interventi possibili	*Quali vantaggi pensi ti possa portare studiare poco?* *Pensi che impegnarsi con costanza nello studio può avere dei vantaggi?* *Hai mai pensato che migliorare il tuo profitto scolastico ti potrebbe far sentire meglio?* *Hai mai pensato di studiare regolarmente e con impegno?* *Capisco che tu non abbia voglia di affrontare questo discorso….però sarebbe importante…* *Tu lo sai che …fornire le informazioni*	*Se ho capito bene, da una parte* *vorresti migliorare il tuo profitto, ma dall'altra parte ti sembra troppo faticoso, e per questo che rinunci* *Quali sono secondo te gli effetti positivi di avere un buon profitto scolastico? ci sono gli effetti* *negativi?* *Cosa ti preoccupa* *della tua attuale situazione?* *Come ti sentiresti se studiassi un ora in più al giorno?* *Quali vantaggi potrebbe avere studiare con regolarità e ottenere un profitto migliore?* *- Come ti senti quando riesci a superare la sensazione di fatica dello studio?*	*Adesso che ti senti di cambiare, come credi di trovare il modo per farlo davvero?* *Da 0 a 10 quanto vorresti cambiare il to profitto scolastico?* *Che benefici pensi di ricavare studiando regolarmente e con impegno?* *Quali sono i prossimi passi dare?* *Cosa ti impedisce di studiare regolarmente e con impegno?* *Cosa succede adesso?* *Quanto e quale aiuto vorresti?* *Cosa ti aiuta a metterti a studiare di pomeriggio quando non hai voglia?* *Pensi che riusciresti a fare tutti i compiti oggi pomeriggio per il giorno seguente?*	*Siamo sulla buona strada Sara, hai fatto una scelta difficile ma giusta, come ti senti? Ti sente meglio?* *Ti vedo più attivo …più positivo…*	*Hai notato che quando non ti prepari per il giorno dopo ti senti peggio?*

Foglio di lavoro: azioni per raggiungere gli obiettivi concordati in ogni stadio della motivazione				
➢ **PRECONTEMPLAZIONE** l'idea di cambiare non è presa in considerazione per la mancanza di interesse o per l'incapacità	➢ **CONTEMPLAZIONE** Accresce la preoccupazione e la possibilità di cambiamento viene considerata, anche se in modo ambivalente ed incerto	➢ **DETERMINAZIONE** Accresce il desiderio di cambiare nel futuro prossimo, ma sta ancora considerando che cosa fare in concreto	➢ **AZIONE** Presenti i primi passi avanti nel cambiamento, la stabilità non ancora raggiunta	➢ **MANTENIMENTO** L'obiettivo iniziale è raggiunto ma deve essere consolidato
Massima attenzione alla relazione: *Sviluppare il rapporto utilizzando empatia, ascolto riflessivo e domande aperte* *Chiedere permesso, costruire un rapporto di fiducia* **Dimostrare rispetto e confermare la libertà di scelta:** *Accettare la condizione motivazionale del studente e la sua possibilità di non cambiare* *Porre attenzione ai tempi del studente evitando di "correre" troppo avanti* **Sollevare dubbi e preoccupazione rispetto alle abitudini del studente:** *Elicitare la percezione del studente sul problema* *Offrire osservazioni di fatto sui rischi delle sue abitudini* *Esaminare le discrepanze tra le percezioni del studente e quelle degli altri rispetto al problema* *Esprimere preoccupazione e lasciare la porta aperta* **Non scontrarsi con le resistenze:** *La resistenza indica che bisogna cambiare strategia* *Confrontarsi con la negazione rafforza le resistenze* **Evitare dispute e discussioni** *Evitare di utilizzare la "persuasione diretta"* *Non è utile assumere la "posizione dell'esperto".Evitare critiche*	**E' necessario accettare senza riserve l'ambivalenza del studente e "normalizzarla"** **Esaminare la "Bilancia Decisionale":** *Pesare i pro e i contro dell'attuale situazione e del cambiamento* *Facilitare l'espressione degli svantaggi* **Orientare il cambiamento della motivazione da estrinseca a interna** **Sottolineare le aree che presentano le maggiori contraddizioni:** *Occorre prendere sempre spunto dalle parole del studente, in modo neutrale e senza critiche o biasimo* **Sottolineare la libertà di scelta, la responsabilità e l'autoefficacia del studente** **Riassumere le affermazioni auto motivanti del studente** **Elicitare idee rispetto alla percezione del soggetto su ciò che si aspetta dal trattamento e su quanto si percepisce "efficace" rispetto al cambiamento**	**Rendere chiaro quali sono gli obiettivi e le strategie dell'utente per il cambiamento** **Esaminare le barriere che ostacolano il cambiamento e facilitarne il superamento** **Offrire opzioni per il cambiamento** **Facilitare concrete ipotesi sul futuro** **Evocare e sviluppare possibili scelte e strategie:** *Esaminare i bisogni personali* *Esplicitare le opzioni possibili* *Esaminare sempre anche la possibilità di non cambiare* *Ipotizzare cosa potrebbe succedere in caso di insuccesso* **Sviluppare un "piano" d'azione, rinforzando la scelta e l'impegno del studente.** **Aiutare il soggetto a procurarsi appoggio da parte dell'ambiente** **Esplorare le aspettative per il cambiamento** **Ottenere dal soggetto la esplicitazione pubblica del suo proposito**	**Sostenere e confermare i successi ottenuti e l'importanza di proseguire in un cammino di recupero** **Supportare una visione del cambiamento come progresso a piccoli passi** **Riconoscimento delle difficoltà del studente nei primi momenti del cambiamento** **Analizzare concretamente i cambiamenti e i loro effetti** **Aiutare il studente a identificare situazioni ad altro rischio** **Assistere il studente nella ricerca di nuovi e diversi rinforzi positivi per il cambiamento**	**Rinforzare i nuovi comportamenti adattivi** **Aiutare il soggetto a identificare piacere nei nuovi comportamenti** **Sostenere i cambiamenti di stile di vita conseguiti** **Confermare la determinazione e la "efficacia" del studente** **Esplicitare la vulnerabilità in particolari situazioni** *Sviluppare strategie appropriate per affrontare questa vulnerabilità* **Aumentare la consapevolezza dei "segnali" di possibili ricadute**

RICADUTA: possibilità di ritorno agli stadi precedenti

Obiettivi:

- Esplorare la realtà, le circostanze, il significato della ricaduta come una opportunità di apprendimento per il futuro
- Individuare strategie per affrontare questi aspetti

Compiti operatore:

- Confermare le capacità del studente di riprendere il processo di cambiamento e sostenere ogni volontà di riprendere un cambiamento positivo
- Normalizzare" la percezione della ricaduta
- Sottolineare le ricadute fanno normalmente parte del processo di cambiamento
- Riesaminare la "Bilancia Decisionale"
- Mantenere un contatto di sostegno

5. La Comunicazione Qualitativamente Prosociale negli Istituti scolastici (PIQC)

Pilar Escotorin, Robert Roche

Guida metodologica per i docenti

Problema:

- Se facciamo attenzione all'ambiente scolastico, l'interazione tra i vari attori nella situazione comunicativa può provocare spesso una serie di conflitti diversi: tra studenti e Dirigente, tra studenti e docenti, tra studenti, tra docenti o tra docenti e Dirigente.

Contenuti:

- Cosa implica la comunicazione prosociale
- Come applicare il modello PQC alle comunità di apprendimento
- Realizzare un'autodiagnosi relativa al proprio comportamento/comunicazione prosociale

Obiettivo:

- I docenti apprenderanno la comunicazione come un processo della relazione tra le persone che interagiscono tra loro, anche se in situazioni di conflitto, e in cui alla fine uno di essi consapevolmente e volontariamente rispetta l'altro come uno che ha dignità di parola.
- Apprendere i 17 punti della comunicazione prosociale

Metodologia didattica:

- Auto training, abilità da applicare nelle interazioni quotidiane. Lezioni frontali.

Strumenti e materiali

- Powerpoint
- Questionario

Tempo: dipende dal livello di approfondimento che si vuole raggiungere in ogni ambito. Senza dialogo e domande: 50 min. È importante offrire racconti ed esempi personali dei docenti.

5.1 Come applicare il modello PQCM con gli studenti, le famiglie, i colleghi, i superiori?[4]

Sebbene non tutto dipenda dalla comunicazione, un livello soddisfacente di abilità comunicative costituisce un enorme bonus quando si "dice" e soprattutto quando si "fa" qualcosa. Si può dire tutto, il punto è come dirlo senza urtare la sensibilità o ledere l'autostima, in modo che l'ascoltatore non si senta minacciato.

Sfortunatamente, i manuali per la risoluzione dei conflitti e la prevenzione della violenza non descrivono tutte le situazioni che vanno al di là della relazione student-docente che possono creare problem al docente: ad es. un collega non coopera con il mio progetto; *Cosa devo fare? Come parlargli senza offenderlo?* O quando il dirigente non mi sostiene quando valorizzo uno student che lui considera un "cattivo element". *Perché vogliono espellerlo dalla scuola? Questo student ha fatto grandi progressi! È vero che ha compiuto degli errori, ma sta migliorando. Perché non lo vedono?*

Mettere a fuoco lo stile comunicativo degli attori non solo rinforza le strutture partecipative del processo decisionale della scuola, ma anche gli stessi attori contribuendo ad offrire un effettivo supporto al dialogo.

5.2 Cosa implica la comunicazione prosociale?

Sebbene la "Comunicazione prosociale" appaia nella letteratura scientifica (Hocking & Lawrence, 2000; Adams, 2000), non esiste una definizione specifica di ciò che il termine implichi specificamente. Considerando gli esempi offerti da questi autori e il modo in cui sviluppano le loro argomentazioni, sembra che essi intendano il concetto di comunicazione prosociale come l'esser cortesi, cooperativi, capace di ottenere consenso, buone maniere in ogni situazione, e andando oltre qualche volta suggerisce che il comportamento pro sociale includa l'essere passivo in presenza dell'ingiustizia. Tuttavia, anche se la prosocialità è l'opposto della violenza, ciò non significa che essa sia sinonimo di passività; la prosocialità è perfettamente compatibile con l'esser capaci di esprimere i propri interessi in modo assertivo. "Dobbiamo liberarci dell'idea che il comportamento prosociale possa essere correlate alla debolezza, alla sottomissione o alla dipendenza dovuta a incapacità o insufficienza" (Roche, 1997, p.168).

Alla mera efficienza della comunicazione, la pro socialità aggiunge una "maggiore" qualità della comunicazione. Un processo comunicativo può essere interpersonale, efficiente e **anche** *prosociale*.

"Qualità" e "prosocialità" non sono sinonimi; sono due concetti che si completano vicendevolmente. Questo è il contributo aggiunto dal modello della Comunicazione Prosociale di Qualità (PQC); un concetto che guarda alla comunicazione come a un processo tra persone che interagiscono tra loro, **anche in situationi di conflitto**, e nelle quali **alla fine** una di esse coscientemente e volontariamente riconosce all'altro dignità di parola. Il PQC è un discorso **intenzionale** che pone particolare attenzione a tutti i fattori che loprecedono, ai concetti con cui opera, allo sviluppo dello stesso processo, agli elementi metacognitivi e a quanto accade dopo l'azione comunicativa; non al fine di otteere consenso, ma per guardare e comprendere le cose **dal** punto di vista degli altri.

Il modello PQC (Roche & Martínez-Fernández, 2006; Roche, 2006; Roche & Arozarena, 1988; Marroquín, 2002) è stato considerate come un facilitatore di diagnosi e ottimizzazione dello stesso stile comunicativo in coppia e in famiglia (Roche & Martínez-Fernández, 2006) con buoni risultati, poiché la definizione dettagliata e pratica dei suoi fattori facilita le analisi e l'autodiagnosi.

---

[4]Estratto dal libro: Roche, R. (ed.) (2010), P*rosocialidad nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. Buenos aires: ciudad nueva (*new prosociality challenges: methods and guidelines for achieving optimum creative results from the given surroundings) capitolo 4.

Recentemente, in LIPA, staimo cercando di comprendere come applicare questo modelloin altri ambiti organizzativi quail i contesti educative, commerciali e sociali, politici e sanitari.

Nel libro *"Desarrollo de la Inteligencia emocional y Social desde los valores y actitudes Prosociales" (Roche, 1999),* l'autore considera l'applicazione del modello PQC nella scuola per sostenere i programmi di comportamento prosociale. In questo capitolo, d'altra parte, vorremmo estendere il concetto includendo le interazioni tra tutti i diversi attori di una comunità educativa.

5.3 Appicare il modelo PQC alle comunità di appredimento

Mentre tutte le pubblicazioni precedenti di Roche erano cetrate su un modello ini 15 fasi (Roche & Arozarena, 1988; Roche, 2006) relativo alle relazioni coniugali o familiari, negli ultimi scritti, egli ha sviluppato maggiormente questa intezioe inziale, estendendo le definizioni dei fattori e tetado di adattarle agli altri contesti sociali.

Qui presentiamo una check list di 17 punti (Escotorín, 2008), che opera una sintesi tra la prima versione del modello e gli ultimo lavori prposti dall'autore citato, che sono work in progress (Roche, 2004b; Roche, 2007a).

Per aiutare il ettore a compredere il modello, svilupperemo ogi singolo punto offrendo ulterior definizioni, con esempi e domande personali che vi aiuteranno ad operare una possible autodiagnosi PQC mentre leggete.

Molti esempi si riferiscono più all'ambiente familiare che all'istituzione scolastica. In questo modo, possiamo esibire un test auto diagnostico in un ambito che conosciamo bene e in cui ci sentiamo meno vincolati e non abbiamo un ruolo professionale da giocare. L'ambiente di lavoro non è sempre il luogo migliore per applicare o esercitarsi per la prima volta con il modello PQC, poiché lì sono in gioco molte variabili complesse: la forza del potere, i conflitti latenti, interessi economici, successi o insuccessi professionale, etc.

Un approccio superficiale al modello PQC potrebbe condurre a commettere una serie di errori durante il lavoro, poiché non è adatto a tutto, non è valido per tutti in qualunque tempo o senza criticità. Edulcorare la comprensione della prosocialità e del modello PQC può pregiudicare il vero istigatore del programma. In un seminario, un gruppo di docenti raccontò che i ragazzi "prosociali" sono spesso disturbatori in classe, i più vulnerabili a diventare bulli a scuola …ma cosa ntendiamo qui con il termine di ragazzi prosociali? Quelli che fanno I compiti a casa? I primi a chiedere o a fare qualcosa ichiesto dai docenti ? Quelli che non si alzano mai di loro iniziativa? È di vitale importanza quanto central per la sua comprensione, chiarire che l'applicazione del modello PQC non è il frutto di semplice ispirazione. È necessario produrre un'autodiagnosi e definire un piano di miglioramento. Innanzitutto nel nostro ambiente familiare "più sicuro", per applicare e valutare prima il modello, successivamente quando abbiamo visto come opera, applicheremo il modello sul posto di lavoro. Se comprendiamo il modelo e lo applichiamo anche in situazioni conflittuali, potremo dominare definitivamente il processo con successo per i nostril studenti, senza rischiare di perdere fiducia nei confronti del setbacks.

Per favore guardare la tavola successiva per l'esercizio di autodiagnosi.

Il modo maggiormente efficace per eseguire questo esercizio è pensare a qualcuno in particolare, quando fai l'analisi, ponendoti domande come: come vedo la mia comunicazione con X? E poi più tardi tu puoi applicare le stesse questioni alle situazioni più generali del tipo: come percepisco la mia comunicazione con la mia famiglia, con i miei capi, con i miei studenti, con i miei parenti, etc? Poi, lavora attraverso ogni aspetto in questo modo, dando un punteggio da 1 a 10. Alla fine dell'esercizio, hai bisogno di congiungere tutti i punti per creare un grafico visivo dei tuoi fattori più forti e più deboli.

È errato pensare che questa autodiagnosi non rispecchi i fatti tanto quanto le percezioni – o le opinion soggettive – del momento nella nostra relazione con gli altri. Questo stesso esercizio eseguito la settimana successive potrebbe dare esiti diversi. Questo eswercizio aiuta

fondamentalemente a visualizzare un concetto astratto quale la nostra personale forza o debolezza in termini di stile comunicativo.

Questa autodiagnosi è la base su cui disegnare un programma di miglioramento (vedere la figura in basso).

Figure 1: Questionario sulla Qualità-Comunicativa

QUESTIONARIO SULLA QUALITA' COMUNICATIVA LIPA																		
	10																	
	9																	
	8																	
	7																	
	6																	
	5																	
	4																	
	3																	
	2																	
	1																	
	Ifattori di infuenza	1. Capacità di ascoltare	2. Opportunità di essere un iniziatore	3. Svuotare se stessi	4. Vivere il presente pienamente	5. Empatia, reciprocità e unità	6. Conferma della dignità dell'altro	7. Sguardo positivo verso l'altro	8. Ascolto di qualità	9. Emissione di qualità	10 Accettazione del lato negativo	11. Soluzione dei conflitti grazie a una prospettiva postiva	12. Condividere le decisioni		13.Informazioni sufficienti, rilevanti ma non eccessiveon	14.Espressioni assertive dei sentimenti positive e negativi	15. Verrifica e controllo del processo comunicativo	16. Spiegazione prosociale dei ruoli	17. Coltivare un concreto spirito empatico
	Modalità	**Pre–Comunicazione**		**Durante il processo comunicativo**											**Contenuti**		**Meta-Comunicazione**		**Post comuni-cazione**

5.4 Diciassette Punti

5.4.1 Sono sempre adeguato?

La mia abilità di ricevente si manifesta nell'atteggiamento positive che conduce gli altri a parlarmi o a rivolgersi a me in qualche modo. Qualche volta questa chiamata mi obbliga a sospendere quello che sto facendo per adattarmi allepersone che mi parlano.

Per determinare se sono un ascoltatore abile, posso chiedere:

Abitualmente sospendo quello che sto facendo per occuparmi postivamente della persona che mi sta parlando?

5.4.2 Sono un comunicatore efficace?

Molti fraintendimenti potrebbero essere evitati semplicemente individuando il momento opportuno per parlare alle altre persone. Forse a casa, dopo una dura giornata di lavoro, è probabile che rimproverare qualcuno per un errore conduca più facilmente ad un litigio che discuterne in un momento più rilassato. Nelle istituzioni scolastiche, fraintendimenti, discussioni o tensioni spesso accadono alla fine dell'anno scolastico tra colleghi, studenti, genitori poiché normalmente questi sono giorni in cui tutte le questioni complesse devono essere risolte: correzioni di verifiche, valutazioni, voti finali, proprio quando le persone sono stanchissime, sovraffaticate o stressate.

***Verifico se l'altro ha tempo per me prima di cominciare a parlare?; prima di raccontare quacosa a qualcuno, mi chiedo cossa stanno facendo (o io sto facendo) e se ciò è compatibile con la serietà dell'argomento?* Scelgo il tempo e il lugo appropriato per iniziare la conversazione?**

5.4.3 "Svuotare" se stessi per essere totalmente ricettivi

Inoltre perché gli altri ci trovino ricevittivi al 100% quando ci parlano, dobbiamo "svuotarci" attivamente. Questo può essere un compito modificabile, ma non impossibile. Svuotare se stessi non vuol dire eliminare o dimenticare stabilmente problem o opinion; piuttosto, è un breve vivo esercizio che consiste nel mettere da parte le nostre interpretazioni, pregiudizi, e problemi cosicché essi non interferiscano con la nostra capacità di comprendere quanto l'altra persona sta cercando di dirci.

Le persone che mi parlano percepiscono che le loro opinion attraggono pienamente la mia attenzione? Quando mi parlano, sentono che sono pienamente interessato a quello che stanno dicendo?

5.4.4 Vivo il momento presente pienamente?

Tutti vorrebbero sapere come vivere la vita pienamente, come prendere il massimo dal momento presente. Secondo Roche, le persone ancorate al passato o ossessionate dal future non vivono ma sono piuttosto "vissute". Per esempio, in una relazione, il principale entails è considerare l'importanza del "noi": tu ed, qui e ora, in ogni istante. Quello che abbiamo fatto in passato, ciò che faremo nel futuro, o ciò che termineremo di fare, non possono e non devono interferire con la presente interazione. Questo è un atteggiamento salutare che aiuta a raggiungere il livello fondamentale su cui poter costruire un'autentica relazione con qualsiasi persona, che si tratti del nostro romantico partner o dei nostri figli.

Nella comunità scolastica, ad esempio, dobbiamo essere capaci di guardare gli studenti nel momento presente, liberandoci dai preconcetti mentali (a volte molto pesanti) determinati da qualunque cosa

questo ragazzo o ragazza abbia fatto precedentemente o di ciò che prevediamo essi facciano in futuro; non marcarli per la vita per i loro errori né ricordare loro quell'errore fino all'inverosimile. D'altro canto, vivere il presente pienamente comporta il fare lezione senza essere sovraccaricati dallo stress o dalla stanchezza che potrebbero provenirmi dal pensare all'incontro pianificato nelle due ore successive, o a quel padre o madre "confliggente" che dovrebbero venire nel pomeriggio per polemizzare sul mio modo di gestire la classe.

Conservo pregiudizi nei confronti delle persone a causa di esperienze passate? Quando discuto temi complessi, mi riferisco a moment del passato o del future per illustrare il momento presente?

5.4.5 Mi vedo come una persona empatica?

Molto è stato scritto sull'empatia, ma probabilmente il miglior giudice che possa stabilire se una persona è empatica o no è la persona con cui sta parlando. L'empatia implica una speciale sensibilità nei confronti degli atri, di essere capaci di porsi al posto dell'altro e di sentire le sue emozioni. Molte persone si considerano altamente empatiche ma se si chiede ai loro partner, figli o amici se sono empatici, la risposta può essere sorprendente.

In ogni caso l'empatia si può anche "apprendere", sviluppando l'abitudine di restituire all'altro il modo in cui lo sentiamo (come lo vedo, non ti percepisco molto bene), imparando ad esempio come presentarsi alle persone – un momento importantissimo della relazionene o la nostra comunicazione non verbale (Roche, 2006). Ci riferiamo all'empatia creata da "me" che può essere considerata solo come empatia applicata solo se l'altro realizza in qualche modo che io la sto esprimendo.

Qui, aggiungiamo due concetti a quello di empatia: **reciprocità** e **unità**, che implica la generazione di una risposta positiva nell'altra persona quale risultato di un sentimento compreso, accolto e accettato incondizionatamente.

Queste tre parole allora - empatia, reciprocità e unità – costituiscono un unico concetto che definisce che cos'è una relazione soddisfatta in senso prosociale. L'"io" empatizza perché si sente responsabile della costruzione di una relazione con l'altra persona, non solo per comprenderla ma anche per accoglierla, valorizzarla, ascoltarla e se necessario per potenziarla (incrementare la sua autostima, la fiducia nelle sue idée e nei suoi interessi) chiunque essa sia.

Empatia, reciprocità e unità si riferiscono a un modo di relazionarsi agli altri, di entrare nell'animo dell'altro nella maniera più profonda possibile, per cercare di comprendere realmente i suoi problemi, le sue domande e che l'altro possa percepire questo esercizio che si sta relaizzando. Ciò implica la costruzione di relazioni personali che richiedono un sincero e profondo livello di coinvolgimento (Crepaz, 2001). Il fattore empatia, reciprocità e unità, visto in questo modo prova la centralità della relazione nel processo comunicativo.

Nel caso di conflitti organizzativi negli istituti educativi (tra gli studenti universitari e l'organizzazionne/student e il dirigente/student-docenti, ecc.) qualche volta le persone che seggono al tavolo negoziale cercano per trarne vantaaggio qualunque tipo di errore commesso dall'altra parte così possono imporre il loro punto di vista e vincere la battaglia. Di fatto, molte negoziazioni terminano con un consenso insoddisfatto da una delle due parti così esse firmano l'accordo malvolentieri. Ciò genera frustrazione nei "perdenti" e forse orgoglio o gioia nei "vincitori". Tuttavia, cattive negoziazioni di questo tipo possono comportare un costo molto alto in termini di motivazione, coinvolgimento personale e possono condurre a una crescita esponenziale della violenza in conflitti latenti perchè non risolti adeguatamente.

Per avere uno scenario diverso: dobbiamo investire molto non solo per comprendere cosa le persone dicono e pensano ma anche per comprendere i loro veri interessi (anche quando percepiamo che essi siano totalmente diversi dai nostril) e sforzarsi di comprendere la loro propsettiva. Piuttosto che avvantaggiarmi delle loro debolezze, ora sono interessato al loro punto di vista e pongo domande, offro altre opportunità di esprimersi chiaramente e di spiegare cosa li riguarda realmente, i loro reali interessi, e di ristrutturare le loro idee dopo essersi chiariti le idée (quand'anche lo fossero già).

Procedendo così, la negoziazione è costretta a diventare più lunga ma penso che gli altri sentano di essere stati ascoltati, rispettati, confermati; vogliamo rinforzare la stima reciproca e la comunicazione. È stato creato un clima maggiormente favorevole al dialogo ed è stato creato un tavolo migliore per la mediazione degli interessi.

Ciò non elimina la negoziazione. Ma alla fine facilita la comunicazione come empatia, reciprocità e unità tra le diverse parti, aiuta i singoli a chiarire le proprie argomentazioni e le decisioni prese saranno maggiormente rappresentative di quanto le persone pensano e sentono realmente. Se non si è raggiunto un accordo, c'è un grande livello di consapevolezza sui punti su cui si differisce, che le cose non sono in bianco e nero, e non si mettono a repentaglio le relazioni tra le persone.

In una comunità educativa, dove normalmente abbiamo a che fare con situazioni o persone che percepiamo con difficoltà, questo fattore può aiutare a lavorare a progetti comuni e a cambiamenti sostenibili.

Sono indifferente se i miei ascoltatori sono o non sono turbati quando parlo? Mostro interesse sul mio viso quando qualcuni mi spiega qualcosa? Quando parlo, cerco di offrire segnali verbali e non verbali in modo che gli altri sentano di aver compreso pienamente? Normalmente, chiedo conferma per comprendere come gli altri percepiscono la mia empatia? Sono interessato a conoscere e comprendere le percezioni degli altri? Assumo la responsabilità di migliorare (garantendo sicurezza emotiva, facilitando l'organizzazione di pensieri e idee, ponendo domande per aiutare le persone a trovare i propri reali interessi) quando la loro confusione apparente o i loro dubbi potrebbero rendere più difficile raggiungere un accordo?

5.4.6 Mi sforzo di confermare la dignità dei miei ascoltatori?

Quando parliamo a qualcuno, parlare e ascoltare sono comportamenti importanti, ma egualmente importante è far sentire e vedere alle persone che le stiamo prendendo sul serio. Gli altri si sentono rinforzati dal fatto di essere valorizzati come persone, dal fatto che riconosciamo quel valore, apprezziamo la loro presenza, che essi meritano la nostra attenzione, rispetto e interesse. Questa conferma è data dalle parole ma ancor più dalle espressioni del viso, dalla postura, dai gesti e da altri segnali.

Quando qualcuno dice qualcosa di positivo, sorrido per manifestare accoglienza dell'informazione? Stabilisco un contatto oculare con loro? Pongo regolarmente domande per incoraggiare a parlare, per far sentire che ho a cuore quanto stanno dicendo? Mostro al mio compagno, amici, colleghi, studenti in qualche modo che per me è importante la loro presenza?

5.4.7 Offro apprezzamenti positivi alle persone con cui sto parlando?

È stato dimostrato che il modo migliore per promuovere una nuova abilità in un'altra persona è credere e avere fiducia nel loro potenziale. Ciò è vero anche per gli adulti. Per fare questo raccomandiamo di assumere uno sguardo fresco ogni giorno rispetto a ciò che ci circonda, come il nostro compagno, il gruppo di lavoro, le persone cui siamo intorno dove può esserci una maggiore percezione del fatto che "la familiarità genera disprezzo". In altri termini, dovremmo smettere di gemere e di lamentarci sul fatto che: *tu non sei la persona che ho incontrato, o perché non condividi quello che voglio, o se fossi te, farei le cose diversamente*; piuttosto, dovremmo riconoscere le realizzazioni e gli sforzi degli altri, quandanche piccoli, per quanto camuffati da aspetti negativi. Naturalmente, bisogna essere in equilibrio: il punto non è di elogiare le persone continuamente poiché ciò potrebbe essere controproducente, poiché un complimento facile potrebbe essere interpretato come ironico e realizzare un attacco alla loro autostima.

Riconosco gli sforzi e le abilità degli altri? Quando parlo con qualcuno, mostro di giudicare positivamente quanto dice? Valuto il lavoro dei miei colleghi positivamente anche quando

sono presenti altre persone? Esprimo la mia ammirazione nei confronti di colleghi innovativi anche se non sono miei amici?

5.4.8 Ascolto con attenzione?

Sapere ascoltare è indubbiamente l'aspetto più difficile della comunicazione. Ascoltare implica un grande sforzo, poiché richiede la comprensione del messaggio evitando distrazioni. Inoltre, l'ascoltatore non può controllare il corso della conversazione, piuttosto colui che parla govern ail tempo della discussione e le pause che offrono all'altro la possibilità di parlare. Naturalmente, tutti amiamo parlare a chi sa asdcoltare: qualcuno che sappia aspettare che io termini di esprimere la mia idea prima di parlare, e che non mi interrompa a metà frase. Per sviluppare questo atteggiamento, le persone devono iniziare a dedicarsi completamente all'ascoltatore, rimanendo recettivi finché colui che parla abbia terminato.

Quando ascolto qualcuno, lo guardo negli occhi e resto in contatto diretto con il suo viso? O invece, continuo a fare quello che stavo facendo mentre parla? Confermo quello che le persone hanno detto, verbalmente o con i gesti?

5.4.9 La qualità dell'emissione nella comunicazione.

Bisogna fare attenzione non solo a quello che si dice, ma a come lo si dice. Un messaggio inappropriato può provocare un grande problema. La qualità dell'emissione comprende tra l'altro, l'uso di un tono di voce e di un'uintensità appropriata per l'ascoltatore. Se gli altri percepiscono che sto gridando anche se credo di parlare dolcemente, ciò implica un impatto sulla nostra conversazione. Per questo è importante osservare la propria assertività (so dire le cose al momento giusto**?**); la mia conversazione è veloce ***(quando parlo velocemente sono certo che l'ascoltatore possa seguirmi a lungo?),*** e naturalmente, le stessee che costituiscono la qualità dell'ascolto; segnali fisici come il contatto visivo, guardando chi parla, facendo commenti appropriati sull'argomento della conversazione, etc.

5.4.10 Accettare il negativo

Questo vuol dire essere aperti alla criticità – ciò implica la conoscenza di ciò che blocca o interferisce nel processo comunicativo. Accettare il negative vuol dire accogliere qualunque cosa possa essere percepito come sgradevole, riconoscendolo e non nascondendolo o evitandolo in modo da dargli un qualche significato intrinseco e specifico.

Secondo Roche, il negativo è soltanto l'assenza del positivo. In questo modo, osservare un fondo di positività in alcuni aspetti della comunicazione, implica l'opportunità di incrementarlo. Ad esempio, la mancanza di comprensione suggerisce la necessità di comprendere. Mettere in pratica queste abilità richiede uno sforzo notevole e la volontà, e l'applicazione di tutte le abilità sopramenzionate.

Sono capace di accettare i rischi che considero negativi nelle altre persone così che non interferiscano nei nostri processi comunicativi? Accetto che gli altri possano vedere del negativo in me senza lasciare che questo ostacoli la nostra comunicazione? Posso seperare il mio modo di sentire dai miei problem cosicché nulla interferisca nella mia comunicazione con gli altri?

5.4.11 Risoluzione positiva dei conflitti

La risoluzione positiva dei coflitti implica, in primo lugo e innanzitutto, l'eliminazione della violenza dalla soluzione del conflitto, e l'accettazione del conflitto come qualcosa di normale che accade quando diverse persone condividono uno spazio comune. Questo aspetto che può apparire evidente non è così ovvio: ci sono ancora nella scuola molte pratiche radicate, tradizionali in cui sfortunatamente principi violenti o attacchi alla dignità della persona sono principi sottolineati. Ridurre effettivamente la violenza fisica, psicologica o sistematica nelle nostre scuole richiede una

maggiore dose di umiltà e onestà per riconoscere gli errori commessi. Un altro punto da considerare è che il conflitto non è la violenza. Conoscere i conflitti signifa anche gestire ogni conflitto secondo la sua natura particolare: non agiamo allo stesso modo per risolvere una disputa su un problema fattuale (quacosa che è già accaduto) in cui possono bastare un paio di affermazioni verbali; come faremmo quando una differenza di interessi sembra o sia effettivamente incompatibile; o quando c'è discrepanza sui valori, quando spesso più di uno argomenta su idee, e non puoi modificare il punto di vista dell'altro. O infine, quando c'è un probelema di relazione tra due persone, un disaccordo con una persona specifica in cui non è in gioco ciò che è detto, il conflitto non si risolve finchè l'armonia non sia restaurata innanzitutto nella relazione.

Quando ho un conflitto con uno studente, un genitore, un collega o il dirigente, prima di discutere i nostril punti di vista o le possibili soluzioni, cerco innanzitutto di identificare il tipo di conflitto in modo da trovare le strategie comunicative maggiormente adatte da perseguire? Trasmetto il riconoscimento umano della dignità del mio oppositore mettendo da parte i miei stereotipi e i miei pregiudizi? Sono capace di chiedere l'intervento di una terza parte accettata da entrambi (un mediatore, valutatore, giudice), se percepisco che sia io che l'altra persona con cui sono in conflitto non siamo nel giusto stato mentale per gestire un processo di dialogo rispettoso senza ostacoli squalificanti verbali o non verbali?

5.4.12 Assumere decisioni condivise

Not tutte le decisioni impicano necessariamente un conflitto. A volte le persone si accordano su un compito benché abbiano ancora difficoltà a condividere una decisione chiara. Nel prendere decisioni condivise, il contesto non è passivo né innocente. È disegnato e costruito – dobbiamo sforzarci di creare uno spazio appropriato e favorevole per risolvere il problema di fronte al quale ci troviamo. Interagire in maniera prosociale promuove l'assunzione di decisioni come gruppo, valorizzando ogni idea, riconoscendo i punti di vista minoritari, e coinvolgendo l'intero gruppo nel processo. Il cambiamento sta nel tasferire l'orizzontalità e la partecipazione in azione, usando attivamente, come gruppo, tutti i fattori del modello.

Un supporto utile per la metodologia didattica è rintracciabile nel modello Moderazione e Visualizzazione pro sociale partecipata (PPV).

Prima di discutere una questione complessa con il mio team, studenti, subordinati, sono sicuro di aver condiviso ruoli e interazioni fissate – chi parla per primo, se sono ammesse interruzioni, chi prende la parola per ultimo? Creo un contesto per la comunicazione in anticipo: concord quail argomenti devono essere discussi e quail sono irrilevanti? Quando fattibile e praticabile, do priorità ai metodi e alle regole di partecipazione, che sono entrambi efficaci e costituiscono il contesto e il contenuto di ciò che costituisce la decisione finale condivisa?

5.4.13 Informazioni rilevanti, rappresentative, frequenti e ampie

Una parola tempestiva vale di più di un intero discorso. Ciò è vero per ogni tipo di comunicazione. Per le persone che lavorano o vivono insieme quotidianamente, questo è un bisogno vitale:dire le cose a voce alta senza andare in mare o parlare troppo più o meno di quanto le persone si aspettano. Questa è un'abilità complicata ma può essere appresa. A seconda del contesto, l'ampiezza di argomenti adastti aiuta a condividere esperienze, storie, problemi, aneddoti senza che questo diventi ripetitivo. Nella vita di coppia, questo è essenziale in modo che con il passare degli anni, una quantità di informazioni è già nota ad entrambe le parti e molte coppie finiscono per ripetere lo stesso repertorio finché diventa noioso. Mantenere vecchi argomenti di conversazione può garantire la sicurezza e rafforzare la nostra storia commune ma le persone che devono o scelgono di vivere insieme – docenti con le loro famiglie, i colleghi, gli studenti – hanno bisogno di essere in una costante ricerca di nuove aree di interesse, attività che possono offrire varietà ed evitare la noia.

L'altro sente che monopolizzo la conversazione e parlo sempre delle stesse cose? Gli altri lamentano il fatto che non condivido quello che mi capita o che non mi spiego abbastanza o

spiego troppo? Ho l'abitudine di commentare nuovi argomenti che potrebbero essere di interesse per gli altri? Pianifico la presentazione di nuove informazioni per la mia famiglia, i miei colleghi, i miei studenti?

5.4.14 Dimostrazione aperta e assetriva sia delle emozioni negative che di quelle positive

Questo è uno dei fattori fondamentali per la comunicazione di qualità, gli aspetti sentimentali ed emotivi, anche al di là dei contenuti razionali, sono ciò che rende la comunicazione più "personale, privata ed esclusiva".

Aprirsi all'altro nel modo giusto, adeguato al contesto della conversazione, permette all'altro di sapere cosa sto pensando, sentendo o che desidero. Ovviamente, dovremmo essere selettivi nel comunicare emozioni positive e negative in ordine per fare in modo che siano veramente utili (dovremmo evitare la visualizzazione di unacomunicazione indiscriminata, e di una catarsi senza fine).

Le alter persone sanno realmente che cosa mi aspetto da loro? Comunico spesso le mie emozioni positive? Rivelo con cautela i miei problemi e sempre al momento giusto? Sono capace di evitare rimproveri che non siano stati pianificati?

5.4.15 Controllare la comunicazione

È necessario che controlliamo la situazione piuttosto che essere controllati dalla comunicazione. Quello che è importante è essere in grado di sviluppare e mantenere una serie di regole che garantiscano i bisogni e le identità di tutti i soggetti coinvolti nel processo di comunicazione per assicurare che quando questioni importanti vengono discusse, gli obiettivi desiderati siano sempre raggiungibili. Le regole della comunicazione sono particolarmente utili per la gestione di temi complessi su cui la gente potrebbe non essere d'accordo. È importante ricordare che ciascuno vede e comprende il mondo in modi diversi. Ciò che una parola può significare per me sarà spesso completamente diversa da ciò che può significare per un altro. Confrontare i significati è una pratica utile, soprattutto per le parole comunemente fraintese. Quindi, dovremmo essere in grado

riflettere su cosa ho capito qui? Cosa intendeva? Non abbiamo capito la stessa cosa quando usiamo la stessa parola?

Chiediamo quando non capiamo; controlliamo di aver capito correttamente prima di ridere su ciò che pensiamo essere uno scherzo o un dramma, o prima di rispondere a un commento apparentemente aggressivo quando in realtà è solo una domanda; mettiamo in guardia prima di dare un pezzo di cattive notizie così che l'alttra persona possa essere pronta per riceverla o quando ci troviamo di fronte a una questione polemica, riflettiamo su quello che abbiamo capito qui e ora? Cosa voleva dire? Capiamo la stessa cosa quando usiamo la stessa parola?

5.4.16 Le regole fondamentali e strutturali della conversazione, viste dalla prospettiva prosociale

Le regole sono "simili a cicli di interazione che si ripetono" (Roche, 2006, p.149). il più delle volte ci accorgiamo che le regole esistono solo quando qualcuno le infrange. Per esempio, a casa, se un visitatore viene a mangiare e si siede sulla sedia dove siede solitamente la madre, nessuno dice nulla, ma il bambino più piccolo si arrabbia e chiede al visitatore di sedersi da qualche altra parte, perché la regola della famiglia prevede che quella sedia sia della mamma. Roche ha individuato le categorie delle regole dell'interazione: normative (regole che controllano aspetti dei comportamenti individuali, come quelle relative al fatto che gli studenti non possono fumare a scuola, gli insegnanti non possono fumare di fronte agli studenti, un notebook non può essere utilizzato durante un esame) e di interazione (regole che controllano la comunicazione o il comportamento di due o più persone durante l'interazione: nella classe del docente X, non si può raccontare una barzelletta mentre il Maestro Y incoraggia scherzi). All'interno di queste categorie

di regola, l'autore distingue anche tra quelli che sono espliciti (quelli che sono a conoscenza e di parlare apertamente), quelli in modo esplicito (in cui la norma era implicito finché qualcuno nell'interazione identificato la regola ed è stata generalmente accettata) e implicita (dove c'è una consapevolezza confusa circa la norma generale, o le regole non sono state concordate, ma piuttosto derivano da abitudini, dal caso o le aspettative di una o più persone del gruppo). Andando un passo avanti, ognuna di queste regole possono essere neutrale (regole che non danneggiano la dinamica sociale) o negativa (hanno un impatto negativo su alcuni membri del gruppo, impedendo loro azioni specifiche). All'interno di queste categorie delle regole, l'autore distingue anche tra quelle esplicite (quelle di cui siamo consapevoli e di cui parliamo apertamente), quelle rese in modo esplicito (in cui la norma era implicita finché qualcuno nell'interazione identifica la regola che è stata generalmente accettata) e quelle implicite (in cui c'è una consapevolezza confusa circa la norma generale, o le regole non sono state concordate, ma piuttosto derivano da abitudini, dal caso o dalle aspettative di una o più persone del gruppo). Andando oltre, ognuna di queste regole può essere neutrale (regole che non danneggiano la dinamica sociale) o negativa (hanno un impatto negativo su alcuni membri del gruppo, impedendo loro azioni specifiche).

Se siamo in grado di parlare delle nostre regole, possiamo riconoscere di essere un gruppo e di possedere un sistema di comunicazione. Dovremmo essere in grado di controllare il nostro modo di agire e avere la flessibilità di cambiare la struttura delle regole quando è necessario.

Tuttavia, le norme possono essere accettate e assunte senza che ciò sia detto espressamente. Renderle esplicite è spesso un passo complesso, ma molto importante.

La sfida insita nel modello PQC non è la novità di rendere esplicite le regole, ma farlo in maniera pro-sociale. Una regola di interazione può essere implicitamente negativa, come quella relativa al fatto che nessuno può criticare qualsiasi studente di X insegnante poiché lui si arrabbia sempre. Lui, d'altro canto, può criticare la gestione della classe dei suoi colleghi '. Questa situazione è destinata a influenzare il rapporto, il clima e l'atmosfera del lavoro comune. Questa è una regola che minaccia il sistema e forse il nostro collega X non è nemmeno a conoscenza o forse lo è ma non vuole parlarne. La soluzione non è quella di portarlo in aula davanti a tutti gli insegnanti o di far volare via la maniglia o non riuscire a sopportare più le sue stramberie. Rendere esplicita la regola può essere molto dannoso se non fatto correttamente o nel posto giusto al momento giusto. Rendere esplicite le regole significa farsi carico di un processo di apprendimento comune.

Per esempio, cosa fare in una scuola o in un'università in cui i dirigente (direttore, coordinatore, area manager, ecc) non delega mai, non si fida degli altri, o non è mai contento di quello che gli insegnanti stanno facendo? E soprattutto, cosa fare quando il capo lui o lei è un leader orizzontale, democratico, che incoraggia la partecipazione? Per questo capo, la regola implicita dell'interazione è - chiunque può esprimere la propria opinione, ma sono io a decidere.

Il team dei docenti può supporre che questa è la regola, senza dire una parola: in questa scuola, il capo decide e questo è il modo in cui funzionano le cose ... nessuno si lamenta, nessuno prende l'iniziativa, tutti aspettano di sentire cosa pensa il preside, anche se sono accusati di non partecipare. Si tratta di una regola implicita che ognuno accetta, apparentemente senza alcun problema. Il problema per il sistema nasce quando arriva un nuovo insegnante, che non è a conoscenza della regola o non la accetta: vuole discutere, esprimere il suo parere, prendere decisioni. La regola implicita crea conflitto.

Rendere esplicita la regola può essere ancora più dannoso per le relazioni interpersonali che mantenere lo status quo esistente. Tuttavia, rendere esplicite le regole in modo prosociale permetterà di evitare qualsiasi problema;

Ad esempio:

In una clima di lavoro adatto, qualcuno accettato e tenuto in grande considerazione dal capo chiederà a lui o lei: **Come ti piace lavorare? O qual'è il lavoro migliore per tei? Preferisci**

essere tu a prendere le decisioni sempre o ti piace prendere decisioni condivise con gli altri? Poiché ho l'impressione che tu voglia sempre dire l'ultima parola su tutto, fai questo perché si lavora più velocemente in questo modo? E il dirigente, in un ambiente più tranquillo, penserà e rifletterà su quanto è stato detto e dirà ... **faccio davvero questo**? Oppure è vero, non mi fido di nessun altro per fare ciò che è necessario ... da allora in poi, la regola sarà ufficiale e poi la potrà chiarire al suo team:

"Gente, so che posso apparire autoritaria - forse losono - ma guardate, questo è il mio limite. Nulla può avvenire in questa scuola senza la mia autorizzazione diretta. Mi dispiace se non vi piace ma è così. Spero che tutti noi possiamo andare d'accordo e non avere intralci su questo ".

Gli altri possono non gradirlo,ma le regole sono regole. Alcuni diranno che preferiscono trasferirsi in un'altra scuola se queste sono le regole poiché preferiscono un assetto maggiormente democratico. Questo procedimento non rende il luogo di lavoro meno autoritario, ma aiuta a conservare sani i rapporti di lavoro.

5.4.17 Coltivare uno specifico obiettivo empatico

Un processo comunicativo, incentrato sugli altri e sui rapporti, non può essere incentrato semplicemente su uno scambio comunicativo passato e presente, ma deve anche tenere in considerazione i suoi effetti futuri. In altre parole, una volta che lo scambio comunicativo è finito, dopo alcuni giorni, settimane o mesi idealmente la comunicazione stimola empatia e la conserva, coltivando un obiettivo empatico che permette di mantenere una qualità di comunicazione e fa sentire l'altro "legittimo" (Maturana, 1995), nel senso che l'altro si sente ricordato, avverte che non abbiamo dimenticato il suo problema, che lo abbiamo preso seriamente, insomma che abbiamo mostrato interesse. Ciò dovrebbe accadere attraverso un tipo di scambio comunicativo o comportamentale (un atto o un gesto) a dimostrazione di un riconoscimento e stima. Ad esempio, una semplice telefonata potrebbe essere sufficiente, o anche una email o una domanda specifica sul quel problema che per l'altra persona era importante.

Mi assicuro di dare almeno segnale di feedback, nel tempo, ai miei amici, parenti, colleghi, studenti, o genitori mostrando così che sono ancora interessata a quanto affligge l'altro?; Quando qualcuno mi chiede qualcosa, mi preoccupo di rispondere in modo adeguato da un punto di vista qualitativo, a prescindere che io soddisfi o meno le loro richieste? Mi preoccupo di stimolare quella empatia creata con l'altra persona o di rafforzare il sentimento di fiducia costruito attraverso azioni pro sociali di qualsiasi tipo una volta terminato lo scambio comunicativo?

Identificare le nostre forze e debolezze. Ognuno di noi ha i suoi punti forti e deboli. Nessuno comunica bene o male, abbiamo tutti noi degli elementi che andrebbero rinforzati, sviluppati a causa di una mancanza di pratica o semplicemente di assenza di consapevolezza di tale aspetto. La fase più importante in questo processo di identificazione è la motivazione al cambiamento, la capacità di auto critica e la perseveranza (in quanto nessun cambiamento è automatico).

Inoltre, se questo processo viene avviato con una persona di nostra fiducia e che ha il nostro rispetto, I risultati possono essere promettenti: I risultati di un test autodiagnostico possono essere confrontati e commentati da entrambe le persone, come vedremo nel seguente esercizio (4.5) Questa attività arricchirà il rapporto, fornirà informazioni utili e nuove su come gli altri ci vedono, e ci aiuterà a capire come ci vediamo in termini di interazione con gli altri.

In una seconda fase, possiamo "attuare" una comunicazione prosociale di qualità (PQC) con esercizi di role play o di gruppo, in quanto tutti gli esercizi formano un follow-up all'analisi meta comunicativa.

5.5 Esercitazioni di auto-apprendimento della Qualità Prosociale della Comunicazione

1. Pensate a qualcuno con il quale vorreste comunicare meglio: un partner, bambini, genitori, fratelli, e amici.

2. Aspettare un momento buono per spiegare alla persona una sintesi dei fattori del modello dal quale si lavora.

Ad esempio

Devo essere sicuro che entrambi comprendiamo la stessa cosa da ogni singolo fattore che ho selezionato per lavorarci, mettendo a confronto i significati che vi attribuiamo. Un momento buono potrebbe essere un dopo pranzo, un weekend tranquillo oppure qualsiasi momento in cui non si viene interrotti. Ciò implica uno sforzo, ma è importante in quanto vogliamo lavorare sullo stile comunicativo adottato nell'interazione con questa persona in particolare. Dopo questo esercizio, saremo in grado di progettare un programma di auto diagnosi ed addestramento e che entrambi vogliamo fare. Ecco perché è importante dedicare del tempo e concentrazione a tale esercizio".

3. Una volta che entrambi avete parlato dei fattori selezionati dal modello, ognuno di voi dovrebbe dare un punteggio al proprio stile comunicativo relativo alla interazione con l'altra persona.

Ad esempio:

Come mi valuto da 1 -10 (dove 1sta per il minimo e 10 per il massimo) in relazione alla mia empatia con te? E così via per ogni fattore.

Poi, una volta terminata questa parte, seguire lo stesso processo per valutare l'altra persona per gli stessi fattori, ad esempio Come ti valuterei da 1 a 10 in termini di empatia nei miei confronti? E così via per ogni fattore.

4. Una volta completato l'auto test, è possibile condividere i risultati. Sarebbe consigliabile fare due passi o comunque rimanere dove ci si trova se si tratta di un luogo comodo e confortevole per poter avere un dialogo fruttuoso.

5. Attuate sempre una qualità di comunicazione – cioè quando l'altra persona sta parlando, prestate attenzione a quanto viene detto, senza interrompere.

Ad esempio:

"Io ascolto, do il mio feedback su ciò che mi interessa. Non arrivo a giudizi predeterminati sull'altra persona, e devo ricordarmi che parliamo dalla nostra prospettiva. SE credo che l'altra persona non mi stia ascoltando, non è detto che sia vero".

5.5.1 Procedura valutazione ideale

a) Dire all'altra persona come ci si valuta in modo che possa fare lo stesso per ognuno delle 17 voci. L'altra persona ascolta attentamente, NON INTERROMPE fin quando I vostri commenti non siano finiti né chiederete l'opinione sul vostro stile comunicativo; ci sarà tempo per questo.

Non cominciate ad esprimere una opinione sull'altra persona fin quando non abbia finito di parlare di sé. Altrimenti, i vostri commenti potrebbero avere un influsso negativo su quello che l'altra persona sta per dire. Dobbiamo ascoltare senza filtri in relazione al modo in cui l'altra persona percepisce il suo stile comunicativo.

b) A questo punto è turno dell'altra persona di parlare della propria percezione rivelando il punteggio che si è dato.

c) Una volta terminati i commenti e dopo un dialogo aperto e libero su come ci si vede, si può adesso far sapere all'altra persona la propria opinione . Poiché questa fase potrebbe generare molta discussione, si raccomanda di seguire l'elenco, fattore dopo fattore oppure a gruppi di fattori:

- Fattore 1 e 2: l'altra persona vi dice quale punteggio vi ha dato da 1 a 10: quale punteggio vi dareste come ricevente o come comunicatore? Ora confrontate le vostre percezioni. Perché c'è un disaccordo oppure un accordo? Ciò dovrebbe generare una tranquilla discussione: è importante non arrabbiarsi se l'altra persona vi ha dato un punteggio basso, non vederlo come attacco personale, ma piuttosto come qualcosa di interessante nel vedervi in una luce diversa. Cosa fate per dare quella impressione? Ascoltate attentamente, anche se non siete d'accordo, poichè lo scopo è quello di provare a capire il punto di vista dell'altra persona. .

d) Una volta analizzato il primo fattore, non necessariamente in un giorno, si può passare ai fattori seguenti.

e) Una volta terminati tutti I fattori, si dovrebbero trarre delle conclusioni e prendersi un ben meritato caffè.

5.5.2 Piano di ottimizzazione

Progettare un piano di ottimizzazione per il nostro stile comunicativo. Poichè si tratta di un esercizio valutativo, sarebbe preferibile impostare una data di inizio ed una di fine.

Nota: una volta avviato il programma**,** è necessario che ci si attenga alle regole per mantenere un atmosfera gradevole e per evitare richiami e scoraggiamenti nel continuare questo processo**.** "Se avverto che l'altra persona non mi sta ascoltando, come dovrei dimostrarglielo?" E' necessario stabilire innanzitutto le regole del gioco.

5.6 Analisi di un caso - L'applicazione del modello PQCM in ambienti educativi

CASO: Conflitto tra un preside e la madre di uno studente – Colombia

Protagonista: Il preside del Centro

Studente del Master nella Teoria e Pratica della Prosocialità e le sue applicazioni in Logoterapia, UAB

Lavoravo come preside di un Centro Educativo quando il docente di Chimica mi informò di un atto indisciplinato da parte di una ragazza di 15 anni. Il docente aveva commentato un suo gesto e lei aveva risposto usando un linguaggio offensivo, prima di lasciare l'aula senza permesso, insultando il docente e sbattendo la porta. .

Dopo aver ascoltato il docente e la versione della ragazza, decisi di invitare la madre della ragazza che con mia grande sorpresa non si presentò all'appuntamento. Due o tre giorni più tardi , la madre entrò furiosa nel mio ufficio, senza farsi annunciare, gridando a squarciagola ed insultando la scuola, il docente e ovviamente me.

All'ingresso cercarono di fermarla, ma tutto inutilmente.

La mia reazione fu di shock. Il mio primo impulso fu di imporre la mia autorità e cacciarla dall'istituto senza neanche ascoltarla. Tuttavia, dopo un bel respiro e mantenendomi alla sedia per contenere la mia furia per quel linguaggio insolente ed offensivo della signora che continuava ad avere un atteggiamento aggressivo, decisi di ascoltarla, di farla calmare e sfogare. Per poter fare ciò, ci volle un notevole controllo sulla mia persona, e fu molto ma molto difficile.

Questo è quello che accadde. Ella disse tutto quello che aveva da dire. Io la ascoltai con pazienza senza interromperla; lei si rese conto che non avrei risposto al suo atteggiamento aggressivo e cominciò a calmarsi, si sedette e mi chiese, sorpresa, del mio atteggiamento tranquillo. .

***Cominciai a risponderle in modo calmo e professionale** ed una volta spiegato il motivo per il quale la volevo vedere, lei mi chiese aiuto per tutti i problemi che stava avendo. In una atmosfera rilassata e piacevole,riuscimmo ad avere un dialogo significativo. Alla fine, il conflitto si concluse in modo positivo.*

ANALISI

Perché è stato possibile un dialogo con la madre della ragazza?

- Elementi Contestuali "Io sono nel mio spazio, nel mio dominio, perché sto lavorando. Quindi posso essere calmo."

La conversazione non era stata organizzata poichè la madre non era venuta al'appuntamento. La signora si è precipitata quando lo ha ritenuto opportuno.

- In teoria, **il mio obiettivo nella conversazione** doveva essere quello di spiegare la situazione che coinvolgeva la figlia in modo che la madre avrebbe agito di conseguenza in modo costruttivo; ma è evidente che la madre aveva un obiettivo diverso.

- Le mie aspettative erano di essere ascoltato e di sentire le possibili ragioni per il comportamento della ragazza. La signora voleva farsi sentire e sfogare tutta la sua rabbia.

- In termini di **opportunità dell'iniziatore e della disponibilità del ricevente**, devo ammettere in quel momento io non stavo offrendo alcuna disponibilità, perché colto di sorpresa, nonostante l'invito. Dovevo essere sia l'iniziatore che il ricevente mentre la madre non era disponibile come ricevente all'inizio, in quanto tutto ciò che le interessava era gridare contro di me. Sebbene avessi interrotto quello che stavo facendo per ascoltarla, non ero nel migliore stato d'animo anche se un poco alla volta riuscii a cambiare il mio atteggiamento nei suoi confronti.

Nonostante il modo in cui era cominciata la conversazione, ho cercato di farle raggiungere un momento di ricettività totale pertanto mi sono completamente svuotato dei miei preconcetti, abbandonato il mio schema di pensiero, anche se con notevole difficoltà.

- Gli **elementi di contenuto e del processo** variarono durante la conversazione. All'inizio, non sembrava esserci alcuna opportunità, non essendoci le basi per un dialogo prosociale ma solo violenza verbale e disprezzo. Non c'era apertura – la madre voleva solo dominarmi. Tuttavia, grazie al mio atteggiamento, gli elementi espressi da Roche per un dialogo pro sociale cominciavano ad apparire, e a sua volta cominciava a cambiare anche la madre nei suoi commenti. Ella riusciva ad intravedere la mia disponibilità ad ascoltare i suoi sentimenti.

- Per quanto riguarda **I miei elementi di metacomunicazione**, ho cercato di mantenere il controllo durante l'interazione in modo da raggiungere un obiettivo – aiutare la figlia a gestire le sue emozioni e quindi i suoi rapporti. Durante l'interazione, siamo stati in grado di identificare il conflitto in modo da raggiungere comprensione, che è stata possibile solo grazie ad una svolta positiva nel processo comunicativo attraverso la lingua, le espressione facciali e reazioni verbali positive.

- I motivi per una insoddisfazione si sono modificati man mano che riuscivamo a trasformare il conflitto ristrutturando la modalità iniziale di conversazione. Il conflitto emergente è stato lentamente identificato e ci ha permesso di negoziare la migliore struttura per i fattori meta cognitivi del momento.

In breve , possiamo dire che in questo caso, con grande difficoltà, io sono stato in grado di attuare I fattori per una comunicazione di qualità **durante il processo comunicativo**: -svuotandomi, vivere nel presente, empatia, confermare la dignità dell'altro, concetto positivo dell'altro, ascolto di qualità, accettare il negativo, risolvere il conflitto, condivisione delle decisioni.

Si può anche dire che c'erano fattori **post-comunicativi** nel momento in cui l'altra persona riceveva un feedback e l'empatia creata è stata mantenuta, nonostante fosse veramente difficile.

6. L'utilizzo di strategie comunicative e degli stili relazionali per creare legami e aumentare la partecipazione alle attività della scuola

Mauro Cozzolino

Guida metodologica per gl'insegnanti

Problema:

- Ognuno percepisce la realtà attraverso le proprie caratteristiche p'ersonali e le proprie esperienze. Esiste un'influenza reciproca tra le percezioni (riguardanti noi stessi, gli altri e l'ambiente) ed il nostro tipico stile relazionale. Infatti, non esiste un'unica e sola "realtà".

Obiettivi:

- Descrivere uno strumento pratico che può incrementare una buona comunicazione e la relazione tra l'insengante e lo studente. Incrementare il senso d'appartenenza dello student ed il suo coinvolgimento nelle attività scolastiche.

Metodi d'insegnamento:

- Modelli provenienti dal Costruttivismo e dalla Psicologia Sociale Cognitiva.

Materiali didattici:

- Powerpoint, Self-test

Tempo:

- 50 min

6.1 Introduzione

Il presente contributo ha come obbiettivo quello di offrire uno strumento utile per incrementare la qualità della comunicazione e della relazione tra l'insegnante e gli studenti al fine di potenziare la partecipazione ed il senso d'appartenenza alla Scuola. Le premesse teoriche a cui si fa qui riferimento sono quelle del Costruttivismo e della Psicologia Sociale Cognitiva. Entrambe, infatti, descrivono principi preziosi con cui ogni insegnante si confronta nella pratica quotidiana.

Dal Costruttivismo prendiamo i due principi generali secondo cui 1) ognuno di noi percepisce la realtà a seconda delle sue caratteristiche personali e delle sue esperienze passate; 2) esiste un rapporto di reciproca influenza tra il modo in cui percepiamo noi stessi, gli altri ed il Mondo ed il nostro stile relazionale. Per quanto riguarda invece la Psicologia Sociale Cognitiva, essa ci è utile perché studia il legame che esiste tra i processi cognitivi e le esperienze sociali cioè come noi elaboriamo informazioni che riguardano gli altri e noi stessi. L'oggetto di studio della Psicologia Sociale Cognitiva non è più il funzionamento dei nostri processi cognitivi isolati dal contesto (per esempio come funziona la nostra mente, come apprendiamo, come memorizziamo le cose), ma il loro funzionamento in relazione al contesto sociale. Per questo fenomeni d'interesse di tale disciplina sono: il nostro modo di pensare in riferimento agli altri, la costruzione dei nostri giudizi, dei nostri stereotipi sugli altri, il nostro modo di elaborare le informazioni in riferimento ad un oggetto sociale e l'oggetto sociale stesso, inteso come il risultato della percezione degli altri ma, soprattutto di noi stessi.

Ognuno di noi, dopo che ha raccolto delle informazioni deve costruirsi un'idea dell'altro, quindi deve incominciare a maturare una sua impressione. Le prime informazioni, sono quelle che permangono in maniera forte nella nostra memoria, e sono quelle che influenzano le informazioni che raccogliamo successivamente. E' come se ci fosse uno schema iniziale che è difficile da cambiare. Questo cambiamento è difficile da attuare poiché ognuno si basa sempre sulle prime impressioni, e questo nonostante le informazioni successive siano diverse da quelle iniziali. Se abbiamo un'opinione di una persona, impiegheremo molto tempo per cambiarla. Questo meccanismo, che serve a risparmiare risorse cognitive, può portare a non conoscere il reale comportamento dell'altro. Dobbiamo prendere una posizione, trovare necessariamente una strada e non potendo avere una strada scientifica, una strada ottimale, ne prendiamo una qualsiasi, che è quella scegliamo in maniera epidermica: l'antipatia e la simpatia sono sentimenti di natura istintuale, epidermica. La ricostruzione che noi facciamo è semplicemente una testimonianza della nostra necessità di confermare le ipotesi iniziali.

I meccanismi che sono alla base dei sentimenti, delle emozioni sono molto più impercettibili, il tutto avviene a livelli molto più profondi, meno tangibili. Tale atteggiamento si rivela pericoloso nell'ambito professionale perché può coincidere con la possibilità di successo o di insuccesso. Infatti, il modo in cui vediamo emozionalmente uno studente, può cambiare radicalmente le prestazioni di quest'ultimo. Basta vedere un ragazzo in maniera diversa per far cambiare effettivamente le sue prestazioni. Quando un ragazzo ha diversi insegnanti, soprattutto nella scuola superiore, può accadere che in alcune materie vada bene e in altre no . Tra i tanti fattori che entrano in gioco, va anche considerato il peso della relazione educativa tra quel docente e quell'alunno.

Le nostre scelte, anche in termini professionali o disciplinari, scaturiscono da una buona relazione con un alunno. E' difficile trovare qualcuno che non abbia almeno delle abilità specifiche in una determinata disciplina. Nella gran parte dei casi c'è un legame tra due persone che fa nascere l'interesse, l'amore per una disciplina; l'interesse per un certo modo di insegnare, per un certo modo di vedere le cose , quindi in questo senso i docenti italiani possono rappresentare delle figure significative per gli alunni, non dei semplici dispensatori di informazioni, di istruzione. L'educazione, l'istruzione, la cultura, l'apprendimento, la formazione passano attraverso una relazione educativa, soprattutto attraverso elementi che sono del tipo affettivo-emozionale.

Gli elementi emozionali ed affettivi sono anche alla base dei meccanismi attraverso cui interpretiamo la realtà. In particolare, tutto ciò che proviene dall'ambiente è soggetto a processi di interpretazione sulla base delle conoscenze possedute, delle proprie esperienze e del proprio stato attuale. Ciò significa che uno stesso evento potrà essere vissuto e spiegato in maniera profondamente diversa da due individui . In questo senso abbiamo strutture di conoscenza differenti e siamo guidati da differenti motivazioni.

Per comprendere come verrà interpretata una situazione da uno specifico individuo è spesso più importante una conoscenza approfondita dell'individuo che percepisce piuttosto che della situazione stessa. Tutti questi meccanismi di base guidano sia i nuovi processi di acquisizione delle informazioni dall'ambiente, influenzando cosa sarà notato e cosa no, sia le operazioni di interpretazione e di attribuzione di significato.

6.2 I meccanismi della mente, la fissita' funzionale e gli stili relazionali

Nonostante la diversità e l'unicità insita in ognuno di noi, esistono anche meccanismi di funzionamento della mente comuni a tutti noi e dettati dai bisogni cognitivi della nostra mente. Per bisogni cognitivi s'intendono dei principi generali che regolano il nostro modo di acquisire, elaborare, selezionare e dotare di significato le informazioni sociali con cui veniamo in contatto.

Due bisogni primari, in questo senso, sono:

- Il bisogno di risparmiare risorse cognitive
- Il bisogno di mantenere un'immagine positiva del sé ai propri occhi e a quelli degli altri

Entrambi i bisogni prendono forma e si realizzano attraverso specifici processi cognitivi, per lo più automatici, che sono:

- **Egocentrismo dei processi di pensiero**. Incapacità dell'individuo di considerare la propria prospettiva come relativa.
- Per "**Illusione di trasparenza**" si intende una *credenza erronea secondo cui siamo certi che gli altri, come noi, possano e debbano capire con estrema facilità i nostri stati interni* (Gilovich et al. 1999).
- **Resistenza al cambiamento**. Tendenza dell'elaborazione dell' informazione a garantire il massimo grado di stabilità delle strutture di conoscenza acquisite. Esistono tendenze sistematiche dell'elaborazione finalizzate a mantenere lo status quo. Per esempio, si prediligono le informazioni a conferma di un'aspettativa rispetto a quelle a disconferma della stessa.
- **Accessibilità cronica**. Corrisponde ad un tipo particolare di accessibilità. L'accessibilità consiste nella facilità con cui i contenuti di pensiero si presentano alla nostra mente. Nel caso dell'accessibilità cronica, i contenuti di più facile accesso diventano "cronicamente" la chiave interpretativa privilegiata. Per esempio: l'affiliazione politica.
- **Predominio del qui ed ora**. Costituisce la forte influenza sui processi mentali dello stato momentaneo dell'individuo, cioè nel qui ed ora.
- **Processi consapevoli e inconsapevoli**. Con questi due termini si fa riferimento a due distinte modalità di elaborazione dell'informazione. In particolare la modalità consapevole è caratterizzata da: inizio del processo per volontà dell'individuo, una certa parte di controllo sul processo o su alcune sue tappe, presenza di una certa parte di consapevolezza rispetto ad alcune fasi del processo, disponibilità di risorse cognitive. Per quel che riguarda i processi inconsapevoli, essi sono invece caratterizzati da: un inizio spontaneo, nessun controllo sul processo da parte dell'individuo, mancanza di consapevolezza, necessità di modeste risorse cognitive. Inoltre, i processi inconsapevoli, una volta iniziati vengono portati a termine.

Un altro meccanismo del funzionamento mentale che si basa sui bisogni di economicità delle risorse energetiche e di preservazione dell'immagine di Sé è la **fissità funzionale**. Secondo tale meccanismo, il soggetto che si trova di fronte ad oggetti a lui familiari, o inseriti in un contesto familiare, tende ad attribuire una certa funzione precedentemente appresa, mentre la soluzione del problema gli richiede di interpretare la funzione degli oggetti in una nuova maniera. La sua precedente organizzazione funzionale gli impedisce la ristrutturazione del campo e la soluzione.

Molte delle impressioni che noi costruiamo su amici, colleghi allievi, ecc…sono dominate dalla fissità funzionale e dai principi che la governano. Le impressioni che costruiamo sugli altri ovvero un modo parziale, limitato e riduttivo di raccogliere, elaborare e dare significato alle informazioni sono veramente dure a morire.

A questo punto è importante ricordare che i meccanismi di cui abbiamo trattato finora non dipendono dal singolo individuo ma si esplicano all'interno di una relazione. Per questo diventa

importante, soprattutto per un'insegnante, esplorare e conoscere il proprio stile relazionale. Tutti noi, nel corso della nostra storia personale, abbiamo sviluppato uno stile relazionale prevalente, che ci contraddistingue, esso può essere più simmetrico o più complementare. Gli scambi comunicativi all'interno di una relazione possono essere improntati all'uguaglianza dei due partner, e in questo caso vengono definiti simmetrici, oppure possono essere improntati alla differenza, allora sono definiti complementari. Il primo caso, ovvero la relazione simmetrica, è quella di colleghi ed amici, il secondo, quello della relazione complementare, è contraddistinto dalle coppie madre-figlio, insegnante-allievo, capo-dipendente. Nel rapporto simmetrico, ciascuno dei due tende a essere uguale all'altro, o meglio, a non essere da meno dell'altro. Ciascuno si comporta come se volesse dire "Io conto quanto te". Nel rapporto asimmetrico, uno assumerà una posizione dominante e l'altro quella complementare. Il rapporto è complementare quando è impostato sulla differenza: uno è "quello che sta al di sopra" (one-up), l'altro "quello che sta al di sotto" (one-down). E' importante ricordare che non esistono relazioni sane che possano essere totalmente simmetriche o totalmente complementari. Infatti, l'assenza totale di simmetria nella complementarietà può portare alla rigidità mentre l'assenza di elementi complementari nell'interazione simmetrica comporta il rischio dell'escalation. Per questo è importante soprattutto per l'insegnante, saper mescolare i due elementi mantenendo in ogni caso il proprio ruolo nei confronti degli studenti.

6.3 Gli esiti comunicativi e relazionali

Fin qui abbiamo descritto alcune delle caratteristiche peculiari con cui la nostra mente funziona quando è in relazione agli altri e le trappole insite in questi meccanismi. A fronte di queste limiti strutturali di funzionamento cognitivo esistono alcune strategie di superamento degli svantaggi del bisogno di semplificazione che possiamo mettere in campo nell'interazione con l'altro. Tali strategie sono riassunte di seguito:

- sviluppare una certa consapevolezza sul nostro modo di funzionare dal punto di vista cognitivo, comunicativo e relazionale
- autosservarsi e monitorarsi rispetto ai pericoli insiti nei processi cognitivi, comunicativi e relazionali di cui abbiamo parlato
- ricercare proprio nella differenza come risorsa e non come limite, una possibile via d'accesso alla relazione con l'altro
- attivare un processo operativo di trasformazione di alcuni processi cognitivi, comunicativi e relazionali
- sviluppare una competenza comunicativa e relazionale capace di integrare il nostro stile relazionale prevalente con un altro stile relazionale più efficace in funzione dell'interlocutore, del contesto e degli obiettivi.
- essere interessati, curiosi e motivati, ovvero voler dedicare parte delle nostre energie alla conoscenza dell'altro, il che significa soprattutto trovare del tempo, e c'è ne vuole molto per l'incontro con chi è diverso da noi.

6.4 Aumentare la stabilità funzionale e promuovere uno stile relazionale integrato: auto-test

Se, a partire da quanto detto, riteniamo che il nostro modo di percepire il mondo sia una determinante importante del nostro stile relazionale, e se pensiamo che quest'ultimo sia rilevante nell'incrementare il senso d'appartenenza alla Scuola, allora diviene evidente l'esigenza di esplorare il proprio stile relazionale nei confronti della classe e adottare nuove strategie che, superando i meccanismi descritti, consentono di trovare soluzioni alternative ed evolutivamente più efficaci.

A tal fine proponiamo qui un breve test d'autodiagnosi che può aiutare ogni insegnante a raccogliere informazioni utili, e forse nuove, rispetto al proprio stile relazionale. Dato che la compilazione dell'esercizio è utile al compilatore stesso, può essere anonima e non deve essere necessariamente condivisa con il gruppo degli insegnanti.

		5.SEMPRE	4.SPESSO	3.QUALCHE VOLTA	2. QUASI MAI	**1.MAI**
Il funzionamento sociale della mente	**Sono capace di arricchire l'immagine che ho di un'altra persona di nuovi elementi e considerazioni?**					
	Quanto sono rilevanti, nella mia pratica quotidiana, le notizie che ho precedente appreso su uno studente quando mi accingo ad effettuarne la valutazione?					
	Riesco a superare un'antipatia "a pelle" nei confronti di uno studente, un collega o un altro operatore dell'istituto?					
Fissità funzionale	**Utilizzo l'esperienza passata nella**					

	risoluzione dei problemi attuali?					
	Riesco ad adattare l'esperienza passata rispetto ad un problema attuale?					
	Quando lavoro con la classe, riesco ad elaborare soluzioni nuove e mai apprese?					
Egocentrismo	**Sono capace di mettermi nei panni dei miei studenti?**					
	Faccio uno sforzo per sapere e capire il loro punto di vista?					
	Dopo aver posto loro una domanda, fornisco un feedback in sintonia con la loro risposta?					
	Faccio uno sforzo, sia al livello verbale che non verbale, per far capire allo studente che sto ascoltando attentamente?					
Resistenza al cambiamento	**Quando accade un evento in classe, mi fermo a raccogliere il maggior numero di informazioni possibili sull'avvenimento ?**					

	Durante la ricerca su un determinato evento avvenuto in classe, mi è capitato di scoprire elementi che hanno cambiato la mia idea iniziale su quanto poteva essere accaduto?					
	Mi è capitato di modificare il mio comportamento rispetto ad un episodio dopo aver parlato con la classe?					
	Mi è capitato di cambiare opinione rispetto ad uno studente, su un collega o un altro operatore della scuola?					
Accessibilità cronica	**Sento l'esigenza d'imporre la mia interpretazione di un avvenimento accaduto in classe?**					
	Riesco a comprendere le diverse interpretazioni provenienti dal gruppo classe rispetto ad un avvenimento pur rimanendo sempre della mia?					
	Riesco a condividere le interpretazioni diverse dalla mia rispetto ad un					

	avvenimento accaduto in classe?					
	Riesco a modificare il significato che avevo costruito rispetto ad un avvenimento utilizzando una chiave interpretativa adeguata all'occasione?					
Predominio del qui ed ora	**Mi è capitato che la mia situazione personale attuale influenzasse la mia attività con il gruppo classe?**					
	Mi è capitato che uno stato emotivo momentaneo influenzasse il mio modo di condurre la lezione?					
	Mi è capitato di adottare una risoluzione ad un problema quotidiano con la classe considerando solo la condizione che si presentava in quel momento?					
	Mostro interesse per qualche problema che è stato affrontato in classe anche successivamente al mio intervento?					
	Considero la prospettiva passata e futura quando effettuo un intervento in					

	classe?					
Processo consapevole/ inconsapevole	**Sono sempre cosciente dei meccanismi relazionali che s'instaurano tra me ed il gruppo classe?**					
	Ho la piena consapevolezza di come sta procedendo la relazione tra me ed ogni studente della classe?					
	Mi è capitato di iniziare una conversazione con uno studente, un collega o un altro operatore dell'istituto e di aver ottenuto infine un risultato molto diverso da quanto avevo previsto?					
La qualità dello stile relazionale	**Mi rendo disponibile, e mostro la mia disponibilità ai miei studenti, sia verbalmente sia non-verbalmente?**					
	Per decisioni che riguardano lo studente, riesco ad includerli nel processo decisorio nei limiti del possibile, facendo sentire loro l'importanza del loro ruolo nel successo di questa decisione?					

	Esprimo agli studenti le mie emozioni (le preoccupazioni, i dubbi, le gioie) o le mie attese riguardo ai problemi che stiamo affrontando?					
	Tendo a valorizzare le differenze che ci sono tra me ed un'altra persona?					

7. Programma d'insegnamento sull'apprendimento interattivo prosociale (Prosocial Interactive Learning Teaching - PILT)

Robert Roche, Pilar Escotorin, Mayka Cirera

Guida metodologica per insegnanti

Problema:

- La communicazione tra allievi ed insegnanti sembra essere problematica, con molte resistenze, mentre l'atmosfera d'insegnamento sembra "fredda".

Contenuti:

- Come già visto con la prosocialità, si tratta di specificare le situazioni e le aree motivazionali per integrare la comunicazione prosociale.

Obiettivo:

- Imparare a focalizzare l'attenzione sulle situazioni in cui la prosocialità può essere potenziata ed implementata responsabillmente.

Metodo d'insengamento:

- Lezione con due esperti.

Tempo:

- La durata di una lezione.

7.1 Che cos'è il PILT?

- E' un acronimo in inglese: Prosocial Interactive Learning Teaching.
- E' un metodo sistematico che introduce l'orizontalità prosociale umanistica per rendere complementare l'iniziale asimmetria tra il contributo dell'insegnante e quello dello studente.
- E' la fonte e l'origine della conoscenza nelle relazioni insegnante-studente.
- E' un'insegnamento orizzontale tra esperti in una determinata disciplina e studenti che sono gli esperti del loro stesso contesto.
- E' un metodo educativo usato per implementare un certo tipo d'interazione prosociale.

- E' un modo per potenziare le lezioni, momenti in cui almeno due insegnanti interagiscono attraverso la qualità prosociale, con gli altri, con gli studenti e con il contenuto del corso.
- E' un metodo utilizzato per creare relazioni orizzontali tra insegnanti e studenti.
- Sono delle "conversazioni" tra insegnanti in cui c'è armonia, pause, interruzioni tolerate ed ascolto attivo.
- Crea un clima di "presenza positiva ed unità".

7.2 Come applicare il PILT?

- Per prima cosa, deve essere allestito un pre-meeting di preparazione e, successivamente una valutazione (che include anche la meta-comunicazione).
- Seconda cosa, creare delle squadre di due insegnanti, formatori o coaches.
- I due insegnanti dovrebbero mantenere una relazione ottimale tra loro (se non è già così, è possibile introdurre un processo che possa implementarla).
- Successivamente, bisogna stabilire chi dei due sarà il leader e chi sarà d'accompagno. Se possibile entrambi dovrebbero stabilire dei momenti in cui ognuno farà il suo intervento.
- Ci potrà essere una combinazione tra pianificazione ed improvvisazione che dipenderà dal livello d'ascolto dell'uditorio.
- Quando si spiega il metodo di Comunicazione Prosociale di Qualità, i due dovranno combinare la spiegazione teorica con la messa in pratica di ciò che hanno trattato. (per esempio: ascolto dell'altro, contatto oculare, prendere decisioni insieme, ecc…).
- Devono completare le idee dell'altro a vicenda ed esporre il proprio intervento solo dopo essere stati certi del fatto che l'altro ha finito il proprio intervento.
- L'insegnante che ascolta deve mantenere il contatto oculare con quello che parla per almeno il 70% del tempo.
- Mai arrotondare le affermazioni. Ci sarà un uso proattivo della prospettiva dell'altro.
- Dovranno auto-esaminarsi da soli coscientemente sui fattori della comunicazione.
- Quando espone, l''oratore dovrà utilizzare tutti i fattori coinvolti nella qualità del suo discorso.
- Spontaneità controllata.
- Introduzione versus interruzione.
- Devono dare degli esempi (una certa varietà di questi verrà dall'interazione. Provare a non ripetere molto gli esempi già presentati).
- Abilità di metacomunicare sistematicamente (per esempio: discutere su come si sta applicando la comunicazione di qualità una volta ogni ora).
- Role-playing come ipotesi: la proposta viene messa in pratica.

7.2.1 BENEFICI

- Riduce le relazioni basate sul potere.
- Incrementa le relazioni orizzontali con studenti. Collaboratori e colleghi.
- Decrementa il monopolio del singolo insegnante.
- Decrementa i sentimenti di solitudine nella pratica dell'insegnamento quando occorre prendere decisioni difficili.
- Incrementa il progetto creativo perchè vengono inclusi nella pianificazione molti punti di vista.
- Potenzia la comunicazione durante la lezione.
- E' più divertente sia per gl'insegnanti che per gli studenti.
- E' molto più dinamico dell'insegnamento condotto da soli, con vantaggi per entrambi: gl'insegnanti e gli studenti.
- Aiuta a focalizzare l'attenzione perchè i contenuti saranno alternatiamente esposti dai due insegnanti (diverso stile d'insegnamento, differente tono e ritmo di voce, ecc…). Questo potenzierà anche il ritmo della sessione.
- Incrementa lo span d'attenzione degli studenti nonchè i minuti di concentrazione.
- Coinvolge contrasto di senso. Gli studenti potranno vedere diversi modi di comprendere applicati al contesto.

8. PMIP: Un programma minimo per potenziare la prosocialità. 12 sessioni in 12 settimane.

Robert Roche

Il seguente capitolo rappresenta un suggerimento del programma che può essere applicato a scuola in 12 settimane con lo scopo di incrementare la prosocialità e la comunicazione all'interno del gruppo degli studenti e tra studenti ed insegnante.

8.1 Sessione 1

PRESENTAZIONE ED INTRODUZIONE

- Ci piacerebbe cominciare un progetto internazionale insieme a voi che coinvolge anche altri studenti (persone come voi che si trovano in Spagna, in Romania, in Italia, in Grecia e in Austria e che presto, nei prossimi mesi, faranno lo stesso)[5]
- Questo è uno spazio intimo e quello che diremo non verrà riferito a nessun altro.
- Vogliamo informarvi, per prima cosa, che questo è molto importante e che ne trarrete molti benefici che più avanti vi spiegherò.
- Alla fine del progetto, se sarete ancora interessati a partecipare, vi spiegheremo i risultati che abbiamo ottenuto in altre scuole, con studenti come voi.

8.2 Sessione 2

FILM FORUM: UN SOGNO PER DOMANI

Dopo aver effettuato la visione del film, ne trarremo un forum semi-guidato sulle seguenti questioni:

- La fine del film è piacevole? (Lo chiediamo per moderare l'impatto del finale del film).
- Quali scene hanno catturato la vostra attenzione?
- Come inizia la catena? Come continua? (esempio di azione prosociale)
- Ha funzionato? Perchè?
- Cosa pensate che il film stia cercando di dirci?
- Pensate che un ragazzino di 12 anni possa cambiare il mondo?
- Possiamo spiegare ciò che accade nel film con l'idea del "butterfly effect" (o con l'effetto della pietra nello stagno)?

[5] Se il programma viene eseguito come previsto dalla cornice di MOST si può anche dire: "Questo programme è stato portato avanti attraverso un progetto internazionale".

CONCLUSIONI CHE VOGLIAMO RAGGIUNGERE

- Una sola persona non può cambiare il mondo ma, gli effetti delle sue azioni, in un modo o nell'altro, hanno degli effetti sulle persone che la circondano e queste persone hanno degli effetti su altre ancora che le circondano.

ATTIVITA'

- Creare una lista scritta di azioni prosociale che possono essere prese dal film e che sono emerse dal forum.
- Il mediatore, cioè colui che guida il forum, scriverà le azioni prosociale. Questa lista sarà usata nelle successive attività che si snoderanno all'interno del programma.

8.3 Sessione 3

COS'E' LA PROSOCIALITA'?

Prima di tutto, dobbiamo spiegare il concetto di prosocialità (si suppone che attraverso l'informazione ricevuta nelle precedenti sessioni gli studenti inizino ad avere più o meno idea di quello che è la prosocialità). La prosocialità, ingloba tutte quelle condotte a favore degli altri che senza produrre un beneficio materiale (come i soldi) generano reciprocità.

Inoltre, crediamo che compiendo un'azione positiva per un'altra persona aumentino le possibilità che si riproducano condotte d'aiuto nel recettore dell'azione prosociale. Per questo è fondamentale aiutare quelle persone che percepiamo come bisognose d'aiuto, sempre che ci diano il loro consenso.

L'obiettivo delle condotte prosociali è quello di potenziare le relazioni tra le persone e di acquisire una visione più positiva della vita.

Dopo questa affermazione, possiamo chiedere agli studenti di fornirci degli esempi di azioni prosociali (per esempio:"Vediamo che un vicino sta trasportando per le scale molte buste della spesa e gli chiediamo se ha bisogno di una mano". Quali conseguenze avrà quest'azione sul nostro vicino?)

In secondo luogo, se gli studenti hanno fornito degli esempi o hanno commentato quelli proposti, dobbiamo introdurre la classificazione delle azioni prosociali.

Le azioni Prosociali possono essere classificate secondo le seguenti tipologie:

1. Aiuto Fisico: aiutare le persone mentre compiono un'attività (Es. Aiutare la nonna a salire le scale. Accompagnare o portare un compagno all'infermeria).

2. Servizio Fisico: evitare un sforzo fisico ad un'altra persone aiutandola (Es. Andare a comprare il pane se la mamma è molto occupata).

3. Dare e Compartire: dare tutto o una parte di qualcosa di nostro.

4. Aiuto verbale: Chiarire i dubbi degli altri attraverso le parole.

5. Consolare Verbale: Usare parole di conforto e animo verso gli altri.

6. Conferma e Valorazione positiva del'altro: Riconoscimento degli aspetti e delle azioni positive dei compagni.

7. Ascolto profondo: Disporsi all'ascolto degli altri e trasmettere questa sensazione alla persona che parla con noi (Es. guardare in viso le persone quando ci parlano, lasciare momentaneamente da parte quello che stavamo facendo...).

8. Empatia: Saper comprendere e saperci porre nei panni dell'altro in qualunque situazione (Es. Capire che un amico è triste quando gli va male un'interrogazione).

9. Solidarietà: parole con cui manifestiamo di condividere la situazione difficile di un'altra persona.

10. Presenza positiva e unità: Contribuire a creare un buon ambiente tra le persone che ci circondano.

(Gli studenti dovranno riflettere su queste tipologie di azioni).

In terzo luogo, descriveremo i benefici delle condotte prosociali, includendo il ruolo giocato dalla persona nella situazione prosociale.

a. Per il recettore individuale: ricevere un'azione di aiuto o di conforto o ricevere un oggetto che regala soddisfazione personale, proporziona benefici chiari ed evidenti (allegria, sentimenti positivi, buon umore ...)

b. Per gli altri in generale: l'azione prosociale genera una catena di azioni positive che non sono necessariamente dirette all'autore dell'azione prosociale ma che senza dubbio possono beneficiare altre persone (già che chi ha ricevuto l'azione prosociale probabilmente farà altre azioni prosociali rivolte ad altre persone che ne hanno bisogno). In questo caso dobbiamo tenere conto del fatto che aiutare qualcuno può essere nocivo per un'altra persona o per l'intera comunità.

c. Per l'autore dell'azione: risaltano sopratutto i benefici legati alle emozioni positive, alla salute mentale e all'aumento dell'autostima, quest'ultima generata dal compiere un'azione prosociale (a questo proposito possiamo spiegare che essere positivo, di buon umore, rende possibile,ad esempio in caso di operazioni chirurgiche, un recupero migliore e più rapido in pazienti che mantengono un buon umore, al contrario di quanto accade nei pazienti di umore negativo. Inoltre, la rabbia o l'odio generano stress, perché il corpo si attiva maggiormente rispetto ad una situazione normale, al contrario essere di buon umore produce un rilassamento e una distensione del corpo).

A questo punto, se appropriato, possiamo spiegare che quando si considerano i vantaggi della prosocialità, dobbiamo tener conto dei seguenti punti:

(Gli studenti possono collaborare a definire questi vantaggi):

1. Migliori relazioni interpersonali (diminuzione dei conflitti, reciprocità positive).
2. Stimolazione delle abilità comunicative
3. Aumento dell'autostima e dell'empatia
4. Creatività ed iniziativa
5. Moderazione della dipendenza dagli altri (che implica autoaffermazione)
6. Incremento dell'autocontrollo per diminuire il bisogno di dominare l'altro (perchè la dominanza non produce mai reciprocità dato che è fondata su una relazione sbilanciata).

8.4 Sessione 4

COSA SONO CAPACE DI FARE PER GL'ALTRI

OBIETTIVI:

- **Portare l'attenzione e i pensieri dello studente a concentrarsi sulle azioni prosociali**
- **Creare una lista specifica di tutte quelle cose in cui lui/lei è capace di aiutare, dare o condividere adeguatamente rispetto alle esigenze che si presentano in una determinata situazione**

Il mediatore inizia con la seguente osservazione:

"Alcune volte ci siamo sentiti soli e annoiati o abbiamo avuto freddo, fame o paura. A volte siamo stati male o abbiamo desiderato conoscere cose che non conosciamo.

In tutte queste occasioni, sentiamo la necessità che qualcuno ci aiuti, ci faccia compagnia si prenda cura di noi... Agire in questo modo quando qualcuno ne ha bisogno significa: Aiutare".

Successivamente, il mediatore pone alcune questioni in modo che gli studenti possano **rispondere apertamente**, rispettando ognuno il turno dell'altro:

- Raccontate esempi concreti in cui avete ricevuto aiuto.
- Come vi siete sentiti quando qualcuno vi ha negato il proprio aiuto?
- In quali circostanze avete aiutato qualcuno o avete avuto l'opportunità di farlo.
- Il mediatore metterà in rilievo che chi aiuta a volte perde qualcosa (tempo, energia, oggetti, denaro…) mentre chi riceve aiuto lo guadagna; tutto questo ha un merito ed un valore.
- Il mediatore potrà anche insistere con l'idea che aiutare non significa solo offrire cose materiali, ma anche affetto, compagnia...e che aiutare non significa offrire ciò che uno vuole offrire ma, più importante, ciò di cui l'altro ha bisogno.

"Prendendo in considerazione una prospettiva individuale, chi aiuta riceve la stima di colui/colei che ha aiutato ed acquisisce la garanzia di ricevere in futuro un comportamento simile da parte di altri"

- E' preferibile enfatizzare come la cooperazione renda possibile la costruzione di tutto ciò che ci circonda (oggetti, edifici, strade, ospedali...).
- Il mediatore darà degli esempi che mostrano chiaramente ciò che non si sarebbe potuto fare individualmente.
- Il conduttore illustrerà inoltre l'idea di come, senza la cura, l'aiuto e la cooperazione di genitori, familiari, professori... loro stessi (che sono nati incapaci di nutrirsi autonomamente) non potrebbero essere donne e uomini adulti.

Il mediatore inizia:

""Molte volte, quando mettiamo in atto determinati compiti, non teniamo conto della possibile partecipazione di bimbi o giovani, soprattutto quando è molto probabile che ognuno di loro sia

completamente capace di fare molte cose per partecipare all'aiuto dell'altro. Molto spesso, essi hanno alcune o molte cose che possono dare o compartire con gli altri".

- Si propone ad ogni studente di elaborare una tabella simile alla seguente, riportando nelle caselle orizzontali le possibili situazioni in cui gli è possibile agire ed in quelle verticali i diversi tipi di azioni prosociali che può sviluppare.
- Riempiranno **un minimo di 5 caselle**, cercando di pensare alle azioni che **credono di essere capaci di attuare** se si mettono in gioco. Il conduttore stimolerà una specie di sfida affinché elaborino azioni sempre più difficili in relazione alla situazione del ricevente. Per esempio, azioni rivolte ad una persona antipatica o a una persona invidiata o rivolte a una persona a cui spontaneamente non si farebbe mai un favore ecc…
- Dato che in ogni casella verrà riportato solo il titolo di un'azione, gli studenti potranno numerarle e poi scrivere una breve spiegazione di ognuna creando una lista in un altro foglio. Il conduttore **potrà suggerire di concentrarsi sugli ambiti in cui gli studenti si sentono più a loro agio**, magari avvicinandosi personalmente mentre stanno facendo l'esercizio. In ogni caso, il mediatore deve essere sicuro che l'esercizio non generi fatica: 5 o 10 azioni saranno abbastanza.
- Con lo scopo di arricchire o completare la produzione di ogni studente, il conduttore pronuncerà a voce alta alcune azioni prosociali più interessanti (per lo meno una per ogni ragazzo/ragazza). Il conduttore leggerà alcune di esse camminando tra gli studenti che stanno lavorando.

Table 2: Prosocial Actions

	FAMIGLIA	AMICI	COMPAGNI	VICINI	STRADA	…….
Aiutare						
Dare						
Consolare						
Ascoltare						
Spiegare						
Essere Solidali						
Unire, conciliare, creare un buon clima						
Collaborare						

8.5 Sessione 5

SCEGLIERE UN FILM O UNA SERIE TV DA ANALIZZARE

Creare un Inventario prosociale della classe

OBIETTIVI:

- *Spiegare l'utilità della TV in questo Programma e perchè è così utile all'apprendimento.*
- *Realizzare insieme una selezione di serie o programmi televisivi.*
- *Focalizzare l'attenzione ed il pensiero degli studenti sulle azioni prosociali.*
- *Elaborare una lista di tutte quelle azioni che a tutti gli studenti piacerebbe si ripetessero in classe.*

SCEGLIERE IL FILM O LA SERIE TV DA ANALIZZARE

Il conduttore comunica a tutta la classe che per le prossime sessioni sarà molto importante discutere dei programmi televisivi che a loro piace guardare e che, a partire da questi, potranno sceglierne alcuni che a loro piacciano in modo particolare. In altre parole, verrà scelto quello che quasi tutti gli studenti guardano e apprezzano.

E' importante spiegare che **non si tratta di stabilire chi di loro guarda più televisione**. Si tratta solamente di lavorare su cose che già seguono. Se in classe c'è qualcuno che non segue i programmi che invece segue la maggior parte della classe, ci si potrebbe congratulare con lei/ lui per la sua originalità e dire che forse questi programmi non sono poi così necessari e che va bene utilizzare il tempo per svolgere altre attività per se stessi.

Si può approfittare di questo momento per parlare del fatto che, piuttosto che essere spettatori di fantasie, a volte sarebbe meglio essere noi i protagonisti delle attività reali che fanno parte della nostra vita.

Inoltre, eseguire azioni prosociali ci aiuta anche a trovare un modo di essere creativi e protagonisti.

1. Si procede scegliendo due o tre tra i programmi preferiti dalla classe. E' possibile realizzare questa fase con o senza il mediatore. Per esempio, si possono dividere gli alunni in tre o quattro gruppi perché scelgano da soli i programmi.
2. In fine, con le opzioni scelte da ogni gruppo, è importante selezionare due o massimo tre programmi (in questo modo è molto probabile che alla fine ne venga scelto uno tra quei tre).

Comunicare che nella prossima sessione parleremo di quali sono le scene di questi programmi che mostrano conflitti tra le persone. Sarà questo il punto su cui ci concentreremo per il nostro lavoro.

1. Il Mediatore ricorda la sessione precedente

Ricordate che, durante l'ultimo incontro, abbiamo riflettuto sui modi concreti in cui ognuno di voi si sentiva capace di aiutare gli altri. Per poterlo fare, vi siete messi, per prima cosa, nel ruolo di recettori: in altre parole, avete pensato a quali azioni prosociali vi piace ricevere, o a quando vi piace essere aiutati. Dopo, al contrario, vi siete pensati come autori, avete pensato come e quando ***voi*** *potreste aiutare gli altri o condividere con loro.*

2. Il Mediatore propone d'investigare collettivamente sulla prosocialità

Bene, questa era una visione delle vostre necessità personali e dei vostri interessi e capacità. Oggi faremo un passo in più.

Nel mondo, così come nella società, nella vita e anche qui in classe, ci sono molte persone diverse e dobbiamo, quindi, cercare di combinare le necessità, gli interessi e le capacità di tutti, non solo le mie o le tue.

Sulla base di questo, realizzeremo una ricerca per vedere come potremmo essere tutti contenti se, come per magia, tutti diventassimo prosociali gli uni con gli altri.

Credete sia possibile per tutti ed ognuno di noi essere più prosociali?

Come ci possiamo organizzarci per realizzare questo?

Forse, la prima cosa che dobbiamo sapere è che le azioni prosociali sono più necessaire o desiderabili in questa classe. ***Come possiamo scoprirlo?***

Potremmo chiederlo ad ognuno e raccogliere tutte insieme le risposte?

Ci saranno risposte uguali? Come potremmo sintetizzarle?

All'Università noi facciamo così: nelle classi universitarie, creiamo una lista che chiamiamo Inventario Prosociale della Classe.

Vi piacerebbe che vi mostrassimo uno di questi Inventari?

(Si mostra l'Inventario Prosociale di una classe universitaria come esempio)

Bene, adesso ne faremo uno qui.

3. <u>Il Mediatore spiega l' attività</u>

Per iniziare, qui avete un foglio bianco, con solo alcune file che corrispondono alle azioni prosociali (10) che abbiamo individuato nella sessione precedente. Ognuno di voi deve provare a scrivere una o due azioni prosociali che lui/lei crede si possano applicare in classe. Per farlo, potete servirvi della lista che abbiamo fatto nella sessione scorsa.

Table 3: Prosocial Actions

	CLASSE	**AMICI**	**COMPAGNI**	**SCUOLA**
Aiutare				
Dare				
Consolare				
Ascoltare				
Spiegare				
Essere Solidali				
Unire, conciliare, creare un buon clima				
Collaborare				

Una volta che avremo finito di scrivere, uno di voi andrà alla lavagna ed ognuno dei suoi compagni dirà le azioni prosociali che lui/lei ha individuato.

*Così formeremo una lista unica, poi vi leggerò quella che ho io e che fu realizzata con il contributo di molti ragazzi di altre scuole della Catalogna, (**vedere l'Inventario Prosociale che compare in bibliografia**) così completeremo la lista della lavagna. Quando non ci sarà accordo su un'azione potremmo votare e decidere per maggioranza se accettarla.*

L' Inventario finale è quello che gode dell' approvazione di tutti. Un buon Inventario di Prosocialità potrà avere tra 2 e 4 azioni prosociali per ognuna delle categorie.

Così alla fine l'inventario avrà tra le 20 e le 40 azioni possibili e desiderabili secondo l'opinione di tutti.

4. Il conduttore pianifica l'utilità dell'Inventario

*Quando avremo finito l'inventario, **cosa ci è possibile fare perché tutti lo tengano presente? Un murales, un cartellone?***

*Ora che lo abbiamo finito, **a cosa serve l' Inventario?***

- *Bene, in generale esso ci è utile per farci tener presente le azioni, sarebbe fantastico, stupendo che queste possano aumentare con il passare del tempo, durante il corso..*

Cosa possiamo fare perché questo accada? Avete idee?

Ok, alla prossima sessione parleremo proprio di questo.

8.6 Sessione 6

ANALISI TELEVISIVA

E CONTRATTO COLLETTIVO

PER INCREMENTARE LE AZIONI PROSOCIALI A SCUOLA

OBIETTIVI:

- Apprendere un metodo di analisi dei contenuti televisivi.
- Allenare la capacità di riflettere e analizzare i proprio processi di pensiero, sentimento e attitudini mentre si guarda la televisione.
- Identificare i conflitti nei film, le cause e le diverse soluzioni.
- Considerare i vantaggi del punto di vista prosociale per affrontare i conflitti.
- **Costruire con tutti gli alunni un Murales che illustri la lista di azioni prosociali che tutto il gruppo ha scelto di portare avanti per un dato periodo di tempo.**
- **Dare a ogni partecipante al Programma la possibilità di scegliere alcune azioni prosociali dall'Inventario Prosociale di Classe (queste potrebbero anche far parte di quelle che comparivano nella sua lista personale) in modo da realizzare un Piano di Attuazione Personale.**
- **Fare in modo che ogni partecipante pensi e scriva come e quando prevede di mettere in pratica le azioni.**
- **Costruire un Calendario Settimanale per le azioni da realizzare *(opzionale*).**

MATERIALI:

- Una copia della lista che ogni studente ha elaborato durante le attività precedenti. La lista deve contenere anche "tutte le cose che sono capace di fare per gl'altri".
- L'Inventario Prosociale creato precedentemente dall'intera classe.

SVILUPPO DELLE ATTIVITÀ

Analisi della selezione TV. Conflitti, Cause, alternative Prosociali.

(Il mediatore può scegliere di iniziare da questa parte o dal disegno degli Esperimenti)

1. Il mediatore stimola due studenti affinché spieghino, aiutandosi, la trama dell'episodio più recente. Gli altri completeranno il racconto se credono che manchi qualcosa importante.
2. Sempre questi due studenti, oppure altri, questo dipende dal livello di partecipazione del gruppo, selezionano due o tre conflitti. Insieme si analizzano le possibili cause del conflitto: interessi, povertà di risorse, ambizione al potere, ecc.. I ragazzi posso riportare tutte queste cose sulla lavagna.
3. Insieme si trovano altre differenti alternative su come è possibile risolvere i problemi. Si tratta, in questo caso di di rinforzare la creatività e l'ingegnosità dei ragazzi, anche se si tratta di soluzioni apparentemente inconsuete o strambe....

4. In fine, scegliere tra tutte quelle alternative che, secondo i criteri che ora i ragazzi conoscono, possono davvero avere successo.

Per stimolare l'analisi della Prosocialità, il mediatore potrà usare la Guida all'Analisi Prossociale dei Film che è possibile trovare in appendice a questa pubblicazione.

DISEGNO DELL'ESPERIMENTO

Il conduttore dice che è arrivata l'ora della verità, l'ora di agire. ogni studente deve provare se è capace davvero di mettere in pratica quanto è stato scritto su carta.

Ricordate che quando abbiamo iniziato il Programma, vi è stato chiesto se volevate partecipare ad una ricerca internazionale, per sapere se gli studenti della vostra età possono realizzare cose importanti in tema d'aiuto e di prosocialità. Ora comprendete bene questi argomenti.

Siamo arrivati alla parte centrale della ricerca. Voi stessi potete essere ricercatori delle vostre proprie possibilità e dei risultati che infine conseguirete.

L'importanza di ciò che metterete in pratica dipende dal tipo di azioni che sceglierete...alcune più facili, altre più complicate. Alcune di queste azioni potrebbero cambiare, se non il mondo intero (ricordate il film "Un Sogno per Domani")almeno una parte del vostro ambiente o di ciò che vi circonda.

Se le azioni che scegliete vi costano un grande sforzo forse è perché produrranno un risultato molto più complesso e forte, per tanto d'impatto molto più alto nell'ambiente circostante.

Se le azioni che sceglierete saranno troppo difficili da mettere in pratica, ciò potrebbe verificarsi perchè i risultati che produrrebbero sarebbero forti e complessi, determinando un cambiamento di impatto profondo su ciò che vi circonda.

Per esempio non è la stessa cosa aiutare un amico o una persona antipatica.

Vediamo..... perché?..... vediamo le differenze

L' impatto o il cambiamento sarà maggiore?

Quale dei due sarà più costruttivo e cambierà le cose in meglio?

L'idea è che lo studente possa comprendere e motivarsi a realizzare quelle azioni che lui /lei ritiene difficili e che però prevede provochino un cambiamento interessante.

Oggi inizieremo a progettare alcune azioni che avevamo previsto nell'inventario che avevamo costruito insieme. Durante la prossima sessione progetteremo un piano che sia realizzabile fuori dalla classe e dalla scuola.

DIBATTITO

In gruppi di 5 gli alunni decideranno quali azioni dell'Inventario sono le più desiderabili ed applicabili in classe durante un mese. Dovranno scegliere tra 5 e 10 azioni .Successivamente, tutti gli studenti discuteranno delle conclusioni emerse nei diversi gruppi.

CREARE UN MURALES

Tutti insieme, ma sotto la conduzione del mediatore (e sarebbe consigliabile che il conduttore si prepari un formato da proporre), gli studenti creeranno un Murales che verrà appeso alla parete.

Nel murales verranno messe tra le 10 e le 15 azioni prosociali, prodotto della selezione che i piccoli gruppi avevano dibattuto precedentemente

Gli obiettivi del Murales sono:

1. **Ricordare e mantenere vive le decisioni collettive per incrementare e migliorare le condotte e forse…**
2. **…Registrare le condotte che si sono verificate e che sono state osservate.**

Per questo, ogni studente, professore o mediatore che abbia realizzato o osservato un'azione prosociale di quelle incluse nel murales farà un segno nella fila corrispondente. Questo segno (o codice) sarà diverso per ogni studente, così come lui/lei lo avrà inventato secondo un codice segreto. Questo darà un carattere anonimo all'azione.

Una questione da decidere è se il professore parteciperà. Sembra logico che l'insegrante possa essere un osservatore privilegiato e che, come tale, possa essere in grado di segnalare alcune azioni prosociali osservate, forse in una colonna speciale, separata nel murales, ma secondo le stesse categorie di azioni di quest'ultimo.

Se il professore o i professori parteciperanno anche all'esecuzione delle azioni prosociali dipenderà dal loro grado di coinvolgimento. Se partecipano, le loro azioni potranno essere inserite nella lista degli alunni oppure potranno essere poste in una lista separata.

Potrebbe essere molto gratificante per il professore che gli alunni registrino nel murales le azioni prosociali che hanno osservato in loro.

PIANO DI ATTUAZIONE PERSONALE

Il mediatore propone che ogni studente selezioni **privatamente,** di sua propria iniziativa e volontà quali azioni metterà in pratica. Meglio se esprime come e quando lo farà.

Per far questo, gli studenti scriveranno un elaborato personale simile a questo:

Io, Juan Cortés, per un mese, metterò in pratica le seguenti azioni in classe e con i miei compagni: *aiutare (nome)* ***quando.....*** *accompagnare chi (nome)..etc.etc. etc.* ***e ogni settimana controllerò approssimativamente quante di queste azioni ho realizzato.***

Firma……..

Sabadell, 15 Marzo 2003.

ELABORARE UNA SCHEDA REGISTRO (*opzionale)*

(Da completare in ognuna delle prossime sessioni)

Ogni studente, seguendo un modello che il conduttore realizzerà alla lavagna, elaborerà una griglia su un foglio A4 posto in orizzontale. Nella parte superiore della griglia ognuno annoterà i

giorni della settimana. Nella colonna di sinistra, invece, verranno riportate dalle 5 alle 10 azioni scelte.

APPENDICE

ANALISI PROSOCIALE DEI CONTENUTI DI UNA SESSIONE TELEVISIVA

1. Come viene considerata la persona e la sua dignità? E' rispettata per ciò che è, per ciò che possiede e rappresenta? Ci sono discriminazioni di genere, razza, ricchezza...? E' considerata come un oggetto, per esempio? Come si considerano le persone ammalate o con handicap? Le persone vengono rispettate per il loro valore o solo perché fanno parte di un gruppo?

2. Si mettono in rilievo gli aspetti positivi degli altri: persone, città, nazioni, patrie ? Si mette in rilievo ciò che li unisce e li divide?

3. Qualità delle attitudini e abilità della relazione tra le persone. Prestate particolare attenzione a come si salutano l'un l'altro. Durante le conversazioni, dimostrano un buon ascolto? Che tipo di sorrisi si scambiano? I personaggi si mostrano interessati al mondo interiore degli interlocutori?. Pongono domande? Dimostrano gratitudine? Come la esprmono?

4. Sono personaggi creativi o con iniziativa prosociale o puoi osservare solo un'appertenenza di massa al gruppo? Commentare come appaiono: sanno come affrontare i problemi degli altri? Si interessano ad affrontare i problemi della comunità? Sanno fornire soluzioni alternative ai problemi?

5. Livello di comunicazione esistente tra i personaggi (superficiale, banale, profondo, che condivide ideali..). Qualità delle relazioni affettive proposte: che tipo di modelli si propongono (amicizia, relazioni di coppia: relazioni occasionali, semplici convivenze, unioni brevi, matrimoni stabili)?

6. Puoi osservare dei personaggi particolarmente sensibili nel comprendere gli altri? Si sanno mettere nei panni degli altri? Ci sono personaggi molto sensibili ai problemi sociali, alle ingiustizie ed alla mancanza di solidarietà?

7. Come sono trattate la violenza e l'aggressività? Come sono trattati i temi della competitività e dell'autorità? Come appaiono il dolore e la morte? C'è un'accettazione della realtà? C'è un impegno per trasformarla o evasione? Com'è la relazione con la natura? Basata sul rispetto o sulla distruzione?

8. Con quali personaggi o attitudini presentate ci sentiamo identificati? Con quali ci sentiamo in antitesi? Come appaiono i leaders? Proviamo a pensare se questi seguono dei modelli prosociali o aggressivi, violenti o basati sul diaologo, egoisti o altruisti. Modelli di felicità possibile: ricchezza, piacere ,impegno verso gli altri. Presenza del fattore religioso.

9. Indicare nel dettaglio, mettere in rilievo e commentare tutte le attitudini o i comportamenti prosociali che avete osservato: aiuto, servizio, conforto, condividere, generosità, ascolto profondo, solidarietà, anticipazione dei desideri degli altri, presenza positiva e, in generale, tutto ciò che favorisce la reciprocità e l'unità...

10. Azioni che affrontano le difficoltà sociali e collettive. Appare la complessità delle situazioni umane e politiche? La prosocialità del gruppo o della nazione verso gli altri. Ci sono personaggi che lottano per il bene e la giustizia di tutta la comunità? C'è disobbedienza civile per una causa superiore?

8.7 Sessione 7

ANALISI TV E

REVISIONE DELL'ESPERIMENTO PROSOCIALE

NELLA SCUOLA

OBIETTIVI:

- Apprendere un metodo d'analisi dei contenuti televisivi.
- Formare alla capacità di riflettere ed organizzare i propri processi di pensiero, sentimento e le proprie attitudini mentre si guarda la televisione.
- Identificare i conflitti all'interno del film, le loro cause e le diverse soluzioni.
- Considerare i vantaggi dell'orientamento prosociale nell'affrontare i conflitti.
- Ogni partecipante dovrà riempire il Registro delle azioni in Classe o a Scuola con le azioni che lui/lei ha realizzato.
- **In alternativa o in contemporanea rivedere come sta funzionando il Murales.**

MATERIALI

- Una copia della lista "Tutte le cose che sono capace di fare per gl'altri" che lo studente ha elaborato durante le attività precedenti.
- Il foglio su cui ogni studente ha scritto il suo piano d'azione personale.

Analisi della selezione TV. Conflitti. Cause. Alternative prosociali.

(*Il mediatore può scegliere di iniziare da questa parte o dalle Azioni Prosociali o dall'Esperimento)*

1. Il mediatore, continua l'esperienza iniziata nella precedente sessione completando il tema o iniziandone uno nuovo, sempre partendo da episodi o film nuovi.
2. In questo caso come nell'ultima sessione chiede a due studenti di spiegare, aiutandosi a vicenda, il filo dell'episodio più recente. Gli altri alunni aggiungono se manca qualcosa d'importante.
3. I due studenti o altri, a seconda del grado di partecipazione, sceglieranno due o tre conflitti. Tutti insieme analizzeranno le possibili cause, gl'ineressi trovati, la povertà di ricorsi le ambizioni o il potere ecc…
4. Si spiegherà come sono stati affrontati i conflitti, per esempio se le modalità di dialogo, di risoluzione o di negoziazione sono state corrette o possibili, se c'è stato disprezzo da parte dell'oppositore, ecc…Questo implica pensare se c'è stata violenza, odio, vendetta…
5. Cercare, tra tutte le possibili alternative, come si sarebbe potuto risolvere il conflitto. Cercare di esaltare la creatività e l'ingegnosità dei ragazzi anche se si tratta di soluzioni all'apparenza strambe o fuori dalle righe.

6. Infine, seguendo i criteri prosociali, che ora gli studenti conoscono benissimo, scegliere tutte le soluzioni che potrebbero essere corrette.

Per incoraggiare l'analisi della Prosocialità, il mediatore può usare la Guida all'Analisi Prosociale dei Film, che è possibile trovare in appendice.

REVISIONE DELLE AZIONI INDIVIDUATE

1. Cominciare ad acquisire praticità nel riempire la scheda delle Azioni Prosociali in Classe o a Scuola, presentata nella precedente sessione e basata sul piano di attuazione personale concluso nella sessione precedente.
2. Gli studenti esaminano il Murales elaborato nella sessione precedente per osservare se inizia a funzionare. Inoltre, individueranno e correggeranno ciò che invece non funziona bene Il mediatore li incoraggerà ad individuare nuove azioni e a scrivere ulteriori azioni.

8.8 Sessione 8

ANALISI TV. CONFLITTI. ANTIPATIA.

AZIONI PROSOCIALI A CASA E IN STRADA.

INDAGARE COSA SUCCEDE.

OBIETTIVI:

- Imparare un metodo d'analisi dei contenuti televisivi.
- Identificare i sentimenti e i comportamenti che, nel film, si correlano all'**antipatia**: le cause e i differenti modi di risolverle.
- Considerare I vantaggi dell'approccio prosociale nella risoluzione dei conflitti.
- Il Mediatore propone ai ragazzi di assumere il ruolo degli "Investigatori ". In altre parole, di diventare persone che cercano di scoprire le cause e gli effetti delle azioni e delle situazioni umane, con particolare riguardo alle azioni che loro stessi hanno realizzato.
- Far riempire ai partecipanti la scheda registro Azioni Classe Scuola registrando quelle azioni che hanno realizzato.
- In alternativa o in contemporanea rivedere il funzionamento del Murales.
- Ogni studente selezionerà alcune azioni prosociali che aveva previsto di mettere in atto e che pensa che potranno essere accolte di buon grado dal ricevente **(a casa, in famiglia, dalle persone che conoscono o dal quartiere).**
- **Scrivere come si pensa di portarle a termine.**
- **A partire da questa sessione, gli studenti dovranno iniziare a mettere in pratica le azioni.**

MATERIALI

- Una copia del piano d'attuazione degli esperimenti elaborato nelle sessioni precedenti.
- Il Registro delle Azioni Prosociali.

SVILUPPO DELLE ATTIVITA'

ANALISI DELLA TELEVISIONE

1. Come nella sessione precedente, il Mediatore chiederà ad altri due studenti di esaminare la trama dell'ultimo episodio. Gli altri studenti, se lo ritengono necessario, completeranno la spiegazione.
2. Questi stessi due studenti, o altri due, dipendentemente dal grado di partecipazione della classe, selezionano dall'episodio due o tre problematiche o scene conflittuali. Si spiega come sono stati affrontati i conflitti. Per esempio, se le modalità di dialogo, di risoluzione, di negoziazione sono state corrette o se implicavano il disprezzo della persona e se si sono verificate altre complicazioni: violenza, odio, vendetta.
3. In questa sessione cercheremo di chiedere ai ragazzi se hanno visto segni di **antipatia.** Innanzitutto, se l'hanno osservata oppure no, possiamo chiedergli cosa pensano

dell'antipatia, a cosa è dovuta, se è qualcosa che a volte si verifica tra due persone o se è causata solo da uno stesso soggetto (qualcuno spiacevole?) che la risveglia negli altri. Cercare quali sono le caratteristiche che rendono una persona antipatica. Il mediatore cercherà di mostrare come spesso la persona considerata antipatica è una persona a cui importa solo ottenere tutto per se e non è sensibile ai gusti ed alle necessità degli altri.

4. Cercare di canalizzare il dibattito per trovare diversi modi per **superare l'antipatia** . Se il dibattito non riceve molto interesse tornare a focalizzarsi sulle scene di conflitto o di violenza del film e cercare, come era avvenuto nella precedente sessione, forme alternative di risoluzione del conflitto.
5. Stimolare la classe affinchè tutti raccontino un'esperienza personale. Cercare di mettere in gran rilievo la creatività e l'ingegnosità dei ragazzi sia nel dibattito sia quando parlano delle alternative prosociali, anche se si tratta di soluzioni che appaiono fuori del comune. In fine scegliere tra tutte alcune azioni che, a detta di tutti, sono realmente prosociali.
6. Per illustrare i benefici del superamento dell' antipatia il mediatore **racconterà le proprie esperienze.**
7. Si spiega che l'azione prosociale è una forma molto diretta ma efficace per superare i sentimenti negativi.

REVISIONE ED INDAGINE

1. Commentare insieme come vanno le azioni prosociali che si fanno in classe o a scuola (guardare sempre al Murales per capire quali cambiamenti sono avvenuti).
2. Riempire e completare la scheda personale (opzionale).
3. Il Mediatore può passare tra i banchi per dare un'occhiata ai registri di ciascuno e pronunciare parole di elogio e d'incoraggiamento.
4. A partire da ciò che il ragazzo o la ragazza vede e considera importante, il mediatore può selezionare alcune azioni come esempi di forme diversi tipi di applicabilità della prosocialità.
5. Con la loro collaborazione ed il loro assenso, il mediatore spiega che bisogna imparare a cercare di andare più a fondo delle cose che si sono vissute e cercare di scoprire ciò che realmente accade. Si dovranno determinare quali sono gli aspetti importanti in un'azione Prosociale.
6. Per fare questo, il mediatore utilizzerà una guida come quella riportata in appendice a questo protocollo: la Scheda di Ricerca Prosociale (naturalmente semplificandola a seconda dell'età degli studenti).
7. Il Mediatore, in base agli effetti positivi che mostrano queste analisi, invita e anima gli studenti a mettere in pratica i propri piani d'azione.

PIANIFICARE AZIONI PROSOCIALI FUORI DALLA SCUOLA

Il mediatore ricorda alcuni tra i concetti utilizzati nelle sessioni precedenti e spiega perché continueremo a progettare azioni, come se fossero esperimenti. Inoltre, questa volta saranno più personali saranno il frutto dell'iniziativa di ogni alunno perché verranno applicate fuori dalla classe, ad esempio in casa, in strada con amici o vicini, ecc..

Ricordate che l'importanza di ciò che metterete in pratica dipende dal tipo di azioni che sceglierete … alcune più difficili altre meno. Alcune potrebbero favorire dei cambiamenti se non nel mondo intero (ricordate il film"Un Sogno per Domani") almeno nel vostro ambiente.

Se le azioni che sceglierete vi costeranno fatica è perché porteranno ad un grande risultato più radicale e complesso. Ciò significa che, quest'azione ha un maggiore impatto di cambiamento nel vostro ambiente.

Per esempio non è lo stesso aiutare un amico o un ragazzo antipatico, aiutare un ragazzo del nostro paese o un ragazzo che da poco tempo è immigrato.

Si tratta di motivare i ragazzi affinchè realizzino azioni che potrebbero sembrare difficili e che però si prevede possano determinare cambiamenti interessanti.

PIANIFICAZIONE E DECISIONI PERSONALI

Riguardo alle azioni al di fuori della scuola, ad esempio:

- **azioni prosociali a casa e**
- **azioni prosociale nel quartiere, nel vicinato, verso gli amici, ecc…**

Ogni studente può lavorare separatamente per creare il suo piano personale.

Rispetto alle azioni a casa

Lo studente sceglierà azioni per collaborare alle faccende domestiche, alle visite, ad accompagnare gli altri, a prendersi cura di qualcuno, a migliorare le relazioni familiari.

Il Mediatore darà dei suggerimenti, raccomanderà però agli studenti di guardare solo alla lista personale che hanno appena scritto.

Per esempio :

Prendersi cura di bambini piccoli, di fratelli e sorelline o della famiglia.

Offrirsi di andare a comprare alcune cose.

Proporre di riunirsi tutta la famiglia in casa per discutere di come migliorare..ecc…

L' importante è che si tratti di azioni che partono dall'iniziativa prorpia dello studente e che siano consapevoli del fatto che queste verranno ricevute di buon grado e con sorpresa per una tale novità dalla famiglia.

Il Mediatore descriverà una brevementew ognuna delle azioni.

Gli studenti sperimenteranno a casa durante una settimana (fino alla prossima sessione).

Rispetto alle azioni nel quartiere, vicini, amici, etc

Si procederà nello stesso modo o in modo molto simile. Tenendo in conto che questi esperimenti si realizzeranno più tardi e che dureranno per tutto il corso del programma fino alla settimana 12 (a discrezione degli alunni o del conduttore). Questo significa che gli studenti dovranno pianificare un periodo approssimativo di un mese e mezzo.

Il mediatore propone che ogni alunno selezioni per propria iniziativa quali azioni metterà in pratica. Per fare questo, scriverà in una scheda un redatto personale simile a questo:

Io, John Cortes, per un period di un mese, metterò in pratica le seguenti azioni in classe e nel mio quartiere:

- *Aiutare (nome) quando…*
- *Accompagnare (nome)… ecc…*

Ogni settimana, controllerò approssimativamente come ho svolto queste azioni

Firma…… Sabadell, 15 Marzo 2003.

Nella seguente sessione, ci sarà un momento dedicato al monitoraggio di queste esperienze.

CREARE UNA SECONDA SCHEDA REGISTRO

PER GLI ESPERIMENTI IN CASA E FUORI DALLA SCUOLA

(Da completare in ognuna delle prossime sessioni)

Il procedimento sarà lo stesso della sessione precedente però, in questo caso, il sottotitolo della scheda farà menzione al fatto che serve a registrare le azioni prosociali a casa e fuori dalla scuola.

Ogni alunno, seguendo il modello che è stato realizzato sulla lavagna, elaborerà una griglia, su un foglio A4 posto in orizzontale. Nella parte superiore della gliglia verranno annotati i giorni della settimana(1° 2° 3°).

Nelle colonne, invece, verranno annotate 2 o 3 azioni scelte.

APPENDICE

SCHEDA INVESTIGATIVA PROSOCIALE

(Il format del foglio di carta e di massimo 10 righe)

1. NOME O NUMERO D'IDENTIFICAZIONE DELL'AUTORE O DELLO STUDENTE
2. INFORMAZIONI DI BACKGROUND: cosa ci ha fatto pensare che un'azione prosociale può essere utile.
3. TIPOLOGIA: (indicare i tipi di azione. Sono stati descritti nella sessione 3).
   - Aiuto Fisico
   - Servizio Fisico
   - Dare e Condividere
   - Aiuto Verbale
   - Consolazione Verbale
   - Conferma e Apprezzamento dell'altro
   - Ascolto Profondo
   - Empatia
   - Solidarietà
   - Presenza Positiva e Unità
4. DESCRIZIONE DELLE AZIONI: (descrivere le condotte in modo molto specifico).
5. ASPETTI DI CHI REALIZZA L'AZIONE
   1. Umore, (Basso, normale, alto).
   2. Costi per l'autore: (Valutare da 0 a 10).

6. ASPETTI DI CHI RICEVE L'AZIONE *(segnalarne uno)*

- famiglia
- amico
- compagno
- vicino
- sconosciuto
- gruppo
- volontariato

Caratteristiche: *(segnalare una o due)*

- bello- brutto
- povero- ricco
- intelligente-no
- antipatico-simpatico
- dotto-ignorante
- invidiato-indifferente
- compatriota-straniero
- divertente noioso
- socievole solitario
- accettato-emarginato
- amabile-rifiutato
- amico-nemico
- altre (segnalare)

7. CARATTERISTICHE DELL'AZIONE:

- Durata: (*quante ore o minuti*)
- Frequenza: (quante volte)

8. CONSEGUENZE NEL RICEVENTE:

- Pensieri espressi
- Sentimenti
- Condotte osservate

9. CONSEGUENZE NELL'AMBIENTE

- In altri implicati
- Nella realzione con gli altri

10. CONSEGUENZE NELL'AUTORE ALUNNO:

- Pensieri
- Sentimenti
- Intenzioni
- Condotte

11. OSSERVAZIONI

8.9 Sessione 9

SELEZIONE TELEVISIVA. INVIDIA.CAUSE.

ALTERNATIVE PROSOCIALI. PERDONO.

REVISIONE DEGLI ESPERIMENTI

OBIETTIVI:

- Tutti gli obiettivi indicati nelle sessioni precedenti riguardo all'analisi dei contenuti televisivi.
- Identificare i sentimenti negativi come l'invidia la rivalità la vendetta e l'odio.
- Che ogni studente s'impegni ad identificare i propri sentimenti d'invidia.
- Identificare **sentimenti ed attitudini che originano situazioni problematiche tra le persone come l'antipatia e l'invidia.**
- Considerare i vantaggi dell'affrontare l'invidia dal punto di vista prosociale.
- Analizzare l'attitudine al perdono e la condotta corrispondente con i suoi vantaggi per l'emmittente ed il ricevente.
- Monitorare gli esperimenti intrapresi nelle sessioni precedenti. Fare in modo che gli studenti riempiano la Scheda di Registro (Esperimenti in Classe o a Scuola ed Esperimenti a casa o fuori) e verificare che lo facciano correttamente.
- Commentare i successi e le difficoltà, cercando di affrontare quest'ultime.

MATERIALI

- **La Scheda d'investigazione**
- Il Registro delle Azioni Prosociali

ANALISI TV

- Eseguire tutto in modo molto simile alla sessione precedente focalizzandosi però **sull'invidia.**
- Dopo aver selezionato l'episodio, verrano scelte due o tre problematiche o conflitti. Gli studenti analizzeranno tutti insieme le possibili cause, gli interessi trovati, la povertà di ricorsi le ambizioni o il potere ecc... Si spiegherà come si sono affrontati i conflitti, per esempio se le modalità di dialogo, di risoluzione, di negoziazione, sono state corrette o dispregiative verso l'oppositore, se sì indicare se c'è stata invidia pregiudizio, odio, disprezzo.
- In questa sessione cercheremo di chiedere ai ragazzi se hanno visto **invidia.** Sia che l'abbiano osservata o no, è possibele chiedere cosa pensano dell'**invidia** e a cosa è dovuta: ad una qualità della persona invidiata o a una mancanza da parte dell'invidioso.
- Cercare di condurre il dibattito su sentimenti negativi che tutti prima o poi sperimentiamo. Mostrando il male che possono procurare al nostro benessere ed alla nostra felicità.
- Cercare di canalizzare il dibattito per trovare diverse forme per **superare l'Invidia**. Se il dibattito non riceve molto interesse tornare a focalizzarsi, tutti insieme, sulle scene di conflitto o di violenza del film e, come era avvenuto nella precedente sessione, cercare forme alternative di risoluzione del conflitto.

- Animare la classe perché tutti raccontino un'esperienza personale.
- Cercare di incoraggiare tutti quanti a parlare di situazioni reali che hanno vissuto. Cercare di mettere in gran rilievo la creatività e l'ingegnosità dei ragazzi mentre condividono le alternative prosociali, anche se si tratta di soluzioni apparentemente più strambe o inusuali. In fine scegliere tra tutte alcune azioni prosociali che, a detta degli studenti, possono essere realmente efficaci.
- Per superare i benefici del superamento dell'invidia, il mediatore **dovrebbe esporre alcune delle proprie esperienze personali.**
- Il mediatore spiegerà perché un'azione prosociale è un modo indiretto ma davvero efficace di superare i sentimenti negativi.
- Ora, cercare d'introdurre il concetto di **perdono**, il suo significato, le difficoltà, i vantaggi. Presentare i vantaggi di perdonare o di chiedere perdono basandosi sopratutto su cosa significhi liberarsi di un peso, di una certa pressione, perché finché non perdoniamo, siamo come incatenati all'altra persona.

MONITORARE L'ESPERIMENTO

Possiamo seguire come va il Murales commentandolo come abbiamo spiegato nelle precedenti schede.

- Compilare e completare la scheda e portare avanti l'analisi delle esperienze che sono state effettuate seguendo la guida. Questo al fine di indagare le conseguenze delle azioni prosociali (introdotte nella sessione precedente), che sono molto importanti quando si vogliono comprendere le possibilità ed i vantaggi di un approccio prosociale.

  Non sarà possibile aspettarsi dagli alunni che abbiano tutti lo stesso ritmo rispetto alla realizzazione delle azioni prosociali, ne che i diversi gruppi di lavoro seguano un identico procedimento. Ci saranno gruppi per cui sarà più difficile distinguere tra i diversi contesti dove realizzare le azioni prosociali. L'importante è che, nonostante il contesto, gli studenti vadano avanti con le condotte prosociali.
- Il conduttore sollecita alcuni studenti ad illustrare le proprie schede sopratutto riportando ciò che maggiormente li ha sorpresi, per esempio, rispetto alle reazioni dei recettori o rispetto alle conseguenze dell'azione. Congratularsi con gli autori. A partire da questi esempi incoraggiare tutti affinchè realizzino azioni prosociali più rischiose. Spiegare a tutti come poter miglirare il disegno di ricerca.

8.10 Sessione 10

SOLUZIONI PROSOCIALI
MIGLIORARE I RAPPORTI
ALTRE AZIONI PROSOCIALI

SCOPI:

- Accentrare l'attenzione sulla possibilità di creare soluzioni per situazioni problematiche
- Produrre cambiamenti in rapporti difficili tra compagni.
- Revisione del programma

INTRODUZIONE

In questa sessione ed in quelle successive, il nostro scopo è avvicinarci, mentalmente e verbalmente, a condotte reali, in modo da raggiungere i quattro scopi principali di questo programma::

1. **La convinzione che la prosocialità è un buon modo di migliorare la coesistenza**
2. **Avere più idee positive per risolvere i conflitti**
3. **Una maggiore attenzione nel metterla in pratica**
4. **Un aumento della qualità e quantità delle azioni prosociali**

E' chiaramente difficile sapere l'entità di raggiungimento di questi obiettivi. Si deve tener presente che i cambiamenti di pensieri, sentimenti, idée ed intenzioni possono essere non visibili, anche se reali. Potrebbe trattarsi di cambiamenti minuscoli ma importantissimi. Non è facile misurare tali cambiamenti e la loro importanza nei processi cognitivi e nei livelli di apprendimento degli studenti.

Pertanto, gli esercizi previsti per oggi devono essere fatti bene, con tutto il tempo che necessitano.

UN PASSO IN AVANTI

Cominceremo dicendo ai nostri studenti che stiamo finendo il programma e che se vogliamo raggiungere quanto prefissato, dobbiamo "darci dentro".

ANALIZZIAMO UNA SITUAZIONE DIFFICILE

1. In coppia, parlate di una situazione difficile che si è verificata quest'anno e scrivetela su un foglio di carta.
2. Quale scegliere per l'analisi? Se necessario, si può votare.
3. Due o tre studenti possono mettere in scena tale situazione; se questa include alcuni studenti della classe, è meglio se la fanno direttamente loro.
4. La classe per intero discute sui possibili modi prosociali di risolvere il conflitto.

Nella sessione successiva continueremo questo dibattito cercando di attuare azioni che possano migliorare i rapporti. Il mediatore incoraggia gli studenti a pensare, durante la settimana, a come migliorare I rapporti.

FOLLOW UP SUGLI ESPERIMENTI

Continuare a compilare alcune delle schede, in particolare quelle che corrispondono ad azioni da attuare a casa o fuori dal contesto scolastico.

(Non sarà possibile aspettarsi che tutti gli studenti lavorino all'unisono sulle attività, ed I diversi gruppi probabilmente non useranno le stesse procedure. In alcuni gruppi sarà più facile distinguere I diversi contesti

in cui sono state attuate azioni pro sociali. Ciò che conta, a prescindere dal contesto, è che gli studenti vadano avanti nell'attuazione di condotte pro sociali).

8.11 Sessione 11

SOLUZIONI PROSOCIALI
MIGLIORARE I RAPPORTI
ALTRE AZIONI PROSOCIALI

SCOPI:

- Accentrare l'attenzione sulla possibilità di creare soluzioni per situazioni problematiche
- Produrre cambiamenti in rapporti difficili tra compagni.
- Revisione del programma

INTRODUZIONE

L'idea è di continuare il dibattito avviato nella sessione precedente. Se possibile, includere I contributi di alcuni studenti, elaborate durante la settimana.

MIGLIORARE I RAPPORTI

Questa attività intende produrre cambiamenti sostanziali nei rapporti tra compagni di scuola.

1. I Mediatori brevemente spiegano che per migliorare notevolmente l'atmosfera della classe "è importante smuovere qualcosa di stagnante". E' normale avere rapporti difficili o che potrebbero essere migliorati. Questa attività può aiutare molto a cambiare una situazione del genere. Ovviamente ciò deve avvenire naturalmente, dalla semplice iniziativa delle persone coinvolte.
2. I Mediatori propongono agli studenti che possono pensare ad alcuni compagni con i quali è difficile interagire. I mediatori sottolineano che queste persone potrebbero anche essere coinvolte nell'attività (ad esempio, fare riferimento a qualcuno che si conosce personalmente)
3. E' solo un'idea pro sociale. Non c'è bisogno di attuarla, ma è cruciale che i mediatori sottolineino che se viene fatta con sincerità, stiamo già cambiando qualcosa, in quanto stiamo **cambiando qualcosa dentro di noi**.
4. Ogni studente riferisce al mediatore il proprio pensiero (meglio in coppia così è più veloce). I mediatori possono esternare alcune delle loro idée per migliorare I rapporti.
5. Il mediatore commenta brevemente le idée degli studenti e li incoraggia a mettere in pratica le loro idee, non necessariamente al momento, ma quando se ne ravvisa la necessità.

6. *(Optional)* Se l'atmosfera lo permette si può "celebrare" il miglioramento, lasciando ad esempio che due studenti con un rapporto difficile si stringano la mano. Oppure che tutti si stringano la mano in modo consapevole e solenne. In tal modo nessuno sa qual è il rapporto difficile, ma la stretta di mano deve essere fatta con buone intenzioni, in modo pro sociale (prima di agire è necessario chiedere se sono tutti d'accordo).

8.12 Sessione 12

- ***REVISIONANDO IL PROGRAMMA***
- ***COSA È STATO RAGGIUNTO***
- ***APPLICAZIONE DEI TEST***

SCOPI:

- **Revisionare il programma**
- **Superare gli stessi test della pre-sessione**
- **Superare il nuovo Test: PI**

Innanzitutto, dobbiamo decidere se vogliamo finire tutto il programma e quindi passare ai questionari, oppure se preferiamo fare una parte in un mese in un'unica sessione.

Ciò dipenderà innanzitutto se abbiamo la possibilità di fare una sessione in un mese. Poi, se riteniamo che un periodo di latenza possa aumentare le possibilità di una applicazione di pro socialità da parte degli studenti, durante il quale questi ultimi avrebbero modo di credere in una maggior utilità del programma.

SE dovessero applicarsi tali condizioni, invece di provvedere ai test in questa sessione, ci concentreremo solo sugli esercizi spiegati qui di sotto su cosa **abbiamo raggiunto insieme.**

Nonostante sembri che questa attività sia già inclusa nella valutazione finale del programma, essa ha anche un effetto sull'intervento, in quanto contribuisce a focalizzare sul processo e fissarlo. Quindi, i questionari finali, sia se completati in un mese o in questa sessione, dimostrano gli effetti di questo ultimo esercizio.

COSA ABBIAMO RAGGIUNTO

"A questo punto sappiamo perfettamente in cosa consistono le azioni pro sociali. Adesso dobbiamo valutare se è stato raggiunto quanto prefissato all'inizio del programma".

I mediatori spiegano a tutti che, logicamente, è difficile quantificare l'entità del raggiungimento dei nostri propositi. Dobbiamo considerare che I cambiamenti di pensiero, sentimenti, idée ed intenzioni potrebbero non essere visibili, tuttavia reali. Potrebbero anche essere dei micro cambiamenti ma molto importanti. Non è facile misurare questi cambiamenti e la loro importanza.

Andiamo a quantificare i nostri progressi.

Per poter fare ciò, io farò una domanda, ed ognuno segnerà su di un foglio un numero da 0a 5.

0=per niente, 1=molto poco, 2= un poco, 3=quasi, 4=abbastanza, 5=molto

Prima di rispondere, verificheremo che ogni domanda sia ben chiara, Se avete dubbi, chiedete prima di rispondere.

Dopo ogni domanda, scrivete la vostra qualifica. Dopo di che, consegnerete al mediatore (che le organizzerà per gruppo secondo le domande, in modo da usarle come un altro Test durante il processo).

Ecco cosa faremo con ogni domanda.

1. **Sei convinto che la pro socialità è un buon modo di migliorare la coesistenza?**
2. **Avete idée più positive per risolvere conflitti?**
3. **Vi sentite più motivate ad attuarle?**
4. **Esistono azioni pro sociali migliori rispetto all'inizio del programma?**

SALUTI

Sarebbe una buona idea festeggiare la fine del programma con snack e bibite.

Il mediatore deve promettere di ritornare per informare gli studenti dei risultati.

9 Tecniche di gruppo - Focus Group e la Metodologia della Costruzione Sociale di senso

Guida metodologica per insegnanti

Problema:

- Al sorgere di un problema è necessaria una soluzione. E' necessario scoprire se è un problema reale, che coinvolge un gruppo o un'intera organizzazione (es scuola) , che vengano chieste le giuste domande ed elaborate le risposte e soluzioni.

Contenuto

- A cosa può servire il Focus Group e la Metodologia della costruzione del Significato.
- Argomenti possibili

Scopo

- I docenti dovrebbero imparare ad applicare I metodi nell'ambito scolastico, ad esempio, cercare di conoscere di più il background dello studente con l'aiuto dei colleghi.
- Come raccogliere informazioni sul comportamento degli studenti invece di interpretarlo semplicemente sulla base di false stime contestuali.

Metodi didattici

- Lezione frontale e processo di gruppo

Materiale didattico

- Powerpoint, flip- chart

Tempo: 40 minuti ognuno

9.1 La Metodologia del Focus Group

Christine Chaloupka-Risser, Elke Sumper

9.1.1 A cosa è utile il Focus Group:

Un gruppo ha un maggiore potenziale di raccogliere molte più idee in un tempo ridotto rispetto ad un'unica persona.

9.1.2 Possibili Argomenti

- Modificare attuali situazioni spiacevoli (es. problemi con alunni speciali o tra alunni e docenti)
- Creare campagne a scuola (e.g. come migliorare la comprensione degli altri).
- Controllare I risultati per soluzioni (cosa ci dicono?)
- Trovare motivi di collaborazione o individuare barriere

9.1.3 Partecipanti

I partecipanti possono essere da 5 a 10. Dovrebbero essere omogenei in alcune caratteristiche per garantire che tutti i membri abbiano lo stesso livello di conoscenza dell'argomento, e che lo scambio di informazione possa essere ricco e fluido (Cooper & Baber, 2005). Questi punti omogenei danno al gruppo un senso di appartenenza. La situazione può quindi apparire tranquilla e sicura, favorendo la libera espressione di opinioni. E' importante evitare di mischiare persone con diversi livelli di esperienza per evitare sensazioni di svantaggio. Alcune differenze sono importanti ma soprattutto nelle opinioni, esperienze, idee e punti di vista (Krueger & Casey, 2009).

Secondo Krueger & Casey (2009) talvolta non è conveniente mescolare i generi. In alcune discussioni, gli uomini possono avere la tendenza a parlare di più, con una conseguente dimostrazione di autorità scoraggiante per le donne presenti. Si consiglia di evitare di avere mogli e mariti nel gruppo oppure partecipanti che si conoscono bene. Talvolta potrebbero sentirsi non a proprio agio nell'esprimere la propria opinione davanti a persone che conoscono. IL focus group ideale dovrebbe essere composto da estranei (Krueger & Casey, 2009).

9.1.4 Moderatore ed Assistente

Per ogni focus group ci dovrebbe essere un moderatore ed un assistente.

Procedura consigliata: l'assistente dovrebbe dare il benvenuto ai partecipanti e accompagnarli nella sala dove il moderatore li attende. IL moderatore, con coloro che sono arrivati prima può avviare una piccola conversazione, senza però menzionare alcun cosa del progetto, contribuendo a creare così una atmosfera confortevole. Mentre si aspettano I "gravi" ritardatari, si possono completare i questionari (Parte 1) e poi quando tutti i partecipanti sono arrivati, continuare con la descrizione dello studio e l'introduzione dei partecipanti. I ritardatari possono completare I questionari dopo la sessione .

NOTE:

Il moderatore deve avere buone abilità comunicative, saper condurre e controllare che le discussioni siano moderate, possedere una buona conoscenza della ricerca/argomento affrontato. Deve essere imparziale e mantenere sempre una posizione neutrale, senza mai dare la sua opinione . Il moderatore deve incoraggiare la discussione senza però guidare o valutare (Newman, 2005).

Il moderatore descrive il progetto, creando una connessione con i partecipanti e facilitando la comunicazione durante la sessione. All'inizio il moderatore dovrà sottolineare che tutte le opinioni sono importanti ai fini della discussione.

Il moderatore dovrebbe incoraggiare la discussione durante la sessione facendo domande. Le domande possono essere riformulate, per favorire una comprensione totale laddove ce ne sia bisogno. IL moderatore dovrebbe gestire la discussione evitando di far accavallare le risposte dei partecipanti.

L'assistente è presente al focus group. E' presentata a tutto il gruppo specificandone le funzioni e compiti:

- Segnare il tempo di quando comincia una domanda, favorendo il processo di trascrizione.
- Fare uno schema e segnare il posto in cui si trova ogni partecipante, informazione utile ai fini dell'analisi.
- Annotare cose importanti che si verificano durante la sessione e scrivere le idee principali dei partecipanti. Ciò favorirà la trascrizione successiva. Può anche essere usata una griglia

per annotare quale partecipante ha risposto a quale domanda . Queste annotazioni possono servire per vedere chi dei partecipanti non abbia dato informazioni su uno specifico argomento, permettendo così al moderatore di rifare la domanda a quello specifico partecipante.

-

9.1.5 Il Luogo per le Sessioni del Focus Group

Per poter avere una atmosfera rilassata per i partecipanti, si dovrebbe scegliere una stanza da dedicare esclusivamene per il focus group (Newman, 2005). Questa stanza non dovrebbe essere un luogo di passaggio in modo da evitare interruzioni. Snack e bevande aiutano il clima amichevole.

9.1.6 Materiale e attrezzatura

- Questionario per la selezione dei soggetti
- Questionario per raccogliere informazioni sull'esperienza nell'insegnamento.
- Targhette di carta per i partecipanti
- Carta e penna
- Videoregistratori: è utile registrar le reazioni, le interazioni ed i comportamenti dei partecipanti in modo da analizzarli successivamente.
- Sistema registrazione suono: un supporto sonoro al video registratore per facilitare la qualità delle trascrizioni.
- Guida discussioni
- Guida per l'assistente :guida che l'assistente del moderatore può usare durante la sessione del focus group.
- Orologio o cronometro (il moderatore o assistente possono usarlo per gestire la discussione).
- Foto
- Fogli informativi sullo studio
- Elenco partecipanti da firmare

9.1.7 Pre-Test

E' consigliabile eseguire un pre test per valutare la metodologia, evidenziandone eventuali incongruenze.

Un gruppo di partecipanti al focus group dovrebbe essere selezionato per il pre-test. Questo gruppo deve avere gli stessi pre requisiti e caratteristiche di quelli selezionati in futuro. Questo è un aspetto importante che permetterà ai moderatori di prevedere problemi e quindi gestire la discussione più facilmente.

La sessione pre test dovrebbe essere completata in modo da fare tutte le domande ai partecipanti e da gestire il tempo. Alla fine della sessione del pre test, il group leader può anche fare la trascrizione di 2 o 3 domande ed analizzarle.

9.1.8 Tempo necessario

Un’ora o un’ora e mezzo è il tempo necessario per la discussione.

9.2 Metodologia della costruzione sociale di significato: un gruppo tecnico

[6]*Giovanna Celia*

9.2.1 Premessa

Il nostro contributo si inserisce all'interno del dibattito scientifico e professionale sulla formazione degli insegnanti, in ambito scolastico e si delinea come una ricerca-azione che gli autori hanno condotto, negli ultimi dieci anni, in questo difficile e misterioso contesto.

Nel corso degli anni, per la formazione degli insegnanti abbiamo adottato differenti metodologie, alcune orientate all'acquisizione di nuove e più precise conoscenze psicologiche sulla motivazione, sui processi comunicativi e relazionali, da utilizzare per il potenziamento delle attività di docenza ed altre basate sulla padronanza di strumenti educativi (sociogramma di Moreno, griglia di Bales, ecc.), già collaudati in letteratura per potenziare la loro efficacia come professionisti dei processi educativi e formatori.

Molti di questi interventi sono stai condotti come delle ricerche-azioni ed hanno fornito importanti spunti di riflessione che, nel tempo, ci hanno consentito di elaborare uno specifico modello d'intervento per la formazione dei docenti.

Partendo dalla psicologia culturale e da altri contributi presenti in letteratura, il modello, in questione, è orientato alla costruzione sociale di senso, al fine di sviluppare tra i docenti un più ampio lavoro socio-emozionale di gruppo per la gestione delle situazioni complesse e problematiche che si riscontrano, sempre più numerose, in ambito scolastico.

Il modello d'intervento formativo, basato sulla costruzione di senso può essere utilizzata da formatori o da docenti con funzioni obiettivo e di coordinamento, per far sì che gli insegnanti acquisiscano una metodologia d'intervento per la gestione di situazioni difficili, che riguardano alunni e classi con bassa motivazione, comportamenti aggressivi, emarginati od isolati, scarso rendimento scolastico, bullismo ecc..

9.2.2. La scuola come organizzazione: la formazione dei docenti

Negli ultimi anni, il tema della formazione è divenuto uno degli aspetti più dibattuti sia in ambito educativo che professionale. Nelle organizzazioni, si è sviluppata la necessità di far fronte alle incessanti e repentine richieste di cambiamento che la società stessa impone.

In questo clima, è maturata la consapevolezza dell'importanza di una formazione continua, rivolta ai diversi protagonisti del mondo del lavoro.

L'area della formazione investe sia i giovani adulti, non ancora inseriti nei processi produttivi, sia le figure professionali già impiegate nel mondo produttivo. Il cambiamento socio-culturale che sta avvenendo nelle organizzazioni ha reso possibile la nascita e lo sviluppo di un vero e proprio mondo della formazione, che ha assunto variegate forme professionali e culturali ed ha accolto una molteplicità di orientamenti.

Questa attenzione alla formazione continua vi è stata anche in ambito scolastico, ma la scelta dei modelli d'intervento, non sempre è scaturita da un'adeguata riflessione sugli obiettivi formativi o sull'efficacia delle azioni messe in atto.

---

[6] Psicologa - Psicoterapeuta, docente presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia "ISPPREF"

In molte occasioni, gli esperti della formazione hanno preso a prestito modelli provenienti da contesti culturali e organizzativi molto differenti dal nostro o al contrario hanno creato, in modo estemporaneo, percorsi d'intervento privi di riferimenti teorici strutturati.

Dal nostro punto di vista, il sistema scuola appare in affanno, come organizzazione complessa presenta molte difficoltà nello scorgere le sue stesse risorse, determinando così una inadeguata utilizzazione delle risorse umane e professionali di cui dispone.

Di fatto, questa condizione può situare le persone, professionalmente coinvolte, in uno spazio mentale fondato su logiche individuali, che poco aiutano il cambiamento strutturale dei processi organizzativi in atto.

Tale situazione non facilita la formulazione di risposte adeguate da parte della scuola, ma favorisce il crescere di un esaurimento emozionale e professionale, costoso in termini individuali e sociali (burn-out).

In questo humus culturale e professionale si colloca il nostro contributo di ricerca-azione per l'acquisizione di una metodologia d'intervento per la gestione dei casi problematici.

Le difficoltà nascono, come sostiene Bruner (1992), anche dal fatto che le scuole, oggi più che mai, sono chiamate a svolgere funzioni nuove che comportano la costruzione di culture scolastiche, generate da comunità interattive impegnate a risolvere i problemi, condividendoli con quanti contribuiscono al processo educativo.

Con l'autonomia, l'organizzazione scolastica, almeno da un punto vista formale, sembra aver superato una prospettiva di lavoro a compartimenti stagni, basata su una monologica. D'altro canto, in molti casi, il mondo della scuola non riesce ad offrire nuove pratiche professionali, più produttive ed efficaci, che possano integrare o sostituire le azioni educative del passato.

Pertanto, chi opera nella scuola, si trova in una posizione ambivalente, caratterizzata dal fatto che se, da una parte, è limitato nella possibilità di lavorare in un'ottica monologica, (per motivi socio-economici, legislativi ed umani), dall'altra, tuttavia, spesso, non è in grado mettere in campo un lavoro più dialogico. Questa condizione, genera disorientamento, dispersione di risorse individuali e depersonalizzazione, ecco perché potremmo definire questa posizione "schizofrenica".

In questa ottica, sembra comprensibile l'elevata frequenza di burn-out, proprio tra gli operatori più motivati e disposti a mettere se stessi, totalmente, in gioco nella professione.

Il disagio personale e professionale di chi opera nel mondo della scuola, si trasforma, poi, in scarsa efficacia dell'organizzazione nel perseguire i suoi obiettivi istituzionali e sociali.

All'interno di questo destrutturante processo circolare, il disagio individuale diviene disfunzione organizzativa e viceversa.

In questa situazione di forte disgregazione, organizzativa e personale si è creato uno svuotamento di senso del fare scuola, sia da un punto di vista socio-professionale che culturale.

L'organizzazione stessa non riesce a garantire un'attribuzione di senso alle azioni e alla pratica educativa che i docenti svolgono

Negli anni 70, molte battaglie sono state condotte con l'obiettivo di aprire la scuola ai momenti partecipati e collegiali. In circa 30 anni di attività educativa, queste importanti conquiste sociali e professionali hanno dimostrato che le esperienze collegiali costituiscono innovazioni fondamentali, ma non sufficienti, a far sì che la cultura del mondo scolastico, divenga espressione del fare scuola ed educazione "insieme", integrando le differenze valorizzandole come risorse.

Non di rado, il far scuola si è trasformato in un agire educativo caratterizzato da modalità e pratiche ricorsive e cristallizzate.

Per certi versi, potremmo affermare che, ingenuamente, si è pensato che bastasse mettere insieme tante persone in situazioni collegiali per dare inizio ad un nuovo modo di partecipare alle azioni educative.

La scuola, però, non si compone di un insieme di attori isolati, coinvolti in situazioni collegiali, (attività di aula, consigli di classe, collegi dei docenti), ma rappresenta un'organizzazione complessa, contraddistinta dall'essere diversa dalla semplice somma delle singole individualità e professionalità, presenti (Pontecorvo, 1999).

L'incontro con l'altro/docente, con l'altra/disciplina, con l'altra/generazione di docenti, con l'altro/alunno, non di rado, sono diventati luoghi dalla difficile interpretazione e comunicabilità. L'esperienza di qualcosa che è altro da sé può essere vissuto come fonte di disagio umano e professionale. Al contrario, laddove, ci si è spinti verso la possibilità di accogliere "l'altro", è emersa la difficoltà di fronteggiare le situazioni complesse, senza un'adeguata metodologia d'intervento.

In questa difficile fase di transizione, abbiamo condotta la nostra attività di formatori che ci ha visti impegnati in numerose scuole di diverso ordine e grado e che ci ha consentito di elaborare una riflessione metodologica sul fare formazione ai docenti.

9.2.3 La formazione dei docenti in un'ottica socio-culturale

In realtà, come molte ricerche dimostrano, gli esiti degli interventi formativi variano, significativamente, in funzione del contesto e in relazione alle modalità relazionali che i formatori adottano (Iannaccone e Perret-Clermont, 1993).

Le azioni formative basate su modello lineare-tradizionale hanno spesso, sottovalutato l'aspetto organizzativo del sistema scuola e le interazioni con gli altri sistemi e sottosistemi, coinvolti direttamente o indirettamente nella formazione.

Del resto, l'organizzazione è un'entità "*costantemente in mutamento e in ri-negoziazione sia al suo interno, che nelle relazioni di reciproco influenzamento verso le altre organizzazione che formano l'ambiente"* (Briante, Brusita & Fenoglio, 1997, p.196).

In un'organizzazione complessa, qual è la scuola, le azioni formative prodotte in ottica monologica, sono destinate a non poter accogliere le sfide della nostra società.

Di qui, la necessità di allestire percorsi di formazione che privilegino le dimensioni di conflitto socio-cognitivo (Carugati, Selleri, 1996) come opportunità di negoziazione e d'incontro comunicativo sulle differenze.

In questo contributo, proponiamo un adeguamento dei modelli e degli interventi della formazione dei docenti in un'ottica culturale, spostando il focus del nostro agire sulla costruzione sociale dei significati.

Nell'analisi della formazione, in una prospettiva culturale, facciamo riferimento a quella parte della psicologia (Carli, Paniccia, 1999, Salvatore, Scotto, 2003; Gergen, 1994; Mantovani, 1998; Pontecorvo, 1999, Bruner, 1997) che propende per un adeguamento complessivo dei paradigmi tradizionali dell'educazione e della formazione.

E' il caso del costruzionismo sociale, da cui scaturisce la visione di una identità mai individuale, ma *sospesa in un assortimento di relazioni precariamente situate* (Gergen 1994, Mantovani,1998). Le identità prendono forma in *processi di costruzione e di ricostruzione narrativa* che gli attori mettono in atto (Gergen, 1994).

Negli ultimi anni, l'analisi dei processi formativi ha richiesto l'utilizzo di modelli psicologici che danno sempre più importanza alle pratiche professionali quotidiane.

Le difficoltà, che molti modelli di formazione hanno mostrato sul campo e alcuni loro limiti epistemologici e metodologici, a nostro parere, possono essere limitati con un approccio costruzionista e con la psicologia culturale (Cole,1996).

Del resto, molti studiosi convengono che le organizzazioni, come la scuola, siano dei veri e propri sistemi culturali (Mayo, 1945, Caprinico 1994), intesi come insiemi di conoscenze, norme, valori e routine quotidiane (Corsaro, 1985, 1990; Carugati, Selleri, 1996); l'importanza di questa

concezione si coniuga bene con le proposte interpretative della scuola formulate dalla psicologia culturale.

In questo senso, inquadrare la formazione docenti, in una prospettiva culturale, significa porre l'attenzione sulla possibilità di restituire ai soggetti formati, il senso del fare scuola, nell'hic et nunc.

Nella pratica formativa, non è raro imbattersi in docenti che mostrano un complessivo svuotamento di senso del loro lavoro e dell'esperienza formativa.

Nelle azioni del formatore che si muove in un'ottica cultuale, si delinea la necessità di restituire al fare scuola e alla soluzione dei problemi ad esso connessi, uno spessore culturale ed umano (Bruner, 1997; Cole 1996).

La prospettiva culturale prende posizione a favore di una riabilitazione della vita quotidiana e professionale, come unità di analisi, considerandola uno strumento per l'interpretazione dei fenomeni. Adottare tale punto di vista, in rapporto alla formazione dei docenti, significa porre al centro della relazione tra formatore e contesti di intervento, *l'attribuzione di significato* degli eventi e delle interazioni sociali (Bruner, 1990; Pontecorvo, 1999).

In tal modo, si sviluppano modelli di interpretazione della realtà e conseguenti azioni formative che evidenziano la fondamentale importanza delle micro-culture professionali e della co-costruzione sociale delle soluzioni (Gergen 1994).

La "cultura" ha la funzione di attivare processi di produzione di senso alle nostre azioni quotidiane, ma, in un organizzazione disorientata, il fare scuola diviene difficile proprio in rapporto alla gestione della complessità e delle situazioni problematiche.

Un chiaro esempio è la posizione di Bruner (1997), su "*questioni riguardanti la creazione e la negoziazione dei significati, la costruzione dell'identità e il senso dell'azione personale, l'acquisizione delle abilità simboliche e soprattutto la collocazione culturale di tutta l'attività mentale. Infatti non si può capire l'attività mentale se non si tiene conto del contesto culturale e delle sue risorse che danno forma alla mente e ne determinano il raggio di azione. Imparare, ricordare, parlare, immaginare: tutte cose rese possibili dalla partecipazione ad una cultura.* (p.8).

Si è andata consolidando, sempre più, la consapevolezza che le persone comunicano all'interno di "comunità di pratiche" (Brown, Collins, Duguid, 1989; Clancey, 1994) nelle quali si costruisce dinamicamente uno spazio comune, socialmente e culturalmente situato(Iannaccone e Ligorio, 2001).

9.2.3. Gli interventi formativi tra psicologia culturale e costruzionismo sociale

La formazione, dovrebbe attivare spazi "comunicanti" nei quali costruire linguaggi condivisi (Iannaccone, Cozzolino & Donato, 1998; Cozzolino, 1997). Negli interventi formativi, diviene difficile la costruzione di cornici di senso, in quanto i docenti attribuiscono scarso valore alla condivisione delle pratiche professionali presenti nella propria "comunità".

D'altra parte, agli insegnanti, non può essere semplicemente attribuito, come talvolta accade, un atteggiamento superficiale nei confronti delle esperienze formative che li coinvolgono; si tratta piuttosto di riconoscere una profonda difficoltà, nel dare senso alla personale esperienza della scuola, come risorsa per la costruzione di soluzioni nei contesti reali. Si tratta di una più ampia difficoltà nella produzione di linguaggi di negoziazione dei significati, con la conseguente perdita di attribuire di senso alle azioni e alle *routine* quotidiane, nei diversi attori professionali.

L'idea principale della formazione dei docenti, in un'ottica culturale (Pontecorvo, 2000), è quella di promuovere, fra i diversi protagonisti, una ridefinizione della scuola come luogo di "appartenenza".

In non pochi casi, però è proprio nella creazione di una cultura dell'integrazione e dell'appartenenza, che il mondo della scuola trova le sue difficoltà maggiori.

In un sistema culturale, come quello della scuola, l'integrazione di significati può essere vista come un complesso gioco di negoziazioni, situata tra tensioni di "realizzazione" (fondate su sentimenti di differenziazione, sviluppo, autonomia) e tensioni di "unione", in cui si esprimono bisogni di aggregazione, identificazione e affiliazione alla comunità scolastica (Cesari Lusso, 1997).

Bruner (1997) afferma che, in una cultura, ci s'immette, ma che, al tempo stesso, gli individui negoziano i possibili significati all'interno di contesti relazionali situati.

In quest'ottica, la formazione richiede l'attivazione di percorsi di co-costruzione sociale, in cui si possano mettere in scena, indirettamente, le dinamiche o i sentimenti di mancata appartenenza, se non di esplicita esclusione dagli spazi di vita professionale.

Gli interventi formativi di costruzione sociale di senso si muovono all'interno di quella che Tap (1988) chiama *articolazione cooperativa delle differenze*. Si tratta di un processo di integrazione in cui gli attori sono situati all'interno di una danza in cui sono negoziate modalità "interiori" (vissuto, rappresentazione), e modalità "sociali" di integrazione all'interno dei contesti reali di lavoro.

Da questo ne deriva la necessità di una cultura dei processi formativi che si apra ai vissuti e alle narrazioni, non solo come momento dell'emozionalità e della socializzazione, ma come privilegiato strumento d'accesso a quei processi cognitivi indispensabili per la costruzione di soluzioni efficaci, adeguate e sostenibili.

La dimensione sociale delle interazioni, non può essere intesa unicamente come momento collegiale delle attività quotidiane, ma si delinea come strumento strategico dell'organizzazione per il raggiungimento dei suoi obiettivi. Lo spazio dei vissuti e dell'attribuzione di significati condivisi rappresenta, infatti, uno dei possibili modi di accedere a risposte e soluzioni efficaci.

L'attribuzione di senso (sensemaking) rappresenta una chiave di accesso alle storie e alla microculture, in cui i diversi attori sociali sono situati. "*Se guardiamo all'apprendimento dal punto di vista dell'individuo, non possiamo evitare di ricordare che si apprende e si ricorda ciò che è funzionale alla costruzione della propria identità*" (Pontecorvo, 1999, p.34).

Gli interventi di formazione che vogliono tener conto della prospettiva culturale, nella scuola, prima ancora di tentare di attivare cambiamenti nei singoli o nell'organizzazione, dovrebbero contribuire alla definizione di un percorso o di una micro-storia, nella quale ognuno si percepisca come attore e risorsa per il gruppo e la comunità di pratiche di cui fa parte. In quest'ottica, dunque, la formazione diventa ricerca del significato in contesti d'interazione sociale.

Narrare la propria micro-storia in relazione alle azioni professionali significa aprire le porte alla co-costruzione di possibili mondi di significati. "*Se per gli attori scolastici non vi sono possibilità, esterne e interne, per questo incontro, allora il rapporto educativo, i processi di insegnamento-apprendimento sono privi di fondamenta, e quando vengono intrapresi, risultano sia per l'insegnante che per l'allievo, riproduzioni di copioni di vita sentiti come estranei anziché interpretazioni personali nella direzione della reciproca comprensione e della condivisione* (Liverta Sempio, Confalonieri & Scaratti 1999 p. 36).

Il disinteresse, la difesa, l'apatia o, in alcuni casi, la protesta verso il proprio lavoro ed in particolare verso le azioni di formazione possono "*costituire l'ovvia conclusione di una recita senza senso*" (Liverta Sempio, Confalonieri & Scaratti 1999 p. 36). E' qui che si gioca l'incontro tra cultura dell'organizzazione scolastica e le culture "altre" promosse dai diversi formatori.

Di fronte alla necessità di fronteggiare le situazioni quotidiane della propria professione, i docenti spesso sono portati, a dare risposte, che, pur essendo frutto d'attente valutazioni cognitive ed emotive, si connotano per la loro natura emergenziale. In altre situazioni, le risposte date sono scaturite, esclusivamente, dalla "testa di singole persone" proprio quando la complessità che i contesti professionali ci costringono a fronteggiare, risulta talmente elevata che le risposte dei singoli individui divengono poco efficaci o troppo costose in termini emozionali.

Sostanziale è, invece, la differenza che si sviluppa nel momento in cui le risposte divengono il frutto di un processo di costruzione, all'interno di spazi d'interazione sociale, come significativi

luoghi di apprendimento. Il lavorare insieme diviene dunque una risorsa essenziale, per fronteggiare la complessità presente all'interno e all'esterno dell'organizzazione.

In questo senso, gli interventi formativi rivolti ai docenti potrebbero essere centrati sull'attivazione di processi di attribuzione di senso, capaci di promuovere uno spazio di gruppo per la costruzione sociale della conoscenza e delle identità professionali. "C'è *un'interdipendenza* di narrazioni nelle relazioni tra gli individui che costruiscono reti di identità che si sostengono a vicenda, come si vede in contesti di alta familiarità, come è una famiglia o una classe scolastica: si tratta di reti di relazioni che hanno una maggiore o minore stabilità" (Pontecorvo, 1999 p. 35.)

Narrare la propria visione delle "attività professionali" significa esplicitare, indirettamente, la propria personale "posizione" cognitiva ed emozionale nelle azioni quotidiane e, dunque, dire, inevitabilmente, di Sé e della propria storia. Si tratta di routine copioni e storie dell'attività professionale, in cui non sempre vi è stato spazio per la costruzione di un senso di appartenenza al sistema scuola e da cui, in alcuni casi, può anche emergere il fallimento dell'appartenenza culturale.

L'azione formativa può ripartire dalla trama narrativa delle attività professionali con l'obiettivo di inserirla all'interno di un contesto di interazione "sociale", in cui le differenze e "le mancate soluzioni" tra i singoli attori divengono "materia" per la costruzione di nuove conoscenze e appartenenze.

Il formatore che si muove in prospettiva culturale, si pone l'obiettivo di stimolare nella scuola l'accoglienza delle diverse storie professionali dei docenti che vi lavorano, integrandole con quella di chi da esperto esterno, entra a far parte di un mondo di significati altri in una dimensione dialogica. In tal senso, il formatore facilita elaborazioni di azioni formative mirate ad un processo di cambiamento.

Da questa descrizione della complessità in gioco nella scuola, emerge la necessità di una lettura dell'organizzazione scolastica in chiave culturale.

Del resto, la letteratura (Gergen 1994, Mantovani, 1998) rileva che proprio i processi di negoziazione e di costruzione sociale dei significati possono favorire la produzione di senso delle azioni personali. Narrare la storia delle proprie azioni professionali e farsene raccontare delle "altre" significa costruire denominatori comuni di appartenenza che facilitano l'individuazione di soluzioni efficaci ed abbassa il malessere personale di chi lavora nel contesto scolastico. Somiglianze e differenze, in un gioco d'equilibrio fra processi d'individuazione e processi d'integrazione, progressivamente, rinsaldano la rete di relazioni in cui i docenti, professionalmente coinvolti, definiscono e ridefiniscono il proprio senso d'efficacia e di fiducia.

La formazione, in prospettiva culturale, interviene nel mondo della scuola per definire come risorsa, il suo stato di "comunità di pratiche".

In un processo di costruzione dialogica dei significati dell'attività quotidiana si cerca di integrare ciò che è "familiare" e appartiene ai singoli attori professionali, con ciò che è "nuovo" in termini di linguaggi, rappresentazioni e significati e che appartiene agli "altri" (alunni, famiglie, colleghi, esperti).

In questo contesto teorico abbiamo elaborato un modello di formazione degli insegnanti che traduce i principi, finora delineati, all'interno di una specifica metodologia per favorire i processi gruppali e sociali di costruzione di senso.

9.2.4. La metodologia per la costruzione gruppale di senso

La metodologia, qui proposta, scaturisce dall'esperienza maturata in molti interventi di formazione condotti nel contesto scolastico dal Gruppo di Ricerca sulle Interazioni Sociali dell'Università di Salerno. La metodologia per la costruzione di senso rientra fra i metodi attivi di apprendimento, i

quali hanno il vantaggio di rendere gli utenti protagonisti del processo formativo e costruttori dei loro stessi apprendimenti. Il contesto in cui la metodologia prende forma è il lavoro di gruppo.

L'idea di fondo, di questa metodologia è che le risposte che scaturiscono da un processo di costruzione nei contesti d'interazione sociale, siano più efficaci di quelle prodotte dal lavoro di un singolo individuo, in particolare, quando quest'ultimo appartiene ad una organizzazione complessa come la scuola (Gergen 1994, Bruner, 1997, Cole 1996, Mantovani, 1998).

Il lavorare insieme diviene dunque una risorsa essenziale, per fronteggiare la complessità presente all'interno e all'esterno dell'organizzazione.

La messa a punto di questa metodologia per la formazione degli insegnanti è il risultato di una serie di considerazioni/riflessioni, maturate negli anni, sui processi formativi e sul clima di certe esperienze formative nella scuola.

9.2.5 Il clima della formazione nel contesto scolastico

Ai fini della comprensione della scelta metodologica operata, sembra necessario definire le premesse che l'hanno generata. Il clima delle esperienze formative è contrassegnato dall' "equivoco paradossale", legato alla concezione (fantasia) della formazione come trasmissione/acquisizione di specifici contenuti, in cui i ruoli degli attori implicati (committente, formatore, utente) sono rigidamente predeterminati, ma al tempo stesso ambivalenti (Carli, Paniccia, 1999).

Il *committente* viene identificato come il detentore del potere, il *formatore* come detentore della conoscenza e *l'utente* come portatore di carenze e lacune, senza però che questa struttura sia, realmente, vissuta poi in questo modo sul campo.

Non di rado, il clima che si può trovare fra gli insegnanti, nostri clienti "secondari", a volte, anche inconsapevoli, è di esplicita diffidenza e chiaramente difeso . Di frequente, essi non condividono la domanda di formazione fatta dal committente (dirigenti, provveditorati, ecc).

In particolare, i docenti tendono a difendere, rigidamente, la qualità del loro lavoro, compromettendo l'acquisizione di qualsiasi apprendimento. Essi vivono la presenza del formatore, come invadente ed immediatamente squalificante, pertanto mostrano ostilità e resistenza verso ciò che è diverso e che non conoscono.

Il clima riscontrato nelle diverse esperienze formative, realizzate nel mondo della scuola, ha presentato, a prescindere dall'ordine e/o dal grado, le medesime caratteristiche di resistenza agli apprendimenti e ancor di più al cambiamento. Tale chiusura è spesso il risultato di un sistema di credenze e rappresentazioni, ben radicato nella cultura delle organizzazioni scolastiche, che inquadra il formatore come *controllore, giudice esterno* o *espressione di una qualche temuta forma di fallimento professionale.* Tali rappresentazioni sono anche il risultato delle modalità con cui avviene la richiesta di formazione e il contratto formativo. La richiesta di formazione, spesso, viene fatta dal dirigente d'istituto, senza un reale coinvolgimento da parte dei fruitori dell'intervento,generando, così una mancata condivisione del progetto formativo.

9.2.6 La metodologia nella sua applicazione

La metodologia per la costruzione di senso, pur delineandosi come tecnica attiva, tende ad entrare nel mondo esperenziale e professionale dei docenti in modo indiretto.

Si parte con una "ricerca d'aula" sulle esperienze professionali d'intervento dei docenti, per poi operare, progressivamente, una decristallizzazione dei loro "assunti".

Il formatore tenta di attivare, indirettamente, una riorganizzazione cognitiva delle nuove informazioni emerse e soprattutto, tenta di facilitare l'apprendimento di un metodo di costruzione degli interventi professionali, fondato sulla teoria della complessità, sulla psicologia culturale e sulla costruzione sociale di più ipotesi d'intervento intorno ad una stessa situazione problematica.

L'obiettivo è di costruire un'impalcatura formativa che prevede in primo luogo di disattendere l'immediata aspettativa di ricevere una soluzione esterna al problema presentato.

9.2.7 Le fasi della metodologia

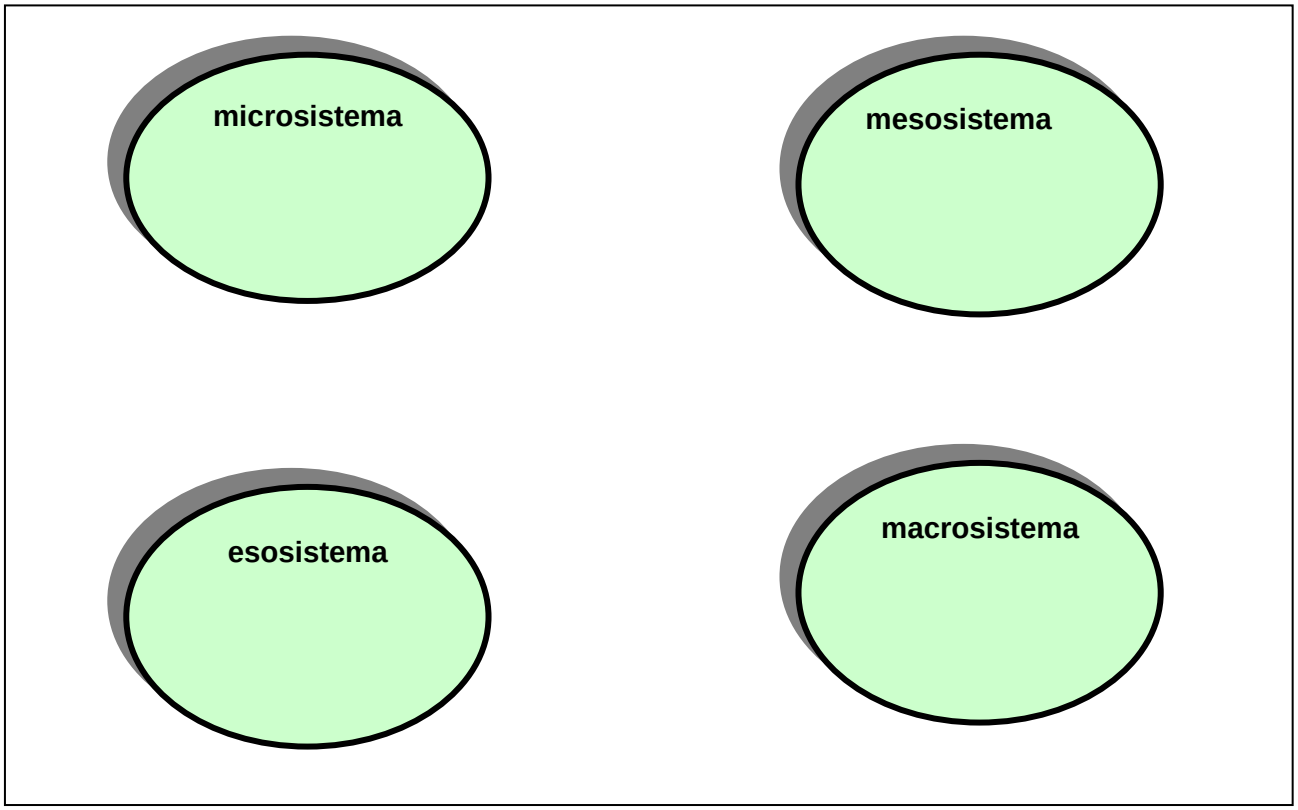
1) *Costituzione del gruppo e ricerca d'aula*

Il formatore/conduttore del gruppo attiva la ricerca d'aula per l'individuazione di una situazione o di un caso problematico.

2) *Raccolta delle informazioni in un'ottica ecologica ed ancoraggio ad un oggetto esterno*

- Il formatore fa una distinzione tra interpretazioni e informazioni invitando i partecipanti a metter da parte le proprie "teorie" sul caso per attuare una raccolta di informazioni a cui partecipano tutti i membri del gruppo.
- La raccolta delle informazioni si realizza attraverso un modello ecologico di suddivisione sistemica dei contesti. Per ciascuno di questi contesti si individuano limiti e risorse.
- Il formatore realizza la raccolta attraverso l'ancoraggio ad un oggetto esterno utilizzando la lavagna o un foglio (vedi fiugura 4). Concentrandosi sull'oggetto esterno (la lavagna), indirettamente, si riduce la possibilità che i partecipanti attivino dinamiche interpersonali di paternità o difesa delle proprie posizioni (spesso affettive) sul caso. Il percorso di raccolta delle informazioni avviene per iscritto anche per limitare la possibilità di perdere importanti contributi. In questo modo, infatti, si fronteggia la possibilità che l'interazione dei primi momenti impedisca l'espressione delle differenze tra i partecipanti. Inoltre, nel momento in cui si riducono i meccanismi di difesa attivati per difendere le proprie opinioni, si è in grado di tornare sulle informazioni in qualsiasi momento, senza generare conflitti volti a ridefinire la paternità delle osservazioni

Figura 4: Approccio Ecologico. Come disegnare I 4 sistemi con limiti e risorse.



3) Restituzione del gruppo

- Dopo la raccolta delle informazioni, avvenuta grazie al contributo di tutti, si avrà un quadro complesso ed articolato della situazione problematica, frutto di un lavoro di costruzione sociale che va al di là delle posizioni dei singoli partecipanti e che attribuisce maggiore "senso" al lavorare insieme per fronteggiare la complessità dell'organizzazione scolastica.

4) Formulazione d'ipotesi d'intervento

- Solo a questo punto, il formatore chiederà al gruppo, di formulare delle ipotesi di intervento sulla situazione problematica. In questo modo il conduttore avrà destrutturato le posizioni "interpretative" di partenza ed avrà ottenuto una lettura d'insieme "nuova" che offrirà diverse soluzioni più adeguate, efficaci e sostenibili

9.2.8 Le finalità della metodologia

La metodologia per la costruzione sociale di senso rappresenta, a nostro parere, una buona modalità per attivare nei docenti processi che consentono di operare, in modo indiretto, a diversi livelli.

La metodologia per la costruzione gruppale di senso si prefigge, infatti, i seguenti obiettivi:

- Analisi delle situazioni problematiche, senza l'eccessivo coinvolgimento emotivo, che caratterizza i contesti dell'emergenza, evitando il pericolo di rimanervi intrappolati.
- Riduzione delle difficoltà che i docenti incontrano nel trasferire concetti teorici in pratiche educative.
- Sostegno alle esperienze personali e professionali proprie ed altrui
- Stimolazione di modalità induttive e deduttive di ragionamento, capaci di sviluppare reversibilità nell'analisi delle situazioni di successo o insuccesso (dal particolare al generale e viceversa, dal singolo caso alle situazioni prototipiche).

- Contenimento dell'ansia dovuta all'emergenza e trasformazione delle emozioni in una risorsa
- Esplicitazione dei vissuti come modalità di analisi e di apprendimento
- Potenziamento della consapevolezza sulla complessità in gioco nelle situazioni problematiche e ampliamento dello sguardo sulle modalità d'intervento e sui contesti coinvolti.
- Promozione della costruzione sociale delle risposte attraverso un lavoro di gruppo strutturato e sistematico per il fronteggiamento dei problemi.
- Elaborazione sistematica delle ipotesi d'intervento mediante una adeguata gestione dei conflitti socio-cognitivi.

La metodologia, inoltre, favorisce la de-strutturazione di certe letture, spesso connotate da rigide convinzioni sui problemi, per giungere ad una quadro complesso e condiviso che faciliti interventi professionali più efficaci e densi di "senso".

Tra i vantaggi di questa metodologia vi sono anche: il rinforzare il senso di appartenenza ad una istituzione che può essere così percepita come funzionante ed efficace, perché efficaci si percepiscono i suoi rappresentanti; il promuovere l'idea dell'efficacia del lavoro di gruppo attraverso un'esperienza gratificante.

9.2.9. Il superamento dei meccanismi di difesa resistenti al cambiamento

La metodologia di costruzione gruppale di senso si delinea come sospensione della azione produttiva, evitando alcuni inconvenienti che si possono verificare nel processo formativo (Carli e Paniccia (1999). Alcuni di questi inconvenienti possono essere inquadrati come meccanismi di difesa volti a resistere al cambiamento richiesto. Tra questi meccanismi, alcuni sono: un'attesa salvifica da parte del docente che ripone nell'azione formativa la soluzione a tutte le problematiche individuali, relazionali e organizzative. Questo atteggiamento di *iperinvestimento,* fa sì che l'azione formativa non possa sortire nessun effetto. Ci troviamo di fronte alla *richiesta di cambiare tutto per non cambiare nulla.*

Un altro atteggiamento di resistenza, si denota quando l'azione sospensiva del fare formazione, non è vista come opportunità per affrontare, in modo adeguato, ciò che appartiene spesso ad un tutto disorganizzato ed emotivamente connotato, ma come luogo lontano dalle reali atmosfere delle attività scolastiche, quindi visto come eccessivamente staccato, teorico ed inutilizzabile (*disinvestimento)*. Di fronte a questa sospensione dell'azione educativa, negli insegnanti, si può riscontrare anche l'idea di estraneità dell'agente formativo, con la conseguente copertura delle problematiche e delle disfunzioni presenti ed una identificazione con l'organizzazione, nell'ottica del " Salvare la Faccia".

9.2.10. Il ruolo del formatore

La prospettiva culturale evidenzia nelle azioni del formatore, la necessità di restituire al fare scuola e alla soluzione dei problemi ad esso connessi, uno spessore culturale ed umano (Cole, 1996).

La posizione di non expertise (di colui che non sa) richiede che le nostre comprensioni o interpretazioni non siano vincolate da verità teoricamente definite o dal nostro sapere.

Non sapere, significa ridefinire, in un'ottica di costruzione sociale l'insieme di assunti che l'operatore porta con sé. Per dirla con una frase di Gadamer "*chi vuol comprendere un testo deve essere pronto a lasciarsi dire qualcosa da esso*"

Ciò si è dimostrato efficace anche rispetto alla possibilità di creare un varco nelle difese dei docenti, accogliendo i loro metodi, ma affiancando la possibilità di ristrutturali e riqualificarli, in modo indiretto.

La metodologia, fin qui discussa, rientra tra i metodi attivi di apprendimento e prevede la costituzione di gruppi spontanei, diversi da quelli di lavoro.

Inizialmente, il formatore richiede al gruppo di scegliere una situazione problematica da presentare, attivando, inevitabilmente, nel gruppo l'idea che alla situazione problematica segua dall'esterno (da parte del formatore) una magica soluzione. Questa attesa risulta strategica e funzionale per attivare un doppio livello di attenzione sulle azioni del formatore e sul processo formativo vero e proprio.

Nell'azione successiva, il formatore fa da "scaffolding", costruendo un'impalcatura formativa che prevede di disattendere l'immediata aspettativa di ricevere una soluzione esterna al problema presentato. Al tempo stesso, il formatore cerca di trasferire l'aspettativa ad altri momenti del processo formativo e sfrutta questa possibilità, come base per mantenere alta l'attenzione e la motivazione del gruppo. Inoltre cerca di attivare, nei gruppo dei docenti, la ricerca di ulteriori informazioni che definiscano il problema presentato in termini, ancora più "approfonditi".

In realtà, si tratta di una richiesta paradossale, visto che il gruppo non sente di possedere informazioni poco approfondite sulla situazione problematica, infatti, l'idea di base dei docenti è che essi conoscono già il problema in ogni sua parte. In realtà, il nostro obiettivo è provare a cambiare la prospettiva con cui si guarda al problema e fornire una metodologia che conduca alla costruzione sociale di possibili soluzioni alle situazioni problematiche.

La metodologia per la costruzione gruppale di senso, favorisce una destrutturazione dei precedenti assunti comportamentali sulla situazione problematica e contribuisce ad una riorganizzazione delle risorse per fronteggiare il problema in maniera più funzionale ed adeguata.

Oltre alla definizione di *metodo attivo* (Rotondi, 2000), la metodologia da noi elaborata può anche essere inserita tra i "*metodi interrogativi*" (G. Alessandrini, 1999).

"I metodi interrogativi derivano dalla maieutica socratica. … nel metodo interrogativo le domande costituiscono una serie ordinata di tappe. Il maestro guida verso il ragionamento ma sono gli allievi a scoprire la soluzione attraverso le domande e il loro ordine…. L'allievo diventa un ricercatore nel senso che di fronte al problema lo formula, lo analizza, avanza ipotesi e le verifica (Alessandrini , 1999, p. 110)

Come nei dialoghi platonici, Socrate ci viene presentato come artefice di un dialogo profondo con i suoi allievi, così oggi potremmo dire che l'obiettivo del dialogo è l'esteriorizzazione della conoscenza implicita negli allievi (Alessandrini, 1999).

In quest'ottica, il formatore fornisce una serie di sollecitazioni per attivare forme di ricerca, che partono dall'esperienza professionale e personale degli individui, ma che attraverso una stabilizzazione del processo di ricerca nel gruppo si vanno delineando come soluzioni condivise alle situazioni problematiche.

10 METODI OPZIONALI

10.1 Inventario collettivo Prosociale. Inventario di azioni prosociali (IP)[7]

Robert Roche, Pilar Escotorin, Mayka Cirera

La metodologia di inventari contestualizzati prosociali si è dimostrata uno strumento utile per la progettazione di piani di ottimizzazione prosociale per qualsiasi contesto, associazioni, sport club, strade pubbliche, fermate della metro e discoteche. E' anche un ottimo strumento di valutazione e diagnostica per i livelli di prosocialità in gruppi o squadre.

Un inventario prosociale è

Un elenco di comportamenti prosociali che sono auspicabili e possibili in un contesto specifico, redatto da un ricercatore, secondo criteri di stakeholders i detti ambienti (Roche, 2002)

Sebbene una corretta implementazione di questa metodologia richieda almeno un gruppo rappresentativo di volontari motivati, disponibili a lavorare sistematicamente sul processo, una volta definito un inventario rappresentativo contestualizzato, questo elenco può essere usato per creare questionari (strumenti) per valutare contesti specifici o fornire informazioni utili nella progettazione di piani di azione che adottano comportamenti specifici in tali contesti.

E' necessario un ricercatore o facilitatore che accompagna I partecipanti senza influenzare l'esercizio, controllando l'eterogeneità del gruppo, adottando la creatività, rafforzando gruppi passivi, se necessario collaborando nel definire idée più chiare, più operative, garantendo anonimità, se richiesta.

Un inventario standard dovrebbe contenere tra i 40 e 70 punti di comportamenti divisi in 10 categorie o classi.

Procedura standard per creare un inventario

Preparare una definizione della pro socialità e le 10 classi o categorie che sono state già presentate.

Chiedere ai rappresentanti del gruppo che sono coinvolti in quel particolare contesto di scrivere uno o due comportamenti prosociali per ogni categoria o classe.

Il ricercatore trascrive tutti I comportamenti in un unico elenco.

Poi, il ricercatore fa una cernita di 7 comportamenti per ogni categoria, mantenendo quelli diversi ed evitando di ripetere quelli simili.

Il ricercatore converte questo elenco in un questionario aggiungendo due colonne a destra dell'elenco, sotto la voce Auspicabile e Fattibile, in cui ogni voce andrà da 0 a 4, secondo l'opinione di ogni partecipante. Lasciare uno spazio alla fine di ogni categoria per eventuali aggiunte.

L'intervistatore userà il questionario.

---

[7] EXTRACT FROM THE BOOK:

ROCHE, R. (ED.) (2010) prosocialidad nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. *Nueva (*new prosociality challenges: methods and guidelines for achieving optimum creative results from the given surroundings).

BUENOS AIRES: CIUDAD NUEVA. Cap.5 The prosocial inventories: a group instrument towards consensus

Poi, selezionare l'inventario prosociale finale dai risultati, includendo sempre da 4 a 7 voci che hanno ottenuto il Massimo del punteggio nell'auspicabilità e fattibilità in ogni categoria. Nel caso di un pareggio tra due variabili, l'auspicabilità dovrebbe avere sempre la priorità. Si dovrebbe dare un nome all'inventario quale, Inventario pro sociale di una azienda o di un dipartimento commerciale, di un ufficio pubblico oppure di una associazione sportiva.

Scrivere la data, il nome del ricercatore, l'organizzazione ed il numero di persone coinvolte nel campione durante il processo.

Istruzioni per i partecipanti:

Si richiede di dare un punteggio alla voce nell'elenco a seconda delle vostre considerazioni:

auspicabile ossia c'è un desiderio che accada

fattibile ossia si pensa che possa essere attuato.

Il punteggio è il seguente:

PER NIENTE (0), UN PO' (1), ABBASTANZA (2), MOLTO (3), TOTALMENTE (4)

ESEMPIO DI UN INVENTARIO APPLICATO

Breve descrizione contestuale. Formazione iniziale nelle abilità partecipative e pro sociali: come applicare valori pro sociali nella implementazione della Responsabilità Sociale Universitaria (RSU).

Il progetto avviato dalla Pontificia Universidad Católica di Valparaíso, Cile (PUCV – vedi cap.9) ha coinvolto un gruppo di studenti da diversi corsi per trascorrere un weekend di formazione con il seguente scopo: Rafforzare le abilità sociali in RSU per sostenere il progetto RSU in PUCV (Brundelius & Escotorin, 2008).

Leader: membri della squadra LIPA, nell' agosto 2008.

Partecipanti: studenti del primo, secondo e terzo anno di ingegneria delle costruzioni, scienze dell'alimentazione, educazione dell'infanzia, studi religiosi, giornalismo ed educazione fisica.

Scopo: Sviluppare un inventario specifico da applicare in un weekend, con lo scopo di rafforzare l'auto-percezione della squadra dei partecipanti, la motivazione per il lavoro di gruppo e l'impegno al progetto attraverso piani di ottimizzazione pro sociale in una squadra e a livello ambientale (Brundelius & Escotorín, 2008)

Fasi di lavoro. Abbiamo cominciato con una metodologia di applicazione dell'inventario, adattato al programma. E' stata una esperienza intensa e seria per gli studenti che per la prima volta hanno conosciuto il concetto di pro socialità e le sue categorie.

Hanno riflettuto sulle azioni prosociali che potrebbero fare e ricevere dai loro compagni durante il weekend.

Poi sono state fatte le stesse domande ad un altro gruppo in modo da avere una lista di inizio, usando il metodo di visualizzazione.

Ogni partecipante ha scritto le azioni attuabili su alcune schede. Su ogni scheda una azione pro sociale con un massimo di tre righe.

Ognuno poi ha inserito la scheda sotto la categoria corrispondente in modo da farla vedere all'intero gruppo.

Ogni scheda è stata poi analizzata, per assicurarsi che si trattava di una azione prosociale, vale a dire se c'erano criteri misurabili e osservabili in ogni caso. E' importante tutto questo perché alcune idee devono essere rifiutate ed il facilitatore deve aiutare il gruppo a visualizzare a quale contesto può appartenere un particolare aspetto.

Per esempio, in un cartoncino c'era scritto " dovrebbero rispettarmi quando parlo" intesa come azione pro sociale dal gruppo. Tuttavia, questo "rispetto", un concetto apparentemente chiaro e spesso usato in programmi di educazione civica, è molto difficile da attuare. Cosa è il rispetto, se non una percezione soggettiva delle aspettative che io ho degli altri a seconda della mia cultura professionale, familiare, nazionale e personale. Esiste una forma standard di rispetto?

Evidentemente non esiste: per qualcuno sentirsi rispettato significa mantenere un certo distacco, per altri può essere l'opposto e quindi essere coinvolto in decisioni ecc.

E' chiaro quindi che è possibile creare un programma soddisfacente che include il rispetto se chiediamo prima al gruppo quale comportamento è da intendersi come segno di rispetto.

Questo è uno degli usi chiave dell'inventario – aiuta a tenere I "piedi per terra" in comportamenti specifici che si adattino ad un contesto culturale al quale si applicano.

Una volta analizzata ogni singola azione, (se e o meno operativa, misurabile e se possiede criteri pro sociali) il gruppo crea un elenco di azioni con idee simili ed alcune poco pratiche che sono state scartate. L'analisi di ogni cartoncino ha creato un elenco di 38 voci pro sociali per il weekend.

Le 38 voci sono state valutate da 0 a 4 da ogni partecipante secondo l'auspicabilità e la fattibilità.

Poi a gruppi di 3 è stato deciso il punteggio per ognuna delle 38 voci.

Ogni gruppo ha riportato la sua media e ha collocato un bollino sotto il punteggio della voce corrispondente

Tabella7: Struttura della Tabella di valutazione

INVENTARIO PROSOCIALE DI UN GRUPPO DI LAVORO DI STUDENTI UNIVERSITARI IN UN WEEKEND										
Comportamento, azione	***ASPICABILE***					***FATTIBILE***				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1.fare il letto per qualcuno che è un rompiscatole		•		•	•		•		• •	
2. Offrire un succo			•	•	•				• •	•
Ec.										

TRANSCRIZIONE DELLA SUMMARY LIST

1. *Fare il letto per qualcuno che è un rompiscatole* o che non piace
2. Offrire un succo
3. Sfrattare la tavola per qualcuno
4. Aiutare nei servizi
5. Fare I piatti
6. Portare le buste alla fermata dell'autobus
7. Aiutare ad apparecchiare
8. Offrire aiuto in cucina
9. Tenere gli ambienti ordinati
10. Dare un documento interessante
11. Condividere le mie cose
12. Offrire una birra
13. Raccontare le proprie esperienze e conoscenze
14. Sostenere un compagno di classe in qualcosa
15. Dare e ricevere feedback
16. Studiare, consigliare, dare idée a chiunque ne abbia bisogno
17. Dare una parola di amore cristiano
18. Fare battute per tirare su qualcuno
19. Abbracciare qualcuno che ne ha bisogno
20. Enfatizzare le virtù e le qualità degli altri
21. Chiedere l'opinione a qualcuno anche se diversa dalla propria.
22. Prestare attenzione quando qualcuno parla
23. Mostrare interesse verbale e non verbale facendo domande durante la conversazione
24. Stare in silenzio quando gli altri parlano
25. Aspettare il proprio turno nella conversazione
26. Dare una opinione sulle esperienze condivise
27. Fare di tutto per conoscere l'altra persona
28. Massaggiare qualcuno che è stressato
29. Consolare una persona triste
30. Creare collegamenti: facebook, dare numeri di telefono ed e-mail.
31. Creare un clima positive con sorrisi ed attenzione
32. Lavoro di gruppo
33. Partecipare attivamente in attività
34. Offrire la doccia a qualcuno senza acqua calda
35. Fare docce più brevi
36. Fumare senza infastidire nessuno
37. Spegnere il cellulare durante meeting
38. dare del pane a chi è affamato

Sono state selezionate 16 voci con il più alto punteggio di auspicabilità e fattibilità da essere applicate durante il weekend. Il gruppo ha stabilito un punteggio di 6.0 (9 sulla scala spagnola) come obiettivo per il weekend. Come valutare l'inventario – abbiamo raggiunto il nostro obiettivo? Un'auto valutazione è stata usata per vedere se avevamo raggiunto l'obiettivo, progettando altri obiettivi. Il facilitatore dovrebbe già avere un foglio Excel per segnare il punteggio e creare una visualizzazione dei punteggi medi.

Tabella 8: Valutazione dell'inventario

	Come hai valutato da 1 a 7 la frequenza e la qualità delle azioni nell'inventario?	Individuale (Come penso di aver agito)	Gruppo, come ho visto gli altri
8	Offrire aiuto in cucina		
9	Tenere gli ambienti ordinati		
14	Sostenere un compagno di classe in qualcosa		
4	Aiutare nei servizi		
15	Dare e ricevere feedback		
16	Studiare, consigliare, dare idée a chiunque ne abbia bisogno		
22	Prestare attenzione quando qualcuno parla		
23	Mostrare interesse verbale e non verbale facendo domande durante la conversazione		
24	Stare in silenzio quando gli altri parlano		
25	Aspettare il proprio turno nella conversazione		
29	Consolare una persona triste		
30	Creare collegamenti: facebook, dare numeri di telefono ed e-mail.		
31	Creare un clima positive con sorrisi ed attenzione		
32	Gruppo di lavoro		
33	Partecipare attivamente		
34	Offrire la doccia a qualcuno senza acqua calda		
36	Fumare senza infastidire nessuno		

10.2 Service Learning (SL)

Karina Rossa

La proposta pedagogica del Service-Learning emerge da una premessa: la solidarietà può essere più che un contenuto da insegnare; le attività di solidarietà fatte da bambini, adolescenti e giovani, se programmate nel giusto modo, sono in sé una fonte di apprendimento di qualità.

Il service learning può essere definito un servizio solidale per venire incontro ai bisogni reali di una comunità, attuato da studenti ed articolato intenzionalmente con i contenuti dell'apprendimento (curriculum, formazione, riflessione, sviluppo abilità, lavoro e ricerca) (Tapia, 2009)

La formazione del Service-Learning

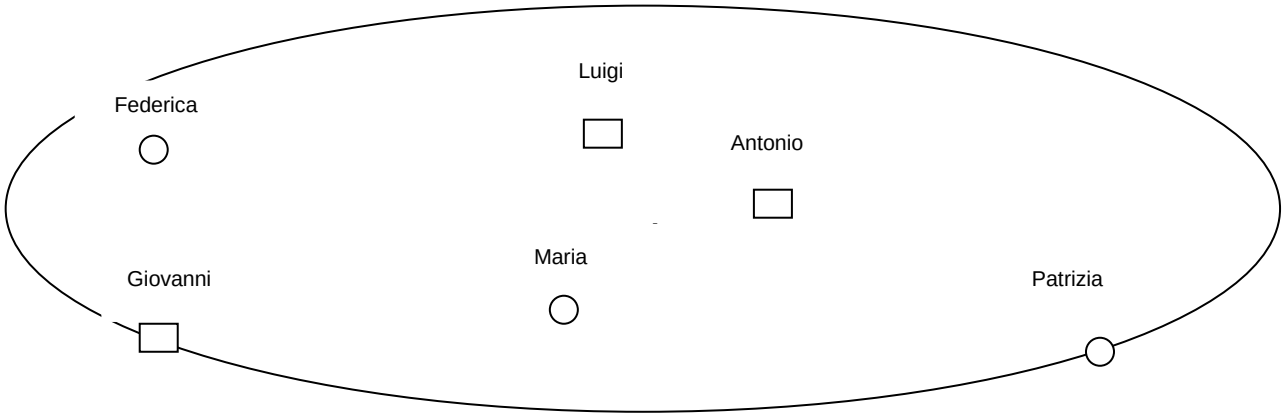
- Rafforza la qualità dell'istruzione: in quanto per risolvere problemi specifici bisogna sapere di più rispetto alla risoluzione di un test, e perché sul campo si apprendono comportamenti, abilità e conoscenze che non sono presenti nei libri.
- Educa all'essere cittadino: non solo a parole, ma con I fatti, con l'implementazione di progetti che trasformano la realtà.
- Sono pratiche inclusive: in quanto incoraggiano il ruolo degli studenti, anche coloro con diverse capacità o in termini di una grande vulnerabilità socio-educativa, in quanto contribuiscono a superare la passività della cultura del cliente, per convertire gli studenti da un ruolo target a reali partecipanti ed agenti solidali di progetti locali di sviluppo.
- Permette di articolare reti tra scuole e organizzazioni comunitarie, che facilita il compito di istituzioni educative e permette di offrire soluzioni articolate di problemi comuni e contribuisce ai cambiamenti sulle visioni della società, vedendo i bambini e giovani non più come un problema o la speranza del domani, ma riconoscendoli come parte attiva del presente.
- Migliora il rendimento scolastico e punta sull'inclusione, rafforzando fattori quali l'autostima, comportamenti prosociali, la motivazione e l'impegno al proprio apprendimento . Tra i maggiori impatti, si nota un miglioramento nelle qualifiche e nel rendimento universitario. Esistono prove oggettive che gli studenti che partecipano ai progetti del Service learning tendono ad avere qualifiche più alte rispetto a coloro che non vi partecipano, e mostrano sviluppi positivi in task cognitivi ed accademici .
- Studi indicano che questo impatto è maggiore negli studenti che si trovano in una situazione di vulnerabilità socio-economica. Sia in Argentina che in Cile, così come in altri paesi, è dimostrato l'impatto positivo di progetti istituzionali del Service learning per quanto riguarda l'inclusione e l'avvicinare/mantenere i ragazzi a scuola (opposta al dropout).
- **Se si vuole applicare il Service Learning nella propria scuola, si possono trovare numerose informazioni su internet.**
- Si propone di lavorare secondo la prospettiva di ***Nieves Tapia***. I riferimenti e link sono disponibili nella bibliografia.

11. La mappa relazionale: istruzioni su come usare l'insegnante immateriale

Gennaro Galdo

Come è noto è possibile rappresentare i componenti, la struttura, le relazioni dell'insieme trigenerazionale di una famiglia attraverso il genogramma. Quando però vogliamo rappresentare un gruppo con storia (per esempio una classe scolastica, un'azienda, un gruppo di lavoro), siamo in difficoltà. Pur essendoci chiaro che le configurazioni relazionali di un gruppo con storia non possono essere rappresentate allo stesso modo di una famiglia, siamo consapevoli che esse non possono essere raffigurate allo stesso modo di un insieme casuale come quello che si costituisce in uno scompartimento di un treno o a bordo di un autobus tra i suoi passeggeri.

Abbiamo l'esigenza, infatti, di rappresentare il sistema costituitosi sia nel tempo (in senso diacronico) che nell'hic et nunc (in senso sincronico). Inoltre, per essere utile, una rappresentazione di questo tipo deve evidenziare non solo le difficoltà, i problemi, i punti critici, ma anche le risorse, le possibili proprietà emergenti, le "leve relazionali" con le quali sollevare i nomi che ingombrano e/o ingombreranno la strada dell'evoluzione del gruppo. Come procedere? Un primo passaggio che lo suggerisce un test, il Family Life Space, in uso tra i terapeuti familiari; esso consiste nel collocare, all'interno di un cerchio la cui circonferenza rappresenta i confini del sistema rispetto all'ambiente, i componenti della famiglia sottoforma di piccoli cerchi per quelli femminili e di piccoli quadrati per quelli maschili. Cerchi e quadrati saranno collocati tanto più vicini al centro quanto più appartenenti alla famiglia sono considerati da chi esegue il test. Allo stesso modo procede chi, incaricato di rappresentare un gruppo con storia, colloca i suoi componenti all'interno di un cerchio tanto più vicini al centro quanto più egli li ritenga più appartenenti al gruppo. Supponiamo ad esempio che i componenti di un gruppo di lavoro siano sei, tre i fondatori, tre invece gli ordinari: Luigi, Federica, Antonio sono i primi; Giovanni, Maria e Patrizia i secondi. In questo caso il collocare in alto o in basso rispetto al diametro orizzontale centrale del cerchio potrebbe essere utile al fine di rappresentare la posizione gerarchica dei suoi elementi considerati. Avremo dunque una prima configurazione così tracciabile:



A questo punto avremo la possibilità di rappresentare le relazioni possibili tra i componenti del gruppo, tracciando delle righe di diversa tipologia a seconda della qualità delle relazioni che intendiamo raffigurare.

Utilizzeremo linee continue per rappresentare le relazioni complementari:_____; linee spezzate per rappresentare quelle simmetriche : **vvvvvvvvvvvv**; linee tratteggiate per quelle di distanza: ----------; linee puntiformi per quelle di indifferenza (o disconferma): .....

Queste relazioni sono da rappresentare in un insieme costituito da n elementi? Teoricamente il numero delle relazioni in un insieme è ricavabile dalla seguente formula

$Rtot_n = 2^n -n-1$

per n = 6 come nel nostro caso avremo dunque

$Rtot_6 = 2^6-6-1= 64-7=57$

volendo procedere ad una necessaria semplificazione, utilizzeremo il principio dell'olismo (la parte sta per il tutto) e sceglieremo di rappresentare solo quelle duali per le quali la formula generale è la seguente:

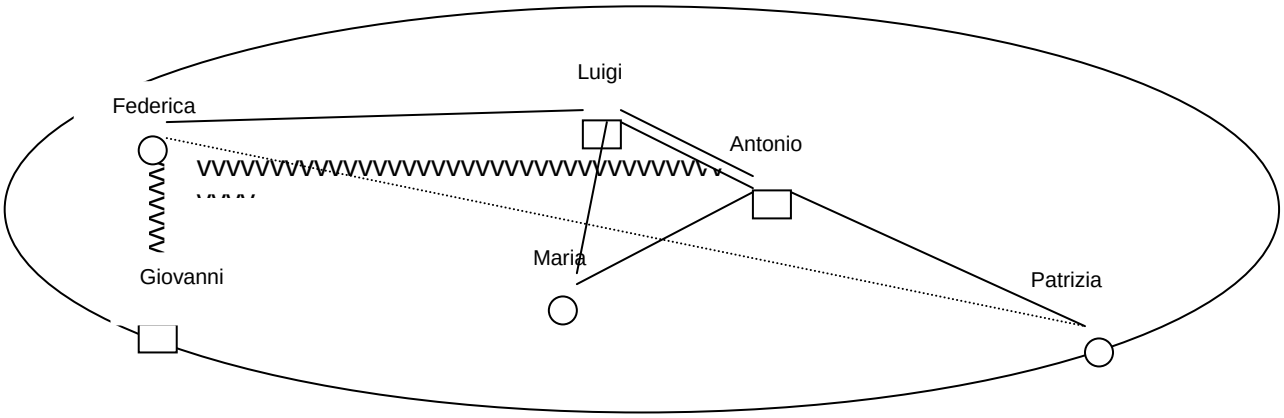
$R_{dn} = n (n-1)/2$

applicandola, nel nostro caso, avremo:

$R_{d6} = 6*5/2= 15$

Anche di queste 15 potremo considerare una percentuale significativa, per esempio il 50%, vale a dire, approssimando all'unità, 8 relazioni.

Avremo dunque la nostra mappa relazionale



Questa "istantanea relazionale" può essere, mutatis mutandis, ricostruita nel tempo a raffigurare attraverso varie sue riedizioni, l'evolversi del gruppo e delle sue relazioni.

A chi affidare la redazione delle mappe relazionali di un gruppo? Qui esistono numerose possibilità: dalla più semplice che consiste nell'affidarla ad un portavoce nominato dal gruppo, a quella più complessa che consiste nel fare eseguire a ciascun componente del gruppo la mappa relazionale dal suo punto di vista e nel confrontare gli elaborati tra loro. Volta per volta l'operatore relazionale sceglierà l'opzione che riterrà più utile per raggiungere gli obiettivi che si è dato.

Supponiamo, nel caso in esempio, che egli abbia affidato questo compito ad Antonio, allo scopo di evidenziare quanto corrisponda il suo punto di vista a quello di Federica, con la quale egli è in conflitto ed individuare quali siano le possibili criticità relazionali che gli toccherà di affrontare nella sua qualità di nuovo Presidente, nonché legale rappresentante del gruppo in questione (che ha una storia più che ventennale).

Risulteranno evidenti ad un occhio esperto alcune importanti criticità come lo status di persona indicata come portatrice del problema Federica o lo status dei componenti

disimpegnati di Giovanni e Patrizia; così come è possibile individuare quelle che possono essere definite le “leve relazionali” cioè le risorse che possono essere messe in campo per affrontare le problematiche evidenziate: il legame complementare tra Luigi e Federica e quello tra Antonio e Patrizia; ambedue queste relazioni andranno salvaguardate al fine di compattare il gruppo e garantirne il più possibile la struttura; sarà anche opportuno elaborare una strategia che coinvolga Giovanni e chiarisca il rapporto di indifferenza tra Federica e Patrizia. Inoltre i componenti del gruppo possono essere invitati a questo punto a darsi un nome attraverso una metafora che li rappresenti ed esprima sia le difficoltà che le risorse del gruppo evitando di designare un solo componente del gruppo stesso. Nel caso specifico la metafora scelta (“Tutti insieme appassionatamente”) indica probabilmente nell’appartenenza una possibile risorsa e nell’alta emotività esprime una difficoltà di tutti da affrontare e stemperare.

La mappa relazionale è, in conclusione, un importante strumento diagnostico e di intervento che può essere utilizzato da operatori relazionali a vario titolo (insegnanti, consulenti e terapeuti) per affrontare situazioni di difficoltà (dispersione scolastica, conflitti cronici, passaggi generazionali) che sempre presentano i gruppi con storia nel loro percorso evolutivo.

12. Bibliografia

12.1 MIC

Bandura, A. (1977). Autoefficacia: verso una teoria unificante di cambiamento comportamentale. Psychology Review, 84:191-215.

Bruner, J. (1990) Acts of Meaning Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996) The Culture of Education, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. p. 224.

Festinger, L. (1957). Una teoria della dissonanza cognitiva. Evanston, IL: Row, Peterson.

Nascosti regolatori in allegato, la separazione e la perdita. Monografie della Society for Research in Child Development, 59 (2-3), 192-207.

Behavioural Psychotherapy, 11, 147-172.

). In cerca di come la gente cambia: l'applicazione di comportamenti di dipendenza. In: GA Marlatt & GR VandenBos (eds.), comportamenti Addictive: Letture, sull'eziologia, la prevenzione e il trattamento (pp. 671-696). Washington, DC: American Psychological Association.

Rizzolati, G. (2007). Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale. Zanichelli.

Rogoff, B. (1994) “Developing understanding of the idea of communities of learners”, Mind Culture and Activity, 1(4), pp. 209-229.

Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Navichoc Cotuc, M. (2005). A cultural/historical view of schooling in human development. In D. Pillemer & S.H. White (Eds.), Developmental psychology and social change (pp. 225-263). NY: Cambridge University Press.

Spiller V., Guelfi G.P., 1998. La valutazione della motivazione al cambiamento. Il questionario MAC/E. Bollettino per le farmacodipendenze e l’alcolismo. N°2 Anno XXI.

Spiller V. Scaglia M., Meueghini, S. Vanzo A. (2009). Valutare la motivazione al cambiamento verso una sana alimentazione e regolare attività fisica. La convalida di due serie di strumenti Mediterr J Nutr Metab (2009) 2:41-47

Spiller, M. Scaglia, S. Meneghini, A. Vanzo, “Assessing motivation for change toward healthy nutrition and regular physical activity. Valdidation of two set of instruments”, Mediterranean Journal of Nutrition and Metabolism (2009), DOI 10.1007/s12349-009-0044-5. SPECIFICHE del copyright: l’opera è stata depositata con n. 20100005513 presso la Società Italiana degli Autori ed Editori (SIAE)

Steele CM, Liu TJ (1983). Dissonance processess as self-affirmation. Journal of Personality and Social Psychology. 45, n°1, 5-19.

Stern ND (2005). Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana. Cortina Editore, Milano.

Sutton, S. (2001). Torna al tavolo da disegno? Un esame delle domande del modello transtheoretical al consumo di sostanze stupefacenti. Addiction, 96, 175-186. Vedi http://www.medschl.cam.ac.uk/gppcru/documents/Paper67.pdf.

Taylor SE, Klein LC, Lewis BP, Gruenewald TL, Gurung RA & Updegraff JA (2000). Biobehavioral risposte allo stress nelle donne: tendono-e non-amicizia, lotta-o-volo. Psychological Review, 107 411-29.

Valle L, Psicologia dell’educazione – mod 02. www.guitor.com/sicsi/valle.pdf

Velicer, WF, Prochaska, JO, Fava, JL, Norman, GM, & Redding, CA (1998). Smettere di fumare e la gestione dello stress. Le applicazioni del Modello Transtheoretical di cambiamento del comportamento, dell'omeostasi 38, 216-233.

12.2 Focus Group

Cooper, L., & Baber,C., (2005). Focus Groups (Chapter 32). In N. Stanton, A. Hedge, K. Brookhuis, E. Salas, H. Hendrick (Eds) Handbook of Human Factors and Ergonomics, (pp. 32.1-32.7) CRC Press

Krueger, R. & Casey, M. A. (2009). Focus Groups. A practical guide for applied research. SAGE

Newman, L. (2005). Focus Groups (Chapter 78). In N. Stanton, A. Hedge, K. Brookhuis, E. Salas, H. Hendrick (Eds) Handbook of Human Factors and Ergonomics, (pp. 78.1-78.5) CRC Press

12.3 PIQC, PILT & PMIP

Adams, C. H. (2000). Prosocial Bias in theories of interpersonal communication competence: must good communication be nice? In: G. Shepherd, G. & E. Rothenbuhler (Eds.). Communication and Community [versión electrónica]. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

Extraído el 22 de febrero de 2008, de

http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=55062

Bar-On, R. (1997). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto: Multi Health Systems.

Brief, A. & Motowidlo, S. (1986). Prosocial Organizational Behaviors. Academy of Management Review, 11, 710-725.

Brundelius, M. & Escotorin, P. (25-8-2008). Prosocialidad y Comunicación de calidad aplicadas en contextos universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Unpublished manuscript

Caprara, G. V. (2006). Comportamento prosociale e prosocialità. In G.V.Caprara & S. Bonino (Eds.), Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali (1 ed., pp. 8-22). Trento: Erikson.

Caprara G.V., Steca, P., Zelli, A. e Capanna C. (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. “European Journal of Psychological Assessment” n.21 pp. 77-89

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society / APS, 11(4), 302-306. Recuperado Marzo 3, 2009, a partir de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11273389.

Carlo, G., Eisenberg, N. e Knight, G.P. (1992). An objective mesure of adolescents prosocial moral reasoning, “Journal of Research on Adolescence”, nº 2, pp. 331-349.

Casillas, J. (2005). Comunicación Masiva. El Prisma. Apuntes para estudiantes universitarios y profesionales. Recovered January 21, 2009, taken from http://www.elprisma.com/apunes/comunicación _y_periodismo/comunicacionmasiva.html.

Corral, M. (2004). Programa Taller de comunicación II. Universidad Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Extract on April 15th 2009, from http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/comunicacion/comunicacionII.pdf

Costa, M. y López, E. (1991). Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. Edita Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Publicaciones.

Crepaz, P. (2001). Il reportage intenzionale. Appunti sul comunicare nell'ottica dell'amore".[versión electrónica]. Extract on January 15 2008, de http://www.net-one.org/images/stories/PDF_tesi/tesi_paoloc.pdf

Davis, K. (1999) Comportamiento humano en el trabajo. México: McGraw-Hill.

Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Canada: Cambridge University Press.

Escotorin, G.P. (2008). Comunicación interpersonal de calidad prosocial: hacia una definición del concepto y síntesis teórica actualizada del modelo aplicable a díadas en contextos organizacionales. Doctoral thesis in Communication Psychology, Universidad Autónoma de Barcelona.

Fredickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology. American psychologist, 56, 218-226.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). Multiple intelligence: The theory in practice. New York: Basic Books.

Hocking, J. & Lawrence, S. (2000). Changing attitudes toward the homeless: the effects of prosocial communication with the homeless. Journal of Social Distress and the Homeless, 9, 91-110.

Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes and social behavior. Advances in Experimental Social Psychology, 20, 203-253.

Isen, A. M. y Levin, P. A. (1972). Effect of Keeling good and helping: Cookies and Kindness. Journal of Personality and Social Psychology, 21, 384-388.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista (trad. de M. Wald). Buenos Aires: Aique. [V.O.: Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1999].

Juárez, P. (2008b) Transcripción conferencia Roche, R.; Caprara, G. V y C. Izquierdo: Desafíos presentes y futuros para el estudio y aplicación de la prosocialidad. Tuesday December 9 2008, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Transcription, unpublished manuscript.

Lencz, L. (1994). The Slovak Ethical Education Project. Cambridge Journal of Education Project, 24, 443-451.

Marchesi, A.; Palacios, J. y Carretero, M., (comp.) (1983). Psicología Evolutiva: 1. vol. Teorías y Métodos. Madrid: Alianza Editorial

Maturana, H. (1995). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: implications for educator (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mira, J; Pérez-Jover,V; Lorenzo, S.; Aranaz, J. & Villater,. J. (2004, September 15). [Qualitative research: a valid alternative]. Atencion Primaria / Sociedad Española De Medicina De Familia Y Comunitaria, 34(4), 161-166. Retrieved February 3, 2009, from MEDLINE database.

Roche, R. & Arozarena, E. (1988). Algunas dimensiones de la comunicación de calidad en la pareja. In Actas de las IX Jornadas Españolas de Terapia Familiar (pp. 425-445). Sitges.

Roche, R. (1992). ETICKÁ VYCHOVA. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Roche, R. (1994). Comunicación de calidad en la pareja y en las relaciones interpersonales. Familia y Sociedad, 1, 363-367.

Roche, R. (1995) (1ª Edición) y 3ª (2001). Psicologia y educación para la prosocialidad. Col. Ciencia y Técnica. Universitat Autònoma de Barcelona.

Roche, R. (1997a). Ottimizzazione Prosociale: Basi Teoriche, Obiettivi E Strumenti. In R.Roche (Ed.), La Condotta Prosociale. Basi Teoriche E Metodologie D'intervento (pp. 15-37). Roma: Bulzoni.

Roche, R. (1997b). Psicología y Educación para la prosocialidad. (1ª ed.) Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Roche, R. (1998). Educación Prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares. Barcelona: Blume.

Roche Olivar, R. (1999). Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Roche, R. (2002). Cómo elaborar un inventario de prosocialidad. Unpublished manuscript

Roche, R. (2004) Modelo de comunicación de calidad prosocial. Unpublished manuscript

Roche, R. (2004a). Inteligencia Prosocial: educación de las emociones y valores. Cataluña: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Roche, R. (2004b). Modelo de comunicación de calidad prosocial. Unpublished manuscript

Roche, R. (2006). Psicología de la Pareja y de la Familia. Análisis y Optimización. (2ª ed.) Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Roche, R. (2007a). Análisis y comparación de los modelos de comunicación de calidad. Unpublished manuscript

Roche, R. (2007b). Psicología y Educación para la Prosocialidad. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Roche, R. (2007c). Un approccio operativo della psicologia della prosocialità al ruolo e partecipazione politica. En Democrazia e città. Tra rappresentanza e partecipazione. Florence.

Roche, R. y Arozarena, E. (1989). La comunicazione di qualità nella coppia. Nuova Umanita, Città Nove Editrice, 66, 71-95.

Roche, R. (comp.) (2010) Prosocialidad, Nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. Buenos Aires: Ciudad Nueva

Roche, R., Salfi, D., & Barbara, G. (1991). La prosocialita': una proposta curricolare. L'architettura di un programma per la scuola materna. Psicologia e Scuola, 55-64.

Roche, R. y E. Arozarena. (1997). Hijos con problemas ¿la familia a prueba? Pamplona: Ediciones Eunate.

Roche, R. y Sol, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares. Barcelona: Blume.

Roche, R. & Martínez-Fernández, R. (2006). Efectos de un programa de entrenamiento prosocial en la comunicación de pareja. Revista de Terapia Sexual y de Pareja.

Roche, R., Brundelius, M., Cirera, M., & Escotorin, P. (2007). Formación en responsabilidad (pro) social: Prosocialidad y Responsabilidad Social Universitaria. Cómo constituir grupos de transformación social. Unpublished manuscript

Romersi, S. (2007). Desarrollo y optimización de dinámicas comunicativas prosociales inter e intragrupo en la aplicación de un Programa Mínimo de Incremento Prosocial. Trabajo de Investigación. Documento no publicado. Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Romersi, S., Martínez, J. R., Roche, R. (2009). PMIP: un programa para la promoción de comportamientos prosociales en adolescentes de secundaria. Documento en fase de aceptación para su publicación en revista especializada. Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. Social Development, 6(1), 111-135(25).

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.

Van Dijk, T. (1984). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid: Cátedra.

Walzlawik, P., Helmich, J.H., Jackson, D.D. (1967). Pragmatics of human communication. In G. Salem (1990). Abordaje terapéutico de la familia. Barcelona: Masson.

12.4 METODOLOGIA DELLA COSTRUZIONE SOCIALE DEL SIGNIFICATO

Anderson H., Goolishian H., *Il cliente è l'esperto: il "non sapere" come approccio terapeutico.* In S. McNamee, K.J. Gergen, (a cura di), *La terapia come costruzione sociale,* Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 39-54.

Arcuri L. e Castelli L. (2000), *La cognizione sociale*, Roma-Bari, Laterza.

Billig M. (1999), *Discutere e pensare*, Milano, Raffaello Cortina.
Bourdieu P. e Passeron C. (1972), *La riproduzione,* Rimini, Guaraldi.
Briante G. e Brustia P. e Fenoglio M. (1997), *Elementi di psicologia per il lavoro sociale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Brown J.S. e Collins A. e Duguid P. (1989), *Situated cognition and culture of learning,* "Educational Researcher", vol. 18, pp.32-42.

Bruner J.S. (1990)*, Acts of meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. it. *La ricerca del significato,* Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Bruner J.S. (1996), *The culture of education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, trad. it. *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Capranico S. (1994), *Comunicazione, lavoro e organizzazione*, "Ricerche di Psicologia", anno XVIII, vol. I.

Carli R., Paniccia R.M. (1999), Psicologia della formazione, Bologna, Il Mulino.

Carugati F. e Selleri P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.

Cesari Lusso V. (1997), *Quando la sfida viene chiamata integrazione*, Roma, Nuova Italia Scientifica.

Clancey W.J., *Practice cannot be reduced to theory*. In B. Zucchermaglio, S. Bagnara e S. Stucky (a cura di), *Organizational learning and technological ch'ange,* Berlin, Springer, 1994.

Cole M. (1996), *Cultural psychology*, Boston, Mass., Harvard University Press.

Cozzolino M. (1997), *Analisi dei pattern di comunicazione non verbale tra insegnante e alunno nel corso di prove cognitive*, Università di Salerno, Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Cozzolino M. (2003), *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*, Edizioni Carlo Amore, Roma.

Gergen K.J. (1994*), Realities and relationships. Sounding in social construction*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Grossen M. (1988), *La construction sociale de l'inter-subjectivité entre adulte et infant en situation de test*, Cousset, Delval.

Iannaccone A. e Cozzolino M. e Donato D. (1998), *Operational levels and communication's styles in asimmetrical dyads*, Comunicazione al Convegno dell'ISSBD, Università di Berna (CH).

Iannaccone A. e Perret-Clermont A.N., *Qu'est-ce que s'apprend? Qu'est-ce que se développe?.* In J. Wassmann, P.R. Dasen (a cura di), *Les savoirs quotidiens*, Freiburg (CH), Universitätsverlag, 1993, pp. 235-260.

Iannaccone A., Ligorio B. (2001), *La Situated Cognition in Italia: stato dell'arte*, "Rivista Svizzera di Scienze dell'Educazione".

Liverta Sempio O. e Confalonieri E. e Scaratti G. (a cura di) (1999), *L'abbandono scolastico*, Milano, Cortina.

Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti.

Mayo E. (1945), *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, Torino,UTET.

Perret-Clermont A.N. e Rovero P. (1987), *Processus psychologiques et histoires de vie,* in *Histoire de vie, approche pluridisciplinaire, Recherches et travaux de l'Institut d'Ethnologie,* Neuchatel, Editions de l'Institut d'Ethnologie, Paris, Editions de la maison des sciences de l'Homme.

Pombeni M.L. (1991), *La scuola: strumento di sostegno o fonte di disagio?,* "Montagna Oggi", n.4.

Pontecorvo C. (2000), *Presentazione, Progetto Chance: documenti di un percorso formativo e d'insegnanti a Napoli,* "Età evolutiva" n. 67, pp. 86-88.

Pontecorvo C. (a cura di) (1999), *Manuale di Psicologia dell'Educazione,* Bologna, Il Mulino.

Salvatore S., Scotto di Carlo M., (2003), *Manuale dell'intervento psicologico per la scuola*, Roma, Edizioni Carlo Amore.

Tap P. (1988), *La societé pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne,* Paris, Dunod.

Trombetta C. e Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione,*Trento, Erickson.

Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation,* Paris, ESF.

12.5 SL

If you decide to apply Service Learning in your school there are available in internet a lot of information and programs.

We propose to work with the perspective of Nieves Tapia

http://www.clayss.org.ar/ingles/pnt.htm

http://www.kappanmagazine.org/content/91/5/31.short?rss=1

http://www.icicp.org/ht/d/sp/i/9143/pid/9143

http://www.uoc.edu/debats/eng/2006/tapia/index.html

References in Italian:

María Nieves Tapia (2006) Educazione e Solidarietà. La pedagogia dellàpprendimento – servizio. Roma: Città Nuova

Spanish:

María Nieves Tapia (2006) Aprendizaje y Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva

English:

http://www.clayss.org.ar/ingles/pnt.htm

12.4LA MAPPA RELAZIONALE