



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA A.A. 2006-07

PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

(SILSIS Pavia)

M.A. ZANETTI

R. RENATI

S. PERUSELLI

Programma Psicologia dello sviluppo Area 1 – 3° semestre

Verrà affrontato la fase dello sviluppo che comprende l'adolescenza. Tale periodo del ciclo di vita sarà sviluppato in una prospettiva integrata analizzando l'emergere i fattori universali di natura biologica e la loro interazione con fattori individuali di natura psicologica e sociale. Ci si soffermerà quindi sui compiti di sviluppo caratteristici dell'adolescenza, compiti che richiedono all'adolescente di utilizzare adeguate strategie di coping via via sempre più complesse in relazione anche all'aumento delle potenzialità di sviluppo cognitivo, relazionale, affettivo. Inoltre si analizzerà la dinamica relazionale alunno-insegnante, in riferimento ai cambiamenti relazionali, educativi e contestuali in atto in adolescenza.

Saranno trattati, in particolare, i seguenti temi :

- *Sviluppo fisico e maturazione puberale*
- *Compiti di sviluppo*
- *Sviluppo dell'Identità e costruzione del Sé*
- *Pensiero logico e forme di ragionamento nell'adolescenza*
- *Costruzione di nuove reti di relazioni sociali*
- *Forme di socialità giovanile e situazioni di marginalità*
- *Alunni adolescenti e insegnanti*
- *Clima classe e gestione delle dinamiche scolastiche*

Introduzione

Le fondamentali trasformazioni sociali che negli ultimi decenni hanno interessato i paesi occidentali, hanno contribuito ad assegnare un posto di primo piano allo studio dell'adolescenza. Attualmente infatti l'adolescenza sembra costituire un "problema epocale" che impegna vari settori di ricerca e che coinvolge tutta la società¹.

I primi studi sull'adolescenza (ad esempio la teoria psicoanalitica tradizionale di Freud, 1905, e Piaget, 1955) la consideravano come una fase del ciclo di vita universale, simile per tutti gli esseri umani e spiegabile attraverso meccanismi biologici geneticamente determinati. In quest'ottica la crisi adolescenziale è ascrivibile al risveglio pulsionale e/o ai grandi mutamenti biologici tipici di questa fase dello sviluppo.

Di tipo apparentemente opposto, ma sempre ascrivibile, come gli studi precedentemente citati, al determinismo, è l'approccio ambientalista, che interpreta le problematiche adolescenziali come il risultato inevitabile delle pressioni e delle influenze ambientali. In tale senso le difficoltà dell'adolescenza risentono necessariamente dell'influenza di condizioni sociali.

Entrambi questi punti di vista, però, dimenticano il ruolo attivo svolto dalla persona, visione questa che è invece alla base dei modelli interazionisti e costruttivisti, in cui lo sviluppo è descritto come *azione nel contesto* (Bronfenbrenner, 1986), risultato dell'agire intenzionale e diretto del soggetto verso uno scopo, in cui individuo ed ambiente si influenzano reciprocamente.

In aggiunta a tali studi vi è un altro filone di ricerche, condotto da Hall a partire dal 1904, che vedeva l'adolescenza come un periodo di "storm e stress", o meglio di "sturm und drang" (tempesta e assalto) ed impostava gli studi sulla necessità di comprendere come poter ottenere un controllo sugli adolescenti, con, come finalità ultima, quella di capire come canalizzare le cosiddette "energie tempestose", tipiche di questa fase, in obiettivi socialmente accettabili.

Una definizione di adolescenza tuttora convenzionalmente condivisa la colloca nel "periodo di vita che va dai 14 ai 18 anni" (Palmonari, 1996), ma in realtà si rivela oggi poco adatta al contesto occidentale e in particolare a quello italiano, infatti il limite inferiore non è detto che sia uguale per tutti, e quello superiore, è tale perché considerato dalla nostra costituzione come momento di ingresso nella vita adulta (acquisizione diritto al voto, possibilità conseguimento patente di guida, acquisizione capacità di agire e ricorso al tribunale ordinario, in luogo del tribunale dei minori).

Attualmente gli "adolescenti in crisi" di cui parlavano Hall e la psicoanalisi tradizionale non ci sono più; nel panorama attuale sembra infatti emergere una visione di tale periodo della vita più mitigata e meno conflittuale (Caprara, Scabini, 2000). La questione della definizione di adolescenza si è perciò lentamente ma culturalmente modificata, assumendo connotati sistemici; la domanda che oggi ci si pone è la seguente:

"di che natura è la crisi che affrontano gli adolescenti e quali altri soggetti sociali entrano in crisi insieme a loro?"

Alla base delle difficoltà di dare una definizione dell'adolescenza vi sono almeno due ordini di motivi:

- di METODO, legati cioè alle difficoltà nello stabilire dove tale periodo inizia e finisce (difficoltà dunque a collocarla universalmente);

¹ Silvia Vegetti Finzi, prefazione a M. Lancini, 2003, *Ascolto a scuola*, Franco Angeli, Milano.

- di **CONTENUTO**, cioè difficoltà nello spiegare congiuntamente le trasformazioni che si sviluppano lungo due calendari differenti, quello del ciclo vitale dell'individuo, studiato dalle scienze psicologiche, e quello storico-sociale in cui esso è inserito, campo di studio dell'analisi sociologica.

Da tali premesse emerge chiaramente la necessità di intendere l'adolescenza come una transizione sia evolutiva che sociale.

Oggi possiamo affermare che la condizione degli adolescenti è variata non solo nel tempo, ma anche nello spazio, infatti da un contesto culturale ad un altro si hanno differenze apprezzabili, nelle soglie e nelle regole, che governano l'accesso e l'uscita da questa fase del ciclo di vita.

Tutte le indagini condotte negli ultimi decenni hanno messo in luce il fenomeno dell'**ADOLESCENZA ALLUNGATA** (Scabini & Iafrate, 2003), che consiste nella contrapposizione tra l'acquisizione di maturità fisica e psicosociale e l'assunzione ritardata del ruolo adulto in termini di autonomia ed indipendenza reale dalla famiglia di origine. Per certi versi l'adolescente continua ad appartenere come un bambino alla sfera familiare, per altri aspetti invece tende a fuggire, sottraendosi a questa dimensione.

Secondo Scabini (1997) i cambiamenti che hanno portato all'attuale situazione sono dovuti a diverse concause socio-culturali, dovute al maggiore attaccamento alla famiglia d'origine, all'allungamento del periodo di scolarità, all'aumento dei tassi di disoccupazione, ecc. Anche il V rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia (Buzzi, Cavalli & De Lillo, 2002) ci fornisce una visione degli adolescenti segnata dai profondi cambiamenti strutturali che hanno investito il mercato del lavoro, la società e la politica. Il dato che più balza all'occhio è proprio il prolungamento dell'età entro la quale si è considerati giovani:

- se negli anni '80 era pari ai 24 anni
- verso gli anni '90 si prolunga a 29 anni
- per arrivare al 2000, quando si viene considerati giovani fino addirittura a 34 anni!

Gli indicatori studiati per arrivare a questo risultato sono quelli che sanciscono il passaggio all'età adulta: l'uscita dei ragazzi dalla casa dei genitori, la creazione di una propria famiglia e la nascita del primo figlio.

Si può dunque affermare che paradossalmente i giovani invecchiano rimanendo giovani. Essi, infatti, incontrano notevoli difficoltà nel diventare adulti, basti pensare al prolungamento dell'età scolare, alle difficoltà nel trovare casa, alla precarietà del lavoro, dovuta alla diffusione di contratti atipici che non assicurano un reddito sicuro a tal punto da poter pensare ad un progetto di vita autonomo, ecc. Strutturalmente il futuro appare ora particolarmente indeterminato e non a caso l'indagine segnala come la maggioranza dei giovani esprima maggiormente una certa tensione, legata al bisogno di vivere il presente e l'immediato con particolare intensità (Di Blasi, 2003) e alle necessità derivanti dalla difficoltà di prefigurarsi il proprio futuro. I giovani sono immersi in una realtà che porta alla precarietà, alla frammentazione, all'impossibilità di elaborare obiettivi a lungo termine.

Quindi la nozione di adolescenza non può che essere **PSICOSOCIALE**, in quanto si riferisce, oltre che agli aspetti biologici, al passaggio dalla condizione di bambino a quella di adulto, passaggio che risulta essere fortemente influenzato dai differenti contesti sociali e culturali.

Molti sono gli studi storici ed antropologici che hanno evidenziato che l'adolescenza non è sempre esistita in tutte le popolazioni; nelle società occidentali ha cominciato ad emergere tra i ceti più elevati nell'800 e in tutta la popolazione solamente agli inizi del '900.

Nelle società “primitive”, in cui si può osservare un taglio netto tra l’infanzia e l’età adulta, l’adolescenza in realtà non esiste; il passaggio da una fase all’altra è sancito da precisi rituali, riconosciuti dalla comunità di appartenenza. Questi riti iniziatici, in cui il/la ragazzo/a deve affrontare dure prove di sopravvivenza, riconoscono non tanto la pubertà fisiologica, quanto quella sociale, accompagnando il ragazzo all’assunzione del ruolo adulto. Le prove, spesso cruente, hanno il compito di offrire all’individuo la possibilità di mettersi alla prova e quindi di sentirsi ed essere considerato degno di entrare nel mondo degli adulti. Si tratta perciò, più che altro, di un viaggio verso l’autoconoscenza e verso la crescita, con l’obiettivo di essere riconosciuti come “qualcuno”. In generale, infatti, i rituali servono per connotare, in modo molto significativo, il passaggio da una fase all’altra dell’esistenza; essendo riconosciuti dall’intera comunità di appartenenza, assumono un significato ben preciso, di tipo simbolico. Si tratta di pratiche molto importanti per il soggetto che si trova a vivere la fase di passaggio perché egli sa che in questo modo sarà riconosciuto dalla sua comunità; in questo modo tali pratiche diventano aspetti molto importanti per il processo di costruzione della propria identità.

Da tutto quello che è stato detto finora, emerge come non sia possibile studiare gli adolescenti senza considerare il DOVE e il QUANDO, ovvero senza collocarli in un periodo e in un luogo precisi (l’adolescenza di uno studente di ceto sociale medio è differente da quella di un coetaneo figlio di immigrati con problemi di integrazione). Possiamo invece affermare che esistono innumerevoli “adolescenze” che si differenziano per: età, genere di appartenenza, famiglia di appartenenza e contesto sociale, economico e culturale in cui si vive.

La nuova visione della fase di sviluppo adolescenziale come periodo indefinito è ben sintetizzata dalla seguente affermazione di Palmonari (2004): *“l’adolescenza comincia nella biologia e finisce nella cultura”*. E’ con la pubertà, infatti, che si entra nella fase di sviluppo adolescenziale; ciò ci permette di identificarne l’inizio con relativa precisione, mentre i criteri in base ai quali se ne può determinare la conclusione sono legati all’emergere dell’autonomia, della coerenza e della responsabilità con le quali l’individuo si rapporta al mondo; si tratta di caratteristiche dipendenti non solo dalla personalità del singolo, ma anche dal contesto socio-culturale di riferimento, inclusi i vincoli e le risorse ad esso connessi.

Gli studi più recenti indicano che l’adolescenza può risultare un periodo gratificante e di grande crescita, oppure una fase profondamente problematica, ciò a seconda del contesto socio-culturale in cui l’individuo vive e si confronta. Una recente teorizzazione è quella della life span developmental psychology (Baltes, Reese & Lipsitt, 1980; Lerner, 1982) secondo cui lo sviluppo umano è da considerarsi come un processo che dura lungo tutto l’arco della vita; in esso entrano in gioco componenti biologiche, sociali, storiche e culturali, interconnesse e interdipendenti tra loro. In tal senso gli individui sono considerati come attivi autori del loro sviluppo e delle specifiche traiettorie di inserimento nella società.

Il contesto

Lo sviluppo deriva dall’azione nel contesto. L’attuazione di determinati comportamenti è infatti il risultato dell’azione individuale indirizzata a un fine.

Met e potenzialità devono, almeno in parte, adattarsi alle richieste ed alle opportunità offerte dal contesto di sviluppo che può quindi svolgere sia un RUOLO DI PROTEZIONE che di AUMENTO del RISCHIO (relazioni con genitori, amici e scuola svolgono un ruolo nella presa di decisione), ma l’adolescente è sempre da considerare come un SOGGETTO ATTIVO che sceglie e agisce al suo interno.

PUBERTA' VS ADOLESCENZA

Pubertà e adolescenza sono due nozioni non confondibili tra loro, in quanto si riferiscono a due processi differenti dello sviluppo individuale. Con il termine pubertà si intende, infatti, il passaggio dalla condizione fisiologica di bambino a quella di adulto, quindi ci si riferisce principalmente alla maturazione sessuale dell'individuo; l'adolescenza è invece da considerarsi come il passaggio dallo status sociale del bambino a quella dell'adulto e per questo motivo si può affermare che tale periodo varia, per durata, qualità e significato, da una civiltà all'altra e, all'interno della stessa cultura, da un gruppo sociale ad un altro.

La pubertà è un fenomeno fisiologico ed interessa tutti i ragazzi, anche se bisogna sottolineare come anche in questo ambito sono presenti le influenze dell'ambiente di appartenenza (influenza di fattori nutrizionali, igienico-sanitari, ecc., responsabili per esempio dell'anticipo dello sviluppo fisico del nostro contesto).

Cambiamenti fisici in atto durante tale periodo del ciclo di vita:

<ul style="list-style-type: none">• Scatto della crescita: consiste nell'aumento del ritmo di sviluppo di peso ed altezza; è un'accelerazione che può eguagliare solo quella dei primi 2 anni di vita;• sviluppo morfologico: si riferisce ai cambiamenti della struttura scheletrica e allo sviluppo del tessuto muscolare.	<ul style="list-style-type: none">• Sviluppo sessuale: è la maturazione dei caratteri sessuali primari e secondari (<i>Maschi:</i> testicoli, pene, peli, barba, baffi, voce. <i>Femmine:</i> seno, bacino, apparato genitale, pelosità pubica e ascellare, menarca); tale sviluppo segna una precisa distinzione fra i due sessi;• sviluppo organico: sviluppo di vari organi (cuore, polmoni) con conseguenti ripercussioni su varie funzioni come quella cardiaca e respiratoria che risultano potenziate.
---	--

Il cambiamento che investe il corpo dell'adolescente è profondo, irreversibile ed esteso, proprio perché interessa tutti i distretti corporei. Inoltre le trasformazioni del corpo comportano l'insorgere di pressioni istintuali e di modificazioni dell'umore che incrinano a loro volta le sicurezze relative al proprio corpo. Possono concentrarsi sull'aspetto fisico le preoccupazioni generali circa la propria identità, la propria adeguatezza sociale e il controllo delle proprie pulsioni. Emergono atteggiamenti ipercritici nei confronti del proprio corpo, dovuti anche al fatto che la propria immagine corporea è messa in discussione in seguito al confronto con i modelli sociali; molti problemi e difficoltà sorgono in seguito alla forte pressione sociale che impone ideali di bellezza praticamente irraggiungibili.

Se ragioniamo in termini di fattori di rischio e di protezione, è possibile affermare che tra i fenomeni di cambiamento puberale vi sono:

<ul style="list-style-type: none"> • Elementi vantaggiosi: orgoglio e il piacere di crescere, aumento della forza e della resistenza, avvicinamento al mondo adulto dal punto di vista fisico, popolarità tra i pari quando l'aspetto è attraente... 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementi svantaggiosi: 1) i vari distretti corporei non cambiano simultaneamente, perciò la crescita diventa provvisoriamente disarmonica: testa, mani e piedi, raggiungono per primi le dimensioni adulte, così come viso, mento, naso e fronte. Le provvisorie asimmetrie possono provocare ansie dismorfobiche (legate alla paura di essere fisicamente anormali, brutti, impresentabili); 2) si attiva un confronto continuo rispetto ai coetanei alcuni dei quali più precoci, altri più tardivi (non è insolito che i fenomeni di prepotenza tra compagni si realizzino nei confronti di coetanei in ritardo di maturazione fisica, più indifesi e quindi vittime designate).
--	---

Problemi legati al nuovo corpo

In generale si può affermare che lo sviluppo e la conseguente “metamorfosi” fanno sì che il corpo occupi un ruolo centrale nella fase adolescenziale. Esso diventa lo strumento elettivo per confrontarsi con gli altri, per giudicare se stessi e per comunicare qualcosa della propria personalità.

Il corpo diventa una sorta di “testo”, di mezzo di comunicazione attraverso cui si possono “raccontare” i propri valori, i propri bisogni e attraverso il quale ci si può conformare al proprio gruppo di appartenenza.

Non per tutti gli individui l'accettazione del nuovo corpo assume aspetti problematici, anche se tutti gli adolescenti devono in qualche modo rielaborare ed “aggiornare” tale immagine; in tale senso l'accettazione del nuovo corpo costituisce uno dei compiti di sviluppo dell'adolescenza.

Date le difficoltà legate alla necessaria mentalizzazione dei cambiamenti in atto e quindi del nuovo corpo, possono comparire in adolescenza:

- dismorfofobia: alterazione della percezione corporea che comporta la comparsa di preoccupazioni immotivate circa la presenza di difetti fisici nel proprio corpo;
- ipocondria: paura di contrarre malattie fisiche o psicologiche;
- possibilità di comparsa di patologie quali ANORESSIA e/o BULIMIA, oltre a pratiche di modificazione momentanea o definitiva del proprio corpo (es. piercing e tatuaggi che in particolare assumono una funzione comunicativa ed espressiva che rimanda al bisogno sociale di rispecchiamento negli altri, gesto che peraltro contribuisce alla costruzione di una nuova identità)
- Modificazioni del livello di autostima, del grado di accettazione sociale e di adattamento psicologico (Downs et al., 1990).

Lo schema corporeo si struttura attraverso l'esperienza e l'immagine corporea attraverso la comunicazione tra soggetti. Quindi non è detto che l'immagine corporea coincida con il corpo reale, poiché si tratta di un dato soggettivo: è una rappresentazione mentale interiore (Schilder, 1935) che subisce le influenze legate non solo alla storia del singolo individuo, ma anche del contesto di appartenenza, dei rapporti sociali, delle mode culturali, ecc.

L'importanza del corpo in adolescenza, fenomeno tipico della moderna cultura occidentale, prende avvio con la pubertà, momento in cui, come abbiamo già visto, diventa necessario riorganizzare la propria immagine corporea, non solo sulla base dell'identità di genere che viene acquisita, ma anche in seguito al necessario confronto "fisico" con il giudizio dei coetanei. Le influenze dei pari possono diventare pericolose nel momento in cui riguardano anche l'acquisizione di particolari condotte alimentari, volte a modificare drasticamente le proprie forme corporee. Si tratta dei DCA, Disturbi del Comportamento Alimentare, condotte alimentari rischiose, considerate un esempio di "culture bound syndrome" ovvero un complesso sintomatologico, caratteristico in una determinata area culturale, sulla base di presupposti psicosociali ivi operanti (Stagi, 2002).

Anoressia nervosa e bulimia nervosa

Gordon (1990, 1991) considera l'anoressia nervosa e la bulimia nervosa i mali della nostra società. Si tratta di disturbi socialmente strutturati che rappresentano, in un certo senso, l'attuale moda. In genere i soggetti affetti da DCA sono adolescenti femmine che cercano, tramite il controllo esercitato sull'assunzione di cibo, di tenere sotto controllo i loro impulsi pensando di risolvere il problema dell'identità e cercando di rispondere ai canoni di bellezza proposti o imposti dalla cultura di appartenenza.

In particolare l'anoressia nervosa consiste in un disturbo del comportamento alimentare in cui sono tipici gli episodi di soppressione deliberata dell'appetito e della fame. Infatti, caratteristica principale dell'anoressia è il rifiuto volontario del cibo che nasce da un'ostinata ricerca di magrezza, evidente anche dall'eccessiva iperattività che caratterizza il comportamento delle anoressiche. Il rifiuto di mangiare nasce dalla forte paura di ingrassare per cui vengono messi in atto una serie di comportamenti tipici di questo disturbo, quali seguire una dieta ferrea, fare esercizio fisico eccessivo, indursi il vomito dopo aver ingerito cibo, seppur in piccolissime quantità. Tutto ciò nasce dalla percezione distorta del proprio aspetto fisico che induce a pratiche ossessive di controllo del proprio peso.

La bulimia nervosa è una situazione clinica caratterizzata da "abbuffate compulsive" (Confalonieri & Gavazzi, 2003) ricorrenti seguite, di solito, da manovre compensatorie, costituite prevalentemente da vomito autoindotto (Gordon, 1991). In genere chi è affetto da tale patologia mostra di avere particolare cura del proprio aspetto, dà l'impressione di essere sicuro di sé e appare normale per via del peso che generalmente è nella norma. In realtà dietro questa facciata si nasconde una persona che dubita fortemente di sé, che non si ama, non ama il proprio corpo e passa il tempo a compiacere i suoi interlocutori nel timore di non essere accettato.

Ripercussioni psicologiche

Con la maturazione puberale, ricompaiono le pulsioni sessuali, che secondo la teoria psicoanalitica erano già presenti nei primi anni di vita e poi, fortemente rallentate, nel periodo di latenza. Il ripresentarsi di queste pulsioni può essere accompagnata da manifestazioni della sessualità “autocentrante” (masturbazione) ed “eterocentrate” (ricerca di coetanei dell’altro sesso, primi approcci sessuali, ecc.) (Petter, 1990). Connesso a questo è il discorso relativo alla maturazione di un’identità sessuale, per cui tutti i cambiamenti prima descritti comportano necessariamente una ridefinizione del proprio ruolo in termini maschili e femminili, anche in risposta alle attese sociali che, pur se presenti sin dall’infanzia, ora si fanno sentire in modo più evidente.

Il raggiungimento di un’identità di genere non confusa è sicuramente un compito evolutivo primario nel periodo adolescenziale, spesso origine di profonde lacerazioni ed ambivalenze irrisolte. Essere maschi o femmine oggi significa confrontarsi con una realtà più complessa, articolata ed in qualche modo più sfumata rispetto ad alcuni anni fa, dove forse l’idea di femminilità e mascolinità era più facilmente rintracciabile. Aspetti di somiglianza e di differenza di genere permangono, ma richiedono nuove articolazioni e un costante confronto con i modelli sociali e culturali che il contesto in cui si vive rimanda.

È possibile che le paure dei cambiamenti in atto derivino dal confronto con le immagini trasmesse dai media, immagini che possono incidere negativamente sull’autostima dei soggetti. Sono differenti gli studi che hanno valutato l’impatto che le immagini trasmesse dalla televisione e dai giornali può avere su questo aspetto ed è evidente che il confronto con gli stereotipi presentati dai media ha effetti negativi sulla crescita e sulla formazione del giovane adolescente (Dittmar & Howard, 2004; Masten, 2004; Costa, 2004; Schooler, Ward, Merriwether & Caruthers, 2004; Ward & Monique, 2004; Villani, 2004;). È anche per questo motivo che la tendenza attuale è quella di conformarsi a questi modelli e al gruppo dei pari, con l’obiettivo di sentirsi meno diversi. In realtà i comportamenti di omologazione possono anche condurre alla messa in atto di condotte rischiose per la salute, come avviene nel caso dell’eccessivo controllo del proprio peso corporeo nelle femmine e nell’exasperato controllo della massa muscolare da parte dei maschi (Royer, 1986; Blyth, Simmons & Carlton-Ford, 1983; Steinberg, 1989; Paikoff & Brooks-Gunn, 1990; Canestrari, Magri & Picardi, 1980; Schonfeld, 1969; Cavior & Dokecki, 1973; Bukowski, Hoza & Newcomb, 1985; Lerner, Karabenick & Stuart, 1973; Lerner, Orlos & Knapp, 1976; Ryckman et al., 1982).

Accanto a questi fattori intrapersonali bisogna mettere in evidenza le differenze interindividuali che si creano a partire da una diversa velocità e collocazione temporale della maturazione fisica in atto: maturare prima o dopo gli altri comporta diverse conseguenze sul piano personale e incide positivamente o negativamente sul processo di accettazione della nuova corporeità. Sono state condotte ricerche a tal proposito (Downs et al., 1990) che hanno evidenziato come la diversa incidenza temporale dello sviluppo puberale abbia conseguenze differenti sul livello di autostima, sul grado di accettazione sociale e sull’adattamento psicologico dell’individuo. Inoltre le trasformazioni puberali vengono vissute in modo diverso anche in relazione al genere di appartenenza, questo vuol dire che maschi e femmine affrontano e vivono in modo differente la transizione adolescenziale e i profondi mutamenti che essa porta con sé.

Infatti, ciò che maggiormente influenza lo sviluppo psicosociale ed emozionale dei ragazzi non sono tanto la pervasività e l’importanza dei cambiamenti, quanto i ritmi della maturazione

puberale. I concetti di *anticipo o ritardo puberali* si riferiscono alle situazioni in cui i cambiamenti fisici esordiscono presto (9 anni per le femmine, 10 per i maschi) oppure tardi (15-17 anni per le femmine, 16-18 per i maschi).

<p>Anticipo puberale: fattore di rischio e disadattamento psicosociale per le ragazze (Magnusson, Stattin & Allen, 1985); costruzione di un'immagine corporea generalmente positiva e soddisfacente nei ragazzi (anche se le ricerche evidenziano talvolta la tendenza ad assumere comportamenti di tipo trasgressivo).</p>	<p>Ritardo puberale: maggiori problemi di adattamento per i maschi (comparsa di ansie, problemi di autostima, piccole sindromi dismorfofobiche), rispetto alle femmine per cui il ritardo di sviluppo è correlato ad un buon livello di autostima, di equilibrio psicologico e di successo nelle prestazioni sportive.</p>
---	--

Nei Paesi occidentali la metamorfosi puberale avviene in una fase critica, che è quella del passaggio dalle scuole primarie a quelle secondarie. Ciò comporta dei costi energetici ed adattivi che possono riflettersi sulle prestazioni scolastiche. Autori come Blyth e Simmons (1987) hanno sottolineato come il possibile declino nelle prestazioni scolastiche sia legato non solo ai fattori biologici, ma anche a fattori culturali e sociali. Il cambiamento dell'ordine di scuola è già di per sé un evento stressante che va ad accumularsi ai vari problemi vissuti dall'adolescente in questo periodo della vita. È proprio per questo motivo che i ragazzi possono avere difficoltà ad affrontare i diversi compiti richiesti dall'ambiente scolastico.

Altri studiosi (Offer et al. 1981; 1988; Steinberg, 1989; Silverberg, 1986) identificano l'esistenza di un possibile legame tra cambiamenti puberali e conflitti intrafamiliari. Steinberg (1989) sostiene che durante questa fase le controversie e i conflitti siano inevitabili e, adottando una prospettiva evolutivista, afferma che questi aspetti siano funzionali alla crescita perché conducono il giovane a cercare all'esterno del setting familiare il proprio partner, stimolando quindi la conquista di autonomia. Peraltro tali ricerche mostrano che la maggior parte degli adolescenti nutre atteggiamenti favorevoli nei confronti della propria famiglia e le relazioni riflettono più armonia che conflitto.

Sono state inoltre esplorate le ripercussioni dei cambiamenti in atto sullo sviluppo dell'identità dell'adolescente (Meleddu & Scalas, 2003); l'adolescente, anche a fronte dei vari mutamenti fisici, deve impegnarsi nella ricerca di un senso di continuità e stabilità del proprio essere. Il suo aspetto fisico è in continua evoluzione ed incontra, per tale motivo, diversi momenti di disarmonia più o meno accentuata. Le diverse ricerche mostrano che l'immagine corporea ha una forte influenza sul senso di sé e sull'identità e al tempo stesso sono influenzate da tale aspetto anche le relazioni interpersonali. Infatti, quanto più un soggetto si piace, sta bene con se stesso e con la propria immagine e ha fiducia nelle proprie capacità, tanto più riuscirà ad instaurare relazioni significative con il mondo circostante, innescando anche un circolo virtuoso che gli permetterà di incrementare la visione positiva di sé. Questi sentimenti positivi che l'adolescente prova nei confronti di se stesso aumentano anche la sua autostima che, come noto, risulta essere una delle risorse più importanti su cui un soggetto può contare per avere successo in diversi ambiti esistenziali.

COMPITI DI SVILUPPO

Secondo recenti teorie, l'adolescenza va considerata come fase del ciclo di vita, e in quanto tale, comporta il dover affrontare vari compiti di sviluppo. I problemi che gli adolescenti si trovano ad affrontare sono infatti della medesima natura di quelli che si incontrano lungo l'intero ciclo di vita.

Già a partire dagli anni '70 gli studi sullo sviluppo si sono orientati verso la ricerca delle molteplici esperienze che gli individui devono affrontare; contemporaneamente si sono superate del tutto quelle concezioni che consideravano l'adolescenza solo come età di grande crisi e si inizia a parlare di "compiti di sviluppo". Tale concetto è stato introdotto da Havighurst (1952) che considerava la vita dell'individuo come costituita da una successione di compiti che, ad un momento opportuno e prestabilito, devono essere risolti. Se tali compiti non sono affrontati entro precisi tempi, lo sviluppo individuale risulta compromesso. Per esempio nell'infanzia esistono dei compiti, quali imparare a camminare e a parlare, che richiedono tempi biologicamente determinati; se in qualche modo l'individuo non riesce ad affrontarli e superarli, tutto il complesso meccanismo di evoluzione della sua personalità può risultare compromesso e quindi non realizzarsi in modo adeguato. Ma oltre alle determinanti biofisiche esistono anche altre "sorgenti di compiti di sviluppo": infatti le pressioni culturali della società pretendono dall'individuo, con precisione temporale, competenze comunicative specifiche, quali lettura e scrittura, oltre che specifiche competenze sociali, quali diventare un cittadino responsabile.

Havighurst teneva conto sia delle variabili interculturali che di quelle intraculturali e descriveva i compiti di sviluppo come compiti che si presentano in un determinato periodo della vita di un soggetto, la cui risoluzione influisce sulla capacità nell'affrontare i successivi problemi. Egli considerava alcuni compiti di sviluppo come praticamente universali e costanti in ogni cultura; altri, invece, sarebbero presenti solo in alcune società, o sarebbero peculiarmente definiti dalla cultura di appartenenza.

I compiti che derivano dalle richieste sociali mostrano, infatti, grande variabilità da una cultura all'altra. Il compito di prepararsi per una carriera lavorativa, per esempio, è molto semplice in una ipotetica società omogenea, con una divisione del lavoro assai ridotta e in cui tutti gli adulti hanno una stessa occupazione; al contrario nelle società industrializzate e pluraliste tale compito risulta come uno dei più complessi e difficili da risolvere.

Havighurst sottolineava inoltre come esistano anche compiti di sviluppo ricorrenti e altri non ricorrenti. I primi si manifestano per un lungo periodo di tempo, o addirittura per tutta la vita, e ciò che cambia è il modo in cui l'individuo li affronta. I non ricorrenti, invece, vengono affrontati in specifiche fasi dello sviluppo individuale.

Per quanto riguarda i compiti di sviluppo dell'adolescenza Havighurst individuava nella ricerca dell'indipendenza l'elemento costante e specifico. Egli descriveva dieci compiti di sviluppo tipici di questo periodo; essi risentono evidentemente del momento storico in cui la lista è stata completata (1953) e sono inoltre tipici degli adolescenti bianchi di classe media americana degli anni Cinquanta:

- instaurare relazioni nuove e più mature con coetanei di entrambi i sessi;
- acquisire un ruolo sociale maschile o femminile;
- accettare il proprio corpo ed utilizzarlo in modo efficace;
- conseguire indipendenza emotiva dai genitori e da altri adulti;

- raggiungere indipendenza economica;
- orientarsi verso e prepararsi per un'occupazione professionale;
- prepararsi al matrimonio e alla vita familiare;
- sviluppare competenze intellettuali e conoscenze necessarie per la competenza civica;
- desiderare ed acquisire un comportamento socialmente responsabile;
- acquisire un sistema di valori e una coscienza etica come guida al proprio comportamento.

Nel tempo altri autori (Dittman-Kohli, 1984) hanno tentato di mettere a punto altre liste più aggiornate dei compiti di sviluppo adolescenziali. In seguito a numerose critiche, si è però giunti alla conclusione che, per evitare i rischi di ogni lista che si pretende universale, è opportuno impiegare la nozione di “compito di sviluppo” per analizzare i diversi e molteplici problemi che ogni adolescente deve affrontare e superare per costruire la propria identità e la propria autonomia di adulto (Palmonari, 1997; 2000; Bonino e coll, 2003).

I compiti di sviluppo non sono dunque difficoltà che esistono per ogni adolescente, quindi sempre uguali ed inevitabili, ma si ridefiniscono nel rapporto tra l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente in cui è inserito: in certe condizioni possono essere affrontati senza particolari difficoltà pur essendo numerosi, in altre possono creare ostacoli e frustrazioni. Comunque *tutti gli adolescenti devono affrontare alcuni compiti di sviluppo per diventare degli adulti e le energie che tale impegno richiede sono assai elevate.*

Palmonari e collaboratori (1991) hanno proposto una classificazione dei compiti dello sviluppo, riferita a quelli che considerano essere fenomeni universali dell'adolescenza (Palmonari, 1993):

- compiti di sviluppo in rapporto con la pubertà e il risveglio delle pulsioni sessuali;
- compiti di sviluppo in rapporto con l'allargamento degli interessi sonali e sociali, con acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo;
- compiti di sviluppo in rapporto con la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé).

Secondo la teoria focale di Coleman (1980) i compiti di sviluppo che caratterizzano l'adolescenza non si presentano tutti contemporaneamente, ma seguono una scansione temporale che può differenziarsi da individuo ad individuo, anche se in via generale è probabile che certi compiti si presentino prima di altri per la maggior parte della popolazione. Per esempio, i problemi psicologici relativi ai cambiamenti corporei della pubertà si presentano generalmente prima di quelli relativi alla sessualità, oppure i compiti di sviluppo concernenti la progressiva autonomizzazione dalla famiglia si presentano di solito prima di quelli relativi alle scelte lavorative.

COPING

Per fronteggiare questi diversi compiti si attivano particolari strategie chiamate dagli psicologi strategie di *coping* (letteralmente “tenere testa”, “far fronte”); esse sono legate al saper affrontare situazioni ritenute difficili attraverso modalità diverse e sono essenzialmente di due tipi:

1. emozionali (cercare di negare o minimizzare il problema, esprimere rabbia verso qualcuno, rifugiarsi nella fantasia);

2. strategiche, cioè incentrate sul problema e sulla sua soluzione (ad esempio analizzare la situazione per trovare soluzioni, ricercare informazioni, chiedere aiuto a supporti sociali esterni, organizzare una risposta consapevole).

Vari fattori influiscono sulla scelta dell'una o dell'altra modalità di *coping*, innanzitutto il ritenere che ci sia una possibilità di soluzione, il considerarsi in grado di attuarla avendo fiducia nelle proprie capacità (in questo caso avremo un *coping* concentrato sul problema), oppure l'uso di forme di *coping* emozionale; infine sentimenti di impotenza ed abbandono emergono laddove non risulta esserci percezione di effettivo controllo o azione utile neppure a livello emozionale.

Lo stile personale di *coping* si sviluppa in base a:

- caratteristiche personali
- esperienza di successi e insuccessi
- feedback positivi e negativi
- sostegno sociale

Si possono quindi distinguere (andando dalle forme meno adattive alle più adattive) :

1. abbandono e disperazione;
2. fuga;
3. reazioni centrate sull'emozione;
4. strategie di azione mediate da altri (richiesta di aiuto indifferenziato);
5. strategie di azione finalizzate al risultato.

In una ricerca effettuata su adolescenti di 17-18 anni, Trentin e Monaci (2001) hanno studiato l'utilizzo delle strategie di coping di fronte a problemi scolastici e a situazioni rischiose; un risultato interessante riguarda le differenze di genere: i ragazzi usano più delle ragazze strategie di tipo attivo, affrontando in modo diretto le situazioni rischiose e cercando di evitare i problemi scolastici, mentre le ragazze ricorrono maggiormente al sostegno sociale per fronteggiare le loro emozioni. Inoltre i ragazzi, a differenza delle femmine, ricorrono preferibilmente anche all'autocontrollo di fronte a situazioni di alta intensità emozionale.

Il concetto di *coping* ha comportato un'ottica diversa da parte degli psicologi: da una visione in cui la persona viene vista come passiva, assediata dagli eventi negativi dell'esistenza, ad un'altra in cui gli eventi stressanti vengono gestiti e controllati attraverso l'uso del pensiero e degli strumenti sociali.

COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Come abbiamo visto l'adolescenza si caratterizza per molti cambiamenti, che però si possono osservare anche durante l'infanzia e l'età adulta. Rispetto all'infanzia, però, momento in cui i cambiamenti sono ugualmente profondi e pervasivi, di specifico c'è la consapevolezza di quanto sta succedendo, mentre rispetto all'età adulta c'è la rapidità dei cambiamenti.

Tutti questi cambiamenti profondi, rapidi ed irreversibili, di cui l'individuo è consapevole, pongono il problema di accettarli e ricomporli in un'immagine di sé che da un lato è nuova, perché incorpora tutti i cambiamenti che si stanno realizzando, dall'altro è in continuità con ciò che l'individuo era nel passato. Questa immagine di sé è l'identità personale che può

essere definita come l'insieme di pensieri, rappresentazioni, emozioni, riguardanti se stessi e ha la funzione di permettere alla persona di sentirsi la stessa nonostante i cambiamenti. L'identità naturalmente non riguarda solo l'adolescenza, perchè si tratta di un processo che percorre tutto l'arco dell'esistenza umana; è però nella fase di sviluppo adolescenziale che la rielaborazione dell'identità ha un senso molto forte e specifico.

Teoria di E. Erikson (1950)

Questo autore ha contribuito in modo decisivo a fare del concetto di identità un elemento cerniera tra la sfera biologica e quella sociale.

Erikson, pur essendosi formato a Vienna sotto la guida di Anna Freud, ammette la grande influenza dei processi sociali e culturali nella formazione della persona. Egli, infatti, considera lo sviluppo nel ciclo di vita come costellato da eventi critici all'interno di un'ottica bio-psico-sociale. Il tentativo è quello di comprendere non solo le dimensioni psichiche e biologiche dello sviluppo individuale, ma anche quelle sociali e culturali; ne emerge una visione complessa della crescita nella quale i processi biologici, psichici e sociali sono ugualmente compresenti e rilevanti nell'indirizzare lo sviluppo del soggetto. Il ciclo di vita prende avvio e si consuma nella costruzione dell'identità che permette all'individuo di sperimentare integrità e unitarietà anche di fronte ai cambiamenti che l'ambiente e le condizioni storiche e culturali pongono in essere e con le quali deve confrontarsi.

Erikson concettualizza lo sviluppo suddividendolo in otto stadi che accompagnano l'individuo durante tutto l'arco della sua esistenza. Ciascuno stadio è caratterizzato da un "dilemma psicosociale" o "conflitto vitale", tipico di quel particolare momento della vita, che nasce nell'interazione individuo-ambiente; tale conflitto può avere un esito adattivo o non adattivo. Se uno stadio ha un esito non positivo, questo si ripercuoterà sullo stadio successivo, che rischierà ugualmente di non avere una risoluzione positiva.

L'adolescenza, in particolare, può essere considerata come un periodo di moratoria psicosociale, cioè come un periodo di attesa che la società accorda all'individuo perché possa attivamente esplorare e cercare una sua collocazione all'interno del contesto sociale di appartenenza. Questa moratoria è necessaria in società complessa come la nostra, in cui il processo di trasmissione sociale delle conoscenze e delle tradizioni non può realizzarsi rapidamente e richiede tempi prolungati di "apprendistato". La moratoria quindi non è solo il periodo dell'attesa ma anche della sperimentazione attiva, della ricerca, in cui vengono assunte e poi abbandonate, quando non si rivelano funzionali, diverse identificazioni che costituiscono i prodromi, ma non il nucleo centrale dell'identità.

Lo stadio che riguarda l'adolescenza è il quinto e il dilemma con il quale l'adolescente è chiamato a confrontarsi è legato all'antitesi identità/confusione di identità. L'esito positivo di questo conflitto è costituito dunque dalla formazione dell'identità, che consiste nel superamento delle identificazioni infantili; tra queste alcune verranno scartate, mentre di altre se manterranno alcuni elementi, poi ricongiunti in una sintesi unica ed originale. Naturalmente il progressivo abbandono delle identificazioni precedenti non è un processo indolore in quanto comporta dei distacchi fra ciò che si era e ciò che si sente di voler essere e rende consapevoli che ogni scelta comporta una rinuncia di prospettive che possono avere, per quanto scartate, elementi attrattivi e gratificanti. In altre parole, la formazione dell'identità passa necessariamente attraverso una crisi costruttiva ma sicuramente dolorosa.

D'altro canto talvolta accade che il processo di costruzione dell'identità abbia un esito negativo e in questo luogo si avrà la confusione dei ruoli (o diffusione dell'identità). In questo

caso l'adolescente non riesce a districarsi nel gioco delle identificazioni e dei ruoli sociali che sono assunti un po' come maschere; egli può passare perciò da un'identificazione all'altra in una specie di "turismo psicologico" senza che vi sia una vera riflessione di questo cambiamento di maschere; in tal modo egli non approda alla formazione dell'identità. Dal punto di vista emozionale la confusione dei ruoli può connotarsi sia con forme di soddisfazione del tutto esteriore, sia anche con sensi di colpa, ansia ed insoddisfazione profonda. Altro esito "maladattivo" può anche essere vera e propria scelta di un'identità negativa, che consiste in scelte identificatorie che la famiglia e la società giudicano in modo negativo.

Il percorso di costruzione dell'identità, comunque, non termina con l'uscita dalla fase adolescenziale e continuerà ad essere parte integrante della vita della persona. Grazie a tale processo però l'individuo ha modo di imparare a conformarsi alle regole sociali, adattandosi in misura minore o maggiore alla convenzionalità tipica dell'odierna società occidentale.

Teoria degli stati dell'identità di J. Marcia (1966,1980)

Anche Marcia (1966; 1980) si è occupato dell'identità e ha posto l'attenzione sull'intrecciarsi di due dimensioni: esplorazione delle alternative e impegno verso quella prescelta. Sulla base di queste dimensioni Marcia ha teorizzato lo sviluppo di quattro possibili stati d'identità. L'identità sarebbe infatti un sentimento coerente, sia per sé che per gli altri, del proprio significato nel contesto sociale (Palmonari, 1996).

Anche Marcia crede nella necessità di vivere una sorta di "crisi" per poter giungere ad un'identità coerente e abbastanza stabile. A differenza di Erikson, non sposa il determinismo degli stadi, ma parla di stati, cioè di condizioni che non hanno il livello obbligato di una sequenzialità gerarchica e che possono alternarsi nella stessa persona senza un ordine stabilito. Le nozioni fondamentali di questo modello sono quelle di **esplorazione** delle alternative ed **impegno** verso l'alternativa scelta. La prima si riferisce alla necessità di esplorare, di ricercare attivamente, di conoscere direttamente le possibilità offerte da ambiti diversi (politico, religioso, sociale, scolastico...); la seconda riguarda invece la quota di coinvolgimento e di presa di responsabilità che l'individuo applicherà nei vari ambiti di interesse.

A partire da queste due nozioni Marcia indica l'esistenza di quattro stati dell'identità:

- 1°. **Identità acquisita:** è la meta ottimale, l'adolescente ha esplorato con interesse e curiosità le varie alternative a lui disponibili e dopo aver operato le proprie scelte, si impegna con continuità e senso di responsabilità.
- 2°. **Moratoria:** è la situazione in cui l'adolescente esplora con molta intensità e partecipazione, ma non assume ancora degli impegni precisi, per quanto si possa ipotizzare che egli sia vicino all'assunzione delle proprie responsabilità; si tratta di uno stadio che ha una sua positività, poiché si riferisce ad un'esplorazione non superficiale. Infatti, in questo stato c'è un interrogarsi, un non essere appagati che mettono in crisi l'individuo e lo mettono nella condizione di fare delle scelte e di assumersi impegni in tempi brevi. Questo è l'unico stato con carattere di processualità e che precede lo stato di acquisizione dell'identità.
- 3°. **Blocco dell'identità:** l'individuo si impegna anche molto intensamente, ma senza aver svolto un periodo di ricerca e di esplorazione personale. Gli adolescenti che si trovano a questo stadio molto probabilmente sono ben accettati e rinforzati dal mondo adulto, in

quanto sono ligi alle indicazioni provenienti dalle agenzie educative, prima fra tutte la famiglia. Il problema è che questi adolescenti, almeno in apparenza bravi ragazzi, in realtà non scelgono la loro strada e probabilmente non riescono a farlo, infatti, non compiono alcuno sforzo di ricerca e poi di costruzione, ma semplicemente si adeguano ai modelli imposti o proposti dagli altri. In questi ragazzi la crisi potrà presentarsi molto più tardi, quando l'individuo sarà già andato molto avanti in una serie di impegni di cui improvvisamente non vedrà più la necessità; a quel punto sarà molto più difficile ascoltarsi e cercare altre alternative.

- 4°. **Diffusione d'identità:** in questo stadio, invece, è presente l'esplorazione, è anche molta, ma è tutta svolta in modo semplicistico e superficiale, senza nessuna intenzione di scegliere e di impegnarsi veramente.

Gli ultimi 2 stati sono da considerarsi negativi anche perché quello del blocco d'identità è troppo fisso, non esplorativo ed eterodiretto; l'ultimo, nella sua eccessiva mobilità non consente invece all'individuo di trovare punti di stabilità e compiere così scelte di responsabilità.

Secondo Marcia gli elementi costitutivi dell'identità sono:

- la certezza circa il proprio genere sessuale;
- la maturità fisica;
- l'atteggiamento adulto verso l'esercizio della propria sessualità;
- la capacità di ragionamento logico;
- le risposte non più infantili alle attese sociali.

Questi elementi giungono ad essere integrati tra loro solo nelle fasi conclusive del periodo adolescenziale. Se la configurazione dell'identità raggiunta al termine dell'adolescenza è costruita dal soggetto, e non imposta da forze esterne, nel corso della vita si possono verificare delle riformulazioni della stessa perché l'identità iniziale, se costruita dall'adolescente, non è quella definitiva (Stephen, Fraser & Marcia, 1992).

L'evento critico che spinge l'adolescente ad avviare i processi di esplorazione è la serie di cambiamenti che caratterizzano l'avvio del periodo adolescenziale e che obbligano il giovane a ricercare nuovi equilibri per costruirne di più avanzati.

Queste due teorie circa lo sviluppo dell'identità hanno un grande fascino, ma entrambe lasciano in ombra il fatto che l'identità si forma e si trasforma sotto il segno dei tempi, della cultura e della negoziazione dei significati con gli altri.

La presenza dell'altro nella costruzione di sé è un dato fondamentale in ogni società ed in ogni cultura; infatti il processo di costruzione del sé può essere descritto come un prodotto sociale e culturale che si realizza nelle situazioni interattive alle quali il bambino è introdotto fin dalla nascita.

La costruzione dell'identità risulta dunque essere un percorso particolarmente difficile nell'attuale società per via della mancanza dei punti di riferimento che, mai come nella fase adolescenziale, si rivelano di così grande importanza. Nell'attuale contesto sociale diventa sempre più difficile sviluppare un'identità che si mantenga stabile e al tempo stesso coerente; infatti la fase in cui ci troviamo ora, definibile come era postmoderna, è caratterizzata da diversi cambiamenti riconducibili, secondo Dogana (2002) a: profonda crisi di fiducia nella scienza e nel progresso che porta alla necessità di porre dei limiti allo sviluppo per evitarne le deviazioni e gli eccessi; disimpegno dalle ideologie o attenuarsi delle tradizionali opposizioni ideologiche; senso del vuoto e del disorientamento, che in adolescenza è particolarmente evidente perché si ha l'assenza quasi totale di obiettivi e valori verso cui tendere, che sono

invece essenziali punti di riferimento per lo sviluppo, soprattutto in questo periodo di vita; infine ripiegamento e chiusura in sé, nel presente e nei bisogni immediati. Le ripercussioni di tali cambiamenti portano all'emergere di personalità narcisistiche, quindi legate più che altro all'assenza di impegno, all'apatia, all'appagamento nel presente dei bisogni, caratteristiche evidenti anche negli adolescenti di oggi, che mostrano personalità caratterizzate da profonde insicurezza e ansia, oppure profondamente superficiali, "leggere", orientate verso un edonismo frivolo e futile; ma possono anche emergere personalità non autentiche, in cui si ha il prevalere dell'omologazione e dell'uniformità oppure, all'estremo opposto, della profonda spinta all'autorealizzazione che implica necessariamente che siano sottolineate le diversità. O ancora si possono sviluppare personalità frammentate: l'individuo non si realizza più all'interno di un unico ruolo, ma si trova a vivere contemporaneamente più identità.

Lo studio dell'era postmoderna può dunque servire per comprendere il perché dello sviluppo di un'identità critica negli adolescenti di oggi (Dogana, 2002) e di situazioni di crisi di identità in cui si trovano spesso soggetti della tarda adolescenza. Il problema attuale ruota attorno ad una confusione circa il futuro, circa i propri desideri e ad una insicurezza riguardo alle personali risorse e capacità.

FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ': FASI EVOLUTIVE	ELEMENTI CHE CONTRIBUISCONO ALLA FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ'
<p>1. Idea di sé solo "VISSUTA" e ancora frammentaria (infanzia e fanciullezza) la consapevolezza di sé viene acquisita nel corso di attività o esperienze che vengono proposte dagli altri; queste qualità vengono vissute in modo "sparso", senza continuità: identità eterodiretta.</p> <p>2. Idea di sé "CERCATA" (preadolescenza) esperienza gruppo, ricerca di occasioni per mettersi alla prova, per confrontarsi con gli altri: identità collettiva.</p> <p>3. Idea di sé "RIFLESSA" (adolescenza) riflessione sulla propria persona, l'obiettivo è quello di arrivare a elaborare un'immagine di sé unitaria: identità individuale.</p>	<p>Il processo di costruzione dell'identità può seguire percorsi ed avere esiti diversi a seconda di:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ CONTESTI (status economico della famiglia, cultura di appartenenza, ecc.) ➤ OPPORTUNITÀ' (stile educativo dei genitori, livelli di aspirazione, valori, ecc.) ➤ CARATTERISTICHE PERSONALI (interessi, capacità, autostima, autoefficacia, ecc.)

La formazione dell'identità: ruolo delle componenti individuali

L'identità intesa come personalità è il risultato dell'interazione di più componenti:

- Insieme delle **capacità di analisi e sintesi**: ragionare in modo ipotetico-deduttivo, di risolvere problemi, di discutere si affina e si rafforza
- **Bagaglio di conoscenze** che diventano fondanti del proprio modo di ragionare, si accresce e si organizza
- **Abilità specifiche** entrano nel repertorio individuale
- **Atteggiamenti** adottati in modo spontaneo e **valori** a cui essi si ispirano si sviluppano o vengono acquisiti
- **Rapporti affettivi** consolidamento relazioni e creazione di nuovi legami significativi nel senso che nuove persone entrano come parte costitutiva dell'Io di un adolescente, come un prolungamento, un'integrazione, della sua personalità
- Capacità personale di far fronte alle situazioni

Lo sviluppo dell'identità di genere

La metamorfosi corporea, oltre agli svariati adattamenti psicofisici che abbiamo visto, richiede al soggetto la costruzione della propria identità sessuale; si tratta di un processo lento che inizia già durante l'infanzia quando al bambino o alla bambina si chiede di ricoprire dei ruoli consoni alla propria appartenenza di genere; anche se oggi le differenze non sono sempre così marcate, la tendenza dei giovani è quella di omologarsi al gruppo dei pari per sperimentare un forte vissuto di appartenenza e di condivisione che permette di affrontare con maggiore facilità anche il compito delicato di separazione dalla famiglia di origine (Confalonieri & Gavazzi, 2001).

L'*identità sessuale* si riferisce al grado in base al quale una persona giudica il proprio comportamento conforme ai modelli della cultura in cui vive, che contribuiscono a determinare il generale comportamento maschile e femminile (Coleman & Hendry, 1990).

È ancora aperto il dibattito tra i vari orientamenti teorici che cercano di comprendere come si determini questo particolare senso di sé (Douvan & Adelson, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974; Conger, 1977; Douvan, 1979; Zammuner, 1982; Hill & Lynch, 1983; Block, 1984; D'Alessio & Pallini, 1984; Duveen & Lloyd, 1986; Coleman & Hendry, 1990; Huston & Alvarez, 1990).

È comunque attendibile sostenere che l'identità sessuale, così come altri aspetti dell'identità delle persone, possa essere, da un lato, influenzata dalle sue predisposizioni biologiche, ma, dall'altro, fortemente dipendente dalla cultura e dal contesto all'interno dei quali l'individuo stesso cresce. Infatti il soggetto non è passivo durante il suo processo di crescita; l'approccio cognitivo (Kohlberg, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974; Hill & Lynch, 1983; Huston & Alvarez, 1990) enfatizza la centralità della costruzione mentale di concetti come "maschio" e "femmina" che nascono grazie alla costante interazione tra individuo e contesto sociale di appartenenza; quest'ultimo veicola i significati sottesi ai concetti di mascolinità e femminilità. Duveen e Lloyd (1986)

considerano il genere come uno dei primi sistemi concettuali che formano il bambino a che gli permettono la comprensione e la partecipazione alla vita sociale. L'identità di genere compare molto presto nell'infanzia, mentre lo sviluppo dell'identità del ruolo sessuale è successiva e assume importanza decisiva nella fase di sviluppo adolescenziale (Palmonari, 2003).

All'interno di questo processo costruttivo stesso rientrano diversi elementi, tra cui il proprio aspetto somatico ed il contesto di crescita con i suoi valori e le sue aspettative. È necessario tenere sempre presente l'elaborazione attiva di tutti questi elementi da parte del soggetto che deve imparare ad assumere e ad accettare condotte e norme comportamentali tipiche della sua appartenenza sessuale. L'ambiente fornisce degli stimoli, ma l'individuo non li introietta passivamente senza elaborarli.

L'esito di tale processo potrà portare al raggiungimento di un'identità maschile, femminile o intermedia, detta anche ambivalente. In quest'ultimo caso l'individuo può provare timore ed imbarazzo per il fatto di non aver aderito in termini di identità sessuale al proprio sesso biologico; questa condizione può arrecare diverse sofferenze al soggetto adolescente che, già confuso dal "trambusto" che sta vivendo, deve accettare un'altra condizione di ambiguità. Cohen (1991) considera i problemi di identità una delle maggiori cause di suicidio o tentato suicidio in adolescenza. E ciò è comprensibile se si pensa ai grandi sforzi che i giovani devono fare per avere una immagine chiara di se stessi e ai pochi mezzi di cui dispongono per farlo. L'adolescente, infatti, se da un lato può utilizzare nuove capacità cognitive grazie all'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo e riflessivo, dall'altro può provare una sensazione di dispersione che deriva dal vedersi e porsi in relazione con gli altri in tanti modi differenti (Palmonari, 2002). Ecco perché è sempre importante che l'adolescente possa contare su un contesto micro e macrosociale che lo appoggi e faciliti il suo graduale percorso verso la vita adulta.

Ruolo degli insegnanti nella costruzione dell'identità

Gli adulti (genitori, insegnanti, istruttori sportivi...) sono importanti per la definizione dell'immagine di sé degli adolescenti. Così il concetto di sé elaborato dagli adolescenti rifletterà in parte le aspettative degli insegnanti. Così quando gli allievi percepiscono le valutazioni espresse dagli insegnanti (le quali determinano in loro delle autovalutazioni corrispondenti, si origina un "bias", a partire dalle impressioni percettive, dall'effetto "alone" e dall'etichettamento degli allievi nelle normali interazioni in classe.

Gli allievi rispondono a questo processo di etichettamento adattando il proprio comportamento alle etichette di "successo" o di "fallimento".

Il successivo rinforzo di questi modelli di comportamento influenzerà la stima di sé degli adolescenti .

Gli insegnanti possono fornire:

- Conoscenze e abilità
- Suscitare e alimentare nuovi interessi
- Promuovere l'assunzione di atteggiamenti e di valori
- Costituirsi come soggetto e oggetto di un rapporto affettivo
- Favorire lo sviluppo di uno stile personale

L'immagine di sé

Descrizione di sé fornita dall'individuo: è l'aspetto cosciente dell'identità pertanto regola autostima, autoefficacia (idea di essere in grado di compiere un'attività), aspettative di essere accolto apprezzato dagli altri, soddisfazione di sé, sentimenti di inadeguatezza...

Secondo gli psicologi interazionisti il sé è una costruzione sociale che implica l'interiorizzazione di "altri significativi" (Cooley, 1922). Il soggetto fa propri gli atteggiamenti che gli altri esprimono nei suoi confronti (looking-glass-self).

In adolescenza l'ancoraggio sociale dell'immagine di sé è ancora più evidente che negli altri periodi della vita; l'incertezza generata dai mutamenti fisici ed emotivi e dalle diverse attese sociali che ad essi sono connesse (es. passaggio ad un nuovo tipo di scuola, relazioni eterosessuali, far parte di gruppi di coetanei) porta ad una ancor maggiore dipendenza dagli altri per la conferma dell'immagine e della stima di sé.

IMPORTANZA DEGLI ADULTI

Quando gli allievi percepiscono le valutazioni espresse dagli insegnanti, si determinano in loro delle autovalutazioni corrispondenti, dando origine a un "bias", a partire dalle impressioni percettive, dall'effetto alone e dall'etichettamento. Gli allievi rispondono adattando il proprio comportamento alle etichette di "successo" o di "fallimento".

La scuola e i compiti di sviluppo

L'adolescente ha bisogno di **VEDER RICONOSCIUTO E VALORIZZATO IL PROPRIO CAMBIAMENTO** ed esige il riconoscimento della propria **RESPONSABILITA'**.

Il riconoscimento nuovo ruolo passa attraverso la comunicazione e la negazione delle norme. Deve perciò essere dato spazio al dialogo e allo scambio per promuovere l'acquisizione di un comportamento socialmente responsabile, capace di favorire lo sviluppo completo dell'identità.

Il ruolo protettivo di genitori ed adulti non è solo correlato con l'assenza di implicazioni in comportamenti a rischio, ma consente agli adolescenti di cambiare il loro comportamento se si trovano in situazioni a rischio e svolgere un ruolo di sostegno per i coetanei.

COMPITI DI SVILUPPO SCOLASTICI

- passaggi fra cicli di studio differenti
- scelta se proseguire o meno gli studi dopo l'obbligo
- conoscenza di sé e sviluppo di autostima
- costruire "esperienze di padronanza" (legate alla percezione di autoefficacia)
- far fronte al giudizio degli altri e gestione della propria reputazione
- apprendimenti sociali
- impegno nel lavoro scolastico
- imparare a fronteggiare l'insuccesso
- raggiungere i propri standard di successo scolastico

LO SVILUPPO COGNITIVO

Se si confronta il modo di ragionare di un ragazzino di 11 anni con uno di 15, in genere sono riscontrabili alcune differenze evidenti a favore del secondo: il modo più complesso di concatenare i concetti, un senso dell'umorismo più raffinato, l'uso delle metafore e del senso critico più sviluppati. Nell'adolescenza si realizzano infatti dei cambiamenti sul piano cognitivo che portano l'individuo a ragionare in termini meno vincolati al concreto, a formulare ipotesi, a riflettere più profondamente su di sé e sul mondo circostante.

Aumentano nel ragazzo le capacità di ragionamento, non solo in senso quantitativo, ma anche qualitativamente, in quanto l'adolescente scopre le relazioni logiche che guidano tutti i processi di interpretazione del reale. Si tratta dell'acquisizione della capacità di trascendere la realtà concreta attraverso la produzione di ipotesi sul possibile fino ad arrivare a considerare il reale come un caso del possibile. L'adolescente raggiunge una modalità di pensiero che trova esplicazione nella logica delle proposizioni, in cui non è più necessario riferirsi ad oggetti concreti o alla loro rappresentazione, ma è possibile riferirsi a relazioni logiche, formulabili mediante parole e/o simboli. Inoltre, egli riesce a risolvere compiti cognitivi con maggiore facilità, rapidità ed efficienza, modificando e rielaborando i processi di ragionamento nelle loro forme e strutture.

L'autore più conosciuto che ha mostrato, attraverso ricerche che si sono avvalse di ingegnosi dispositivi sperimentali, l'allargamento dell'orizzonte cognitivo nell'adolescenza è J. Piaget che concepisce l'intelligenza come l'adattamento dell'individuo all'ambiente; tale adattamento si realizza attraverso la complessa dinamica di due varianti funzionali: sono i meccanismi di assimilazione e di accomodamento. Mediante l'assimilazione avviene l'incorporazione di oggetti nuovi agli schemi e alle strutture preesistenti; attraverso l'accomodamento, invece, gli schemi e le strutture si modificano in funzione degli oggetti che non si adattano agli schemi già esistenti. Il rapporto dinamico tra questi due meccanismi tiene viva la tensione verso un equilibrio che non è mai perfettamente raggiunto.

La conoscenza è per Piaget un processo costruttivo dinamico tra il soggetto conoscente e gli oggetti del mondo fenomenico. Quattro sono i fattori che spiegano lo sviluppo cognitivo: la maturazione biologico-neuronale, l'esperienza e l'esercizio, e l'interazione tra soggetto e oggetto della conoscenza. Vi sono quindi quattro stadi dello sviluppo cognitivo secondo Piaget; in particolare durante l'adolescenza avviene un importante cambiamento qualitativo del pensiero. Il soggetto diviene in grado di ragionare in modo astratto e non solo su dati immediatamente presenti e concreti. In particolare l'adolescente è in grado di ragionare su situazioni ipotetiche, di ricercare sistematicamente le ipotesi per risolvere un problema e di scartarle a mano a mano che si rivelino inadeguate, di organizzare operazioni di ordine superiore, riuscendo ad utilizzare regole astratte per risolvere problemi, di scoprire le incoerenze delle proposizioni.

Nonostante questa teoria risulti essere tuttora il modello più completo dello sviluppo cognitivo dall'infanzia all'adolescenza (Confalonieri & Gavazzi, 2002), è stata sottoposta a numerose critiche, dovute anche al fatto che è stato dimostrato che non tutti gli adolescenti né tutti gli adulti raggiungono il livello del pensiero ipotetico-deduttivo. Inoltre, nonostante la successione degli stadi dello sviluppo sembri avere una caratterizzazione universale, valida per tutte le culture, tale dato non è stato confermato da ricerche empiriche. Anzi, numerose ricerche documentano l'assenza di stabilità e sistematicità nelle risposte che uno stesso

soggetto dà a compiti differenti (un bambino può trovarsi in una certa fase per quanto riguarda un compito e in un'altra per un altro tipo di compito).

Il tipo di intelligenza che è stata studiata da Piaget è sostanzialmente di tipo logico-matematico e si configura come una capacità globale, mentre Gardner (1983), con la sua "teoria delle intelligenze multiple" sostiene l'esistenza di almeno 8 tipi di intelligenza, per cui ogni individuo ha un proprio profilo intellettuale che comprende uno o più tipi di intelligenze (verbale-linguistica, logico-matematica, musicale, naturalista, visuospaziale, corporeo-cinestesica, interpersonale, intrapersonale); tali diverse intelligenze costituiscono modi diversi di conoscere la realtà e di risolvere i problemi. Un approccio simile, che ritiene che le capacità cognitive siano specifiche per diversi ambiti, è lo Human Information Processing; tale prospettiva considera la mente umana come un computer che incamera ed elabora informazioni.

Anche per Bruner (1986) il pensiero logico matematico non è l'unica modalità di funzionamento mentale; egli sottolinea più che altro l'importanza di un diverso modo di pensare, il "pensiero narrativo". Tale pensiero si sviluppa dall'infanzia all'adolescenza, consentendo non solo una capacità più raffinata di dare senso agli eventi, ma anche di narrare la propria storia personale, attribuendo senso e continuità all'esperienza di sé.

Lo sviluppo cognitivo che si realizza in adolescenza comporta dunque una serie di acquisizioni, come la capacità di proiettarsi in una prospettiva più ampia, di sviluppare il pensiero morale, le concezioni politiche e religiose, gli interessi, e di dare nuovo corpo alle relazioni con gli altri. L'allargamento dell'orizzonte cognitivo comporta delle acquisizioni positive e inevitabilmente dei costi, ad esempio nel complicare e articolare il mondo delle paure e delle inquietudini, che si arricchiscono di oggetti inediti rispetto all'infanzia: il timore di non essere adeguati, di deludere gli altri e di farli soffrire, dell'essere incompresi da parte degli altri, del proprio futuro, dell'incapacità di autorealizzarsi (Rodriguez-Tomè & Zlotowicz, 1972; Speltini, 1982). Inoltre proprio queste nuove abilità di comprensione spingono l'adolescente a prendere in esame le proprie esperienze esistenziali, comprese le relazioni con le figure dei genitori e di altri adulti. Esse vengono in qualche modo spogliate del loro alone mitico ed esaminate con spirito critico e con disincanto. La distanza dai genitori diventa infatti, in questa fase del ciclo di vita, sempre maggiore ed ormai irrinunciabile perché il ragazzo deve poter controllare i propri spazi per acquisire la necessaria autonomia, allontanandosi dalle figure di riferimento, pur restando certo che in caso di bisogno la famiglia c'è.

Il grande sviluppo delle capacità intellettive con la conseguente facilità e plasticità per gli apprendimenti di compiti complessi è la caratteristica peculiare del pensiero adolescenziale. Gli adolescenti, infatti, riescono a risolvere compiti cognitivi con maggiore facilità, rapidità ed efficienza, modificando e rielaborando i processi di ragionamento nelle loro forme e strutture.

Caratteristiche del pensiero dell'adolescente:

- ❑ massima attitudine all'apprendimento di materie nuove;
- ❑ maggiore velocità e prontezza nell'esecuzione di compiti complessi nuovi;
- ❑ plasticità del funzionamento intellettuale;
- ❑ capacità di usare l'astrazione come strumento di comprensione del reale ⇨ sviluppo e padronanza del pensiero ipotetico-deduttivo: possibilità di elaborare teorie e sistemi attraverso la produzione di ipotesi (concezione norme morali, regole sociali, rapporti sociali, rapporti interpersonali, amicizia, autorità);

- creazione del mondo del possibile grazie al pensiero che gli permette di costruire relazioni tra relazioni, la potenza di questa struttura è illimitata.

Per Piaget il pensiero operatorio formale costituisce un sistema integrato di ragionamento, in cui predomina l'uso della logica, e delle forme del pensiero scientifico e il soggetto comincia a utilizzare la regola del "se ALLORA se", in cui procede per falsificazioni.

Tuttavia, nonostante si osservi un generale cambiamento nella quantità e nel potere del pensiero far gli 11 e i 15 anni, le operazioni formali non sembrano essere raggiunte da tutti; si è anche osservato che la competenza reale dei soggetti è fortemente sottostimata con le procedure e i compiti con i quali viene misurata.

Diventa allora importante **sul piano dell'insegnamento** individuare modalità di presentazione dei compiti più chiare e stimolanti, strutturando meglio il materiale e renderlo più aderente agli interessi dei ragazzi.

Per favorire l'emergere del pensiero formale è importante puntare sulla rilevanza degli stimoli, aiutando i ragazzi ad acquisire appropriate strategie per una corretta soluzione dei problemi, attraverso strategie quali:

1. far rilevare la fallacia delle procedure usate spontaneamente dal ragazzo;
2. aiutare, con vari mezzi (verbali, visivi, ecc.) a tener presente tutti i dati essenziali;
3. diminuire la complessità delle operazioni componendo in successione i diversi passaggi logici, evidenziando la rilevanza delle informazioni necessarie e far familiarizzare materiali e dati.

LO SVILUPPO MORALE

Lo sviluppo di nuove competenze mentali, avutosi in seguito allo sviluppo cognitivo, consente all'adolescente non solo di destreggiarsi con rinnovata abilità tra i compiti che riguardano il mondo fisico, ma anche di valutare in modo diverso i comportamenti sociali propri ed altrui.

Si sviluppa in adolescenza una vera e propria capacità di giudizio morale, che si differenzia da quella del bambino. L'adolescente presenta, infatti, una **MORALE AUTONOMA** caratterizzata dalla comprensione e dall'accettazione critica delle norme vigenti e basata sulla responsabilità soggettiva delle azioni. Il passaggio da una morale eteronoma, tipica del bambino, ad una autonoma è legato alla cooperazione tra i pari (confronto e allentarsi delle costrizioni degli adulti) e alla maturazione di nuove strutture mentali.

Kohlberg (1969)

Kohlberg condividendo e portando a conseguenze estreme l'impostazione cognitivista di Piaget si è soffermato sullo studio del pensiero e del giudizio morale in adolescenza. Utilizzando il metodo della presentazione dei **DILEMMI MORALI** ha descritto 3 **LIVELLI DI GIUDIZIO MORALE**, ognuno a sua volta suddiviso in 2 **STADI** che delineano un processo di sviluppo.

La sua teoria si può definire **TEORIA STADIALE DELLO SVILUPPO MORALE** (1971) e si basa sull'evoluzione delle risorse cognitive. Tale teorizzazione è stata elaborata utilizzando il metodo dei dilemmi². Tali *dilemmi morali*, presentati nell'ambito di un gruppo non

² Kohlberg propone dei dilemmi morali rappresentati da vicende nelle quali il protagonista può prendere diverse decisioni. Il soggetto, alle prese con i dilemmi, deve affermare che cosa, secondo lui, il protagonista dovrebbe

condizionato da giudizi dello sperimentatore o dell'insegnante co-conduttore, favoriscono lo sviluppo morale di individui in età evolutiva.

DILEMMA MORALE: situazione in cui entrano in conflitto almeno due interessi o valori e che generalmente implica contrasto tra norme giuridico-sociali ed il soddisfacimento di bisogni individuali.

Tale contrapposizione, nell'ottica di Kohlberg, sfocia in un *conflitto cognitivo* che l'individuo è stimolato a superare attraverso modalità di ragionamento morale che evolvono attraverso una successione universale ed invariabile di livelli e stadi in essi contenuti.

Livelli di giudizio morale individuati da Kohlberg:

LIVELLO PRECONVENZIONALE

Stadio 1: morale eteronoma (punto di vista egocentrico senza la presa in considerazione degli altrui interessi)

Stadio 2: individualismo, fine strumentale e scambio (prospettiva individualistica concreta; ognuno ha i propri interessi ma quelli che più hanno valore sono quelli del soggetto stesso).

LIVELLO CONVENZIONALE

Stadio 3: aspettative interpersonali reciproche, rapporti e condiscendenza interpersonale (consapevolezza di sentimenti comuni, accordi e aspettative che sono al di sopra degli interessi individuali)

Stadio 4: sistema sociale e coscienza (differenziazione dei punti di vista della società dai propositi ed accordi interpersonali; relazioni tra individui all'interno di un sistema).

LIVELLO POSTCONVENZIONALE

Stadio 5: contratto sociale o utilità e diritti del singolo (prospettiva di valori superiori a quelli della società, l'individuo è razionalmente consapevole dei valori che precedono il contratto sociale)

Stadio 6: principi etici universali (prospettiva di un punto di vista morale da cui derivano gli accordi sociali; natura assoluta della morale)

Trasgressività e moralità

Ci sono varie teorie che spiegano il rapporto tra trasgressività ed adolescenza.

Tra i principali fattori evolutivi che possono spiegare la maggiore propensione alla trasgressività degli adolescenti vi sono: aumento dell'impulsività, difficoltà di mentalizzazione, messa in discussione dell'autorità di genitori ed adulti in generale, effetto di diffusione di responsabilità determinato dall'importanza del gruppo, ecc.

Nella concezione di psicologia del ciclo di vita si sottolinea l'importanza dell'assunzione dei ruoli sociali e delle relative transizioni per cui il concetto di "trasgressione" assume il significato di segnale di passaggio (Maggiolini, 2004).

La trasgressività può quindi essere messa in relazione alle caratteristiche dello sviluppo morale dell'adolescente.

fare, e spiegarne le ragioni. Il più noto è il dilemma di Heinz, la cui moglie morente di cancro potrebbe essere curata da un farmaco particolare venduto dalla farmacia della città a un prezzo proibitivo. Dopo vari tentativi andati a vuoto messi in atto allo scopo o di recuperare la cifra o di convincere il farmacista a donare il farmaco, Heinz decide di rubarlo. I soggetti della ricerca devono commentare il comportamento di Heinz, dire se secondo loro avrebbe dovuto comportarsi così e spiegarne la ragioni.

Prospettiva psicoanalitica: rapporto individuo-regole - passaggio da una concezione morale più rigida (Super-io) alla costruzione dell'Ideale dell'Io in cui il soggetto rivede e si riappropria dei sistemi di valori che orientano il suo comportamento.

Prospettiva cognitivista: modello a stadi dello sviluppo morale di Kohlberg (1963); importanza del ragionamento prosociale e suo sviluppo a stadi (Eisenberg, Fabes, 1998). Oggi i modelli a stadi di sviluppo morale sono messi in discussione ed è stato anche mostrato come spesso la differenza nei comportamenti trasgressivi o antisociali non è tanto a carico dei diversi valori di riferimento, quanto dei meccanismi di disimpegno morale (*moral disengagement*) (Bandura, 1991; Caprara, Pastorelli, Bandura, 1991).

Meccanismi di disimpegno morale o moral disengagement

- ✓ Giustificazione morale (es. “è giusto battersi quando è in gioco l'onore del proprio gruppo”; “è un ladro perciò se lo è meritato”)
- ✓ Etichettamento eufemistico (es. “picchiare dei compagni fastidiosi significa solo dar loro una lezione”)
- ✓ Confronto vantaggioso (es. “ho rubato solo un astuccio, non è grave visto che c'è chi ruba milioni di euro”; “gli ho dato solo uno spintone, mica un pugno”)
- ✓ Dislocazione della responsabilità (es. “prof, ma non può sgridare solo me, sono stati loro a provocarmi”; “è lui che mi ha detto di colpirlo”)
- ✓ Diffusione della responsabilità (es. “non è colpa mia, l'abbiamo fatto tutti insieme”; “non sono stato solo io, c'erano anche degli altri”)
- ✓ Distorsione delle conseguenze (es. “non si è fatto male, gli ho dato solo un calcio”; “ma non si è fatto niente”)
- ✓ Deumanizzazione della vittima (es. “è un albanese...”; “è inferiore a me, se lo meritava”)
- ✓ Attribuzione di colpe alla vittima (es. “l'ho picchiato perché se lo meritava”; “è stato lui ad iniziare”)

I valori e le scelte morali sono quindi più orientati dagli ideali di ruolo che dal livello di sviluppo cognitivo. Può quindi essere utile considerare le scelte etiche come funzione di un complesso rapporto tra ideali morali, convenzioni sociali e atteggiamenti interpersonali, in una prospettiva che attribuisce importanza ai diversi domini sociali (Smetana, Turale, 2003).

ADOLESCENTI E COMPORAMENTI A RISCHIO

L'adolescenza è una fase dello sviluppo che pone il soggetto nella necessità di crescere, sia in seguito ai cambiamenti fisici legati alla maturazione sessuale, sia in seguito alla nuova struttura cognitiva che si va delineando. Ne consegue che il prioritario compito di sviluppo di questa fase consiste nell'elaborazione dei numerosi cambiamenti in corso, che evidenziano che ha preso il via il processo che porterà alla strutturazione dell'identità dell'individuo, attraverso elevati investimenti di energia.

Attualmente questo processo di crescita risulta particolarmente impegnativo, basti pensare all'attuale realtà sociale ed economica in continuo mutamento che sembra configurarsi come priva di norme, limitazioni e punti di riferimento di cui il giovane ha bisogno per opporsi e

dunque emancipare (Oliverio Ferraris, 2004) e che impone ideali di bellezza e di perfezione praticamente impossibili da raggiungere (Pietropolli Charmet, 2000). I ragazzi si trovano quindi a vivere in un presente in cui beni di consumo e tecniche mediatiche, come cellulari e computer, sono una normale componente della vita (Ardivisio, 2004), in cui sono tipici gli ideali di iperattività e competitività, in cui insomma si chiede loro di dare sempre il massimo (Ingrosso, 1999).

Inoltre nei giovani è tipica oggi l'esigenza di unicità e visibilità che li conduce a mettere in atto anche comportamenti di provocazione, o comunque eccentrici con lo scopo di anticipare l'*adulthood*. Proprio per questo motivo talvolta gli adolescenti si trovano a mettere in atto comportamenti per loro inadeguati. Sono infatti definibili "sensation seeker" (Zuckerman, 1971) proprio per sottolineare il bisogno di ricercare sensazioni forti ed emozioni estreme. Questo desiderio apparentemente irrefrenabile di "rischiare a tutti i costi" che spesso gli adolescenti mostrano di avere è una manifestazione della loro naturale attrazione per comportamenti "spericolati" che hanno lo scopo di soddisfare questo loro bisogno di vivere nuove sensazioni, che siano eccitanti per loro, e di rafforzare conseguentemente la percezione della propria identità (Rosci, 2004). Ciò che accomuna gli innumerevoli comportamenti messi in atto in questo periodo del ciclo di vita è, infatti, il compito di sviluppo relativo alla costruzione di una propria identità. Le funzioni dei vari comportamenti messi in atto, siano essi salutari o meno, riguardano lo sviluppo dell'identità e la partecipazione sociale, intesa come insieme di relazioni sociali. La scelta di quali azioni intraprendere spetta poi all'adolescente stesso che sarà influenzato non solo dall'ambiente di appartenenza, quindi dalle opportunità sociali, ma anche da variabili personali legate allo sviluppo di capacità individuali.

E' bene però ricordare che sfida, impulsività e senso di invulnerabilità sono funzionali alla costruzione dell'identità; diventano un fattore di rischio nel momento in cui superano i limiti. L'incremento dell'assunzione di rischio e l'acting out, si può quindi dire che appartengono al normale processo di sviluppo degli adolescenti (Benthin, Slovic, Severson, 1993), a patto che non sfocino nelle cosiddette condotte rischiose.

Secondo la prospettiva evolutiva, il rischio può essere considerato appunto come funzionale alla crescita (Di Blasi, 2003): per sua natura l'adolescente sente la necessità di mettersi alla prova, di rendersi visibile e di sperimentarsi (Zuckerman, 1971). Quindi per certi aspetti il rischio non è solo negativo, ma presenta aspetti legati alla maturazione, alla necessità di diventare autonomi ed indipendenti esplorando le nuove capacità acquisite (Tursz, 1989). Durante l'adolescenza il rischio è continuamente ricercato proprio perché indubbiamente affascinante, attraente e in grado di far superare sentimenti di paura, insicurezza, vergogna. A ciò si sommano le esigenze di unicità (Palmonari, 1996) e di sperimentazione e/o dimostrazione di avere controllo su di sé che portano al continuo bisogno di compiere azioni rischiose. In alcuni casi tali azioni hanno valenza costruttiva, come il praticare sport estremi, svolgere attività motorie, l'esprimersi in attività artistiche, eccetera, in altri possono assumere significati involutivi e distruttivi (si tratta ad esempio dell'uso di sostanze, della promiscuità sessuale, degli episodi di violenza e bullismo, ecc.).

Oggi però l'esigenza di unicità e visibilità sembra esasperata; il rischio, molto spesso, rappresenta una vera e propria necessità: sembra che oggi "saper rischiare" sia più che altro una condizione essenziale per avere successo in una società che è sempre più competitiva e sempre "meno garantita" (Buzzi, 1997). Studi recenti hanno accertato che il saper trasgredire e l'affrontare il rischio sono scelte legate più che altro ad una necessità di oggi: si tratta di una tendenza, quasi una moda, che non necessariamente porta a disagio o a rischio evolutivi

(Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002). La trasgressività è diventata una sorta di condizione essenziale per avere successo in una società che è sempre più competitiva.

In pratica è come se in rischio non fosse evitato, ma piuttosto cercato proprio perché contiene in sé un aspetto affascinante ed attraente. L'azione rischiosa è ritenuta vitale perché permette al giovane di "riscattare quei sentimenti di paura, rabbia, vergogna, incertezza che sperimenta durante il processo di crescita; sentimenti legati al cambiamento del corpo e all'ampliamento delle esperienze personali che deve affrontare e che lo rendono ancora più fragile e più esposto alle situazioni a rischio" (Puggeli, 2005).

Inoltre non bisogna sottovalutare il ruolo degli "altri". Nel definire la propria identità l'adolescente cerca dei modelli di identificazione nuovi, tra coetanei e compagni, lottando per differenziarsi e per sottolineare il voluto allontanamento dai genitori. Molte azioni rischiose e più o meno pericolose sono intraprese con gli altri perché in questo modo risulta più semplice per l'adolescente vivere in modo tangibile la propria identità, presentandola al gruppo per ottenerne riconoscimento, reputazione, popolarità; sono infatti molto importanti l'accettazione pubblica e il sostegno sociale (Emler & Reicher, 1995). Le azioni sono intraprese proprio per essere rese visibili (Salvini, 1988) oltre che per fondare un legame sociale con i coetanei, legame che si rafforza attraverso ritualizzazioni e ripetizioni di gesti (es. il rituale della sigaretta o dello spinello) che talvolta sono solo rituali di passaggio. Queste azioni possono comprendere non solo il consumo di tabacco, marijuana e alcol, ma anche in gesti trasgressivi, azioni aggressive, attività sessuale precoce e non protetta, ecc.

Non basta però l'imitazione; l'adolescente ha bisogno di misurarsi con i suoi coetanei e di emularli per affermare se stesso; questo può essere un rischio per la messa in atto di comportamenti gravosi, perché contribuisce ad alterare la reale percezione del rischio spingendo l'adolescente ad esporsi in modo azzardato, mantenendo l'illusione di controllo. Questo aumento progressivo del coinvolgimento dei ragazzi, sia in senso qualitativo che quantitativo, può riguardare la guida ed i giochi pericolosi, le azioni devianti, il consumo di sostanze psicoattive, il comportamento sessuale e alimentare, ecc. (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003), ma sono possibili anche azioni salutari, comunque rivolte all'emulazione ed al superamento.

Alcuni comportamenti sono messi in atto con lo scopo di "saggiare" le reazioni degli adulti (genitori e insegnanti), per vedere fino a che punto si può arrivare e fino a quanto valgono i limiti, i divieti, oltre che per osservare quanto l'adulto sia effettivamente interessato e attento al comportamento del ragazzo. Ciò può avvenire con modalità pericolose per il benessere psicofisico, come l'alimentazione distorta o l'uso di sostanze psicoattive, oppure meno o non pericolose, come l'uso di un abbigliamento anticonformista.

Correre rischi fa parte della crescita psicologica che caratterizza l'adolescenza, in particolar modo quella delle culture occidentali, improntate all'individualismo che incoraggiano l'espressione di sé. Inoltre la moderna situazione familiare e i cambiamenti all'interno della nostra società portano ad una necessaria ridefinizione del concetto di rischio³. La famiglia, che durante l'infanzia esercitava le funzioni affettiva e protettiva, matura, verso il figlio che cresce, l'obiettivo esclusivo di "essere amata": per sedare le proprie ansie di incompetenza ed indisponibilità verso i bisogni affettivi del figlio, i genitori non fanno altro che assecondare

³ Anche l'ottica psicodinamica concorda nel ritenere attualmente il rischio un termine di ambiguità terminologica e concettuale che sembra riferirsi più che altro ad una difficoltà a proteggersi piuttosto che la ricerca del brivido e la cui dinamica è assai più vicina a quella del lapsus o dell'atto mancato che alla sfida e alla trasgressione (Carbone, 2003).

tutte le sue richieste. Questa assoluta incapacità di dire “no” e l’assenza di regole ben precise e rigide non fanno altro che alimentare il circolo vizioso delle richieste esaudite. Il bambino prima e l’adolescente poi vedono l’immediata soddisfazione di ogni desiderio e bisogno senza dover compiere il minimo sforzo per ottenerli. Là dove tutto è garantito, spesso non c’è neanche alcun rischio da correre. Non c’è più spazio per la trasgressione che invece è per certi aspetti salutare, se non necessaria, alla crescita.

In questa società di oggi si crea una sorta di condizione di “pseudo-idillio” affettivo tra adolescenti e genitori e si aumentano quindi serenità e non conflittualità intrafamiliari, ma al tempo stesso si creano notevoli problemi. Infatti al giovane mancano sempre più le motivazioni per combattere le proprie battaglie, spesso già condotte e vinte dagli stessi genitori. Il maggior rischio è che il sentimento dominante diventi la noia, “noia percepita come un’insoddisfazione di fondo, un incontrollabile senso di vuoto che fatica ad essere colmato e che costringe a stare per ore davanti ad uno schermo [...] noia che stordisce e rischia di far sentire quel dolore esistenziale, quella frustrazione insita nel vivere a cui l’adolescente non è mai stato abituato in famiglia. Noia, perciò, che richiede di essere cancellata, attraverso qualsiasi strumento o metodo che restituisca all’adolescente la percezione del suo essere qui ed ora. E’ in tale noia che probabilmente è possibile ravvedere una delle cause dell’attuale adozione del rischio in adolescenza” (Pellai & Boncinelli, 2002).

Inoltre i soggetti, grazie alle nuove capacità cognitive acquisite con lo sviluppo, dovrebbero elaborare programmi a lungo termine, ma spesso il futuro appare talmente lontano e incerto per cui questa capacità viene applicata sul presente: l’adolescente preferisce allora non rimandare scelte che hanno ricadute immediate perché queste gli consentono una gratificazione nel presente che viene preferita a rimandi nel futuro (Ricci Bitti, 1997).

Da tutto ciò scaturisce il bisogno di stordirsi, di riempire il senso del vuoto che pervade, di mettere in atto vere proprie azioni estreme ed incredibili.

E’ bene però anche sottolineare come circa il 75% degli adolescenti si sviluppi “mantenendo un buon adattamento e padroneggiando con limitato disagio il processo di riorganizzazione della personalità” (De Vito e coll., 2004). Solo una minoranza di adolescenti è caratterizzata da una forte implicazione nel rischio (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003).

Funzioni dei comportamenti a rischio (Bonino e coll., 2003):

- adultità: assunzione anticipata di comportamenti considerati normali negli adulti (es. fumo di sigarette, uso di alcol, comportamento sessuale vs partecipazione e assunzione di responsabilità);
- acquisizione e affermazione di autonomia: la necessità di svincolarsi dalla condizione di dipendenza dai genitori per costruirsi un’identità di adulto (es. accettazione di nuove regole, il sostenere le proprie opinioni, prendere decisioni circa il proprio futuro vs azioni devianti come l’uso di sostanze psicoattive, il comportamento sessuale o un’alimentazione distorta (Silbereisen & Kastner, 1986));
- identificazione e differenziazione: necessità di differenziarsi dagli adulti significativi, identificandosi come un individuo dotato di particolari caratteristiche (es. violazione di norme, abbigliamento eccentrico, messa in atto di azioni tipiche del proprio gruppo di appartenenza come fumare, ecc.);
- affermazione e sperimentazione di sé: adozione di nuovi comportamenti per mettersi alla prova (attività produttive vs rischiose, come la guida pericolosa);

- trasgressione e superamento di limiti: trasgressione regole del mondo adulto per aderire a regole più consone alle proprie esigenze, per dimostrare la propria capacità di decisione (es. uso sostanze psicoattive illegali);
- esplorazione di sensazioni: esigenza particolarmente diffusa nella cultura occidentale, dove si esalta ogni sperimentazione del nuovo (comportamenti salutari, quali quelli derivanti dalla musica, dall'arte, ecc., vs comportamenti dannosi per il benessere psicofisico, come l'uso di sostanze psicoattive);
- percezione di controllo: necessità di superare il limite per dimostrare, a se stessi e agli altri, che la novità non spaventa e che si è in grado di controllare le proprie azioni senza il bisogno dell'adulto, senza lasciarsi travolgere (talvolta si sopravvalutano le proprie capacità, come nel caso della dipendenza da sostanze);
- coping e fuga: messa in atto di strategie che consentono di far fronte in modo adattivo alle difficoltà e a problemi personali e relazionali, che però non sono sempre funzionali.

Aspetti cognitivi legati al concetto di rischio

Gli adolescenti sono generalmente ben informati sui diversi tipi di rischio, spesso però sottovalutano le conseguenze di certi comportamenti (Tursz, 1991-1993), non per carenze cognitive, ma per una diversa rappresentazione e percezione della pericolosità dei vari eventi e comportamenti (Cicognani, Zani, 1999).

Il costrutto dell'“**ottimismo irrealistico**” (“A me non succederà mai...”) sembra in parte spiegare come mai, nonostante numerose campagne di prevenzione del rischio e continui interventi attuati per frenare la messa in atto di comportamenti rischiosi, gli adolescenti si esponano o meglio cerchino continuamente di mettersi alla prova, anche a costo di mettere a repentaglio la propria e/o l'altrui salute. Sembra infatti che gli adolescenti sottovalutino l'entità del rischio personale rispetto al rischio attribuito a un coetaneo (Cicognani, Zani, 1999) percependo quindi in maniera non del tutto reale le conseguenze dei propri comportamenti a rischio.

E' bene però ricordare che anche altri aspetti del personale sviluppo cognitivo svolgono un ruolo importante nella gestione del rischio. Si tratta di costrutti quali il coping, il locus of control e l'autoefficacia regolatoria.

Il **coping** si configura come la capacità di attivare strategie di “fronteggiamento” e risoluzione di un problema, attraverso la messa in atto di strategie più o meno funzionali (dalle emozionali alle strategiche).

Il **locus of control** è la modalità di rappresentazione degli eventi che accadono al soggetto. Si tratta, infatti, dell'attribuzione di causa agli eventi che implica conseguentemente la percezione di poter esercitare un controllo sugli stessi. In particolare il locus interno riguarda la credenza di poter agire un controllo sugli eventi della propria vita, sentendo che i propri sforzi, impegno e capacità possono determinare quanto accade; il locus esterno implica invece la percezione di non aver alcun controllo sulla propria situazione di vita; in tal caso il soggetto è portato a credere che gli eventi siano determinati da forze esterne come la fortuna, la sorte, l'influenza di altre persone. La percezione del controllo personale porta a mettere in atto atteggiamenti e comportamenti più o meno funzionali al benessere dell'individuo.

Infine la capacità di autoregolazione, o **autoefficacia regolatoria** riguarda la convinzione circa la propria capacità di fornire una certa prestazione, organizzando ed eseguendo le sequenze di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si presenteranno (“Sono capace di...” o “Riuscirò a ...”).

L'uso di sostanze

La situazione attuale ci permette di interpretare l'uso delle sostanze come mezzi aventi funzioni performative: sono quindi utilizzate per sentirsi più efficienti, prestanti, disinibiti, sempre più aderenti agli imperativi sociali del successo, dell'iperattività e dell'efficienza (Ingrosso, 1999). Le droghe diventano un pretesto utilizzato dagli adolescenti per accrescere le proprie prestazioni, così da renderli in grado di funzionare all'interno di un sistema sociale che si aspetta da loro il massimo. Le droghe diventano per i giovani, e non solo, un supporto per potenziare e gestire le proprie capacità fisiche e relazionali all'interno del sistema sociale aderendo all'ideologia della performance e dell'efficienza (Di Blasi, 2003).

E' ovvio che le droghe per le loro caratteristiche chimiche e culturali, rappresentano delle esperienze accattivanti per gli adolescenti poiché danno l'illusione di vivere esperienze diverse, trasgressive, in grado di rispondere al loro bisogno di esplorazione, di creatività e di scoperta. (Di Blasi, 2003). Ciò che preoccupa maggiormente è però l'attuale eccessiva diffusione del fenomeno dell'assunzione di sostanze. L'ampia diffusione del consumo porta a ritenere che oggi l'utilizzo di droghe sia diventato un aspetto della costruzione dell'identità (Rosci, 2004), visto anche l'abbassamento dell'età del primo contatto con le varie sostanze. Fortunatamente, però, l'uso di droghe in adolescenza è prevalentemente saltuario od occasionale, limitato ad esempio nel weekend e perciò non dipendente.

In realtà l'uso di droghe non è affatto un fenomeno recente, anzi, fin dai tempi più antichi tali sostanze erano diffuse con lo scopo di sconfiggere il dolore, ricercare il piacere, e così via. Alle droghe stesse erano attribuiti poteri e significati di volta in volta diversi a seconda dello scopo per cui venivano assunte.

Attualmente le caratteristiche del fenomeno si intrecciano con i numerosi cambiamenti della società (Di Blasi, 2003). I cambiamenti familiari legati alla mutata condizione della donna, sia in famiglia che all'esterno, il venire meno di tabù legati alla sessualità e a valori di realizzazione personale, la mutata relazione di coppia dei genitori che vede il padre più che altro impegnato in un ruolo che non gli calza, pienamente aderente all'immagine della famiglia degli affetti di cui parla Pietropolli Charmet (2000), i modificati aspetti simbolici ed organizzativi di famiglia e società spiegano i cambiamenti valoriali dei figli adolescenti e del loro stile di vita, rendendoci anche più chiaro i motivi delle loro scelte: essi non sono sufficientemente attrezzati ad affrontare il dolore mentale risultante dalla crescita da cui cercano di sfuggire ricorrendo sempre più a comportamenti di evitamento quali l'uso di droghe (Di Blasi, 2003).

Va però sottolineata una caratteristica allarmante delle attuali droghe: la loro ubiquità (Nizzoli, 2004). Oggi le sostanze sono talmente diffuse e così facilmente prodotte, oltre che consumate e pubblicizzate attraverso film, canzoni, eccetera, da essere parte integrante della cultura giovanile. E' praticamente impossibile non averne notizia, anzi vivere con le droghe sembra essere un'esigenza della modernità (Gossop, 1982). Si arriva addirittura ad affermare che alcol, tabacco e cannabis siano parte dei consumi adolescenziali, al pari di abbigliamento, generi musicali, motorini, e così via; ciò conferma l'ipotesi che si stiano creando veri e propri stili comportamentali in relazione alle sostanze psicoattive (Rosci, 2004).

Per sollecitare maggiormente il già diffuso consumo di sostanze, si sono aggiunte, infatti, le campagne pubblicitarie e le strategie di marketing studiate appositamente dalle grandi multinazionali che mirano semplicemente all'aumento delle vendite. Ad esempio sono sorti nuovi prodotti alcolici, per così dire alla moda, che "fanno tendenza", ma al tempo stesso traggono in inganno perché sono comunque sostanze alcoliche: sembra non si ricordi qual è l'impatto della comunicazione tra gli adolescenti. Le conseguenze che ne derivano, infatti,

portano i giovani a mettere in pericolo la loro salute, questo soprattutto perché non vengono valutati i numerosi aspetti negativi di un eventuale abuso.

In generale il consumo di droghe è comune a molte fasce generazionali e sociali; va ricordato che, se si è abbassata l'età del primo contatto con le sostanze (Grosso, Gatti, 2005), è anche vero che il consumo non è più solo giovanile, anzi si può dire che sia diventato di massa e che si è anche personalizzato: ognuno ne fa l'uso che più corrisponde ai propri obiettivi e desideri. Per questa stessa ragione sono assai numerosi i policonsumatori che usano più droghe, variamente associate a seconda di stili, mode, contesti e scopi personali; e anche le modalità relative all'uso si sono diversificate notevolmente.

I dati finora presenti in letteratura, relativamente all'odierna situazione del consumo di sostanze psicoattive tra gli adolescenti italiani sono piuttosto lacunosi (Rosci, 2004). I dati relativi alla generale incidenza dell'uso di sostanze psicoattive, pur essendo scarsi, ci mostrano le tendenze degli ultimi anni: l'aumento del consumo precoce di cannabis, l'ecstasy e altre nuove tipologie di droghe (Iard, 1998; 2002) attribuisce grande importanza alla necessità di studiare tale fenomeno, soprattutto in relazione alle abitudini ed agli stili di vita adolescenziali, per capire quali motivazioni spingono i giovani di oggi a fare un uso sempre più diffuso delle sostanze psicoattive. Solo in questo modo si rivela possibile un intervento tempestivo e/o preventivo.

E' da ricordare inoltre che, se in passato la droga più diffusa e più insidiosa per gli adolescenti era l'eroina, oggi, oltre all'alcol, sono l'ecstasy e le altre droghe sintetiche a preoccupare maggiormente (Pietropolli Charmet, 1999); a testimonianza di ciò vi sono i dati forniti periodicamente dai vari istituti di ricerca, Iard⁴, Doxa⁵ e Censis⁶, nonché i fatti della cronaca quotidiana.

Da alcuni anni tra i giovani stanno riacquistando importanza sostanze come tabacco, alcol, hashish e marijuana. Crescendo le informazioni sulla reperibilità e sulla disponibilità di esse, si giunge a parlare di effetto "supermarket", ossia di una grossa diffusione dell'uso di tali sostanze (Ingrosso, 2003).

Tabacco

Tale sostanza è altamente tollerata; il fumo di sigarette è infatti spesso sottovalutato per colpa dell'ampia diffusione non solo tra gli adolescenti, ma anche tra gli adulti. Si tende a percepire il consumo di tale sostanza come il comportamento a rischio meno grave, anche per via del fatto che non comporta danni visibili nell'immediato e perché è socialmente accettato: la legalità riconosciuta al consumo di tabacco ne facilita la diffusione (Bonino, Cattellino, Ciairano, 2003). E' inoltre risultato come l'uso di tabacco sia un fattore di rischio per la continuazione dell'abitudine al fumo e per l'avvicinamento all'uso di altre sostanze.

Alcol

Bere è vissuto come una sorta di rito di passaggio verso l'età adulta: si beve per socializzare, per sentirsi sicuri e far parte del gruppo. In realtà è molto pericoloso, soprattutto se si arriva a

⁴ L'Istituto Iard è un ente di ricerca sociologica finalizzato all'individuazione e allo studio dei processi culturali, educativi e formativi.

⁵ Istituto per le ricerche statistiche e l'analisi dell'opinione pubblica.

⁶ Centro Studi Investimenti Sociali; si tratta di un istituto di ricerca socioeconomica.

pensare a fenomeni quali l'alcolismo, che coinvolgono sia aspetti socioculturali che individuali.

Il vino rappresenta la prima sostanza che sia bambini che adolescenti iniziano ad utilizzare in famiglia e prevalentemente al momento dei pasti. Il problema è però legato agli effetti di tale sostanza che, soprattutto negli organismi più giovani, comporta conseguenze ancora più deleterie per organi quali il fegato. Inoltre, quasi sempre, i giovani bevono lontano dai pasti, a stomaco vuoto, fattore che ne aumenta la nocività. Per non parlare dei micidiali cocktail che uniscono tipi diversi di superalcolici, arrivando a gradazioni intollerabili. Anche l'abitudine di consumare birra non va sottovalutata. Sebbene sia di bassa gradazione, i giovani ne assumono grandi quantità, arrivando a dosaggi alcolici alti (Levi Redaelli, 2005).

Il consumo di bevande alcoliche degli adolescenti fa parte del processo di socializzazione verso l'età adulta (Sharp & Lowe, 1989); i giovani sperimentano attività per così dire tipicamente adulte, o per lo meno concepite come tali, come frequentare pub, discoteche, palestre, per perseguire il semplice obiettivo di essere accettati nella società degli adulti preparandosi a farvi ingresso (Hendry & Kloep, 2002). Il problema è che spesso consumano quantità smodate di sostanze, talvolta associando bevande alcoliche ad altre sostanze, per potenziarne i cosiddetti effetti da "sballo", con lo scopo di omologarsi al gruppo, per moda o tendenza, oppure semplicemente per ricercare sensazioni forti e/o raggiungere il limite, o ancora per colmare quella sensazione di noia e vuoto che spesso provano i giovani di oggi (Forni, 1997).

L'Italia ora si trova in una posizione si può dire ancora privilegiata rispetto ad altri Paesi europei per quanto riguarda il consumo smodato di alcolici. Si stanno però diffondendo sempre più nuove mode che introducono i più disparati modi di bere. Ricorrono al "binge drinking"⁷ circa il 40% degli inglesi contro il 13% circa degli italiani (Anav, 2005). Un altro esempio di consumo smodato ci è dato anche da una nuova tendenza: l'"happy hour". Si tratta di una vera e propria scusa di utilizzo dell'alcol per socializzare. Da alcuni anni questo fenomeno si è diffuso come sorta di rito collettivo, che fa innalzare il consumo di alcol pro-capite tra gli adolescenti, che però sono al tempo stesso più vulnerabili agli effetti tossici di tale sostanza (Scafato, 2005).

Attenzione: l'alcol è una droga a tutti gli effetti, comporta assuefazione e dipendenza, oltre a crisi di astinenza in caso di sospensione; spesso è mescolato con sostanze stupefacenti.

Cannabinoidi

L'uso di sostanze illecite, tra cui appunto la marijuana, è un fenomeno che interessa tutte le fasi del ciclo di vita, ma rimane prevalentemente diffuso nell'adolescenza e nel periodo giovanile. Il problema principale è però dato dal fatto che lo spinello per gli adolescenti di oggi non è più soltanto un atto trasgressivo. La canna è diventata un rito di appartenenza al gruppo di amici, un'abitudine che diventa pericolosa quando l'adolescente non è ascoltato e viene lasciato tutto solo con la sua voglia di crescere e la sua cannabis (Lorenzetti, 2005).

Un buon numero di adolescenti prova prima o poi tale sostanza perché è molto diffusa, si trova facilmente a scuola, o comunque è facilmente reperibile e se molti coetanei la usano il ragazzo è portato a credere che non sia poi così grave.

⁷ "Binge drinking" significa letteralmente "abbuffata di alcol"; consiste nel bere diversi alcolici in un arco di tempo limitato, in genere di massimo 2 ore, con il solo scopo di mandare in tilt il cervello. Tale termine è stato coniato dall'Istituto Usa per l'abuso di alcolici.

Le ricerche effettuate da Pietropoli Charmet e Pellicciari (2003) sull'uso di cannabis da parte di adolescenti dimostrano come effettivamente un ragazzo su due ammetta di aver provato e due su dieci di aver continuato a farne uso.

Effetti: può provocare dipendenza, compromissione dei processi mnemonico-cognitivi, alterazioni della percezione e condurre a distorsioni della capacità di giudizio, produzione di euforia e senso di benessere cui può seguire sonnolenza e depressione, tremori e senso di freddo, può provocare deficit dell'equilibrio e nella coordinazione dei movimenti, crisi respiratorie. Gli effetti cominciano subito dopo l'arrivo della sostanza al cervello e durano 1-3 ore. Tra i sintomi vi sono nausea, mal di testa, sonnolenza, riflessi lenti. Spesso è associata all'alcol.

Cocaina

Tale sostanza viene assunta in modalità differenti (es. sniffata, iniettata) ed ha effetti diversi proprio a seconda di come si sceglie di consumarla. Tale sostanza, fino ad un decennio fa circa, era utilizzata solamente nelle classi sociali più elevate, ma attualmente si sta diffondendo in tutti gli ambienti, ciò in virtù del fatto che i suoi effetti sono considerati innocui, anche in linea con le richieste di efficienza della nostra società (Meschini & Verrengia, 2000). Viene "tagliata" con sostanze come polvere di talco, farmaci anestetici o stimolanti. Tra i principali effetti vi sono aumento della libido, insonnia, aumento della fiducia in sé, maggior velocità nel pensiero, oltre che di linguaggio, aumento dell'attività motoria. Possono comparire anche tremori, vertigini, scosse muscolari, paranoia.

Lsd

Si tratta di un allucinogeno, noto come acido, che dà appunto allucinazioni, consentendo di percorrere una sorta di "viaggio" o "trip" in quanto in grado di modificare le percezioni sensoriali. Per tagliare l'ecstasy o l'LSD sono spesso utilizzate le anfetamine, sostanze che possono dare dipendenza; la qualità del taglio determina gli effetti e il down finale. Non produce assuefazione, ma genera una forte tolleranza. Provoca allucinazioni, profonda distorsione della percezione della realtà con oscillazioni dell'umore. Può portare a situazioni croniche come, ansia, disturbo di personalità, reazioni schizofreniformi e manifestazioni psicotiche.

Altre droghe

Negli ultimi anni il panorama delle sostanze psicoattive assunte da giovani consumatori è in via di trasformazione. Si può dire che l'ecstasy sia diventata la sostanza simbolo della nuova era, in quanto capace di associare benessere e performance, eccesso e ritorno alla normalità, divertimento notturno e doveri diurni (Ingrosso, 2003). Tale sostanza, apparentemente di facile fruibilità e controllabilità, è particolarmente rischiosa ed è spesso considerata una delle cause delle cosiddette "stragi del sabato sera".

Il popper è invece una sostanza che dilata i vasi sanguigni, quindi aumenta l'attività sessuale; provoca lieve euforia e vertigini. Spesso è venduto nei sexy shop all'estero e questo, oltre al fatto che la durata dell'effetto è di pochissimi minuti, provoca ulteriore curiosità che spinge i ragazzi a scegliere di sperimentarlo.

A fronte di una evidente tolleranza per l'uso di sostanze i cui effetti sono percepiti come limitati e poco rischiosi (Ingrosso, 2003), si nota invece una diminuzione del consumo di eroina. I nuovi utilizzatori di sostanze psicoattive non vogliono sentirsi dei "drogati" o dei tossicodipendenti, anzi, generalmente, cercano di tracciare un netto solco rispetto agli

eroinomani o ai marginali che hanno contraddistinto finora l'area dell'addiction (Ingrosso, 2003).

Sono comunque innumerevoli le sostanze oggi diffuse, sia legali che illegali, che possono provocare dipendenza e che possono essere assunte nei più disparati contesti, attribuendo loro scopi molto differenziati.

Un attuale e grave problema riguarda inoltre una nuova tipologia di rischio: si tratta della **poliassunzione**, ossia dell'uso contemporaneo di più sostanze (es. alcol e marijuana, alcol e cocaina, ecc.).

Sembra che il pericolo maggiore degli adolescenti di oggi sia legato alla differenziazione dei consumi e soprattutto all'imprevedibilità di tale associazione casuale. La poliassunzione però è tipica soprattutto di persone ad alto rischio che praticano forme di escalation o di assemblaggio al fine di compensare una dipendenza e una desensibilizzazione sempre più accentuata.

La scuola nella gestione del rischio

L'attuale permanenza di fenomeni di consumo di massa, di sostanze stupefacenti in particolare, è diventata un luogo mentale collettivo, legato a mode e rappresentazioni sociali del momento, oppure a reazioni antitetiche ad esse (Ingrosso, 2003) ed è per questo che si sottolinea l'importanza di un intervento che parta dalla conoscenza approfondita della situazione, consapevoli del fatto che il fenomeno sociale "uso di droghe" ha cambiato e sta tuttora cambiando aspetto.

A fronte dell'odierna diffusione dell'uso di diversi tipi di droghe risulta chiaro come sia indispensabile saper intervenire al momento giusto, mettendo a punto programmi di prevenzione e di promozione della salute che sappiano sviluppare risorse e capacità negli adolescenti (Giretti, Marzi, Bertolotti, 2004). Tali interventi, in parte già attivati, sono generalmente rivolti al mondo della scuola; in tale periodo della vita, infatti, l'esperienza vissuta in gruppo, quindi anche in quello che si instaura in classe, è sentita come un compito evolutivo fondamentale (Pietropolli Charmet, 1997).

Se da un lato la scuola funziona come risonanza del disagio, è infatti una sede primaria di manifestazione dei comportamenti giovanili, dall'altro può anche essere il luogo in cui esprimere tale disagio, nella speranza di essere ascoltati, capiti ed accolti (Maggiolini, 2003).

Inoltre la scuola si dimostra in più occasioni come il luogo e allo stesso tempo anche il momento opportuno per discussioni ed educazione (Pellai & Boncinelli, 2002) ed è quindi possibile avviare programmi di prevenzione.

E' indispensabile quindi che gli insegnanti, e più in generale il contesto scuola, prestino particolare attenzione ai segnali inviati dai ragazzi, non attraverso semplici programmi di informazione, ma creando una rete di collaborazione anche con le famiglie, così da poter anche monitorare eventuali situazioni di disagio già presenti.

Gli insegnanti in particolare svolgono una funzione protettiva, si pongono come guida (figure di riferimento), danno regole chiare e precise esigendone il rispetto, pur pronti all'ascolto, alla condivisione ed al confronto verbale (disponibilità affettiva, ossia di guida e protezione flessibile).

IL BULLISMO

“Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni. Un’azione viene definita offensiva quando una persona infligge intenzionalmente o arreca un danno o un disagio ad un’altra” (Olweus, 1993).

La scuola pone all’adolescente diversi compiti di sviluppo il cui positivo superamento ha ricadute sul piano individuale e sociale (Pombeni, 1997).

Spesso con l’ingresso alla scuola superiore emergono difficoltà scolastiche già presenti in precedenza, ma che il periodo adolescenziale e l’ingresso nella nuova scuola rendono manifesti ed eclatanti. L’impegno scolastico può quindi essere vissuto come momento di fatica e/o di poco interesse. In tal senso possono diffondersi *fenomeni di insuccesso ed abbandono scolastico, modificazioni della motivazione ad apprendere e dell’attenzione, ecc.*

Esemplificativo di tale disagio e/o della difficoltà nel trattare le emozioni connesse è il fenomeno del **bullismo**, fenomeno che si presenta sottoforma di prevaricazioni ed aggressività.

La violenza fra coetanei è un fenomeno in costante e preoccupante aumento, infatti sono sempre più i ragazzi che si trovano in difficoltà, che sono incapaci di gestire le frustrazioni; in tal senso è evidente come aumenti conseguentemente l’aggressività che può essere rivolta verso se stessi, con comportamenti tesi al suicidio, o verso gli altri, spesso coetanei che non possono sfuggire. Talvolta accade infatti che si verifichino episodi di bullismo in cui si distinguono aguzzini e vittime.

Il termine *bullismo* è la traduzione italiana dell’inglese "*bullying*" ed è utilizzato per designare un insieme di comportamenti aggressivi, che si *ripetono nel tempo*, in cui qualcuno fa o dice cose per dominare *volontariamente* in qualche modo un’altra persona; tali comportamenti sono basati su uno *squilibrio di potere* tra le due o più persone coinvolte.

Tale fenomeno è quindi caratterizzato da alcuni fattori:

- intenzionalità di fare del male;
- intensità e durata: tendenza del fenomeno a resistere nel tempo con conseguenti danni per l’autostima della vittima;
- squilibrio relazionale: vulnerabilità della vittima vs potere del “bullo”.

“Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni. Un’azione viene definita offensiva quando una persona infligge intenzionalmente o arreca un danno o un disagio ad un’altra” (Olweus, 1993).

Numerose ricerche evidenziano inoltre come sia debole il ruolo dell’autoefficacia nel mediare comportamenti di bullismo, mentre sembra essere più consistente il ruolo dei meccanismi di disengagement (disimpegno morale). In particolare i bulli presentano, rispetto alle vittime e ai soggetti esterni al fenomeno, maggiori livelli di attribuzioni di disimpegno morale a sé (Menesini, Fonzi & Sanchez, 2002): i meccanismi cognitivi a sostegno di tali attribuzioni fanno leva sull’importanza di aderire alle norme e regole del gruppo e sottolineano il ruolo che la pressione dei pari esercita sul bullo e sul suo comportamento. La giustificazione egocentrica che, spesso, il bullo riporta rende conto delle difficoltà cognitive di questi soggetti di mettersi nei panni degli altri anche quando giudicano se stessi responsabili dell’evento negativo.

Forme di bullismo

La prevaricazione tra compagni di scuola può assumere forme diverse e in genere è più facile che venga individuata dagli adulti la sopraffazione fisica per la gravità della sua manifestazione e delle sue conseguenze; è però bene sottolineare che la prepotenza tra pari si manifesta sovente con modalità più sofisticate e meno rilevabili dal personale docente o dagli adulti in generale, eppure altrettanto lesive per l'autostima dei ragazzi coinvolti (Caravita, 2004). E' possibile quindi distinguere:

bullismo diretto fisico: attacchi aperti, il bullo agisce prepotenze fisiche sulla vittima (pugni, calci, percosse, ecc.);

bullismo diretto verbale: prepotenze verbali sulla vittima (insulti, minacce, prese in giro, ecc.);

bullismo indiretto: vengono messe in atto forme di isolamento sociale e/o intenzionale escludendo la vittima dal gruppo dei pari.

Quest'ultimo tipo di prevaricazione, pur essendo meno evidente risulta ugualmente dolorosa per la vittima, soprattutto durante la preadolescenza e l'adolescenza, periodi in cui il giudizio dei coetanei assume prioritaria importanza. Gli altri assumono infatti un ruolo fondamentale nella definizione della propria identità e nei rapporti con se stesso; essere oggetto di rifiuto di amici e/o compagni è fonte di grande sofferenza (Caravita, 2004). Talvolta però anche le forme di bullismo diretto (forme di prevaricazione esplicite) appaiono di non semplice individuazione perché assumono l'aspetto di gioco (Fonzi, 1997).

Breve storia del bullismo

Tale fenomeno non è certo nuovo tra i giovani, ma i dati recenti sembrano mostrare un aumento di questa realtà sempre molto sommersa e forse troppo erroneamente considerata un momento di "crescita". Negli ultimi anni sta assumendo, infatti, una sempre maggiore rilevanza, anche quantitativa, divenendo una delle principali cause di disagio dei ragazzi.

I primi studi sistematici su questo fenomeno sono stati svolti alla fine degli anni sessanta in Scandinavia dove è stato dimostrato in maniera convincente che il bullismo è un problema rilevante nelle scuole elementari e medie (Olweus, 1983, 1996).

A partire dalla fine degli anni '80 anche in Italia sono state avviate ricerche su questi fenomeni, con risultati preoccupanti che quantificano l'ampiezza del fenomeno intorno al 30%; di questi soggetti almeno il 35% dichiara di aver subito qualche forma di violenza in aula, e un 23% ammette di esserne stato autore. Inoltre emerge che tra questi il 15% ha picchiato, il 25% ha subito ricatti, il 50% è stato deriso e il 70% ha assistito a violenze sui compagni. A volte le prepotenze sono avvenute tra singoli individui, ma molte altre sono state parte di un rituale di gruppo. Si è dunque arrivati a parlare addirittura di "branco" che ricerca i propri capi espiatori, sottolineando proprio la connivenza del gruppo di compagni.

Il fenomeno sta diventando, quindi, una vera e propria emergenza sociale che deve essere prima di tutto quantificata e monitorata, al fine di poter attuare adeguati programmi di intervento.

In realtà episodi di bullismo o atti di violenza adolescenziali sono sempre accaduti, ma oggi più di ieri risultano particolarmente evidenti. E' la violenza stessa che, riempiendo le prime pagine dei giornali, animando ampi dibattiti e coinvolgendo i più diversi professionisti (sociologi, psicologi, assistenti sociali, educatori, giuristi ed anche religiosi) fa parlare sempre più di sé.

La perdita del ruolo educativo degli adulti e la possibilità di far acquisire e sperimentare una consapevolezza delle norme culturali di convivenza negli adolescenti rappresenta un fattore di rischio centrale per l'assunzione di comportamenti bullistici. Inoltre la mancata introiezione

delle norme, sia sociali che morali, alterandone anche il significato e il contenuto, determina da una parte instabilità individuale e dall'altra allarme sociale.

Data l'allarmante diffusione del fenomeno, sia in Italia che più in generale nel panorama internazionale, risulta evidente la necessità di porre l'attenzione sul fenomeno, intervenendo e prevenendo. Nella scuola, ma anche in luoghi di aggregazione meno strutturati è necessario poter disporre di strumenti concettuali e di comprensione di questo fenomeno, che consentano prima di tutto di riconoscere anche le sottili forme di prevaricazione che alcuni soggetti esercitano nei confronti di coetanei.

I protagonisti

Bulli attivi:

- Aggressivi verso i compagni ma anche verso gli adulti
- Spavaldi, sicuri di sé, spesso popolari
- Più forti delle loro vittime
- Impulsivi e con forte bisogno di dominare
- Incapaci di rispettare le regole degli adulti
- Hanno un'opinione positiva di sé, sono leader con elevata autostima
- Non mostrano alcuna empatia con la vittima
- In genere provengono da famiglie con clima ostile, scarsa accettazione del figlio, modelli educativi autoritari e violenti.
- Con maggiore probabilità sono maschi

Bulli passivi

- Sono seguaci, si sentono al sicuro all'interno del gruppo prepotente
- Non prendono l'iniziativa, infatti di solito fanno parte dei "gregari" (restano dietro le quinte e fungono da manodopera)
- Talvolta mostrano una parziale empatia per la vittima
- Hanno bassa autostima e scarsa stabilità emotiva

Vittima passiva

- Sono ansiosi, insicuri, passivi, molto "attaccati" all'adulto
- Hanno bassa autostima e un'immagine di sé negativa
- Sono incapaci di reagire, rassegnati, spesso piangono e si chiudono in se stessi
- Non sono buoni lettori dell'espressione emotiva altrui, non riconoscono i codici aggressivi dei potenziali bulli
- Provengono generalmente da famiglie iperprotettive con dinamiche, spesso, invischianti.
- A scuola vivono in una condizione di abbandono e solitudine

Vittima provocatrice

- Facilmente irritabili
- Hanno scarso controllo emotivo
- Sono provocatori e generalmente anche antipatici nei confronti degli adulti
- Mostrano spesso comportamenti ansiosi e aggressivi di tipo reattivo
- Utilizzano modelli internazionali che presentano difficoltà di regolazione a livello emotivo
- Hanno problemi di concentrazione

Caratteristiche rilevanti del fenomeno (variabili fondamentali)

- età: il fenomeno del bullismo diminuisce nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media (in realtà se il problema non è affrontato e superato sembra sfociare in condotte devianti di altro genere);
- genere: esistono differenze maschi/femmine nell'acquisizione di un ruolo all'interno di fenomeni di bullismo;
- luoghi: la scuola è il luogo in cui il bullismo si manifesta con maggior frequenza (es. tragitto casa-scuola, intervallo, mensa);
- tempi: il fenomeno si manifesta preferibilmente quando la sorveglianza è ridotta (es. intervallo e pausa mensa).

Il bullismo sembra avere un nesso con la messa in atto di comportamenti antisociali in età adulta (circa il 60% dei soggetti individuati come bulli in età adolescenziale ha provato l'esperienza del carcere entro i 24 anni, Olweus, 1993). Il comportamento aggressivo sembra dunque avere una tendenziale stabilità; sembra esserci il rischio di un irrigidimento nel ruolo per i protagonisti del fenomeno; le vittime in età adulta hanno maggiori probabilità di presentare sintomi ansioso-depressivi, arrivando ai casi più gravi di tentato suicidio o addirittura suicidio.

Interventi basati su una maggiore supervisione nelle variabili Luoghi e nei Tempi riduce la frequenza degli episodi di bullismo.

In ogni caso è bene ricordare che si tratta di un fenomeno prevalentemente socio-relazionale a forma stabile di disagio individuale, che si modifica con l'avanzare dell'età.

Cosa può fare l'insegnante

Innanzitutto è bene non negare l'esistenza del problema ed evitare di sottovalutarlo cercando di prestare maggiore attenzione ai frequenti episodi di aggressività a scuola. La coltre di silenzio che copre il bullismo impedisce agli insegnanti di avere una conoscenza reale della presenza e dell'entità delle prepotenze tra alunni e rende necessaria una rilevazione oggettiva (Caravita, 2004). E' infatti necessario effettuare uno screening reiterato del fenomeno, utilizzando tecniche di rilevazione oggettive, quali questionari anonimi, scale self-report, questionari di eterovalutazione come le nomine dei pari, interviste e colloqui, oltre ad interventi strutturati sui gruppi classe, ecc.).

E' necessario, anzi indispensabile che via sia una sorta di alleanza educativa tra i colleghi per creare una rete di collaborazione efficace; al tempo stesso è però importante coinvolgere le famiglie rendendole partecipi di eventuali progetti di intervento effettuati sulla classe. I programmi di intervento vanno infatti strutturati ad hoc perché proposti all'interno del gruppo classe coinvolto, a seconda dei suoi bisogni specifici.

Infine è bene ricordare che il fenomeno va monitorato nel tempo così da supervisionare eventuali interventi e i cambiamenti in atto nel clima classe.

Stili educativi e ragazzi aggressivi:

- Atteggiamento negativo di fondo dell'adulto, scarso coinvolgimento emotivo
- Atteggiamento eccessivamente permissivo e tollerante: non vengono posti chiari limiti al comportamento aggressivo
- Uso coercitivo del "potere" da parte dell'adulto: punizioni fisiche e violente esplosioni emotive
- Ruolo del temperamento del bambino: effetti minori rispetto ai precedenti

Altri fattori favorevoli sono i conflitti tra i genitori che coinvolgono i bambini e genitori che attuano comportamenti ricattatori e violenti che vengono imitati dai figli

NB: il bambino aggressivo è il risultato dell'interazione di più fattori:

- Stili educativi
- Variabili socio-economiche
- Modelli imitativi (violenza, tv, contesti sociali)

Mediatori cognitivi

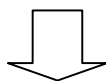
Il fenomeno del bullismo va in scena ogni giorno, soprattutto a scuola, senza che gli adulti si accorgano di nulla. Diventa, allora, importante individuare il ruolo esercitato dalle capacità di elaborazione cognitiva dei comportamenti aggressivi. Infatti, se gli studi che si sono occupati dei fattori socio-cognitivi correlati con le condotte di violenza hanno messo in evidenza che è possibile ritrovare una relazione tra comportamenti prepotenti e un insieme di credenze ed aspettative che le legittimano, è allora fondamentale che ai ragazzi venga fatta fare l'esperienza di poter mentalizzare le conseguenze dei loro comportamenti. Un simile lavoro che consente ai ragazzi di riappropriarsi di una capacità di analisi critica dei loro comportamenti può essere sostenuto attraverso la consapevolezza del proprio ruolo. Tuttavia essi ricorrono a giustificazioni cognitive, conseguenti ai meccanismi di disimpegno morale, per legittimare le loro azioni. Sia l'intensità del bullismo che la consapevolezza di esservi coinvolti raggiungono il loro acme in corrispondenza con il periodo delle trasformazioni della prima adolescenza e delle difficoltà a farvi fronte.

Al fine di comprendere l'articolata complessità del fenomeno è importante analizzare le relazioni intercorrenti tra: 1) i modelli culturali dell'aggressività presenti nel contesto sociale; 2) i fattori soggettivi; 3) le variabili situazionali che favoriscono l'insorgere ed il permanere delle condotte violente; 4) le sue diverse manifestazioni; 5) le percezioni e i vissuti del soggetto; 6) i feedback relazionali che pervengono al soggetto.

GESTIONE DEL GRUPPO-CLASSE

gruppo classe = gruppo di lavoro ?

solo per certi versi...si differenzia da questo, che è regolato da ruoli, norme e obiettivi precisi e condivisi, perché non è la norma nella sua interezza che la classe svolga un compito comune cui i singoli possano partecipare con contributi diversi, e poi perché esiste una specifica relazione con un adulto, che si svolge secondo linee prestabilite ed è caratterizzata dalla fissità di composizione del gruppo e da obiettivi prestabiliti



APPRENDIMENTO ed EDUCAZIONE

Rispetto alla focalizzazione sui compiti di apprendimento il gruppo classe, quale “luogo di appartenenza” e di “rapporto con i pari”, in alcuni casi risulta essere un ostacolo alla realizzazione degli obiettivi didattici, in quanto le dinamiche interattive, spesso imprevedibili e vivaci, non sono del tutto orientate alla soluzione dei compiti su cui si fonda la scuola.

Distinguiamo 2 livelli:

- 1°) legato alla struttura organizzativa di superficie che persegue gli obiettivi didattici;
- 2°) una struttura subistituzionale caratterizzata da sentimenti di attrazione repulsione, livello relativo agli aspetti emotivi delle relazioni interpersonali, cui appartengono tensioni, conflitti emotivi, problemi relazionali che attraversano la classe.

Ipotesi di lavoro:

il gruppo classe, rispettando sia la produttività che la sua coesione, deve “permettere” una evoluzione articolata di ognuno dei suoi componenti sul piano delle competenze didattiche, delle capacità di relazione e della maturità individuale complessiva.

Organizzare il gruppo è molto importante ma anche molto complesso, in quanto lo scopo finale è la valorizzazione del singolo alunno sia sul piano cognitivo che sul piano relazionale. Il gruppo deve essere organizzato sul piano della struttura in modo da far conseguire ad ogni allievo l’obiettivo cognitivo per lui prefissato.

Conduzione del gruppo-classe come gruppo di apprendimento

Avere una competenza di conduzione della classe comporta possedere una competenza nel percepire e perseguire un iter formativo del singolo, tenendo conto delle dinamiche complessive che riguardano tutto il gruppo, unendo in pratica competenze disciplinari, socio-psico-pedagogiche e didattico organizzative.

Include inoltre il saper creare un percorso del progetto educativo il più possibile “pensato” per favorire la crescita della singola persona e del gruppo.

In tale percorso, pur mantenendo come centrali e fondamentali le acquisizioni cognitive, si rivendica uno spazio e un significato alla dimensione affettivo-relazionale (ASCOLTO ATTIVO).

DIADE ALUNNO-DOCENTE E L'ORGANIZZAZIONE DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE NEL GRUPPO-CLASSE

Nell'ambito scolastico esistono 3 sottoinsiemi chiave:

- **sistema alunno**
- **sistema alunno/insegnante**
- **sistema classe**

Nel sistema insegnante/alunno, facendo riferimento agli scopi del gruppo classe, ci sono 2 tratti di primaria importanza di carattere cognitivo-affettivo di cui tenere conto:

• **SENSO DI COINVOLGIMENTO**

di tipo supportivo rispetto al sistema alunno; tutti gli studi e ricerche che hanno avuto un certo impatto sullo sviluppo delle teorie educative hanno posto l'accento sulla positività di un clima di ACCETTAZIONE, APPROVAZIONE e RINFORZO; il senso di coinvolgimento è legato al contesto scolastico e alla flessibilità nell'adattare le proprie strategie concettuali e il proprio stile cognitivo all'altro membro della diade.

• **SENSO DI RESPONSABILITA' O IMPEGNO**

si riferisce al grado in cui ciascuno dei partecipanti cerca di favorire la continuità della relazione e/o cerca di mantenere e migliorare la qualità di essa, nel rispondere ai bisogni e alle richieste del sistema con cui si è in relazione e nell'accettare le conseguenze dei propri comportamenti.

INTERESSE e SCOPO

Esempio:

In una terza media si assiste quotidianamente ad una "lotta" molto decisa tra alunni e insegnante.

L'insegnante di lingua straniera svolge la sua lezione in un clima di attenzione molto limitata, lamentandosi spesso del fatto che i ragazzi non sono attivi e attenti come lei vorrebbe, che non sono in grado di apprezzare aspetti culturali oltre un certo livello di astrazione. I ragazzi dal canto loro sono ben distanti da questo discorso, attratti solo da interessi molto più prossimi (la partita di pallone, la chiacchierata con il vicino). L'impressione è quella di una sostanziale estraneità reciproca, non colmata da un lavoro d'integrazione con realtà scopistica dei ragazzi attraverso per esempio, momenti di comunicazione e riflessione sui possibili scopi comuni.

All'interno del gruppo classe, ma anche del singolo alunno, il sistema degli interessi e degli scopi del gruppo, non viene sempre preso in considerazione in modo chiaro e razionale: si

cade nel perseguimento di scopi immediati, oppure si riescono a conseguire solo scopi più elementari come l'attenzione in classe, ma non un effettivo recupero delle competenze.

Gli interessi regolano il comportamento solo se si tramutano in SCOPI INTERNI e non è perciò sufficiente imporre degli scopi o esplicitarli solo in modo esteriore.

La dimensione interessi e scopi è collegata a quella dei bisogni di tipo cognitivo e dei bisogni relazionali.

Nelle classi disfunzionali (vedi esempio) NON si riesce a creare un sistema di interessi comuni innanzitutto tra docenti e gruppo-classe.



L'insegnante deve instaurare con il singolo alunno e con il gruppo classe una RELAZIONE.

Lavorare sulla coesione/adattabilità, sulla comunicazione, sul clima emotivo, stimola e pone le basi per la creazione di un "gruppo di apprendimento"

LA SCELTA DEGLI ATTEGGIAMENTI DA PARTE DELL' INSEGNANTE

Il gruppo classe è un gruppo di apprendimento in cui gli aspetti relazionali vanno adeguatamente gestiti, al fine di non "scivolare" in un gruppo centrato sulla produzione-risultato o in un gruppo fusionale centrato sull'affettività.

Atteggiamenti di base

- Mettere in atto una "perturbazione" intenzionale al fine di ottenere un'attivazione emozionale nel sistema;
- rispetto del sistema e della sua complessità, quindi disponibilità a lavorare passo a passo con "quel" sistema, stimolandone la auto-riorganizzazione (considerazione globale dell'individuo e della situazione, attenzione alla dimensione relazionale e all'integrazione individuo/gruppo, mantenere nella relazione dei confini affettivi anche se permeabili);
 - ✓ NB: per poter accettare la "coerenza" dell'alunno è necessario che chi svolge la funzione educativa sia in grado di accettare i propri sentimenti
- atteggiamento teso ad individuare le differenze e a sottolineare e accettare tutte le sfumature coesistenti dentro il sistema.

→ è necessario che il docente parta dall'ipotesi della "EDUCABILITA'" di ogni alunno; inoltre è importante che metta in atto un atteggiamento di autoriflessione volto alla ricerca di eventuali "errori" nel proprio operato.

Metascopi e scopi gestionali

Scopo a livello "meta" della scuola è lo sviluppo delle competenze e delle abilità cognitive di un individuo, possibile solo attraverso la maturazione psicoemotiva.

Il lavoro educativo deve tendere a creare un ambiente, un clima e una situazione emozionale e affettiva che possa servire da piattaforma per il lavoro didattico.

L'attenzione agli aspetti interpersonali del gruppo-classe è parte integrante degli scopi gestionali della classe.

Scopi generali di gestione della classe:

a) Scopi legati al lavoro di gruppo:

- ✓ creare un contesto collaborativi con la classe
- ✓ stimolare la coesione
- ✓ stimolare l'autonomia/differenziazione dentro il gruppo

b) Scopi legati al lavoro sul singolo e sul gruppo:

- ✓ rivalutare un singolo o un sottogruppo
- ✓ differenziare un singolo o un sottogruppo
- ✓ ricostruire la motivazione
- ✓ corresponsabilizzare alla relazione e al cambiamento

c) Lavoro sul docente

- ✓ definire il ruolo e la funzione di docente con gli alunni
 - ✓ riconoscere le proprie emozioni e ricercarne il significato relazionale
 - ✓ controllare la qualità delle proprie interazioni
-
- Organizzare il maggior numero possibile di momenti di scambio di informazioni e di confronto sulla situazione scolastica di ogni alunno per affrontarla sotto l'aspetto dei significati (esperienze di successo-insuccesso scolastico, rimedi attivati in passato da ogni sistema alunno-famigli-scuola, l'impatto psicologico della situazione scolastica sul soggetto)
 - Stimolare momenti di confronto su idee, atteggiamenti, problemi, sottolineando la possibilità di evoluzioni sempre aperte
 - Chiarire che si lavorerà in un clima collaborativi, dove chi "guida" è l'insegnante
 - Lavorare sulla prevenzione dell'impatto emotivo che i problemi didattici e relazionali possono avere sugli alunni

Timing:

fasi iniziali rapporto tra docente e gruppo classe e fasi di ripresa

FASI DI SVILUPPO DEL GRUPPO CLASSE

Fase 1 DIPENDENZA

- Il gruppo è dominato dall'incertezza e dai tentativi di trovare un aggiustamento reciproco tra i suoi componenti;
- il gruppo agisce principalmente sul piano emozionale;
- l'insegnante dovrà lavorare sulla coesione, sviluppando dei legami emotivi e la capacità di cooperare sul piano di conseguimento degli scopi del gruppo.

Fase 2 CONFLITTO

- Gli studenti più aggressivi tendono a monopolizzare l'attenzione e si evidenziano i contrasti più pronunciati;

- il gruppo tende a differenziarsi, emergono e si definiscono i confini, le caratteristiche personali di ogni alunno;
- l'insegnante deve mettere in atto interventi mirati per operare cambiamenti

Fase 3 MATURITA'

- Il gruppo è produttivo nelle discussioni sugli aspetti relazionali, sulla collocazione e sul valore dei suoi componenti, e accetta una leadership più diffusa;
- L'insegnante stimola gli studenti ad autovalutarsi.

Il lavoro sul clima classe

Il clima classe influisce sul senso di benessere degli alunni, ed è determinato dal fatto che per quell'alunno e per quel gruppo si sta lavorando e collaborando al fine di condurre al loro sviluppo cognitivo-affettivo e per creare un ambiente adatto alla loro crescita, secondo scopi condivisi.

Il clima classe è influenzato da un ampio spettro di variabili legate al contesto (situazione organizzativa della scuola, aspettative e attese sviluppate nelle diverse famiglie, percezione del proprio ruolo dentro la classe e livello di soddisfazione connesso allo stesso).

Il clima inteso come contesto socio-psicologico in cui avvengono le relazioni, è collegato alla dimensione del CONTENIMENTO e alla realtà di CONTENITORE SOCIALE che la scuola può svolgere.

La funzione del "contenitore sociale" è quella di fornire elementi positivi e concreti di riflessione perché l'individuo o il gruppo possano prepararsi ad un cambiamento (passaggio da un livello di scuola ad un altro, eventi evolutivi dell'individuo, eventi riguardanti la famiglia).

Ogni attività impostata nella classe che permetta di costruire un "contenitore sociale" attorno all'esperienza scolastica degli alunni rientra nel lavoro sul clima e contribuisce a dare significato ai cambiamenti.

Esempio

Premessa: *Andrea è un ragazzo che era inserito nella classe in cui si svolge la conversazione, ora è nella classe inferiore perché è stato bocciato, ma è stato invitato nella classe originaria, come aiuto nel rielaborare la propria esperienza, per portare un contributo, e nella speranza di riceverlo facendo il punto su alcuni aspetti della sua storia in classe.*

Insegnante: Secondo voi una maggiore confidenza servirebbe a rendere l'ambiente diverso per voi?

D.: Sì, ci sarebbe più libertà.

A.: Per me no. E' vero che potrei fare e dire tante cose, ma questo non cambierebbe molto.

Insegnante: In quali casi Andrea cambierebbe?

A.: Durante la lezione cambierebbe, ma poi no!

Insegnante: In quale classe vorresti più confidenza? Su quali questioni?

A.: Su quanto sono stufo.

Insegnante: Più di tipo scolastico o di tipo personale?

A.: Eh, su tutti e due.

COME CREARE UN CLIMA DI CONTENIMENTO?

Nel caso in cui si debba organizzare l'esperienza di apprendimento di un alunno con handicap, è necessario inventare tutti gli accorgimenti possibili perché non ci sia rottura della circolarità dell'esperienza del gruppo-classe tra ragazzi normodotati o con svantaggio.

- Informare l'alunno che inizia un lavoro differenziato, davanti al gruppo-classe, del tipo di unità didattica che affronterà, esplicitandogli cosa faranno i compagni nel frattempo, e come le due unità si collegano al programma generale
- Valorizzare i punti del programma che l'alunno svolge
- Coinvolgere il più possibile il gruppo nella preparazione dei materiali e nel controllo dell'attività svolta da tutti gli allievi in classe compresi i compagni che svolgono lavori nettamente differenziati

In caso di alunni con marcati problemi di comportamento, il contenimento è dato dalla "modulazione" di momenti di ACCETTAZIONE/FRUSTRAZIONE.

E' importante non cadere:

- nella tolleranza di un comportamento
- nell'accettazione passiva del comportamento

Mostrare una tolleranza mediata per cui, in presenza di un'infrazione di una regola o di una non esecuzione del compito, si possono dare tempi più lunghi per acquisire un comportamento adeguato, ma comunque si ripropone il lavoro con tempi stretti di verifica.

Metacomunicare sull'infrazione non in termini ostili ma costruttivi.

Il clima positivo viene stimolato se si ha l'accorgimento di fare frequentemente, con tutto il gruppo classe, il punto sulla situazione scolastica o di cambiamento comportamentale dei ragazzi per i quali si sta portando avanti un progetto particolare (e anche nella classe nel suo insieme).

Rispetto al lavoro di costruzione di un "contenitore sociale" casa-scuola, è centrale il rapporto scuola-famiglia.

Le metacomunicazioni da parte del gruppo-classe

Per poter "leggere" il clima che caratterizza una classe l'insegnante deve porsi nell'ottica di osservare:

- su di sé, come e cosa sta chiedendo al singolo alunno e al gruppo classe
- le perturbazioni che gli arrivano dal gruppo-classe

Gli indicatori che ci dicono che la classe richiede qualche tipo di intervento sono svariati e possono includere:

- manifestazioni di agitazione
- manifestazioni di disturbo
- noia
- irresponsabilità
- ecc.

L'ALLIEVO ADOLESCENTE

Caratteristiche

- intellettuale/cognitiva
- emotivo/affettiva
- sociale: RAPPORTO COETANEI
ADULTI
AMBIENTE

Componenti Professionalità insegnante :

CULTURALE
PEDAGOGICO-EDUCATIVA
PSICOLOGICA

Aspetto culturale : conoscenza contenuti specifici presentati in modo PROBLEMICO

- ◆ STIMOLARE INTERESSI
- ◆ AMPIEZZA ORIZZONTI CULTURALI
- ◆ INTERDISCIPLINARIETA' PROPOSTE
(VISIONE UNITARIA e NON SETTORIALIZZATA)
- ◆ Dare al sapere una dimensione APERTA di cui anche l'insegnante è consapevole di non possedere la totalità del sapere

Aspetto pedagogico-educativo: consapevolezza metodi, strumenti e capacità specifiche di insegnamento (lavoro gruppo, discussioni, utilizzo sussidi audiovisivi) per compiere una programmazione (tener conto proposte allievi) ed una valutazione (può inserirsi in un momento di crisi della formazione dell'idea di sé e avere conseguenze negative).

Aspetto psicologico: comprende sia CONOSCENZA DI TECNICHE sia POSSESSO DI ATTEGGIAMENTI nei confronti realtà, di sé stessi e soprattutto degli allievi

CONOSCENZE : relative ai processi psicologici

Attività cognitive

1. percezione
2. apprendimento
3. motivazione
4. interessi
5. linguaggi settoriali e utilizzo funzioni
6. razionalità /creatività

Affettive

1. tipo relazione affettiva positiva o negativa
2. rapporti interpersonali e dinamiche di gruppo (leadership, pressioni di gruppo, attribuzioni di colpe e meriti, intenzioni)
3. stereotipi e pregiudizi
4. cooperazione e /o competizione

NB: atteggiamenti di decentramento: mettersi nei panni dell'allievo

TECNICHE/ATTEGGIAMENTI :

di ASCOLTO

di FLESSIBILITA' (disponibilità a cambiare le proprie idee se sono ben argomentate)

di VALORIZZAZIONE

di RISPETTO

Inoltre l'INSEGNANTE deve possedere una MOTIVAZIONE INTRINSECA ALL'ATTIVITA' EDUCATIVA e DISPONIBILITA' A VIVERE LA PROPRIA ATTIVITA' EDUCATIVA COME SPERIMENTAZIONE CONTINUA.

COME AIUTARE GLI ALUNNI A VALORIZZARE SE STESSI E L'APPRENDIMENTO

- a) identificare esigenze, interessi ed obiettivi individuali
(questionario, colloquio di interessi)
- b) aiutare gli alunni a definire i propri obiettivi personali
(goal setting)
- c) mettere in relazione obiettivi didattici ed interessi o obiettivi individuali



coinvolgimento degli alunni in PROGETTI
(RESPONSABILITA')

- d) strutturare obiettivi didattici ed attività scolastiche per

FAVORIRE IL SUCCESSO DEI SINGOLI

=

MOTIVAZIONE AD APPRENDERE

L'alunno è incoraggiato a competere con se stesso

- e) uso dei modelli per insegnare all'alunno l'impegno

"l'insegnante modello"

- entusiasmo per l'argomento
- conoscenza in campi differenti
 - valore risultati raggiunti
- responsabilità personali nell'apprendimento
 - vantaggi apprendimento
- rispetto e stima sincera degli altri
- importanza assunzione di rischi

PRINCIPI FONDAMENTALI

- 1) Gli alunni sono motivati dalle **ATTIVITA' DI APPRENDIMENTO** che:
 - Li coinvolgono personalmente e attivamente
 - Permettono una scelta personale
 - Controllo in base alle loro capacità
- 2) La motivazione è stimolata se gli alunni percepiscono che i **COMPITI SCOLASTICI:**
 - Sono legati ad interessi ed obiettivi personali
 - Presentano livelli di difficoltà adeguati, tali da consentire loro di svolgerli con successo
- 3) La naturale motivazione ad apprendere è stimolata in ambienti sicuri e protetti:
 - a) Rapporti umani positivi
 - b) Interesse genuino.



POTENZIALITA' PERSONALI

- a) Interventi educativi e sostegni didattici adeguati (livelli di coinvolgimento adeguati alle capacità)
- b) Opportunità per gli alunni in difficoltà di correre rischi senza il timore di fallire.

RUOLO DELL'INSEGNANTE

COME

UN...TT

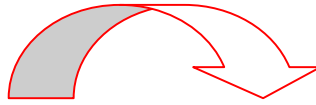
- Conoscenza alunno.
- Obiettivi personali/obiettivi apprendimento classe.
- Strutturazioni obiettivi ed attività educative: ciascun alunno sperimenti il senso di successo.



comprensione psicologica della relazione tra:

- CONVINZIONI
- SENTIMENTI
- MOTIVAZIONE

BUON LIVELLO DI COMPRESIONE E CONSAPEVOLEZZA



CONTROLLO PERSONALE (AUTOEFFICACIA)
sul contenuto e sui processi del pensiero

N.B. il pensiero è un'abitudine, non consapevolezza, ma ruolo attivo
Quindi...

*Aumentare la consapevolezza del coinvolgimento attivo è il primo passo per aiutare l'alunno,
anche in difficoltà, a percepire il proprio controllo sulla realtà
(SE' COME AGENTE IN GRADO DI FARE)*



COMPONENTE CAPACE DI PRODURRE ENERGIA



MOTIVAZIONE INTRINSECA

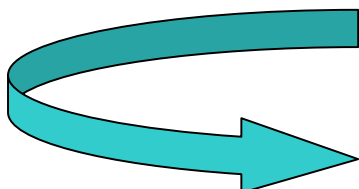
O

MOTIVAZIONE ALLA CRESCITA E ALLO SVILUPPO

Attivo ed intraprendente se il soggetto approva le proprie azioni e se possiede la convinzione di essere egli stesso il locus delle proprie azioni

...come aiutare gli alunni a porsi degli obiettivi...

- Definire chiaramente il proprio obiettivo
- Elencare alcuni passi da compiere per raggiungerlo
- Pensare ai problemi che potrebbero sorgere ed interferire
- Pensare ad alcune soluzioni per questi problemi
- Stabilire un termine entro il quale raggiungere l'obiettivo
- Valutare i propri progressi
- Premiarli per i propri risultati



Goal setting

REGOLE “ ABCD” DELL’OBIETTIVO.

- ABBORDABILE: ragionevole, per l’età e le forze
- BEN DEFINITO: enunciato chiaramente
- CONVINTO: credere di poterlo realizzare
- DESIDERATO: lo si vuole veramente ed altri lo vogliono per noi.

APPRENDIMENTO SCOLASTICO: COSTRUZIONE DI SAPERI

- Non semplice immagazzinamento informazioni
- Ma connettere le nuove informazioni con quelle già acquisite
Costruzione della conoscenza
- Influenza della strutturazioni precedenti
- Costruzione conoscenze = organizzazioni informazioni
(script, schemi, frames)

- APPRENDIMENTO → ATTIVO
- APPRENDIMENTO → PROCESSO INTERATTIVO

N.B. definizione o meglio ri-definizione di apprendimento non può prescindere da alcune dimensioni fondamentali dello sviluppo dei processi cognitivi e di personalità

- dimensione dello sviluppo
- dimensione delle differenze individuali
- dimensione culturale

CONDIZIONI CHE POSSONO GARANTIRE EFFICACIA ALLE ATTIVITÀ EDUCATIVE (comuni a tutte le discipline)

1. Motivazione ad apprendere
2. Recupero dell’energia “bloccata”
3. Discussione di gruppo
4. Attività di ricerca e sperimentazione
5. Interdisciplinarietà
6. Programmazione e valutazione
7. Acquisizione conoscenze e sviluppo personalità

Interdisciplinarietà

Gli alunni richiedono ad un insegnante non tanto di trasmettere un sapere ma di co-costruire saperi, e per questo diventano imprescindibili alcune condizioni quali la contestualizzazione e la possibilità di considerare i saperi come parti di un tutt’uno.

Dai risultati di una ricerca riguardante le qualità dell’insegnante ideale condotta con adolescenti sono emerse queste caratteristiche:

1. conoscere bene la propria materia
2. rendere interessante la lezione
3. coinvolgere gli alunni nelle attività
4. spiegare con chiarezza

5. favorire la discussione
6. avere una buona preparazione, *non solo nella sua materia*

L'interdisciplinarietà si può realizzare a più livelli, che non si escludono a vicenda, ma si integrano:

- a) Individuazione statuto epistemologico molto simile fra diverse discipline
- b) Individuazione parentele fra metodologie utilizzate
- c) Possibilità di affrontare in parallelo argomenti e tematiche

RAPPORTO FRA ACQUISIZIONE DI CONOSCENZE E SVILUPPO PERSONALITÀ

I contenuti dell'insegnamento devono essere messi in relazione con i processi psicologici profondi che sono in atto nella formazione della personalità.

- E' necessario che i temi affrontati da un insegnante nel proprio ambito disciplinare rispondano – per contenuti o per le modalità con cui vengono affrontati- ai *bisogni di crescita* degli alunni, rispondano così a interessi presenti in loro o comunque è importante che si sentano coinvolti, nel senso che le conoscenze e le capacità apprese diventino effettivamente parti costitutive del proprio Io.
- E' necessario che le attività di apprendimento proposte giungano anche a *suscitare interessi nuovi*, e quindi arricchire la personalità di nuove dimensioni.

Nell'attività di insegnamento-apprendimento tutti gli aspetti sopra indicati devono essere considerati e applicati ad ogni ambito disciplinare.

ASPETTI PSICOLOGICI COMUNI AI VARI INSEGNAMENTI

- **Aspetti motivazionali** : ad es. recupero energia, spazio dedicato alla discussione e sperimentazione di metodologie motivanti
- **Aspetti formativi** : ad es. creare l'abitudine di cogliere i nessi , di collocare un contenuto disciplinare in quadro storico-epistemologico preciso e individuarne eventuali ricadute nel panorama storico-scientifico attuale
- **Aspetti interdisciplinari**: ad es. possibilità di creare collegamenti fra la propria disciplina e ciascuna delle altre – aspetto dinamico dell'insegnamento.

SUGGERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bonino S. (2005) *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze.
- Cacciamani S. (2002) *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- Caprara G.V., Fonzi A. (2000), *L'età sospesa. Itinerario del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze.
- Carovita S (2004) *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Confalonieri E. & Grazzani Gavazzi I. (2002) *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano.
- De Clercq F. (2003) *Lettere a Fabiola*, Franco Angeli, Milano.
- De Clercq F. (2001) *Tutto il pane del mondo*, Bompiani, Torino.
- Fonzi, A. (1997) *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze.
- Giori F. (1998) *Adolescenza e rischio. il gruppo classe come risorsa e prevenzione*, Franco Angeli, Milano.
- Maggiolini, A. (a cura di) (2003) *Sballare per crescere? La prevenzione delle droghe a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Mariani, Schiralli (2002), *Costruire il benessere personale in classe*, Erickson, Trento.
- Menesini, E. (2000) *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola* Giunti, Firenze.
- Ostuzzi R., Luxardi G. (2003), *Figlie in lotta contro il cibo. Un aiuto per i genitori, le ragazze, gli insegnanti e gli amici*, Baldini&Castoldi, Varese.
- Palmonari, A. (a cura di) (1996), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Palmonari, A. (2001), *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna.
- Petter G. (1992), *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Petter G. (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze.
- Petter G. (2002), *Ragionare e narrare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Petter G. (1990), *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze.

Pienotti A., Falaschi E., Arcicasa L. (2005), *I sistemi relazionali nella classe. Gestire le interazioni secondo l'approccio psicologico di Palo Alto*, Erickson, Trento.

Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.

Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.

Rosci, E. (a cura di) (2003), *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Franco Angeli, Milano.

Salzberger Wittenberg I. et al. (1992), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.

Vegetti Finzi S., Battistin A. (2004) *L'età incerta*, Oscar Saggi Mondatori, Milano.