

# APPRENDIMENTO E MOTIVAZIONE

## STUDENTI CHE AFFRONTANO SENZA FATICA LA SCUOLA

- **STUDENTI CON RISULTATI BUONI IN ALCUNE MATERIE E DIFFICOLTA' IN ALTRE, DIFFICOLTA' CHE SI MANIFESTANO E, A VOLTE, SI SUPERANO**
- **ALTRI MANIFESTANO DIFFICOLTA', L'APPRENDIMENTO E' FATICOLO, I RISULTATI NON COMPENSANO GLI SFORZI**

- ✓ Cosa distingue uno studente bravo da quello con difficoltà?
- ✓ Cosa rende lo studente più o meno efficace?
  - ✓ Cosa influisce su un buon risultato?
- ✓ E' possibile che esistano capacità-abilità specifiche?
  - ✓ E se carenti, impediscono un buon risultato?
- ✓ Oppure sono abilità diverse e specifiche quelle che caratterizzano una buona prestazione, rispetto a quella carente?

## Linee interpretative:

1. **abilità specifiche:** in parte innate, in parte frutto dell'esperienza in una specifica classe situazionale (compito e familiarità con il materiale: *expertise*); es. quelle per l'acquisizione di abilità di base
2. **strategie di apprendimento:** consente di spiegare perché, a parità di abilità e di intelligenza, alcuni siano più bravi di altri (uso più o meno esteso, flessibile ed efficace delle strategie).
3. **aspetti metacognitivi:** conoscenze strategiche (quali le strategie più efficaci rispetto al compito ed alla situazione) e controllo metacognitivo (regolazione e gestione autonoma dello studio);
4. **aspetti motivazionali:** motivi e scopi per studiare o non studiare, energia che sostiene l'apprendimento o convinzioni che sostengono o frenano.

**La relazione tra motivazione e apprendimento non è diretta, ma mediata da molti fattori, tra i quali:**

- uso metacognitivo di diverse strategie di apprendimento;
- maggiore persistenza nella risoluzione dei compiti (impegno, obiettivi specifici di apprendimento, soluzioni alternative, imparare e capire, raggiungere standard di riuscita);
- attribuzione corretta di successi ed insuccessi
- scelta di compiti sfidanti: sviluppo strategie ed abilità
- emozioni positive dell'apprendimento motivato: soddisfazione ed orgoglio per la riuscita, rilassamento, soddisfazione bisogni di autodeterminazione, autoefficacia, competenza, autonomia, ecc.

**MODELLI CIRCOLARI - elementi strategici, motivazionali, metacognitivi:** *interesse per un argomento, ricerca di idonee strategie per lo studio (maggiore studio), buoni risultati di apprendimento: incremento iniziale interesse...*

Questi modelli possono spiegare l'apprendimento come risultato di complesse interazioni tra:

1. conoscenze
2. credenze
3. capacità di controllo
4. aspetti motivazionali

# ORIENTAMENTO ALLA PRESTAZIONE O ALLA PADRONANZA e TEORIE IMPLICITE DELL'INTELLIGENZA

Obiettivi di orientamento:

non riferiti a quantità o qualità di contenuti appresi, ma ad un insieme organizzato di credenze capaci di indirizzare l'apprendimento e rispetto alle quali è valutata anche la prestazione  
(Pintrich, 2000)

# OBIETTIVI DI ORIENTAMENTO

**1. obiettivi alla prestazione:** con buone prestazioni, tende a dimostrare le proprie buone capacità, evita giudizi negativi e ottiene giudizi favorevoli; studia per dimostrare le proprie conoscenze ed ottenere riconoscimenti adeguati (voti)

**2. obiettivi alla padronanza:** mira ad acquisire nuove competenze e padroneggiare bene un compito per migliorare e sviluppare le sue capacità; studia per apprendere ed imparare cose nuove, indipendentemente dal riconoscimento esterno del proprio impegno (Dweck, Leggett, 1988; Burhans, Dweck, 1995; Dweck, 1999)

questi obiettivi influenzano:

- a) il **livello di difficoltà** del compito scelto
- b) la **persistenza** nei compiti particolarmente difficili

A loro volta, questi obiettivi sono influenzati dalla  
**teoria implicita** della propria intelligenza  
(concezione generale delle proprie capacità):

1. **dell'entità** (atteggiamento rinunciatario, l'impegno ulteriore è inutile) o
2. **incrementale** (maggiore persistenza e ricerca di strategie)

# **ORIENTAMENTO AL SE' O AL COMPITO** (Ames, 1992)

**ORIENTAMENTO AL SE'** (*ego-oriented*): motivato ad ottenere giudizi positivi da parte degli altri;

**ORIENTAMENTO AL COMPITO** (*task-oriented*): ricerca strategie efficaci per padroneggiarlo

1. **obiettivo di padronanza:** errore = necessità di impegnarsi di più, mancanza di risultato atteso e apprendimento come sfida con se stesso; persistenza come personale percezione del controllo della situazione (*effectance*), soddisfazione e fiducia in sé, buona attenzione e concentrazione, insuccesso = attribuzione allo scarso impegno, causa interna, alte aspettative per il futuro; teoria dell'intelligenza incrementale, che può migliorare con l'esperienza e l'apprendimento;

orientamento alla padronanza

**2. obiettivo di prestazione:** insuccesso come mancanza di capacità, sofferenza emotiva, ridotte aspettative di riuscita per i compiti successivi (evitamento compiti in cui si possono evidenziare i limiti delle proprie capacità: compiti facili o molto difficili: eventuale insuccesso imputabile come causa esterna). Abbandono del compito, non persiste cercando una soluzione (noia: compiti facili; ansia: paura di fallire). Ridotta fiducia nell'impegno: non ricerca di strategie efficaci, poca attenzione nei compiti. Ridotte aspettative per il futuro: spesso anche teoria dell'intelligenza come entità.

Impotenza appresa

## Due modelli motivazionali:

1. **orientamento alla padronanza:** ricerca situazioni impegnative per migliorare e acquisire nuove conoscenze e abilità, fiducia in sé, stile attributivo basato sull'impegno, buone aspettative di riuscita, emozioni positive, strategie di apprendimento;
2. **impotenza appresa:** compiti semplici per mostrare le abilità, aspettative di miglioramento basse, non ricerca di strategie, rinuncia se in difficoltà, evita le situazioni di apprendimento, fa il minimo necessario, teme l'insuccesso, ha poche aspettative di riuscita, non riconosce il legame tra impegno e prestazione.

# **Insuccesso scolastico**

## **Alcuni fattori che lo determinano**

- L'insuccesso scolastico può dipendere da una serie di fattori che sono più o meno controllabili dal soggetto, tra questi: le abilità di base, le conoscenze precedenti, l'impegno dedicato allo studio, l'ambiente socio-culturale, il sostegno da parte di insegnanti, genitori e compagni, l'approccio allo studio, le strategie, l'intelligenza, le convinzioni, le attribuzioni, l'autoefficacia, la motivazione

# **STILI COGNITIVI, STILI DI APPRENDIMENTO E MOTIVAZIONE**

I processi di insegnamento funzionali all'apprendimento dovrebbero tenere conto delle **SPECIFICHE CARATTERISTICHE** di ogni singolo alunno.

- **stili cognitivi degli allievi**
- **stili di apprendimento**
- **attitudini/motivazioni**

## **GLI STILI COGNITIVI**

- La necessità di un'integrazione degli alunni portatori di handicap, l'espandersi del fenomeno della scuola multietnica e interculturale hanno sollecitato insegnanti e ricercatori ad approfondire atteggiamenti educativi personalizzati per ogni singolo studente.

# GLI STILI COGNITIVI

- **STILE COGNITIVO** = modalità di elaborazione dell'informazione che si manifesta in compiti e in settori diversi del comportamento; indica la tendenza generale del soggetto ad adottare strategie di un certo tipo in maniera molto più frequente di altre.
- Gli stili non evidenziano livelli di intelligenza differenti a diverse MODALITÀ. La modalità preferita può essere più o meno efficace e produttiva, a seconda dei contesti, arrivando a favorire o ostacolare la sua attività cognitiva.

# APPRENDIMENTO E MOTIVAZIONE

- **STILI DI APPRENDIMENTO:** tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere: è il modo di percepire e reagire ai compiti, con cui sceglie i comportamenti e le strategie. Non è solo uno stile intellettuale, ma coinvolge anche aspetti socio-affettivi.

**MOTIVAZIONE:** capacità, tendenza naturale rivolta all'apprendere e al crescere in maniera positiva. Tutti gli alunni sono naturalmente motivati ad apprendere se posti nelle giuste condizioni. POICHE' LA MOTIVAZIONE E' INTRINSECA, HA BISOGNO DI ESSERE STIMOLATA, NON COSTRUITA. Gli alunni, anche quelli con difficoltà, devono comprendere come i loro pensieri influenzino stati d'animo e comportamento.

***Come aiutare gli alunni a valorizzare se stessi e l'apprendimento:***  
identificare esigenze, interessi ed obiettivi individuali (questionario, colloquio di interessi); aiutare gli alunni a definire i propri obiettivi personali (**goal setting**); mettere in relazione obiettivi didattici ed interessi o obiettivi individuali; coinvolgimento degli alunni in **PROGETTI (RESPONSABILITA')** strutturare obiettivi didattici ed attività scolastiche per favorire il successo dei singoli

### **“RUOLO DELL'INSEGNANTE COME MODELLO”**

E' importante incoraggiare l'alunno a competere con se stesso - uso dei modelli per insegnare all'alunno l'impegno

- 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.

## “RUOLO DELL’INSEGNANTE COME MOTIVATORE”

- Conoscenza alunno;
- Obiettivi personali/obiettivi apprendimento classe;
- Strutturazioni obiettivi ed attività educative: ciascun alunno sperimenti il senso di successo;
- Aumentare la consapevolezza del coinvolgimento attivo è il primo passo per aiutare l’alunno, anche in difficoltà, a percepire il proprio controllo sulla realtà

### ***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
- Premiarci 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 no

## **DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI**

- obiettivi specifici dirigono meglio di obiettivi generali
- obiettivi difficili (sfida) meglio di obiettivi modesti
- obiettivi a medio termine favoriscono il raggiungimento di obiettivi a lungo termine

**gli obiettivi:** focalizzano l’attenzione, regolano lo sforzo, aumentano la perseveranza, nuove strategie; non devono essere né troppo facili, né troppo difficili (ma possono favorire un maggiore impegno se affrontati da alunni con buone convinzioni di autoefficacia)

# LO SVILUPPO MORALE

- L'adolescente, grazie all'acquisizione di competenze cognitive di livello operatorio formale, sviluppa capacità di *giudizio morale* che lo differenziano dal bambino che è stato
- Analizziamo, quindi, lo sviluppo della moralità secondo *l'approccio cognitivo-evolutivo*, i cui massimi esponenti sono Piaget e Kohlberg

# L'approccio cognitivo-evolutivo allo studio della moralità

- *l'acquisizione di strutture cognitive sempre più evolute porta a trasformazioni qualitative nella visione del mondo; l'evoluzione della moralità coincide, dunque, con quella dei criteri di ragionamento;*
- è contrapposto all'**approccio psicoanalitico** - secondo cui la moralità equivale al controllo esercitato dal Super-Io (l'interiorizzazione della cultura di riferimento dell'individuo, mediata dai genitori e da altre figure autoritarie) sulle pulsioni sessuali ed aggressive che albergano nell'individuo.

## Dalla morale eteronoma alla morale autonoma (Piaget)

Piaget (1932) osservò come la comprensione delle norme evolvesse (dopo il superamento di un **periodo premorale** in cui si troverebbero i bambini fino 3-4 anni, periodo caratterizzato da quell'assenza di regole definita *anomia*) attraverso due tappe fondamentali:

1. il **realismo morale** (dai 4-5 anni sino agli 8-9 anni circa), caratteristico del periodo preoperatorio, dominato dalla **morale eteronoma**
2. il **relativismo morale** (dopo gli 8 anni; evolve fino all'adolescenza), in cui si afferma la **morale autonoma**

Il passaggio dalla morale eteronoma a quella autonoma avverrebbe sia per merito della maturazione delle strutture cognitive, sia grazie alle interazioni con i pari (che consentono il confronto delle intenzioni) ed al progressivo allentarsi della costrizione rappresentata dall'autorità degli adulti.

## Kohlberg: la teoria stadiale dello sviluppo morale

Kohlberg (1969) elaborò una teoria dello sviluppo morale che concepisce l'evoluzione della moralità come una successione universale ed invariabile nello sviluppo individuale di livelli e stadi.

La valutazione degli stadi del ragionamento morale si basa sulla somministrazione di **dilemmi morali** e di interviste strutturate ad essi relative.

# I dilemmi morali

Un dilemma morale è una *situazione in cui entrano in conflitto almeno due interessi o valori e che generalmente implica contrasto tra norme giuridico-sociali e soddisfacimento di bisogni individuali.*

Tale contrapposizione, nell'ottica di Kohlberg, genera un *conflitto cognitivo* che l'individuo è stimolato a superare attraverso modalità di ragionamento morale che evolvono attraverso la suddetta successione universale ed invariabile.

## Celeberrimo è il cosiddetto “dilemma di Heinz”:

Heinz è un uomo la cui moglie è morente a causa di un cancro curabile con un farmaco che il farmacista della città in cui il protagonista vive vende ad un prezzo esorbitante; grazie a prestiti di amici, Heinz riesce a racimolare soltanto la metà della somma necessaria e si vede quindi costretto a chiedere al farmacista di vendergli il farmaco a minor prezzo oppure di accettare un pagamento successivo; di fronte al rifiuto del farmacista, Heinz prende in considerazione la possibilità di rubare la preziosa medicina.

Alla presentazione della storia seguono domande quali “Heinz dovrebbe rubare il farmaco? Perché sì o perché no?”, per stimolare nei soggetti giustificazioni e spiegazioni a sostegno della decisione che attribuiscono al personaggio fittizio.

## **TRE sono i livelli di ragionamento morale individuati da Kohlberg**

### **I - LIVELLO PRECONVENZIONALE (prevale nei bambini di età inferiore ai 10 anni):**

il rispetto delle regole deriva dal desiderio di evitare guai, di soddisfare i propri bisogni ed interessi; il bene e il male vengono giudicati in base alle conseguenze positive o negative per il soggetto posto di fronte al dilemma

Il livello preconvenzionale si articola nei due stadi seguenti:

- *Stadio 1* – Moralità eteronoma (non si considerano le intenzioni che stanno alla base delle azioni), orientamento premio-punizione (evitare le infrazioni che prevedono punizioni; obbedire per evitare danni fisici a persone e proprietà), il punto di vista dell'autorità è confuso con il proprio.
- *Stadio 2* – Orientamento individualistico e strumentale (si seguono le regole allo scopo di perseguire il proprio interesse immediato e si agisce in accordo ai propri bisogni, lasciando che gli altri facciano altrettanto; ognuno è ritenuto portatore di interessi personali; il giusto comportamento coincide, fra l'altro, con l'intrecciare rapporti basati sull'uguaglianza tra dare e avere).

**II - LIVELLO CONVENZIONALE**  
**(dalla preadolescenza**  
**alla tarda adolescenza):**

ai rapporti interpersonali ed ai valori sociali viene  
riconosciuta la precedenza rispetto alle forme  
dell'individualismo

I due stadi che esso include:

- *Stadio 3* – Orientamento del “bravo ragazzo” (è giusto vivere in conformità alle aspettative della propria cerchia sociale o a quelle connesse al proprio ruolo; si aderisce alla regola del “non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te”).
- *Stadio 4* – Orientamento al mantenimento dell’autorità e dell’ordine (l’autorità deve essere rispettata poiché è l’espressione di un ordine morale e sociale che va tutelato; occorre agire per favorire il buon andamento delle istituzioni, le quali si disgregherebbero se ciascuno badasse soltanto a se stesso; vengono differenziati il punto di vista del sistema sociale e quello degli accordi interpersonali).

### **III - LIVELLO POSTCONVENZIONALE**

**(età adulta):**

emergono giudizi morali basati su  
principi astratti, di natura etica

Esso comprende:

- *Stadio 5* – Si è consapevoli che, a gruppi sociali diversi, corrispondono opinioni, valori e regole diversi; in ogni società devono essere presenti valori assoluti (vita, libertà) anche se in contrasto con le opinioni della maggioranza; le leggi devono garantire “il massimo bene per il maggior numero di persone”; si riconosce che i punti di vista legale e morale possono talora entrare in conflitto.
- *Stadio 6* – Si seguono principi etici autonomamente scelti; le leggi sono ritenute valide poiché, generalmente, fondate su tali principi, ma nel caso in cui la legge violi il principio, è quest’ultimo ad essere seguito; fondamentali sono ritenuti l’uguaglianza dei diritti umani ed il rispetto nei confronti della dignità di ogni essere umano in quanto individuo.

N.B.: secondo Kohlberg, questo livello viene raggiunto da una minoranza di adulti, limitatamente al quinto stadio; il sesto stadio, di rado rilevato, assume valore teorico; in realtà, studi successivi hanno dimostrato che numerosi adolescenti, in particolare quelli con quoziente intellettuale elevato, possono raggiungere il livello postconvenzionale (Andreani Dentici & Pagnin, 1992).

## **Norme morali vs. regole convenzionali**

- Le regole convenzionali sono riferibili alle consuetudini che caratterizzano le interazioni sociali di natura quotidiana (ad es. salutare quando si incontra qualcuno che si conosce)
- Già intorno ai 4 anni di età i bambini le distinguono dalle norme morali, ritenendo più grave la violazione di queste ultime (Turiel, 1983); quindi, rubare un giocattolo non sarà ritenuto paragonabile al lasciare i propri giocattoli in disordine, ad es.

- La distinzione suddetta è una competenza favorita dall'interazione con altri bambini: ad es., è stato rilevato che, in un gruppo di bambini di 4 anni, coloro i quali avevano frequentato la scuola dell'infanzia per nove mesi tendevano a ritenere la violazione delle regole morali più grave dell'altro tipo di trasgressione, mentre bambini con alle spalle soltanto tre mesi di frequenza non apparivano ancora in grado di differenziare in tal senso (Belacchi & Gobbo, 2004).
- Ciò pare dovuto al fatto che le interazioni promuovono la comprensione delle reazioni emotive delle “vittime” di violazioni

# Il disimpegno morale

Le tendenze più attuali della ricerca sullo sviluppo morale sottolineano, fra l'altro, come la trasgressione delle norme possa derivare non da una mancanza di principi morali o dalla fallita assunzione di valori di riferimento, ma dalla possibilità – operante a livello cognitivo – di “sospendere” il rispetto dei valori e delle regole attivando meccanismi di *moral disengagement*.

Tali meccanismi costituiscono operazioni di ristrutturazione cognitiva che consentono al trasgressore di una norma di lenire il senso di colpa e la vergogna potenzialmente derivanti dall'atto trasgressivo; con essi l'individuo opera una sorta di “derubricazione morale” del danno prodotto (Pagnin, Zanetti & Pazzaglia, 2004).

# MORAL DISENGAGEMENT

## (Bandura, 1991)

- **Giustificazione morale** (es. “è giusto battersi quando è in gioco l'onore del proprio gruppo”)
- **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. “ho soltanto eseguito gli ordini del mio capo”)
- **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. “ma non si è fatto niente!”)
- **Deumanizzazione della vittima** (es. “quello è un maiale”)
- **Attribuzione di colpe alla vittima** (es. “è stato lui a provocarmi”)

# Cenni sulla vita morale nelle scuole

La relazione alunno-insegnante sembra comportare implicazioni di tipo morale (Carugati & Selleri, 2001): veicolando messaggi sui valori della cultura di riferimento e sulle regole della partecipazione alla vita collettiva, tende ad indirizzare l'alunno verso un comportamento da "buon cittadino".

Una ricerca di ambito statunitense (Jackson *et al.*, 1993) ha individuato 5 categorie di interventi attraverso i quali si attua il *curricolo morale* nelle scuole:

- interventi che coinvolgono materie quali la religione e l'educazione civica (discipline, dunque, che propongono un discorso morale esplicito);
- l'espressione di giudizi di valore su personaggi o eventi storici (ad es., si può evidenziare l'autorità morale di un personaggio illustrandone l'altruismo o lo spirito di sacrificio);
- discorsi tenuti in occasione di incontri istituzionali (conferenze, consegne premi...);
- affissione di regolamenti e di materiale relativo alla promozione di valori quali il rispetto della natura, la tutela della salute, ecc.;
- commenti espliciti dell'insegnante sul comportamento degli alunni.

Sono poi individuabili tre indicatori impliciti che – ad un livello più generale – orientano le pratiche quotidiane in senso morale:

- le regole vigenti in classe ed il modo in cui gli insegnanti le ribadiscono e le fanno rispettare;
- i rapporti di onestà fra docenti e discenti;
- le espressioni non verbali dell'insegnante (ad es. le approvazioni o le disapprovazioni espresse tramite sguardi e gesti).

# COMPORAMENTI A RISCHIO

- L'adolescente ha esigenza di unicità e visibilità ...
- Scopo: anticipare l'*adulità* anche attraverso comportamenti inadeguati per assolvere il compito relativo alla costruzione di una propria identità.
- Forte desiderio di "rischiare" e forte attrazione per comportamenti "spericolati" che hanno lo scopo di: soddisfare il desiderio di vivere sensazioni nuove ed eccitanti (*sensation seeker* - Zuckerman, 1971) e rafforzare la percezione della propria identità (Rosci, 2004)
- Sfida, impulsività, senso di invulnerabilità sono funzionali alla costruzione dell'identità (Tursz, 1989; Pellai e Boncinelli, 2002), ma se superano i limiti diventano un fattore di rischio.
- L'incremento dell'assunzione di rischio e l'*acting out*, appartengono al normale processo di sviluppo degli adolescenti (Benthin, Slovic, Severson, 1993), a patto che non sfocino nelle cosiddette **condotte rischiose**.

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, popolarità, ecc.

Scopi...: visibilità, legame sociale, rituali di appartenenza, ecc.

*Esempi di condotte che possono avere effetti letali o negativi sulla salute dei giovani: bere, fumare, rapporti sessuali non protetti, cattive abitudini alimentari, guida pericolosa, ecc.*

- *Esempi di comportamenti socialmente distruttivi: vandalismo, crimine, gioco d'azzardo, guida pericolosa, atti devianti in genere, ecc.*

**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!**

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

- **adulterità:** assunzione anticipata di comportamenti considerati normali negli adulti;
- **acquisizione e affermazione di autonomia:** necessità di svincolarsi dalla condizione di dipendenza dai genitori per costruirsi un'identità di adulto;
- **identificazione e differenziazione:** necessità di differenziarsi dagli adulti significativi, identificandosi come un individuo dotato di particolari caratteristiche;
- **affermazione e sperimentazione di sé:** adozione di nuovi comport. per mettersi alla prova;
- **trasgressione e superamento di limiti:** trasgressione regole del mondo adulto per aderire a regole più consone alle proprie esigenze....;

## **...funzioni dei comportamenti a rischio (Bonino e coll., 2003)**

- esplorazione di sensazioni: esigenza particolarmente diffusa nella cultura occidentale, dove si esalta ogni sperimentazione del nuovo;
- 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;
- coping e fuga: messa in atto di strategie che consentono di far fronte in modo più o meno adattivo alle difficoltà e a problemi personali e relazionali.

*Circa il 75% degli adolescenti si sviluppa 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 e coll., 2003)*

# ASPETTI COGNITIVI NELLA GESTIONE DEL 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).
- *“OTTIMISMO IRREALISTICO”*: gli adolescenti sottovalutano l’entità del rischio personale rispetto al rischio attribuito a un coetaneo (Cicognani, Zani, 1999)  
La percezione del rischio può essere considerata la base dei comportamenti dannosi.
- COPING: capacità di attivare strategie di “fronteggiamento” e risoluzione di un problema

- **LOCUS OF CONTROL:** modalità di rappresentazione degli eventi che accadono al soggetto; attribuzione di causa agli eventi che implica la percezione di poter esercitare un controllo sugli stessi.

*Locus interno:* credenza di poter agire un controllo sugli eventi della propria vita, sentendo che i propri sforzi, impegno e capacità possono determinare quanto accade

*Locus esterno:* percezione di non aver alcun controllo sulla propria situazione di vita e credenza 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.

- **AUTOEFFICACIA REGOLATORIA:** 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 ...”

# CENNI SUL BULLISMO

- Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, (dall'inglese *bullying*) 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 o arreca intenzionalmente un danno o un disagio ad un'altra (Olweus, 1996)

Le tre caratteristiche fondamentali la cui compresenza giustifica l'impiego del termine "bullismo" (spesso utilizzato a sproposito):

- l'**intenzione** di far del male;
- la **ripetitività** (la tendenza a persistere nel tempo dell'interazione violenta bullo-vittima rende particolarmente rischiose le ripercussioni sull'autostima di quest'ultima);
- lo **squilibrio di potere** (la relazione bullo-vittima è sempre asimmetrica).

# Luoghi comuni sul bullismo

(Espelage & Swearer, 2004)

- il bullismo è un comportamento normativo dell'infanzia;
- Il bullismo è un gioco, una ragazzata;
- la crescita porta a superare la fase del bullismo;
- i bulli sono in genere maschi;
- a volte le vittime se lo meritano;
- l'intromissione degli insegnanti porta ad un'esacerbazione del problema

# In realtà....

- il bullismo non fa parte del normale percorso di crescita;
- l'uso dell'aggressività nella prima infanzia è un aspetto normativo, ma non deve essere prevalente: i bambini dovrebbero imparare a socializzare portando rispetto agli altri, trattandoli con gentilezza, e imparando che ferire gli altri, in modo fisico o psicologico, non è mai appropriato;
- molti adulti tendono a sottovalutare il problema, ma il bullismo ha conseguenze a lungo termine, sia per le vittime che per i bulli, e lascia ferite profonde che durano talvolta fino all'età adulta;

- gli studi hanno mostrato che il bullismo decresce quantitativamente con l'aumentare dell'età, ma con la crescita i comportamenti di sopraffazione assumono forme sempre più gravi (basti pensare al mobbing), arrivando persino all'adozione, in età adulta, di veri e propri comportamenti antisociali;
- gli studi hanno registrato un maggior coinvolgimento dei maschi nel ruolo di bullo a tutte le età; tuttavia anche le femmine sono molto spesso attrici di prepotenze, che riguardano in prevalenza l'area relazionale, e per questo motivo sono meno evidenti agli osservatori esterni;

- pensare che le vittime si meritino prepotenze dai compagni, perché assumono comportamenti provocatori e/o perché sono troppo “diversi” da loro, è un’idea profondamente sbagliata e pericolosa: nessuno può né deve essere considerato “meritevole” di tali attacchi e umiliazioni da parte degli altri;
- i bulli tenderanno a reiterare le prevaricazioni in mancanza di interventi.

E' possibile distinguere almeno tre forme fondamentali di bullismo:

- diretto fisico: il bullo agisce prepotenze fisiche sulla vittima (pugni, calci, percosse, ecc.);
- diretto verbale: si concretizza in minacce, insulti, derisioni, ecc.;
- indiretto: colpisce la dimensione relazionale della vittima, che è fatta oggetto isolamento sociale (esclusione dal gruppo dei pari); è una forma di bullismo perpetrata in modo particolarmente abile dalle femmine

Esistono diverse tipologie di bulli e  
vittime.....

(Zanetti (a cura di), 2007)

- BULLI ATTIVI (sono coloro i quali corrispondono maggiormente all'immagine del bullo radicata nel senso comune):
  - aggressivi verso i compagni ma anche verso gli adulti;
  - spavaldi, sicuri di sé, spesso popolari;
  - 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 verso la vittima;
  - in genere provengono da famiglie con clima ostile, scarsa accettazione del figlio, modelli educativi autoritari e violenti, oppure da famiglie eccessivamente permissive;
  - con maggiore probabilità sono maschi

- BULLI PASSIVI:

- si sentono al sicuro all'interno del gruppo prepotente;
- non prendono l'iniziativa, di solito fanno parte dei “gregari” (restano dietro le quinte e fungono da manodopera), per loro è importante essere accettati dal gruppo degli aggressori;
- talvolta mostrano una parziale empatia per la vittima;
- hanno bassa autostima e scarsa stabilità emotiva

- BULLI ANSIOSI:

- hanno buona probabilità di essere sia bulli, sia vittime;
- hanno una personalità caratterizzata da bassa autostima, ansia, instabilità emotiva;
- sono caratterizzati da scarso rendimento scolastico e scarsa popolarità fra i compagni;
- sono spinti alla prevaricazione da un senso di fallimento che li induce a porre in essere atti che attirino su di loro l'attenzione che desiderano;
- tendono a comportarsi coerentemente con l'immagine negativa che hanno di se stessi.

- VITTIME PASSIVE:

- soggetti ansiosi, insicuri, 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 isolamento e solitudine

- VITTIME PROVOCATRICI:

- 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 (v. *infra*);
- presentano problemi di attenzione e concentrazione;
- modello familiare tipico (Schwartz et al., 1997): coercitivo incoerente → regole incoerenti, imposte con autoritarismo e forza eccessiva (sino a forme di abuso)
- sono ancora più soggetti ad isolamento delle vittime passive

Si distinguono, inoltre, due tipologie di  
**AGGRESSIVITA'**

(possono entrambe coesistere in un individuo, ma una  
tipologia tenderà a prevalere)

**AGGRESSIVITA' REATTIVA ed**  
**AGGRESSIVITA' PROATTIVA**

## AGGRESSIVITA' REATTIVA:

- «a defensive reaction to a perceived threatening stimulus» (Dodge e Coie, 1987, p. 1147);
- contraddistingue il soggetto che tende ad interpretare gli stimoli sociali (ad es. il comportamento dei compagni) in senso ostile e minaccioso;
- modello “frustrazione-aggressività”: la reazione violenta deriva da una percezione di minaccia o di ostacolo al conseguimento degli obiettivi del soggetto

## AGGRESSIVITA' PROATTIVA:

- “fredda”, pianificata per ottenere un beneficio anticipato (un oggetto posseduto dalla vittima oppure la sofferenza di quest'ultima);
- ha natura predatoria ed è messa in atto senza rimorsi;
- è considerata più grave dell'aggressività reattiva, anche perché coloro che ne sono caratterizzati tendono ad affiliarsi a soggetti simili che offrono rinforzo ai comportamenti devianti;
- predispone alla criminalità ed all'abuso di sostanze in età adulta (Pulkkinen, 1996; Raine et al, 2006);
- pare essere in aumento (Mac Adams III, 2002)

# CYBERBULLYING

(Zanetti (a cura di), 2007)

- Forma di prevaricazione che sfrutta le risorse di Internet e telefonia: insulti, minacce, diffamazioni, molestie, divulgazione di riprese a mezzo pc e/o telefono cellulare
- Fenomeno che non necessita della compresenza di aggressore ed aggredito nel medesimo contesto fisico (in genere, nel bullismo “tradizionale”, la scuola ed i luoghi e le circostanze ad essa connessi) e/o temporale

Come il bullismo tradizionale comporta:

- intenzionalità;
- natura ripetitiva;
- disparità di potere cyberbullo/vittima (il primo ha competenze tecnologiche superiori alla seconda)

## Fattore disinibente a favore del bullo: la possibilità di celare la propria identità

- Studi di Patchin e Hinduja ([www.cyberbullying.us](http://www.cyberbullying.us))  
Indagine svolta nel 2005, campione di 1400 adolescenti  
statunitensi utenti di Internet:
- 16,7 %: ha messo in atto comportamenti di cyberbullying on line;
    - 34,4 %: ne ha subiti;
  - 14,3 %: ha parlato delle prevaricazioni subite con un adulto significativo (genitore, insegnante)