



European  
Commission

# L'EQUILIBRIO MEDIANTE LA NON VIOLENZA



## **AUTORI DEL MANUALE**

Valentina Leliana Pârvulescu

Zizi Cerasela Merlan

Cristina Stelian

Valentina Dicu

Oana Hanganu

Alina Soltesz

Igor Vitale

Constantinos Michaelides

Nicholas Hadjievangelou

Stancu Iuliana

MANUALE DI SUPPORTO

"L'EQUILIBRIO MEDIANTE LA NON VIOLENZA"

Guida sviluppata nell'ambito del progetto Partenariato strategico del programma Erasmus +

Titolo del progetto: "Equilibrium by non violence"

N. progetto: 2018-1-RO01-KA202-049149

"Questo progetto (Progetto n. 2018-1-RO01-KA202-049149) è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni dell'autore e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute. "

## **Capitolo 1**

**Emozioni. Emozioni negative ed emozioni positive. Gestire le emozioni negative.**

## **Introduzione**

Le emozioni esercitano una forza potente sul modo in cui si comportano gli esseri umani, ma dare una definizione al termine emozione è difficile. Che si tratti di emozioni positive o negative, le forti emozioni possono indurre le persone a compiere azioni che potrebbero non eseguire normalmente o far loro evitare situazioni di cui potrebbero godere.

Gli psicologi spesso definiscono le emozioni come una combinazione di cognizioni, fisiologia, sentimenti e azioni (Keltner & Shiota, 2003; Plutchik, 1982). Le emozioni sono uno stato complesso di sentimenti che possono causare cambiamenti fisici e psicologici in un individuo e allo stesso tempo influenzare il pensiero e il comportamento. Lo scopo di questo capitolo è capire come funzionano le emozioni offrendo una breve introduzione a specifiche teorie sull'emozione, oltre a comprendere il modo in cui le emozioni influenzano il comportamento.

In questo capitolo la discussione includerà anche una descrizione dei meccanismi di formazione delle emozioni e prenderà in considerazione anche l'influenza delle emozioni negative nel comportamento e a quando facilitano a casi di violenza.

Gran parte di questo capitolo si concentrerà sulle emozioni negative; in particolare le origini della rabbia, un'emozione negativa principale, e tenterà di mostrare un legame tra l'espressione di emozioni negative e l'emergere di comportamenti violenti.

## **Teorie dell'emozione**

Quando si parla di emozioni, è difficile definire cosa sia un'emozione poiché esistono teorie contrastanti sul meccanismo di formazione delle emozioni e sul loro grado di influenza sul comportamento umano. Inoltre, diventa sempre più difficile misurare aspetti dell'emozione, compresa la sua intensità, la sua relazione o effetto sul comportamento e sulla personalità. Questo capitolo si concentrerà su alcune delle principali teorie sull'emozione emerse nel campo della psicologia. La discussione inizia esaminando la visione classica delle emozioni e la sua ispirazione dal punto di vista di Darwin, secondo cui le emozioni e le loro espressioni sono una parte antica della natura umana universale. Esaminerà anche le teorie che sfidano le premesse di questa visione classica prendendo in considerazione gli sviluppi nello studio della psicologia e gli studi condotti durante il suo sviluppo che hanno proposto teorie alternative per lo sviluppo delle emozioni e la loro influenza sul comportamento umano.

Le teorie contrastanti sull'emozione sono il risultato di un ampio raggio di ricerca per comprendere i meccanismi della loro formazione. La visione classica delle emozioni lo sostiene. "Le nostre emozioni [...] sono artefatti dell'evoluzione, essendo stati molto tempo fa vantaggiosi per la sopravvivenza, e ora sono una componente fissa della nostra natura biologica." (Feldman-Barrett, 2017). Questa visione classica delle emozioni, prende le mosse dalla teoria di Charles Darwin nel suo libro "L'espressione delle emozioni nell'uomo e nell'animale", in cui espone alcune idee iniziali sulla genetica comportamentale.

Darwin esamina le origini animali delle caratteristiche umane, come sollevare le sopracciglia quando sorpreso o la confusione mentale che si verifica quando arrossisce.

La teoria di Darwin è un approccio biologico allo studio delle emozioni e della cultura ha un ruolo ausiliario nel modellare l'espressione. L'enfasi biologica di Darwin sullo studio delle espressioni emotive si è concentrata su sei emozioni "di base": felicità, tristezza, paura, rabbia, sorpresa e disgusto. Secondo Darwin, queste emozioni "di

base" sono universali: si verificano e possono essere riconosciute in tutte le culture di tutto il mondo, senza un precedente addestramento.

Questa visione universale delle emozioni implica che esiste un'unica origine per l'intera specie umana. Darwin sottolinea che esiste una discendenza umana e animale condivisa nell'espressione delle emozioni e una base evolutiva per lo sviluppo di questo tipo di espressioni facciali. Nella sua teoria, esiste una connessione tra gli stati mentali e l'organizzazione neurologica del movimento. Studiando attentamente le espressioni facciali prodotte dall'uomo e da altri primati, Darwin ha concluso che le espressioni emotive si evolvono e, poiché sono un meccanismo evolutivo, è necessario chiedersi come le emozioni abbiano migliorato le possibilità di sopravvivenza dell'uomo primitivo.

Un possibile vantaggio delle emozioni è il loro contributo all'attivazione generale. Quando il cervello percepisce una situazione che richiede azione, le emozioni forniscono l'attivazione necessaria per innescare una risposta.

Il volto umano è costituito da quarantaquattro azioni muscolari, che possono attivarsi su ogni lato.

I movimenti facciali che facciamo ogni giorno e che riconosciamo negli altri intorno a noi, sono il risultato di una combinazione dei nostri muscoli facciali che si contraggono e si rilassano, facendo muovere la pelle. Le combinazioni di questi muscoli che si contraggono e si rilassano, danno origine a espressioni facciali, tutte legate a una certa emozione.

Negli anni '60, lo psicologo Silvan S. Tomkins e due colleghi ricercatori, decisero di testare questa teoria. Hanno creato serie di fotografie meticolosamente organizzate, ognuna delle quali rappresenta una delle sei cosiddette emozioni di base: rabbia, paura, disgusto, sorpresa, tristezza e felicità. Queste fotografie rappresentavano attori che



erano stati attentamente istruiti e avrebbero dovuto rappresentare chiaramente ogni emozione.

Le fotografie utilizzate da Tomkins e dai suoi colleghi rappresentavano ogni emozione in una forma estrema, ma ritenevano che ciò avrebbe fornito il segnale più forte per quell'emozione. Usando queste foto hanno usato una tecnica sperimentale per studiare come le persone riconoscono l'espressione emotiva, ma anche come si percepiscono i movimenti del viso come espressioni di emozione.

Questa tecnica di ricerca ha rivoluzionato lo studio scientifico di ciò che Tomkins e i suoi associati chiamavano "riconoscimento delle emozioni". Usando questo metodo, gli scienziati hanno dimostrato che le persone in tutto il mondo sono state in grado di abbinare coerentemente le stesse parole di emozione ai volti posati.

Un famoso studio condotto da Ekman e dai suoi colleghi in Papua Nuova Guinea, ha condotto esperimenti con la popolazione Fore, una popolazione locale, che aveva pochi contatti con il mondo occidentale.

Perfino questa tribù remota potrebbe costantemente abbinare i volti alle parole emozionali attese. Sulla base di questi risultati, gli scienziati hanno concluso che il riconoscimento delle emozioni è universale: non importa dove sei nato o dove cresci, sei in grado di rilevare le emozioni in base alle espressioni facciali.

Il ragionamento alla base dei risultati postulava che l'unico modo affinché le espressioni facciali fossero universalmente riconosciute, è che sono prodotte allo stesso modo in tutto il mondo. Pertanto, le espressioni facciali *devono* essere affidabili.

Altri scienziati, tuttavia, hanno iniziato a sfidare questa visione del riconoscimento delle emozioni, sostenendo che questo metodo era troppo diretto e soggettivo per rivelare un'impronta digitale delle emozioni in quanto implica un giudizio umano. Una tecnica più obiettiva, l'elettromiografia facciale (EMG), elimina del tutto i percettori umani. Gli scienziati che usano l'EMG facciale, posizionano gli elettrodi sulla

superficie della pelle e sono in grado di rilevare i segnali elettrici che fanno muovere i muscoli facciali. Questo metodo può identificare con precisione le parti del viso mentre si muovono, quanto spesso e quanto. Uno studio tipico consiste nel testare soggetti che indossano elettrodi sulle sopracciglia, sulla fronte, sulle guance e sulla mascella mentre guardano foto o filmati o mentre ricordano o immaginano situazioni, in modo da suscitare una varietà di emozioni. Registrando i cambiamenti elettrici nell'attività muscolare, gli scienziati possono calcolare il grado di movimento di ciascun muscolo durante ciascuna emozione.

Questo metodo di riconoscimento delle espressioni rappresenta una grande sfida per la visione classica delle emozioni. I risultati di questi studi hanno dimostrato che i movimenti muscolari non sono un'indicazione affidabile di quando qualcuno è triste, arrabbiato o impaurito e non presentano un'impronta digitale prevedibile per ogni emozione. Nella migliore delle ipotesi, i risultati dell'EMG facciale rivelano che questi movimenti distinguono la sensazione piacevole da quella spiacevole. Tuttavia, questo stesso metodo presenta anche dei limiti poiché non è in grado di catturare tutte le azioni significative in un viso durante un'esperienza emotiva. Una delle limitazioni poste da questo metodo è che uno scienziato può posizionare circa sei elettrodi sul viso prima che un soggetto del test inizi a sentirsi a disagio, troppo pochi per catturare significativamente tutti i quarantadue muscoli facciali.

Altri scienziati, tra cui Camras e Oster, hanno dimostrato che incontriamo molte informazioni dal contesto circostante. I volti si muovono costantemente e il nostro cervello si affida contemporaneamente a molti fattori diversi, come la postura del corpo, la voce e la situazione generale, la tua esperienza di vita, per capire quali movimenti sono significativi e cosa significano.

Quando si tratta di emozioni, una faccia non parla da sola.

Il metodo delle emozioni di base non è stato scoperto osservando i volti nel mondo reale. Gli scienziati hanno designato le espressioni del viso, ispirate al libro di Darwin e hanno chiesto agli attori di interpretarle, nel frattempo considerando che queste espressioni di emozione erano universali.

Ma queste espressioni non sono universali. Le emozioni non possono essere espresse semplicemente con un'espressione facciale. C'è una variazione nei movimenti del viso con una sola emozione. Prendendo come esempio la paura, i modi in cui un individuo esprime paura quando guarda un film dell'orrore differiranno considerevolmente rispetto a quando c'è il un pericolo effettivo. Quando si guarda un film dell'orrore, qualcuno potrebbe chiudere gli occhi o coprirsi gli occhi con le mani. In caso di pericolo, gli occhi si allargheranno per migliorare la visione periferica. Questa variazione delle espressioni facciali che esiste in una sola emozione dimostra che questa visione classica delle emozioni è semplicemente una forma di stereotipizzazione e di semplificazione delle molte variazioni che esistono all'interno di una singola emozione.

Una così vasta raccolta di diversi esperimenti rende difficile mantenere la coerenza in teoria.

Tuttavia, gli scienziati sono stati in grado di utilizzare questi diversi risultati e analizzarli utilizzando la meta-analisi per concludere che la stessa categoria di emozione può spesso portare a risposte corporee diverse.

Ciò dimostra che la variazione è la norma, non l'uniformità. I risultati di questi risultati sono coerenti con ciò che gli psicologi sanno da anni; comportamenti diversi hanno differenti modelli di respirazione, movimento o frequenza cardiaca. Ciò dimostra che la ricerca non è stata ancora in grado di rivelare un'impronta corporea coerente per una singola emozione.

La scoperta della simulazione alla fine degli anni '90 ha inaugurato una nuova era nei campi della psicologia e delle neuroscienze. Le simulazioni sono le ipotesi del cervello di ciò che sta accadendo nel mondo, poiché siamo costantemente di fronte a informazioni ambigue da tutti gli organi sensoriali. Il nostro cervello usa le esperienze passate per costruire un'ipotesi - la simulazione - e la confronta con le informazioni ricevute da tutti i componenti sensoriali del corpo. In questo modo, la simulazione consente al cervello di attribuire significato alle informazioni che riceve, selezionare ciò che è rilevante e ignorare il resto. Utilizzando i concetti di ciò che già conosciamo del mondo attraverso l'esperienza, il cervello può raggruppare alcune cose e separarne altre. I concetti sono uno strumento primario utilizzato dal cervello per indovinare il significato degli input sensoriali in entrata. I concetti possono aiutarci a dare un senso alla musica, al linguaggio e persino alle sostanze chimiche che creano sapori e odori. Il nostro cervello usa concetti per simulare il mondo esterno. Con concetti il nostro cervello può simulare automaticamente e quasi invisibilmente, in modo che sembra che la visione, l'udito e tutti gli altri sensi siano riflessi piuttosto che costruzioni.

In questo modo, il cervello può anche usare lo stesso meccanismo per dare un senso a ciò che sta accadendo all'interno dei nostri corpi. Il nostro corpo è solo un'altra fonte di input sensoriali per il cervello. Le sensazioni del cuore e dei polmoni, il nostro metabolismo o il cambiamento della temperatura, sono anche informazioni ambigue. Tuttavia, una volta che questi concetti entrano in gioco, queste sensazioni apparentemente ambigue possono assumere un significato completamente diverso.

Queste sensazioni puramente fisiche all'interno del nostro corpo non hanno un significato psicologico oggettivo.

Considera la sensazione di mal di stomaco.

Se questo dolore si manifesta quando ci si siede intorno a un tavolo da pranzo, potremmo avere un senso di fame. Se la stagione influenzale è dietro l'angolo, potremmo provare lo stesso dolore della nausea. In un dato momento, il nostro cervello usa i concetti per dare significato a sensazioni interne ed esterne, tutte allo stesso tempo.

Le emozioni non sono semplicemente reazioni al mondo esterno. Non siamo ricevitori passivi di input sensoriali, ma costruttori attivi delle nostre emozioni. Utilizzando gli input sensoriali e l'esperienza, il nostro cervello può costruire significato e prescrivere emozioni. Se ci mancassero i concetti che rappresentano le nostre esperienze passate, allora tutti gli input sensoriali sarebbero semplici rumori. Non saremmo in grado di sapere quali sono le sensazioni, cosa le provoca o come attuarle e gestirle. Usando i concetti, il nostro cervello può creare significato da queste sensazioni che riceve e talvolta il significato creato è un'emozione.

La visione classica delle emozioni e la teoria delle emozioni costruite raccontano storie molto diverse su come viviamo e percepiamo il mondo. Da un lato, la visione classica è intuitiva e sostiene che gli eventi nel mondo scatenano reazioni emotive dentro di noi e che pensieri e sentimenti vivono in aree cerebrali distinte. D'altra parte, la teoria dell'emozione costruita afferma che attraverso concetti e simulazioni, il nostro cervello costruisce tutto ciò che sperimentiamo, comprese le emozioni.

Una delle idee fondamentali nella teoria dell'emozione costruita è che le emozioni che sperimentiamo e percepiamo non sono una conseguenza necessaria dei nostri geni. Ciò che è inevitabile nella teoria delle emozioni costruite è che abbiamo alcuni tipi di concetti per dare un senso all'input sensoriale dal nostro corpo nel mondo, perché il nostro cervello è collegato a questo scopo. Il nostro cervello può dare un senso ai cambiamenti nel nostro ambiente. Tuttavia, concetti come rabbia e disgusto, non sono geneticamente predeterminati. Conosciamo bene questi concetti, a causa del contesto

sociale in cui siamo cresciuti dove questi concetti sono significativi e utili. Altre culture, tuttavia, possono e hanno senso altri significati dallo stesso input sensoriale.

La teoria dell'emozione costruita ha la precedenza su diverse idee di costruzione, e in particolare sulla costruzione sociale, che studia come i valori e gli interessi sociali modellano e determinano il modo in cui percepiamo e agiamo nel mondo. Ognuno di noi comprende il mondo in un modo utile ma la nostra comprensione individuale, non è necessariamente vera o fondata su un senso assoluto, oggettivo. Per quanto riguarda le emozioni, le teorie sulla costruzione sociale sondano le domande su come i sentimenti e le percezioni sono influenzati dai nostri ruoli e credenze sociali. Tuttavia, si deve affermare che la costruzione sociale tende a ignorare la biologia come irrilevante per l'emozione. Invece, suggerisce che le emozioni siano innescate in modo diverso a seconda del tuo ruolo sociale. Le teorie sulla costruzione sociale, infatti, riguardano principalmente le circostanze sociali nel mondo al di fuori di noi, senza considerare come queste circostanze influenzino il cablaggio del cervello.

Sarebbe sbagliato supporre che ogni teoria sia d'accordo su ogni ipotesi, ma insieme sostengono che le emozioni sono create, non innescate. Sulla base di questa premessa, possiamo sostenere che le emozioni sono altamente variabili senza impronte digitali e le emozioni non sono, in linea di principio, distinte da cognizioni e percezioni. La teoria dell'emozione costruita elimina l'idea delle impronte digitali non solo nel corpo ma anche nel cervello. Evita di porre domande che implicano l'esistenza di impronte neurali, come "Dove sono i neuroni che scatenano la paura?" perché la parola "dove" è indicativa di un presupposto incorporato che un particolare insieme di neuroni si attiva ogni volta che abbiamo paura. Al contrario, la teoria dell'emozione costruita suggerisce che una categoria di emozione come la paura, la rabbia o la tristezza non ha una posizione cerebrale distinta. Piuttosto, ogni istanza di emozione è uno stato in cui l'intero cervello dovrebbe essere studiato e compreso. Pertanto, è più pertinente

chiedere "In che modo il cervello crea un esempio di paura?" poiché ciò non presuppone l'esistenza di un'impronta neurale dietro le quinte. Ciò implica che le esperienze e le percezioni della paura sono reali e meritevoli di essere indagate.

Allo stesso modo in cui la teoria dell'emozione costruita suggerisce che non possiamo assegnare un'impronta digitale a una singola emozione, suggerisce anche che le interconnessioni del cervello non sono semplicemente le inevitabili conseguenze dei nostri geni. Al contrario, sappiamo oggi che l'esperienza è anche un fattore che contribuisce e che i geni possono accendersi e spegnersi in contesti diversi e che i geni modellano il cablaggio del cervello. Questo fenomeno di plasticità suggerisce che alcune sinapsi nel nostro cervello nascono a causa del modo in cui altri ci parlano o ci trattano. In altre parole, questa teoria della costruzione si estende fino al livello cellulare della nostra composizione biologica, psicologica e neurologica.

La teoria delle emozioni costruite comprende elementi di tutte e tre le scuole della teoria delle costruzioni. Dalla costruzione sociale, sebbene la macrostruttura del nostro cervello sia ampiamente predeterminata, il "micro-cablaggio delle reti neurali" non lo è. Di conseguenza, le esperienze passate possono aiutare a determinare e modellare le nostre esperienze e percezioni future. La neurocostruzione può spiegare come mai possono nascere bambini senza la capacità di riconoscere un volto, ma può sviluppare tale capacità nei primi giorni dopo la nascita. Può anche spiegare come le prime esperienze culturali - ad esempio la frequenza con cui i caregiver sono in contatto fisico con il bambino, che dormano da soli in una culla o in un letto di famiglia - modellano in modo diverso il cablaggio del cervello.

## Cosa sono le emozioni di base

La controversia sulle emozioni di base ha una lunga storia. Come menzionato nel capitolo precedente, la visione classica delle emozioni trae ispirazione dalla teoria di Darwin sui meccanismi evolutivi responsabili delle espressioni emotive e dalla sua implicazione che certe emozioni sono universali e possono essere distinte da persone di tutto il mondo, attraverso le culture. Negli ultimi anni, alcuni psicologi hanno proposto un breve elenco di emozioni “di base” che includono felicità, tristezza, rabbia, paura, disgusto e sorpresa, un elenco che emerge anche dall'indagine di Darwin sull'espressione emotiva. Tuttavia, altri psicologi hanno aggiunto più candidati a questo elenco come disprezzo, vergogna, colpa, interesse, speranza, orgoglio, sollievo, frustrazione, amore, timore reverenziale, noia, gelosia, rimpianto o imbarazzo (Keltner & Buswell, 1997).



Naturalmente, altri psicologi, tra cui Lisa Feldman Barrett, non sono d'accordo con questa affermazione, sostenendo che una singola emozione non può essere ridotta a una singola impronta digitale che identifica quella specifica emozione. Data questa variazione nelle teorie dell'emozione all'interno della psicologia, esiste qualcosa come un'emozione di base? E se c'è, come possiamo decidere cos'è un'emozione di base? Nel tentativo di restringere l'elenco e proporre una classificazione per le emozioni "di base", gli psicologi hanno spesso proposto i seguenti criteri per classificare alcune



categorie emotive come "di base" o universali. Per cominciare, suggeriscono che se un'emozione deve essere classificata come emozione di base, dovrebbe sorgere all'inizio della vita e non richiedere molta esperienza. Ad esempio, la nostalgia e l'orgoglio emergono gradualmente e sembrano meno elementari della paura, della rabbia o della gioia. Tuttavia, il problema con questo criterio è che tutte le espressioni emotive emergono gradualmente nella vita. Come sostiene Messinger, le espressioni dei bambini durante le prime fasi della loro vita non distinguono tra angoscia, rabbia e paura (Messinger, 2002).

Un ulteriore criterio utilizzato per determinare un'emozione come emozione di base è l'assunto che dovrebbe avere una fisiologia distinta. Tuttavia, se prendiamo sul serio questo criterio, allora l'idea delle emozioni di base dovrebbe essere abbandonata, data l'importanza della teoria della costruzione e le carenze della visione classica delle emozioni quando messe in pratica, poiché esistono molte variazioni all'interno di una singola categoria emotiva. Tuttavia, anche se le reazioni fisiologiche come la frequenza cardiaca e la frequenza respiratoria non distinguono fortemente tra un'emozione o l'altra, possono indicare l'intensità di un'emozione. Le misurazioni del cervello sono inoltre carenti nel riuscire a identificare quale emozione provi qualcuno.

Tuttavia, una cosa importante da notare sulla ricerca condotta per quanto riguarda le emozioni di base, è che la base si basa sul concetto che ogni emozione di base potrebbe avere la sua distinta espressione facciale. Gran parte della ricerca condotta si è concentrata su questo criterio. Anche se alcune somiglianze nelle espressioni facciali attraverso le culture implicano che non sono state apprese, ciò non significa che abbiano sempre lo stesso significato.

Come minimo, le espressioni facciali possono essere descritte come aventi "accenti" regionali in culture distinte.

Simile al modo in cui possiamo capire il discorso dalla nostra regione meglio che da qualche altra parte, lo stesso vale per la nostra capacità di riconoscere le espressioni facciali con maggiore precisione tra le persone della nostra stessa cultura (Elfenbein, Beaupré, Lévesque e Hess, 2007).

Uno dei principali sostenitori di una teoria delle emozioni di base è Paul Ekman, che ha proposto un elenco di nove caratteristiche al fine di distinguere le emozioni di base (Ekman, 1992).

Tuttavia, sebbene Ekman sia d'accordo sul fatto che ci siano famiglie di emozioni e che esistano variazioni all'interno delle categorie emotive, non propone che i confini tra le categorie di emozioni di base siano sfocati. Le sue scoperte si basano sulla sua premessa di ricerca secondo cui esiste un alto accordo tra le espressioni facciali e la relativa categoria emotiva, un accordo che può essere trovato anche attraverso le culture. Ekman sostiene che l'evidenza dell'universalità è in concomitanza con la convinzione di Darwin che tali espressioni "universali" e le emozioni che segnalano siano il prodotto dell'evoluzione.

Tuttavia, il fatto che le persone posseggano la capacità di classificare le espressioni facciali delle sei emozioni "di base" in tutto il mondo, non è una prova concreta della loro universalità (Barrett, Mesquita e Gendron, 2011). Lo stesso Ekman riferisce che le prove di un'espressione facciale unica per emozioni come sorpresa e disprezzo non sono ferme. Sebbene le nostre risposte emotive di base possano sembrare in gran parte innate, la cultura e l'apprendimento sono decisivi nel modificare le espressioni emotive (Jack, Caldara e Schyns, 2012; Matsumoto, Yoo e Chung, 2010). Ad esempio, molti professionisti della salute si sottopongono alla formazione per trattenere le espressioni emotive come il disgusto nel maneggiare i pazienti. È stato anche osservato che la presenza di altre persone influenza anche l'intensità dell'espressione emotiva. I risultati di Jancke e Kaufmann indicano che le persone esagereranno le espressioni facciali in risposta agli odori quando si trovano in un gruppo rispetto a quando sono sole (Jancke & Kaufmann, 1994).

L'importanza della cultura nelle manifestazioni dell'espressione delle emozioni non può essere sottovalutata. Le culture in genere hanno regole o norme diverse che determinano quando, dove e come un individuo dovrebbe esprimere emozione (Matsumoto, Willingham e Ovide, 2009). Ricerche condotte a sostegno di queste affermazioni hanno dimostrato che gli studenti giapponesi che guardano da soli un film emotivo sono risultati più espressivi rispetto a quando hanno visto un film in un gruppo di colleghi sconosciuti. Contrariamente a ciò, il grado di intensità dell'espressione emotiva mostrato dagli studenti americani non è variato in modo significativo quando si guarda il film da solo o in gruppo (Ekman, Friesen e Ellsworth, 1972).

Anche così, gli individui sono diversi l'uno dall'altro quando si tratta dell'intensità complessiva dell'espressione emotiva e delle loro capacità di identificare correttamente le emozioni degli altri.

Gli individui mostrano anche una varianza nel loro stile emotivo, nonché tendenze emotive positive o negative (Davidson & Irwin, 1999). Uno studio condotto da Jerome Kagan nel 1997, ha scoperto che i neonati mostravano livelli coerenti di consapevolezza e sensibilità a un odore sgradevole. Lo studio di Kagan ha affermato che i bambini che sono altamente sensibili agli stimoli ambientali corrono un rischio maggiore di ansia e disturbi dell'umore più avanti nella vita. D'altra parte, i neonati a bassa reattività hanno una maggiore tendenza al comportamento antisociale più avanti nella vita.

L'importanza di essere in grado di identificare correttamente l'espressione delle emozioni di un'altra persona è fondamentale nel funzionamento sociale competente. Gli studi hanno dimostrato che gli psicopatici incarcerati per omicidio hanno risposto molto meno emotivamente rispetto al controllo dei partecipanti a diapositive di situazioni piacevoli, neutre e spiacevoli (Herpertz et al., 2001).

Gli studi sui gemelli hanno anche suggerito che la capacità di interpretare le espressioni emotive degli altri intorno a loro è fortemente influenzata dalla genetica (Anokhin, Golosheykin e Heath, 2010).

La capacità di un individuo di leggere le emozioni di altre persone è distorta da diversi disturbi psicologici. Un individuo con schizofrenia elaborerà le caratteristiche facciali normalmente ma rispetto ai soggetti sani di controllo, performeranno peggio in compiti che richiedono loro di distinguere tra diverse espressioni facciali (Kohler et al., 2003; Schneider et al., 2006).

I pazienti con schizofrenia hanno maggiori probabilità di interpretare erroneamente gli stimoli emotivi, come le espressioni facciali, come minacciosi, che potrebbero portare a delusioni di persecuzioni e paranoia (Phillips, Drevets, Rauch e Lane, 2003).

Come verrà discusso più avanti, le persone che soffrono di disturbo dello spettro autistico e disturbo antisociale della personalità hanno difficoltà a riconoscere le espressioni di paura (Jones et al., 2011; Marsh & Blair, 2008).

### **Come si formano le emozioni**

Dopo la discussione sulle teorie delle espressioni emotive nel primo capitolo e la proposta di emozioni di base nel secondo capitolo, vale la pena esaminare i meccanismi di formazione emotiva in relazione al cervello. Gli psicologi suggeriscono che un'emozione inizia con la valutazione individuale di un significato personale associato a un evento precedente. Il processo di valutazione che può verificarsi può essere conscio o inconscio e porta a una cascata di tendenze di risposta che si manifestano attraverso i sistemi componenti, come l'elaborazione cognitiva, i cambiamenti fisiologici, le esperienze soggettive e le espressioni facciali. Spesso, le emozioni sono concettualizzate per far parte di categorie distinte di famiglie di emozioni, come la paura, la rabbia, la gioia e l'interesse.

Tuttavia, la ricerca può spesso essere limitata poiché i progressi nello studio delle emozioni richiedono anche una buona misurazione, che può essere difficile da raggiungere a causa di diversi fattori. Gli psicologi sono stati in grado di misurare le emozioni utilizzando approcci diversi, tra cui rapporti personali, osservazioni comportamentali e misure fisiologiche. Ogni metodo ovviamente ha i suoi punti di forza e di debolezza. La sezione che segue presenterà un breve riassunto di alcuni dei metodi utilizzati per misurare le emozioni e discuterà anche dei limiti posti da ciascun metodo. Successivamente, passerà poi a discutere su come si formano le emozioni osservando il meccanismo coinvolto nelle risposte emotive.

### **Emozioni positive e negative**

Le definizioni operative delle emozioni e degli affetti variano in qualche modo tra i ricercatori. Tuttavia, nonostante il dibattito in corso (ad es. Diener, 1999; Ekman & Davidson, 1994), sta emergendo un consenso sul fatto che le emozioni non sono che un sottoinsieme della più ampia classe di fenomeni affettivi. Le emozioni, secondo questa prospettiva, sono meglio concettualizzate come tendenze di risposta multicomponente che si svolgono in periodi di tempo relativamente brevi.

In genere, un'emozione inizia con la valutazione di un individuo del significato personale di un evento precedente.

Questo processo di valutazione può essere conscio o inconscio e innesca una cascata di tendenze di risposta che si manifestano attraverso sistemi componenti vagamente accoppiati, come esperienza soggettiva, espressione facciale, elaborazione cognitiva e cambiamenti fisiologici.



L'affetto, un concetto più generale, si riferisce a sentimenti consapevolmente accessibili. Sebbene l'affetto sia presente nelle emozioni (come componente dell'esperienza soggettiva), è presente anche in molti altri fenomeni affettivi, tra cui sensazioni fisiche, atteggiamenti, stati d'animo e persino tratti affettivi. Pertanto, le emozioni sono distinte dall'affetto in molteplici modi. In primo luogo, le emozioni riguardano tipicamente alcune circostanze significative (ovvero hanno un oggetto), mentre l'affetto è spesso fluttuante o privo di oggetto (Oatley & Jenkins, 1996; Russell & Feldman Barrett, 1999; Ryff & Singer, in corso di stampa).

Inoltre, le emozioni sono in genere brevi e implicano i sistemi multi-componente sopra descritti, mentre l'affetto è spesso più duraturo e può essere saliente solo a livello di esperienza soggettiva (Ekman, 1994; Rosenberg, 1998; Russell & Feldman Barrett, 1999 ).

Infine, le emozioni sono spesso concettualizzate come adatte a categorie discrete di famiglie di emozioni, come la paura, la rabbia, la gioia e l'interesse. L'affetto, al contrario, è spesso concettualizzato come variabile secondo due dimensioni, piacevolezza e attivazione (Russell & Feldman Barrett, 1999) o attivazione emotiva positiva e negativa (Teilegen, Walson e Clark, 1999).

L'affetto positivo, secondo numerosi teorici, facilita il comportamento di approccio (Cacioppo, Gardner e Berntson, 1999; Davidson, 1993; Watson, Wiese, Vaidya e Teitlegen, 1999) o l'azione continua (Carver & Scheier, 1990; Clore, 1994).

Da questo punto di vista, le esperienze di affetto positivo spingono gli individui a impegnarsi con il proprio ambiente e a prendere parte ad attività, molte delle quali sono adattive per l'individuo, la sua specie o entrambi. Questo legame tra affetto positivo e coinvolgimento dell'attività fornisce una spiegazione per l'offset della positività spesso documentato, o la tendenza degli individui a sperimentare frequentemente un lieve affetto positivo, anche in contesti neutrali (Diener & Diener, 1996; Ito & Cacioppo, 1999). Senza tale compensazione, gli individui il più delle volte non sarebbero motivati a interagire con i loro ambienti. Tuttavia, con una tale compensazione, gli individui mostrano la propensione adattiva ad avvicinarsi ed esplorare nuovi oggetti, persone o situazioni. (Vedi Watson et al., 1999, per una spiegazione correlata ai modelli diurni di attivazione emotiva positiva.)

Poiché le emozioni positive includono una componente di affetto positivo, anch'esse funzionano come segnali interni per avvicinarsi o continuare. Anche così, le emozioni positive condividono questa funzione con una serie di altri stati affettivi positivi. Il piacere sensoriale, ad esempio, motiva le persone ad avvicinarsi e continuare a consumare qualunque stimolo sia biologicamente utile per loro al momento (Cabanac, 1971). Allo stesso modo, gli stati d'animo positivi fluttuanti motivano le persone a continuare lungo qualsiasi linea di pensiero o azione che hanno iniziato (Clore, 1994). Pertanto, i resoconti funzionali delle emozioni positive che enfatizzano le tendenze ad avvicinarsi o continuare possono solo catturare il minimo comune denominatore in tutti gli stati affettivi che condividono una piacevole sensazione soggettiva, lasciando inesplorate funzioni aggiuntive uniche per specifiche emozioni positive.

I teorici delle emozioni discrete spesso collegano la funzione di emozioni specifiche al concetto di specifiche tendenze all'azione (Frijda, 1986; Frijda, Kuipers, & Schure, 1989; Lazarus, 1991; Levenson, 1994; Oatley & Jenkins, 1996; Tooby & Cosmides, 1990 ). La paura, ad esempio, è collegata alla voglia di scappare, la rabbia alla voglia di attaccare, il disgusto alla voglia di allontanare qualcuno e così via. Non è che le persone rispondano invariabilmente a questi impulsi quando provano particolari emozioni. Piuttosto, le idee delle persone su possibili linee d'azione si limitano a una serie specifica di opzioni comportamentali. Un'idea chiave da questa prospettiva è che una specifica tendenza all'azione è ciò che rende un'emozione evolutiva adattiva: queste sono tra le azioni che presumibilmente hanno funzionato meglio nell'aiutare gli antenati a sopravvivere in situazioni di vita o di morte (Tooby & Cosmides, 1990).

Un'altra idea chiave dal punto di vista delle emozioni specifiche è che tendenze specifiche all'azione e cambiamenti fisiologici vanno di pari passo. Quindi, per esempio, quando qualcuno prova l'impulso di fuggire quando sente paura, il corpo di quella persona reagisce mobilitando un adeguato supporto autonomo per la possibilità di correre (Levenson, 1994).

Sebbene siano state invocate specifiche tendenze all'azione per descrivere anche la funzione di specifiche emozioni positive, le tendenze all'azione identificate per le emozioni positive sono notevolmente vaghe e poco specifiche (Fredrickson & Levenson, 1998). Ad esempio, la gioia è stata collegata con l'attivazione senza scopo, l'interesse per la partecipazione e la contentezza con l'inattività (Frijda, 1986). Queste tendenze sono troppo generali per essere definite specifiche (Fredrickson, 1998). Assomigliano a impulsi generici di fare qualsiasi cosa o non fanno altro che impulsi di fare qualcosa di abbastanza specifico, come fuggire, attaccare o sputare. Questo è problematico: se le tendenze all'azione innescate da emozioni positive sono vaghe, i loro effetti sulla sopravvivenza possono essere insignificanti. Quindi, come la visione centrata su tendenze di approccio generico, la visione centrata su tendenze di azione specifiche produce un'analisi incompleta della funzione delle emozioni positive.



Sebbene le emozioni positive possano verificarsi in circostanze avverse, il contesto tipico delle emozioni positive non è una situazione pericolosa per la vita. Pertanto, potrebbe non essere necessario un processo psicologico che restringe il repertorio momentaneo di azione-pensiero di una persona per promuovere un'azione rapida e decisiva. Invece, le emozioni positive di gioia, interesse, contentezza, orgoglio e amore sembrano avere un effetto complementare: ampliano i reperti momentanei di pensiero-azione della gente, allargando la gamma dei pensieri e delle azioni che vengono in mente (Fredrickson, 1998; Fredrickson & Branigan, 2001).

Le analisi concettuali di una serie di emozioni positive supportano questa affermazione.

La gioia, ad esempio, si allarga creando l'impulso di giocare, spingere i limiti ed essere creativo. Questi impulsi sono evidenti non solo nel comportamento sociale e fisico, ma anche nel comportamento intellettuale e artistico (Ellsworth & Smith, 1988; Frijda, 1986).

L'interesse, un'emozione positiva fenomenologicamente distinta, si allarga creando l'impulso di esplorare, prendere nuove informazioni ed esperienze ed espandere il sé nel processo (Csikszentmihalyi, 1990; Izard, 1977; Ryan & Deci, 2000; Tomkins, 1962).

La contentezza, una terza distinta emozione positiva, si allarga creando l'impulso di assaporare le attuali circostanze della vita e integrare queste circostanze in nuove visioni di sé e del mondo (Izard, 1977).

L'orgoglio, una quarta distinta emozione positiva che segue i risultati personali, si allarga creando l'impulso di condividere le notizie del risultato con gli altri e di immaginare risultati ancora più grandi in futuro (Lewis, 1993).

L'amore, concettualizzato come un amalgama di distinte emozioni positive (es. Gioia, interesse, contentezza) vissute in contesti di relazioni strette e sicure (Izard, 1977), si allarga creando cicli ricorrenti di impulsi con cui giocare, esplorare e assaporare

esperienze con i propri cari. Queste varie tendenze di pensiero-azione — giocare, esplorare, assaporare e integrare, o immaginare risultati futuri — rappresentano ciascuno dei modi in cui le emozioni positive ampliano i modi abituali di pensare o agire (Fredrickson, 1998,2000a; Fredrickson & Branigan, 2001) .

Contrariamente alle emozioni negative, che portano benefici adattativi diretti e immediati in situazioni che minacciano la sopravvivenza, i repertori di pensiero-pensiero ampliati innescati da emozioni positive sono utili in altri modi. In particolare, queste mentalità ampliate portano benefici adattivi indiretti e di lungo termine perché l'ampliamento crea risorse personali permanenti, che funzionano come riserve da attingere in seguito per gestire le minacce future. Prendi il gioco, l'impulso associato alla gioia, come esempio.



La ricerca sugli animali ha scoperto che forme specifiche di inseguimento giocano evidenti nei giovani di una specie, come imbattersi in un alberello o ramo flessibile e catapultarsi in una direzione inaspettata, sono visti negli adulti di quella specie esclusivamente durante l'evitamento dei predatori (Dolhinow, 1987). Tali corrispondenze suggeriscono che il gioco giovanile costruisce risorse fisiche durature (Boulton & Smith, 1992; Caro, 1988). Il gioco crea anche risorse sociali durature: il gioco sociale, con il suo divertimento, l'eccitazione e i sorrisi condivisi, crea legami e

attaccamenti sociali duraturi (Aron, Norman, Aron, McKenna e Heyman, 2000; Lee, 1983; Simons, McCluskey-Fawcett, & Papini, 1986), che può diventare il luogo del successivo supporto sociale.

Il gioco nell'infanzia crea anche risorse intellettuali permanenti aumentando i livelli di creatività (Sherrod & Singer, 1989), creando la teoria della mente (Leslie, 1987) e alimentando lo sviluppo del cervello (Panksepp, 1998). Altre emozioni positive, come l'interesse, la contentezza, l'orgoglio e l'amore, aumentano allo stesso modo le risorse personali degli individui, che vanno dalle risorse fisiche e sociali alle risorse intellettuali e psicologiche. (Descrizioni più complete della teoria amplia e costruisci sono disponibili in Fredrickson, 1998, 2000a, in corso di stampa; Fredrickson & Branigan, 2001.)

È importante notare che le risorse personali accumulate durante gli stati di emozioni positive sono concettualizzate come durevoli. Superano gli stati emotivi transitori che hanno portato alla loro acquisizione. Di conseguenza, quindi, l'effetto spesso accidentale di provare un'emozione positiva è un aumento delle risorse personali. Queste risorse funzionano come riserve che possono essere attinte nei momenti successivi e in diversi stati emotivi.

L'evidenza alla base dell'affermazione secondo cui le emozioni positive ampliano il repertorio momentaneo di pensiero-azione delle persone proviene da due decenni di esperimenti condotti da Isen e colleghi (per una recensione, vedi Isen, 2000). Hanno documentato che le persone che manifestano effetti positivi mostrano modelli di pensiero particolarmente insoliti (Isen, Johnson, Mertz e Robinson, 1985), flessibili (Isen & Daubman, 1984), creativi (Isen, Daubman e Nowicki, 1987), integrativo (Isen, Rosenzweig, & Young, 1991), aperto all'informazione (Estrada, Isen, & Young, 1997), ed efficiente (Isen & Means, 1983; Isen et al., 1991). Hanno anche dimostrato che coloro che soffrono di affetti positivi mostrano una maggiore preferenza per la varietà

e accettano una gamma più ampia di opzioni comportamentali (Kahn e Isen, 1993). In termini generali, Isen ha suggerito che l'affetto positivo produce "un'organizzazione cognitiva ampia e flessibile e la capacità di integrare diversi materiali" (Isen, 1990, p. 89), effetti recentemente collegati all'aumento dei livelli di dopamina cerebrale (Ashby, Isen e Turken, 1999). Quindi, sebbene il lavoro di Isen non miri a specifiche emozioni positive o tendenze all'azione del pensiero in sé, fornisce la prova più forte che l'affetto positivo amplia la cognizione. Mentre da tempo si sa che le emozioni negative restringono l'attenzione della gente, facendole perdere la foresta per gli alberi (o lo stile di abbigliamento del sospetto per la pistola), recenti lavori suggeriscono che l'affetto positivo può espandere l'attenzione (Derryberry & Tucker, 1994). Le prove provengono da studi che utilizzano paradigmi di elaborazione visiva globale-locale per valutare i preconcetti in attenzione. Gli stati negativi - come l'ansia, la depressione e il fallimento - predicono pregiudizi locali coerenti con un'attenzione ristretta, mentre gli stati positivi - come il benessere soggettivo, l'ottimismo e il successo - predicono pregiudizi globali coerenti con l'attenzione allargata (Basso, Schefft, Ris e Dember, 1996; Derryberry & Tucker, 1994).

I dati forniscono prove preliminari che due distinti tipi di emozione positiva - un alto stato di gioia di attivazione e un basso stato di attivazione di contentezza - producono ciascuno un repertorio d'azione-pensiero più ampio di uno stato neutro.

Allo stesso modo, due tipi distinti di emozione negativa - la paura e la rabbia - producono ciascuno un repertorio di azione-pensiero più ristretto di uno stato neutro. Questo modello di risultati supporta una proposta di base della teoria allarga e costruisci: che emozioni positive distinte allargano la gamma di pensieri e azioni che vengono in mente.

Al contrario, emozioni negative distinte, come suggerirebbero modelli basati su tendenze specifiche dell'azione, riducono questa serie di risposte.

Nonostante questa incoraggiante prova iniziale, sorgono molte domande: altre emozioni positive e negative (ad es. Interesse, orgoglio, amore e tristezza, disgusto) sono conformi a questi effetti? Gli effetti si generalizzano ad altre misure di cognizione allargata? In tal caso, quali processi cognitivi di base sono alla base di questo fenomeno? Le emozioni positive distinte allargano (e le emozioni negative distinte restringono) la portata dell'attenzione o la portata della memoria di lavoro? Quali sono le basi neurologiche? Questi effetti sono mediati dal cambiamento dei livelli di dopamina cerebrale circolante, come hanno suggerito Ashby e colleghi (1999)? Quali strutture, circuiti e processi cerebrali sono coinvolti? Infine, in che modo i repertori di pensiero-azione ampliati si traducono in decisioni e azioni? Queste e altre domande forniscono indicazioni per lavori futuri.

### **Le emozioni positive annullano le emozioni negative persistenti**

La prova dell'ipotesi dell'ampliamento delle azioni ha chiare implicazioni per le strategie che le persone usano per regolare le loro esperienze di emozioni negative. Se le emozioni negative restringono il repertorio momentaneo pensiero-azione e le emozioni positive ampliano questo stesso repertorio, allora le emozioni positive dovrebbero funzionare come antidoti efficaci per gli effetti persistenti delle emozioni negative. In altre parole, le emozioni positive potrebbero correggere o annullare i postumi delle emozioni negative; io e i miei colleghi chiamiamo questa l'ipotesi sconveniente (Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan e Tugade, in corso di stampa). L'osservazione di base che le emozioni positive (o le componenti chiave di esse) sono in qualche modo incompatibili con le emozioni negative non è nuova ed è stata dimostrata in precedenti lavori sui disturbi d'ansia (ad

es. Desensibilizzazione sistematica; Wolpe, 1958), motivazione (ad es. Processo avverso teoria; Solomon & Corbit, 1974) e aggressività (es. principio di risposte incompatibili; Baron, 1976). Anche così, il meccanismo preciso alla fine responsabile di questa incompatibilità non è stato adeguatamente identificato. L'ampliamento della funzione delle emozioni positive può svolgere un ruolo. Allargando il repertorio momentaneo di azione-pensiero di una persona, un'emozione positiva può allentare la presa che un'emozione negativa ha acquisito sulla mente e sul corpo di quella persona smantellando o annullando la preparazione per un'azione specifica.

Un indicatore delle tendenze specifiche dell'azione associate alle emozioni negative è l'aumento dell'attività cardiovascolare, che ridistribuisce il flusso sanguigno ai muscoli scheletrici rilevanti. Nel contesto delle emozioni negative, quindi, le emozioni positive dovrebbero accelerare il recupero o annullare questa reattività cardiovascolare, riportando il corpo a livelli di attivazione più medi. Accelerando il recupero cardiovascolare, le emozioni positive creano il contesto corporeo adatto a perseguire la più ampia gamma di pensieri e azioni suscitati.

Questa ipotesi sconvolgente è stata verificata inducendo prima un'emozione negativa ad alta attivazione in tutti i partecipanti (Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson et al., In corso di stampa). In uno studio (Fredrickson et al.), abbiamo utilizzato un compito di preparazione di discorso in pubblico sotto pressione. In un solo minuto, i partecipanti hanno preparato un discorso sull'argomento "Perché sei un buon amico", credendo che il loro discorso sarebbe stato filmato e valutato dai loro colleghi. Questo compito del linguaggio ha indotto l'esperienza soggettiva dell'ansia insieme ad aumenti della frequenza cardiaca, vasocostrizione periferica e pressione arteriosa sistolica e diastolica. In questo contesto di eccitazione legata all'ansia, abbiamo assegnato casualmente ai partecipanti la visione di uno dei quattro film. Due film hanno suscitato lievi emozioni positive (gioia e contentezza) e un terzo è servito come una condizione di controllo neutrale. In particolare, questi tre film, se visti seguendo una linea di base a riposo, non suscitano praticamente alcuna reattività cardiovascolare (Fredrickson et al., In corso di stampa). Quindi i due film sulle emozioni positive usati in questo studio

sono indistinguibili dalla neutralità rispetto ai cambiamenti cardiovascolari. Il nostro quarto film ha suscitato tristezza. Abbiamo scelto la tristezza come ulteriore confronto perché, tra le emozioni negative, non è stata definitivamente legata a una tendenza all'azione ad alta energia, e quindi potrebbe essere un contendente per accelerare il recupero cardiovascolare.

L'ipotesi disastrosa prevede che coloro che provano emozioni positive sulla scia di un'emozione negativa ad alta attivazione mostreranno il più veloce recupero cardiovascolare. I miei colleghi e io abbiamo provato questo misurando il tempo trascorso dall'inizio del film assegnato in modo casuale fino a quando le reazioni cardiovascolari indotte dall'emozione negativa sono tornate ai livelli di base. In tre campioni indipendenti, i partecipanti alle due condizioni di emozione positiva (gioia e contentezza) hanno mostrato un recupero cardiovascolare più rapido rispetto a quelli in condizioni di controllo neutro. I partecipanti alla condizione di tristezza hanno mostrato la ripresa più protratta (Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson et al., In corso di stampa).

Sebbene i due film con emozioni positive e il film neutro non differissero in ciò che fanno al sistema cardiovascolare, questi dati suggeriscono che differiscono in ciò che possono annullare all'interno di questo sistema. Due distinti tipi di emozioni positive - lieve gioia e contentezza - condividono la capacità di annullare i persistenti effetti cardiovascolari persistenti delle emozioni negative. Sebbene i precisi meccanismi cognitivi e fisiologici dell'effetto di annullamento rimangano sconosciuti, la teoria di ampliamento e costruzione suggerisce che l'allargamento a livello cognitivo media l'annullamento a livello cardiovascolare. Fenomenologicamente, le emozioni positive possono aiutare le persone a collocare gli eventi nella propria vita in un contesto più ampio, diminuendo la risonanza di ogni particolare evento negativo. Forse indicando marcatori fisiologici di effetti allarganti, alcuni hanno suggerito che il controllo

cardiaco parasimpatico (misurato come variabilità della frequenza cardiaca o aritmia sinusale respiratoria) è alla base delle emozioni positive e della capacità di regolare le emozioni negative (Fox, 1989; McCraty, Atkinson, Tiller, Rein, & Watkins, 1995; Porges, 1995). Testare questi suggerimenti ed estendere il lavoro ad altre emozioni e altri contesti fornisce una road map per la ricerca futura.

Le prove dell'effetto importante delle emozioni positive suggeriscono che le persone potrebbero migliorare il loro benessere psicologico, e forse anche la loro salute fisica, coltivando esperienze di emozioni positive in momenti opportuni per far fronte a emozioni negative (Fredrickson, 2000a). Folkman e colleghi hanno affermato che esperienze di affetto positivo durante lo stress cronico aiutano le persone a superarlo (Folkman, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000; Lazarus, Kanner e Folkman, 1980).

Le prove a sostegno di questa affermazione possono essere tratte da esperimenti che dimostrano che l'affetto positivo facilita l'attenzione verso informazioni negative e rilevanti per il sé (Reed & Aspinwall, 1998; Trope & Neter, 1994; Trope & Pomerantz, 1998; per una recensione, vedi Aspinwall, 1998).

Riassunto questi risultati, Aspinwall (2001) ha descritto come l'affetto positivo e le convinzioni positive servano come risorse per le persone che affrontano le avversità (vedi anche Aspinwall e Taylor, 1997; Taylor, Kemeny, Reed, Bower e Gruenewald, 2000).

Sembra plausibile che alcuni individui, più di altri, possano comprendere e utilizzare intuitivamente i vantaggi delle emozioni positive a proprio vantaggio. Una variabile di differenza individuale dal notevole impatto è la resilienza psicologica.

Si dice che gli individui resilienti si riprendano dalle esperienze stressanti in modo rapido ed efficiente, proprio come i metalli resilienti si piegano ma non si rompono (Carver, 1998; Lazarus, 1993).



Questa definizione teorica di resilienza suggerisce che, rispetto ai loro pari meno resilienti, gli individui resilienti mostrerebbero un recupero cardiovascolare più rapido a seguito di un'emozione negativa ad alta attivazione. Inoltre, la teoria amplia e suggerisce che questa capacità di resistere alla linea di base cardiovascolare possa essere alimentata da esperienze di emozione positiva.

Prove preliminari suggeriscono che le emozioni positive possono alimentare le differenze individuali nella resilienza. Considerato che la resilienza psicologica è una risorsa personale stabile, la teoria amplia e costruisce la previsione più audace che le esperienze di emozioni positive potrebbero anche, nel tempo, costruire resilienza psicologica, non solo rifletterla. Cioè, nella misura in cui le emozioni positive ampliano gli ambiti dell'attenzione e della cognizione, consentendo un pensiero flessibile e creativo, dovrebbero anche aumentare le risorse di coping durature delle persone (Aspinwall, 1998, 2001; Isen, 1990).

A loro volta, costruendo questa risorsa psicologica, le emozioni positive dovrebbero migliorare il successivo benessere emotivo delle persone. Coerentemente con questo punto di vista, gli studi hanno dimostrato che le persone che provano emozioni positive durante il lutto hanno maggiori probabilità di sviluppare piani e obiettivi a lungo termine. Insieme a emozioni, piani e obiettivi positivi prevedono un maggiore benessere psicologico dopo 12 mesi di postbereavement (Stein, Folkman, Trabasso e Richards, 1997; per lavori correlati, vedi Bonanno & Keltner, 1997; Keltner & Bonanno, 1997).

Un modo in cui le persone provano emozioni positive di fronte alle avversità è trovare un significato positivo negli eventi ordinari e all'interno delle avversità stesse (Affleck & Tennen, 1996; Folkman & Moskowitz, 2000; Fredrickson, 2000a).

È importante notare che la relazione tra significato positivo ed emozioni positive è considerata reciproca: non solo trovare un significato positivo scatena emozioni positive, ma anche emozioni positive, poiché ampliano il pensiero, dovrebbero

aumentare la probabilità di trovare un significato positivo negli eventi successivi (Fredrickson, 2000a).

### **Cosa sono le emozioni negative?**

È importante distinguere tra cosa sia un'emozione e cosa sia un sentimento. Sebbene i due fattori sono interconnessi, c'è una differenza più grande di quanto tu possa immaginare. È sicuramente qualcosa che mi ha sorpreso quando ho iniziato a studiare l'argomento.

Emozioni: le emozioni sono considerate risposte di "livello inferiore". Si verificano prima nelle aree subcorticali del cervello come l'amigdala e le cortecce prefrontali ventromediali. Queste aree sono responsabili della produzione di reazioni biochimiche che hanno un impatto diretto sul tuo stato fisico.

Le emozioni sono codificate nel nostro DNA e si ritiene che si siano sviluppate come un modo per aiutarci a rispondere rapidamente alle diverse minacce ambientali, proprio come la nostra risposta "combatti o fuggi". L'amigdala ha anche dimostrato di avere un ruolo nel rilascio di neurotrasmettitori che sono essenziali per la memoria, motivo per cui i ricordi emotivi sono spesso più forti e più facili da ricordare.

Le emozioni hanno una base fisica più forte dei sentimenti, il che significa che i ricercatori li trovano più facili da misurare oggettivamente attraverso segnali fisici come flusso sanguigno, frequenza cardiaca, attività cerebrale, espressioni facciali e linguaggio del corpo.

Sentimenti - Le emozioni sono viste come antecedenti ai sentimenti, che tendono ad essere le nostre reazioni alle diverse emozioni che sperimentiamo. Laddove le emozioni possono avere un'esperienza più generalizzata in tutti gli esseri umani, i sentimenti sono più soggettivi e sono influenzati dalle nostre esperienze personali e dalle interpretazioni del nostro mondo basate su quelle esperienze. I sentimenti si verificano nelle regioni neocorticali del cervello e sono il prossimo passo al modo in cui rispondiamo alle nostre emozioni come individuo. Considerato che sono soggettive, non possono essere rilevate come accade per emozioni.

Gli psicologi hanno esplorato a lungo la gamma di emozioni umane e le loro definizioni. Ekman (1999) ha identificato sei emozioni di base iniziali:

- Rabbia
- Disgusto
- Paura
- Felicità
- Tristezza
- Sorpresa

In seguito si è espanso su questo per includere altre undici emozioni di base:

- Divertimento
- Tentazione
- Contentezza
- Imbarazzo
- Eccitazione

- Colpa
- Orgoglio
- Soddisfazione
- Piacere sensoriale
- Vergogna

Pam (2013) definisce le emozioni negative "come emozioni spiacevoli o infelici che vengono evocate negli individui per esprimere un effetto negativo verso un evento o una persona".

Leggendo l'elenco delle emozioni di base di Ekman, è abbastanza facile determinare quelle che potrebbero essere definite emozioni "negative". Mentre possiamo usare l'etichetta negativa, con ciò che sappiamo sulle emozioni, è importante riconoscere che tutte le emozioni sono completamente normali da provare. Fanno parte del nostro DNA. Ciò che è più importante, è capire quando e perché potrebbero sorgere emozioni negative e sviluppare comportamenti positivi per affrontarle.

### **Quali sono le cause delle emozioni negative e perché si verificano?**

Una volta che inizi a esplorare le emozioni negative un po' di più, puoi davvero iniziare a vedere cosa potrebbe causarle o scatenarle, e perché le abbiamo innanzitutto.

In termini di cause, potrebbero esserci una serie di elementi, come ad esempio:

- Ansia provata durante il colloquio per un nuovo lavoro

- Rabbia per essere coinvolti nel traffico
- Tristezza per aver vissuto una rottura
- Il fastidio che un collega non abbia svolto il lavoro per un grande progetto
- Disperazione per non essere in grado di attenersi a un nuovo regime di allenamento

Le emozioni sono una fonte di informazioni (Schwarz e Clore, 1996) che ti aiutano a capire cosa sta succedendo intorno a te. Le emozioni negative, in particolare, possono aiutarti a riconoscere le minacce (Zein, Wyatt e Grezes, 2015) e sentirti pronto a gestire in modo positivo potenziali pericoli (Biswas-Diener e Kashdan, 2014).

Molte esperienze diverse nella nostra vita inciteranno diverse reazioni emotive, a diversi gradi di intensità. Come essere umano, proverai una gamma completa di emozioni per tutta la vita in risposta a situazioni in rapido cambiamento.

### **Superare e interrompere le emozioni negative**

È normale che desideriamo allontanarci dalle emozioni che ci fanno stare male. Come risposta evolutiva, le emozioni negative nel mondo moderno non sono in realtà un'indicazione di una grave minaccia contro di noi, ma superarle e fermarle del tutto sarebbe estremamente dannoso per noi. Le emozioni negative sono una parte della vita incredibilmente normale, sana e utile. Penso che sia davvero importante non cadere nella 'trappola della felicità' nel credere che queste emozioni siano un segno di debolezza o scarsa intelligenza emotiva. So per esperienza personale che cercare di nascondersi dalle emozioni negative può portare a ulteriore dolore emotivo.

Come essere umano, proverai una gamma completa di emozioni per tutta la vita in risposta a situazioni in rapido cambiamento. Nessuna emozione è senza scopo. È quando iniziamo a esplorare ulteriormente e comprendere lo scopo dietro ogni emozione, che impariamo nuovi modi di rispondere che supportano la nostra crescita emotiva e il senso di benessere.

Quando esplori le emozioni negative, è anche importante sapere che non sono l'unica fonte di informazioni a cui hai accesso. Prima di agire su qualsiasi emozione, dovresti anche cercare di esplorare le tue esperienze precedenti, le conoscenze e i ricordi memorizzati, i valori personali e i risultati desiderati per ogni dato scenario (Shpancer, 2010).

Ricorda: le emozioni sono una reazione di basso livello in modo da poter decidere come rispondere a loro e non lasciare che dirottino il tuo comportamento.

### **Quali sono gli effetti delle emozioni negative?**

Mentre capire che le emozioni negative è una parte sana della vita è importante, c'è un aspetto negativo nel dare loro un potere eccessivo.

Se passi troppo tempo a soffermarti sulle emozioni negative e sulle situazioni che potrebbero averle causate, potresti entrare in una spirale di ruminazioni mentali.

La ruminazione è la tendenza a continuare a pensare, ripetere o ossessionare situazioni ed esperienze emotive negative (Nolen-Hoeksema, 1991). In questa spirale di pensiero negativo, puoi finire per sentirti sempre peggio della situazione e di te stesso, il cui risultato potrebbe essere una serie di effetti dannosi per il tuo benessere mentale e fisico.

Il problema della ruminazione è che aumenta il circuito di risposta allo stress del cervello, il che significa che il tuo corpo viene inutilmente inondato dall'ormone dello stress cortisolo. Ci sono prove considerevoli che questo è un fattore determinante per la depressione clinica (Izard, 2009).

Ulteriori ricerche hanno collegato la tendenza a ruminare a una serie di comportamenti dannosi per far fronte, come l'eccesso di cibo, il fumo e il consumo di alcol, insieme alle conseguenze sulla salute fisica tra cui insonnia, ipertensione, malattie cardiovascolari, ansia clinica e depressione (Gerin et al, 2012 , Dimsdale, 2008, Everson et al, 1998).

Un altro studio ha scoperto che le persone che si concedevano una prolungata ruminazione dopo un'esperienza emotiva negativa impiegavano più tempo a riprendersi dall'impatto fisiologico dell'esperienza (Szabo et al, 2017).

La ruminazione può essere una scappatoia difficile da eliminare, soprattutto perché la maggior parte delle persone non si rende conto di essere bloccata nella carreggiata ruminativa e invece crede di essere attivamente alla risoluzione dei problemi (Yapko, 2015). Ciò può comportare ulteriori implicazioni per il benessere mentale e fisico.

### **Come le emozioni possono influenzare la nostra salute e benessere?**

Non sono le emozioni negative che influenzano direttamente la nostra salute e il nostro benessere, ma il modo in cui le reagiamo e le elaboriamo quando le sperimentiamo che conta davvero.

Rimanere bloccati sulle emozioni negative può aumentare la produzione del nostro ormone dello stress, il cortisolo, che a sua volta esaurisce la nostra capacità cognitiva di risolvere i problemi in modo proattivo e può anche danneggiare le nostre difese immunitarie, rendendoci più sensibili alle altre malattie (Iliard, 2009).

Lo stress cronico è stato anche collegato a una durata della vita più breve (Epel et al, 2004).

La rabbia è l'emozione negativa che ha dimostrato di avere il maggiore impatto sulla nostra salute e sul nostro benessere, in particolare laddove questo è gestito male. Gli studi hanno collegato la rabbia a vari problemi di salute tra cui ipertensione, malattie cardiovascolari e disturbi digestivi (Hendricks et al, 2013).

Boerma (2007) ha collegato quantità malsane di rabbia ad un aumento dei livelli di cortisolo, che sono stati implicati nella riduzione dell'efficienza del sistema immunitario. La ricerca di Boerma ha scoperto che le persone cronicamente arrabbiate avevano maggiori probabilità di avere raffreddore, influenza, sintomi asmatici e malattie della pelle come eruzioni cutanee rispetto alle persone non cronicamente arrabbiate.

Una nuova area di ricerca ha esplorato l'impatto delle emozioni negative sulle nostre percezioni ed esperienze sensoriali. Kelley e Schmeichel (2014) hanno esplorato l'impatto della paura e della rabbia sul nostro senso del tatto. Ai partecipanti è stato chiesto di ricordare, rivivere e scrivere un'esperienza personale che ha suscitato una risposta di paura o una risposta rabbiosa.

I ricercatori hanno quindi amministrato una procedura di discriminazione in due punti: in sostanza, la mano del partecipante era nascosta alla loro vista e venivano infilate nell'indice con un punto o due punti.

I partecipanti dovevano quindi decidere se fossero stati colpiti da uno o due strumenti. Una maggiore imprecisione suggerisce un ridotto senso del tatto. I partecipanti a cui è



stato chiesto di ricordare una risposta alla paura hanno costantemente dimostrato un ridotto senso del tatto nel distinguere tra uno o due punti di contatto.

La ricerca sull'impatto delle emozioni negative sulle nostre percezioni sensoriali sta ancora emergendo, ma potrebbe fornire grandi spunti sul perché potremmo aggrapparci alle emozioni negative e su come influenzano la nostra memoria delle situazioni negative.

### **Come misurare le emozioni**

Strumenti Self-Report:

Nella maggior parte dei casi, gli psicologi misurano le emozioni chiedendo alle persone quanto sono felici, quanto nervose e così via.

Gli strumenti self-report hanno il vantaggio di essere veloci e facili, tuttavia la loro precisione è limitata.

Misurare la nostra felicità, rabbia o nervosismo è difficile e variabile. Se valutiamo la nostra felicità come 7 oggi e un amico valuta la loro felicità come 6, significa che siamo più felici in confronto? Valutiamo la nostra felicità e altre emozioni in confronto a come si sentono di solito, non in confronto a come si sentono gli altri.

Negli ultimi anni, psicologi come Linda Bartoshuk (2014) hanno suggerito un metodo più promettente per condurre rapporti personali. Invece di chiedere a un individuo di assegnare una valutazione numerica per un'emozione, sostengono un metodo che offre toni che variano in volume e chiedono quale volume di volume corrisponde al loro attuale livello di felicità, tristezza, rabbia o qualsiasi altra categoria emotiva.

## **Osservazioni del comportamento:**

L'osservazione comportamentale sostiene che deduciamo l'emozione dal comportamento delle persone e dal contesto in cui l'emozione ha luogo.

Se sentiamo qualcuno urlare e scappare, deduciamo che ha paura. L'osservazione comportamentale può anche essere osservata nei genitori con bambini piccoli.

I genitori devono dedurre le emozioni del bambino poiché non possono riferirle verbalmente. Nell'osservazione comportamentale, prestiamo particolare attenzione alle espressioni facciali. A volte controlliamo le nostre espressioni volontariamente.

Tuttavia, ci sono esempi molto brevi di improvvise espressioni emotive, chiamate microespressioni che sono più difficili da controllare volontariamente. Ad esempio, qualcuno che finge di essere calmo o felice può mostrare brevi e occasionali segni di rabbia, paura o tristezza (Ekman, 2001). Con la pratica o con una registrazione che viene riprodotta lentamente, gli psicologi possono dedurre le emozioni che le persone nascondono. Tuttavia, le microespressioni sono poco frequenti e pertanto non possono essere una fonte importante di informazioni.

## **Misure fisiologiche**

Qualsiasi stimolo che suscita emozioni altera l'attività del nostro sistema nervoso autonomo. Il sistema nervoso autonomo è la sezione del nostro sistema nervoso che controlla gli organi, come il cuore e l'intestino. Anche se una volta credevamo che il sistema nervoso autonomo fosse indipendente dal cervello e dal midollo spinale, ora sappiamo che il cervello e il midollo spinale regolano il sistema nervoso autonomo. Il

nostro sistema nervoso autonomo è costituito dai sistemi nervoso simpatico e parasimpatico.

Il sistema nervoso simpatico è costituito da catene di cluster di neuroni a sinistra e a destra del midollo spinale e risveglia il corpo per un'azione attiva. Nella scienza questo è spesso chiamato il sistema di "lotta o fuga" perché aumenta il nostro cuore e la frequenza respiratoria, la sudorazione e il flusso di epinefrina nel corpo, essenzialmente preparandoci per un'azione vigorosa.

Situazioni diverse possono attivare diverse parti del sistema nervoso simpatico in modo da facilitare con vari tipi di attività.

D'altra parte, il sistema nervoso parasimpatico è costituito da neuroni con assoni che si estendono dal midollo e dalla parte inferiore del midollo spinale a gruppi di neuroni situati vicino agli organi. Questa divisione del sistema nervoso autonomo, riduce la frequenza cardiaca e favorisce la digestione e le funzioni non di emergenza, di solito quelle che si verificano quando il corpo è a riposo. Entrambi i sistemi, tuttavia, inviano assoni al cuore, al sistema digestivo e alla maggior parte degli altri organi. Sebbene entrambi i sistemi siano costantemente attivi, uno può temporaneamente dominare l'altro. Tuttavia, molte situazioni possono attivare parti di entrambi i sistemi (Berntson, Cacioppo e Quigley, 1993).

### **Misurare le emozioni: come gli psicologi possono misurare le espressioni emotive**

Per misurare le emozioni, i ricercatori possono misurare l'eccitazione del sistema nervoso simpatico monitorando la frequenza cardiaca, la frequenza respiratoria e i cambiamenti momentanei della conduttività elettrica attraverso la pelle.

Poiché gli stati emotivi sono accompagnati da risposte fisiche complesse e interagenti che solitamente combinano il sistema nervoso autonomo, l'amigdala, l'insula, la corteccia cingolata, i gangli della base e la corteccia cerebrale, la ricerca può essere condotta misurando la loro stimolazione nel verificarsi di emozioni visualizzata. Alcune misure della funzione autonoma, tra cui frequenza cardiaca, temperatura delle dita, conduttanza della pelle e attività muscolare, possono produrre schemi distinti durante diversi stati emotivi (Levenson et al., 1990).

Tuttavia, il grado della loro affidabilità rimane in discussione, poiché queste misurazioni non possono specificare quale emozione provi un individuo.

Una meta-analisi condotta da Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann e Ito (2000) ha scoperto che i tentativi di collegare misure autonome con emozioni specifiche erano inconcludenti.

Tuttavia, le differenze generali, inclusa la correlazione di misure autonome ed emozioni positive e negative, sono chiare.

Con questi risultati, hanno concluso che le risposte autonome associate alle emozioni negative erano più forti rispetto a quelle associate alle emozioni positive (Cacioppo, Berntson, Norris e Gollan, 2011).

Tuttavia, i tentativi di identificare le differenze nei correlati autonomi tra due stati positivi di sentimento, come la felicità e la speranza, o tra due stati negativi, come la paura e la rabbia, erano molto più difficili.

Ciò, tuttavia, è stato influente nel confermare l'idea che gli stati emotivi appartengono a una famiglia e possono essere identificati sulla base di determinati temi e che esiste una variazione tra due emozioni che appartengono alla stessa famiglia o categoria emotiva.

Nel tentativo di valutare l'attività del cervello quando sorgono o si verificano risposte emotive, i ricercatori hanno utilizzato scansioni PET (tomografia ad emissione di

positroni) e fMRI (risonanza magnetica funzionale) per misurare l'attività del cervello quando sono state suscitate varie emozioni.

Usando questo metodo, gli scienziati sono stati in grado di dimostrare che le aree suscitate da un'emozione si sovrappongono in gran parte alle aree suscitate da altre emozioni (Phan, Wager, Taylor e Liberzon, 2002).

Una revisione approfondita della letteratura ha portato alla conclusione che non esiste una singola area del cervello dedicata esclusivamente alle emozioni, in contrasto con la cognizione, la motivazione o altri processi e che nessuna area del cervello contribuisce a un solo tipo di emozione. Un'area del cervello potrebbe essere in parte responsabile principalmente della piacevolezza contro lo spiacevolezza, l'approccio contro l'evitamento, o il sentimento forte contro il sentimento debole, ma non collegato specificamente alla rabbia, alla tristezza o a qualsiasi altra emozione nominata (Wilson-Mendenhall, Barrett e Barsalou, 2013) .

### **L'amigdala e l'insula: strutture cerebrali e formazione delle emozioni**

L'amigdala è una struttura nel lobo temporale e risponde fortemente alle situazioni emotive. Una prima indicazione dell'importanza dell'amigdala rispetto alle emozioni fu il risultato della rimozione di entrambi i lobi temporali, che includono l'amigdala nelle Scimmie Rhesus (Klüver & Bucy, 1939). Dopo la guarigione, le scimmie che prima erano difficili da gestire, erano più domanti ed esibivano emozioni meno intense, specialmente per stimoli che producevano paura. Le scimmie si sono avvicinate ripetutamente ai serpenti, anche dopo essere state attaccate e hanno permesso ai ricercatori di raccoglierci e accarezzarli, cosa che le normali scimmie rhesus adulte non avrebbero permesso. Hanno anche creato meno espressioni e vocalizzazioni legate alla paura. Questo insieme di sintomi, osservati nelle scimmie o nell'uomo, è diventato collettivamente noto come sindrome di Klüver-Bucy.

Studi sperimentali negli ultimi anni hanno esteso i risultati di Klüver e Bucy. I dati di questi studi, in cui l'amigdala è lesionata, sostengono che il ruolo di questa struttura nel lobo temporale aiuta sia nell'identificazione che nell'espressione delle emozioni. La ricerca ha dimostrato che il danno bilaterale all'amigdala produce una ridotta emotività. In particolare, la paura, l'ansia e le aggressioni sono particolarmente ridotte. Gli studi condotti con le scimmie rhesus, per cui le lesioni erano presenti in amigdala destra e sinistra, hanno dimostrato che le scimmie hanno maggiori probabilità di impegnarsi in interazioni sociali con membri non familiari delle loro specie, che è normalmente una cosa pericolosa da fare nella gerarchia sociale rigorosamente applicata che caratterizza i gruppi di scimmie rhesus (Emery et al., 2001).

Mentre le normali scimmie con amigdala intatta sono riluttanti a raggiungere un falso serpente per recuperare una ricompensa alimentare, le scimmie con amigdala lesionata lo faranno volentieri (Izquierdo, Suda, & Murray, 2005; Murray & Izquierdo, 2007).

Questi studi sono stati estesi anche ai partecipanti umani al fine di determinarne la validità e l'applicabilità ai soggetti umani. I risultati hanno dimostrato che i partecipanti umani con danno all'amigdala sono in parallelo con i risultati degli studi condotti sugli animali. A un paziente la cui amigdala sono state lesionata da una condizione nota come malattia di Urbach-Wiethe, è stato chiesto di disegnare immagini che rappresentassero le emozioni primarie. I disegni del paziente hanno mostrato che erano in grado di rappresentare efficacemente tutte le emozioni tranne la paura. La paziente si è lamentata con i ricercatori di non sapere che aspetto avesse una faccia impaurita e quindi non poteva rappresentare l'espressione in un disegno (Adolphs, Tranel, Damasio e Damasio, 1995, p. 5887). Quando una paziente ha mostrato una serie di volti nelle fotografie, è stata in grado di registrare e riconoscere le emozioni di felicità, tristezza e disgusto, ma ha avuto difficoltà a identificare correttamente la rabbia e la paura.

I ricercatori hanno concluso che l'incapacità dell'individuo di riconoscere correttamente la paura e la rabbia, derivava da un fallimento nel guardare la regione degli occhi dei volti che le era stato chiesto di valutare (Adolphs, 2007).

La paura può essere efficacemente distinta dalle altre emozioni nel viso di un altro osservando gli occhi. Quando la paziente è stata esplicitamente incaricata di prestare attenzione agli occhi dei volti nelle fotografie, è stata in grado di valutare la paura.

Questi risultati sono stati anche coerenti con l'individuo con diagnosi di disturbo dello spettro autistico (ASD), in quanto hanno anche serie difficoltà a identificare le emozioni degli altri, in particolare la paura.

Non solo gli individui con diagnosi di disturbo dello spettro autistico non sono in grado di stabilire un contatto visivo con gli altri a partire dalle prime fasi della loro vita, ma anche uno dei correlati fisici coerenti allo spettro del disturbo autistico è l'anomalia dell'amigdala (Amaral, Schumann e Nordahl, 2008).

Questi risultati confermano che l'amigdala è importante nell'esplorazione attiva del proprio ambiente sociale, nonché nell'interpretazione dei risultati di queste esplorazioni (Adolphs, 2007).

Sebbene il ruolo dell'amigdala sia stato enfatizzato dalla paura e da altri stati emotivi negativi, esistono prove a supporto della sua partecipazione a stati emotivi positivi e positivi (Murray, 2007).

La registrazione di una singola cellula nell'amigdala umana indica che questa struttura codifica l'intensità delle espressioni emotive del viso e partecipa alla valutazione dell'ambiguità dei volti emotivi (Wang et al., 2017). Inoltre, diversi studi hanno stabilito che l'amigdala risponde anche a stimoli che non hanno un particolare valore emotivo ma sono semplicemente stimoli insoliti (Blackford, Buckholz, Avery e Zald, 2010; Ousdal et al., 2008). Da questi risultati possiamo concludere che il ruolo principale dell'amigdala è elaborare stimoli inaspettati e insoliti, in particolare quelli

che potrebbero essere fondamentali per la sicurezza e la sopravvivenza (Armony, 2013).

L'amigdala fa parte di un circuito strettamente connesso che include anche i lobi frontali della corteccia, la corteccia cingolata e l'insula. Gli individui con danni all'insula mostrano comportamenti che suggeriscono che quest'area è anche un partecipante attivo nel fare distinzioni tra stimoli positivi e negativi (Berntson et al., 2011). Nel valutare gli effetti degli stimoli positivi e negativi sull'insula, i ricercatori hanno concluso che i sentimenti positivi sono associati all'attività nelle aree rostrali mentre i sentimenti negativi sono associati alle aree caudali.

In origine, l'insula mostrava una reazione particolarmente forte quando venivano suscitati sentimenti di disgusto (Papagno et al., 2016).

L'aumento delle prove in studi recenti, suggerisce che questa struttura del cervello ha un ruolo più ampio quando si tratta di elaborazione delle emozioni. In uno studio condotto da Stein, Simmons, Feinstein e Paulus, suggeriscono che l'attivazione dell'insula sia anche coinvolta nell'elaborazione differenziale delle emozioni positive rispetto a quelle negative (Stein, Simmons, Feinstein, Paulus, 2007).

### **Il processo decisionale da parte di persone con emozioni deteriorate**

Per decenni, i biologi hanno considerato le emozioni e i sentimenti poco interessanti. Antonio Damasio, neuroscienziato, ha dimostrato la sua importanza nei processi di regolazione della vita in quasi tutte le creature viventi. L'intuizione essenziale di Damasio è che i sentimenti sono l'equivalente delle esperienze mentali degli stati del corpo, che nascono quando il cervello interpreta le emozioni, che sono essi stessi stati fisici che derivano dalla risposta del corpo agli stimoli esterni. Damasio ha descritto i



pazienti che hanno sofferto di emozioni povere e inadeguate a seguito di un danno cerebrale.

Uno dei casi che suscitò l'interesse di Damasio fu quello di Phineas Gage, che nel 1848 sopravvisse a un incidente in cui una sbarra di ferro gli sparò in testa. Più di un secolo e mezzo dopo, i ricercatori hanno esaminato il suo cranio per ricostruire il percorso che la barra doveva aver attraversato nel suo cervello all'impatto (Ratiu & Talos, 2004). L'incidente ha danneggiato parte della corteccia prefrontale di Gage. Durante i primi mesi di recupero dopo l'incidente, Gage mostrava spesso poca emozione e prendeva decisioni sbagliate all'impulso. Tuttavia, i rapporti sulla vita di Gage mancano di dettagli sufficienti per un'analisi conclusiva. Negli ultimi anni, un paziente noto come "Elliot" fornisce un esempio più attuale che può essere esaminato in dettaglio (Damasio, 1994).

Durante l'intervento chirurgico per la rimozione di un tumore al cervello, Elliot aveva subito danni alla sua corteccia prefrontale. Dopo l'operazione, non ha mostrato quasi nessuna espressione emotiva: impazienza, frustrazione, rabbia o gioia se esposto a musica o arte. Descrisse sia la sua chirurgia cerebrale che il conseguente deterioramento della sua vita con distacco calmo. Oltre all'alterazione delle sue emozioni, aveva difficoltà a fare o seguire piani ragionevoli. Era in grado di discutere il probabile risultato di ciascuna scelta, ma aveva difficoltà a decidere. Il risultato fu che non fu in grado di mantenere un lavoro, di investire denaro in modo intelligente o di mantenere normali amicizie.

Da questi esempi, gli scienziati sono stati in grado di accertare che gli individui con danni a una parte della corteccia prefrontale (la corteccia prefrontale ventromediale, per essere precisi) hanno difficoltà nel processo decisionale e sembrano essere compromessi in ciò che consideriamo giudizio morale.

Danni alla corteccia prefrontale negli individui, significa che sono in grado di prendere decisioni che normalmente non presumiamo stiano bene con la sua poca collocazione (Ciaramelli, Muccioli, Làdavas e DiPellegrino, 2007; Thomas, Croft e Tranel, 2011).

Se il danno cerebrale si verifica durante l'infanzia o la prima adolescenza, gli effetti sono ancora maggiori. L'individuo non è in grado di apprendere le regole del giusto e sbagliato che la maggior parte di noi dà per scontate come membri di una società civile. In altre parole, un individuo con un danno al lobo frontale non può formulare possibili esiti emotivi quando prende decisioni. Poiché l'amigdala controlla le risposte autonome associate alla paura, all'eccitazione e alla stimolazione emotiva, sono responsabili dell'alimentazione della corteccia prefrontale ventromediale con queste informazioni in cui indirizza gli stimoli nel prendere una decisione. Quando viene interrotta la connessione tra l'amigdala e la corteccia, ciò si traduce in un processo decisionale che ignora i potenziali sentimenti di tristezza o colpa (Shenhav e Greene, 2014). Come afferma Damasio (1999, p.55) "Le emozioni sono inseparabili dall'idea del bene e del male". Se uno non può immaginare di sentirsi male o buono, colpevole o orgoglioso, prenderà decisioni sbagliate.

L'aggressività è correlata con i modelli di attività in alcune strutture cerebrali che includono l'ipotalamo, l'amigdala, la corteccia cingolata anteriore e la corteccia prefrontale. I primi psicologi hanno scoperto che la rimozione delle cortecce cerebrali ha prodotto rabbia violenta in cani e gatti precedentemente docili. Questi casi di violenza sono stati provocati da circostanze ordinarie, come una pacca sulla testa, e sono stati definiti rabbia finta. Ulteriori ricerche proseguirono per concludere che le cortecce agivano per inibire le azioni dell'ipotalamo e di altre strutture subcorticali. Quando l'ipotalamo nei gatti viene elettricamente stimolato, molti comportamenti che si verificano nella rabbia finta vengono duplicati (Hess, 1928; Flynn, 1967). Quando la stimolazione elettrica cessa, la rabbia si ferma e il gatto spesso si accartocchia e va a

dormire. Anomalie della funzione ipotalamica sono state osservate in soggetti antisociali e violenti (Raine et al., 2004).

L'amigdala, principalmente attraverso le sue connessioni con l'ipotalamo, svolge un ruolo anche nell'aggressività. Se l'amigdala elabora una situazione spaventosa e minacciosa, una persona potrebbe rispondere in modo aggressivo. Dopotutto, la risposta di lotta o fuga alla percezione di una minaccia include l'opzione del combattimento. Molti casi di aggressione impulsiva sembrano essere scaturiti dalla difesa e le persone insolitamente violente potrebbero avere maggiori probabilità di percepire la minaccia in situazioni in cui altri non lo fanno, provocandone una reazione eccessiva (Siever, 2008). Gli uomini con ridotto volume di amigdala avevano un passato di aggressività e tratti psicopatici durante l'infanzia e sono stati trovati a subire più violenza in un periodo di follow-up di tre anni (Pardini, Raine, Erickson e Loeber, 2014).

La rimozione dell'amigdala delle scimmie rhesus di sesso maschile ha ridotto l'aggressività (Rosvold, Mirsky e Pribram, 1954). In un numero molto piccolo di pazienti umani, le lesioni dell'amigdala hanno ridotto la violenza associata a convulsioni del lobo temporale (Mark & Ervin, 1970).

Insieme, la corteccia cingolata anteriore e la corteccia orbitofrontale inibiscono il comportamento aggressivo (Siever, 2008). Queste aree partecipano al processo decisionale valutando le conseguenze previste, sia positive che negative, dei comportamenti. Gli individui con danni alla corteccia orbitofrontale avevano maggiori probabilità di usare intimidazioni fisiche e minacce verbali negli scontri (Grafrnan et al., 1996).

I modelli di attività frontale differiscono tra aggressività impulsiva e premeditata, predatoria. Gli assassini impulsivi mostrano una ridotta attivazione frontale, mentre i killer che premeditano non lo fanno (Raine et al., 1998).

I pazienti con schizofrenia che avevano commesso atti violenti premeditati avevano un volume più basso nel lobo temporale inferiore, nell'insula e nella corteccia cingolata posteriore, rispetto ai pazienti con schizofrenia e nessuna storia di violenza (Kuroki et al., 2017).

I pazienti con schizofrenia che avevano commesso atti violenti impulsivi condividevano il volume inferiore del lobo temporale inferiore con quelli che avevano commesso violenze premeditate. Tuttavia, non hanno mostrato un volume ridotto nell'insula e nella corteccia cingolata posteriore.

## **La regolazione delle emozioni**

È evidente dall'alto che aree estese del nostro cervello sono associate a ciascuna emozione specifica. Antonio Damasio e i suoi colleghi (2000) hanno osservato scansioni PET (tomografia ad emissione di positroni) di 41 partecipanti mentre provavano rabbia, tristezza, paura e felicità. Per generare la risposta emotiva, ai partecipanti è stato chiesto di ricordare un evento specifico del loro passato associato a ciascuna emozione, al fine di ricreare i loro sentimenti. I risultati del loro studio hanno indicato che modelli complessi di attività che coinvolgono più regioni cerebrali hanno caratterizzato ogni emozione. Sebbene i modelli per ciascuna delle quattro emozioni fossero discreti, le singole regioni del cervello hanno partecipato a più di uno stato emotivo.

Uno dei vantaggi dell'emozione è che ha la propensione a stimolarci. Contrariamente alla motivazione, l'emozione non ci guida lungo un percorso particolare. L'esperienza della sete fornisce la motivazione per cercare qualcosa da bere. La rabbia, d'altra parte, può inviarci in una serie di altre direzioni. Al fine di controllare la nostra esperienza ed espressione delle emozioni, pratichiamo la regolazione delle emozioni (Gross, 2002; Gross & Thompson, 2007).

Gli umani esercitano un controllo sia conscio che inconscio sul loro stato emotivo con l'uso di diverse strategie.

Ad esempio, sapendo che una situazione suscita emozioni negative, abbiamo la scelta di evitarlo del tutto o lasciarlo quando si presentano spiacevoli spiacevoli sentimenti.

Un'altra strategia per la regolazione delle emozioni coinvolge l'attenzione. Gli umani possono usare l'attenzione selettiva per concentrarsi lontano da uno stimolo emotivo. Ad esempio, se partecipassi a un incontro sociale in cui era presente un ex partner romantico, potresti indirizzare l'attenzione su un nuovo amico. Usando la distrazione, possiamo anche spostare la nostra attenzione dallo stimolo emotivo ai nostri pensieri interni, concentrandoci su piani futuri. Usando la valutazione per regolare le nostre emozioni, il significato dello stimolo è cambiato. Per evitare di essere feriti dalla presenza di un ex partner romantico, potremmo dire a noi stessi che la relazione non è stata positiva per nessuno dei due e che è meglio aver terminato la relazione. Finalmente, possiamo sopprimere la manifestazione delle emozioni.

La teoria di James-Lange sostiene che evitare di mostrare emozioni negative quando vedi il tuo ex partner ti farà sentire meglio.

Per quanto riguarda la strategia di valutazione, è importante che ci rivolgiamo alle neuroscienze. È con la neuroscienza che la ricerca è stata in grado di determinare che la corteccia prefrontale e la corteccia cingolata sono coinvolte nel processo di

rivalutazione cognitiva. Queste aree del cervello esercitano il controllo sulle strutture che partecipano alla generazione di emozioni, tra cui l'amigdala e lo striato ventrale (Ochsner, Silvers e Buhle, 2012).

La regolazione delle emozioni non è statica durante la nostra vita.

Gli studi hanno dimostrato che rispetto agli adulti più giovani, gli adulti più anziani mostrano una maggiore preferenza per la partecipazione a informazioni positive rispetto alle informazioni negative (Mather & Carstensen, 2005) che potrebbero contribuire a ridurre i tassi di disturbo depressivo maggiore con l'età.

### **Strutture cerebrali e comportamento**

Come accennato in precedenza, varie strutture cerebrali sono coinvolte nella cognizione sociale e nella nostra capacità di comprendere le intenzioni e il comportamento di coloro che ci circondano. Se vogliamo migliorare la nostra comprensione dei disturbi psicologici come il disturbo dello spettro autistico, allora dobbiamo identificare come il cervello elabora la cognizione sociale.

In termini semplici, la cognizione sociale comporta la percezione e l'interpretazione di un'ampia varietà di stimoli. La nostra capacità di percepire aspetti del comportamento biologico e delle espressioni facciali, come il movimento dello sguardo e della bocca, si basa sull'attività nella corteccia temporale superiore (Goddard, Swaab, Rombouts e van Rijn, 2016).

D'altra parte, la nostra capacità di comprendere gli obiettivi e le intenzioni delle persone è associata all'attività alla giunzione dei lobi temporali e parietali del cervello (Van Overwalle, 2009).

L'amigdala partecipa a un'analisi più complessa delle espressioni facciali ed è focalizzata sul rilevamento delle minacce.

Il nostro processo decisionale sociale e la nostra capacità di comprendere il punto di vista di un'altra persona comportano attività nella corteccia orbitofrontale del cervello. La corteccia orbitofrontale è importante nelle decisioni che devono essere prese ponderando il valore relativo di diverse opzioni e decidendo quale sia preferibile. Le ricerche condotte con pazienti con danni alla corteccia orbitofrontale hanno dimostrato che questi soggetti presentano deficit nelle attività di gioco che richiedono di tenere conto dell'utilità di strategie diverse per massimizzare il potenziale di guadagno.

La corteccia orbitofrontale svolge un ruolo significativo anche nell'emozione, attraverso la sua interconnessione con strutture limbiche come l'amigdala, che sono considerate importanti nel modo in cui viviamo le emozioni. È stato suggerito che la corteccia orbitofrontale è specificamente coinvolta nell'equilibrare i cambiamenti corporei associati alle emozioni, come la sensazione nervosa che si verifica nello stomaco che è collegata all'ansia.

Questa ipotesi è stata supportata mediante esperimenti con pazienti con danno alla corteccia orbitofrontale.

Nell'esempio sopra citato, con individui che hanno fatto scelte rischiose nelle attività di gioco, non hanno mostrato segni di ansia mediante gli indicatori di misura della conduttanza cutanea.

I soggetti sani di controllo hanno fatto meno scelte rischiose di fronte all'opzione di fare una scelta rischiosa e hanno mostrato un aumento della conduttanza cutanea. La cosa importante da notare qui è che le persone con danni alla corteccia orbitofrontale sono consapevoli di quali scelte sono rischiose, ma continuano comunque a farle.

Ciò che è importante notare sulla corteccia orbitofrontale è che è coinvolto nel controllo degli impulsi e nella gratificazione ritardata. Gli studi hanno dimostrato che un danno a quest'area può produrre un comportamento antisociale. Come nel caso di Phineas Gage sopra menzionato, che ha subito un incidente nel lobo frontale, il suo caso illustra la localizzazione di funzioni cognitive di ordine superiore nel lobo frontale. I risultati del caso di Gage sono coerenti con i risultati moderni delle ricerche condotte in merito al danno al lobo frontale. Le persone con danni alla corteccia prefrontale dorsolaterale sperimentano apatia, cambiamento di personalità e mancanza della capacità di pianificare.

Le persone con danni alla corteccia orbitofrontale sperimentano disturbi emotivi e impulsività.

L'importanza di questi risultati sarà discussa anche nel prossimo capitolo, dove la rabbia e le emozioni negative saranno esaminate in dettaglio e saranno discusse lungo il paradigma del comportamento antisociale. Come i risultati della ricerca hanno dimostrato, le persone che mostrano un comportamento antisociale estremo, inclusi gli assassini seriali, mostrano spesso danni alla corteccia orbitofrontale.

## **Aggressività e violenza**

### **Genetica, ambiente e aggressività:**

Il termine aggressione si riferisce all'iniziazione intenzionale di atti ostili o distruttivi contro un altro individuo. Esistono due forme distinte di aggressività che possono essere identificate come segue. L'aggressività predatoria o fredda, è premeditata o pianificata in anticipo, è diretta agli obiettivi e relativamente poco emotiva. Al contrario, un'aggressività impulsiva o calorosa, si verifica immediatamente come risposta ad uno stimolo provocatorio che produce rabbia o paura in un individuo



(Siever, 2008). La ricerca indica che sono stati identificati diversi modelli di attività nel cervello rispetto a questi due tipi di aggressione (Mobbs, Lau, Jones e Frith, 2007).

Mentre l'apprendimento, la cultura e altre influenze ambientali sono considerati come fattori che contribuiscono in modo significativo all'aggressività, possiamo identificare molti correlati biologici del comportamento aggressivo impulsivo. La violenza impulsiva si verifica quando le strutture subcorticali, in particolare l'amigdala, rispondono fortemente agli stimoli provocatori senza sufficiente inibizione dalla corteccia cingolata prefrontale e anteriore (ACC; Siever, 2008). In altre parole, il comportamento aggressivo non si verifica fintanto che la "spinta" che ha origine nelle aree subcorticali subisce un controllo dall'alto verso il basso da parte delle aree corticali frontali. Se questa inibizione dall'alto verso il basso è insufficiente, ne deriverà la violenza.

È possibile che l'aggressività all'interno della specie sia stata incorporata nel nostro patrimonio genetico, in individui in competizione tra loro per territorio alimentare e compagni. Se gli individui più aggressivi sopravvivessero, anche la loro prole erediterebbe queste tendenze aggressive. Gli studi hanno dimostrato che l'aggressività può essere allevata selettivamente negli animali, come dimostra l'allevamento di tori da combattimento in Spagna. Altri esperimenti con topi (Lagerspetz & Lagerspetz, 1983) e moscerini della frutta (Diereck & Greenspan, 2006) hanno dimostrato che possono essere allevati selettivamente per aggressione, il che ha permesso ai ricercatori di identificare possibili geni. Gli studi sui gemelli umani hanno anche dimostrato che ci sono influenze genetiche significative quando si tratta di aggressione (Diereck & Greenspan, 2006). Questi studi hanno dimostrato che l'ereditarietà dell'aggressività impulsiva è particolarmente elevata, tra il 44 e il 72 per cento (Coccaro, Bergeman, Kavoussi e Seroczynski, 1997; Seroczynski, Bergeman e Coccaro, 1999). Tuttavia, è fuorviante affermare che abbiamo "geni per" l'aggressività, dal momento che qualsiasi

predisposizione genetica interagisce in modo complesso con varie altre influenze ambientali (Pappa et al., 2015; Salvatore & Dick, 2016).

### **Biochimica: l'influenza delle fonti esterne e interne sul comportamento aggressivo**

Come menzionato nel capitolo precedente, anche le strutture cerebrali sono una componente integrante nello studio dell'aggressività. Oltre alle prove di studi che studiano l'interconnessione delle strutture cerebrali che reagiscono e rispondono a stimoli che inducono aggressività, è anche importante discutere la rilevanza della biochimica nell'aggressività. Un certo numero di sostanze, sia presenti in natura, come gli ormoni, sia provenienti da fonti esterne possono potenzialmente aumentare la possibilità di comportamenti aggressivi. Una sostanza che è stata fortemente associata alla violenza è l'alcol. Entrambi i rapporti della polizia e gli studi sulla prigione hanno dimostrato che il consumo di alcol è stato coinvolto nel 39-45% degli omicidi, nel 32-40% degli attacchi sessuali, nel 63% degli abusi intimi sui partner e nel 45-46% degli attacchi fisici (Giancola, 2013).

L'alcol contribuisce alla violenza perché inibisce la capacità delle corteccie cingolate e frontali di gestire l'aggressività.

Gli ormoni naturali, come il testosterone, evidenziano anche una forte correlazione con il comportamento aggressivo.

Il testosterone potrebbe influenzare l'aggressività aumentando la reattività agli stimoli minacciosi.

Le donne a cui è stato somministrato il testosterone hanno mostrato reazioni subcorticali più forti alle immagini di volti arrabbiati (Hermans, Ramsey e van Honk, 2008).

Ancora una volta, se le reazioni subcorticali travolgono l'inibizione corticale, l'aggressività diventa più probabile. Come il testosterone, i livelli di serotonina fluttuano con le circostanze della vita e predicono l'aggressività. L'attività della serotonina influenza il nostro sistema limbico per elaborare stimoli avversi (Heinz et al., 2011).

La riduzione dei livelli di serotonina nell'amigdala è stata associata ad aumenti del comportamento aggressivo nei ratti maschi (Toot, Dunphy, Turner e Ely, 2004).

La serotonina facilita l'attività delle regioni corticali prefrontali, compresa la corteccia cingolata e la corteccia orbitofrontale (Heinz et al., 2011).

Secondo l'ipotesi della frustrazione e dell'aggressività, la causa principale della rabbia e dell'aggressività è la frustrazione, un ostacolo che ostacola il fare qualcosa o ottenere qualcosa (Dollard, Miller, Doob, Mowrer & Sears, 1939).

Tuttavia, la frustrazione ti fa arrabbiare solo quando credi che l'altra persona abbia agito intenzionalmente. Potresti sentirti arrabbiato se qualcuno corresse lungo il corridoio e ti urtasse, ma probabilmente non ti sentiresti arrabbiato se qualcuno fosse scivolato in un punto umido e ti avesse urtato.

Leonard Berkowitz (1983, 1989) propose una teoria più completa: qualsiasi evento spiacevole - frustrazione, dolore, calore, cattivi odori, cattive notizie, qualunque cosa - eccita sia l'impulso di combattere sia l'impulso di fuggire. Cioè, eccita il sistema nervoso simpatico e la sua risposta di lotta o fuga. La tua scelta di combattere o fuggire dipende dalle circostanze.

Se qualcuno che ti ha appena infastidito sembra debole, esprimi la tua rabbia. Se quella persona sembra intimidatoria, reprimi la tua rabbia. E se colui che si è imbattuto in te è l'ufficiale del prestito della borsa di studio del tuo college, sorridi e ti scusi per esserti intromesso.

## **Differenze individuali nell'aggressività**

Perché alcune persone sono più aggressive di altre?

Un'ipotesi che è stata avanzata, suggerisce che una bassa autostima porta alla violenza. Secondo questa idea, le persone che pensano poco di se stesse cercano di costruirsi distruggendo qualcun altro. Alcuni studi hanno trovato una piccola relazione tra bassa autostima e comportamento aggressivo, mentre altri studi non hanno trovato alcuna relazione tra i due (Baumeister, Campbell, Krueger e Vohs, 2003; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt e Caspi, 2005 ). Nessuna prova indica che una bassa autostima provochi aggressività. Più probabilmente, qualunque evento della vita abbia portato a una bassa autostima ha portato anche ad un'aggressività.

Un'altra ipotesi suggerisce che le persone che sono abituate a sentirsi potenti diventano aggressive quando viene minacciata la loro autostima o quando viene ferita la loro autostima (Fast & Chen, 2009; Zeigler-Hill, Enjaian, Holden e Southard, 2014).

I pazienti con malattie mentali sono più inclini ad atti di violenza?

I ricercatori svedesi hanno esaminato i precedenti medici e penali dell'intero paese solo per scoprire che le persone con gravi malattie mentali - che costituiscono circa l'1,4% della popolazione - hanno commesso circa il 5% dei crimini violenti nel paese (Fazel & Grann, 2006). Tuttavia, un aumento del pericolo è associato solo alle persone che sono anche tossicodipendenti da alcol o sostanze (Elbogen & Johnson, 2009). I malati di mente senza abuso di droghe o alcol non sono più pericolosi di chiunque altro (Hodgins, Mednick, Brennan, Schulsinger e Engberg, 1996).

Se la bassa autostima e le malattie mentali non predicano la violenza, che cosa fanno?

La ricerca su gemelli e bambini adottati indica una predisposizione genetica, ma nessun singolo gene o piccolo insieme di geni ha un peso importante.

Uno studio influente ha indicato un'interazione tra geni e ambiente: una forma del gene MAOA (che regola i livelli del trasmettitore serotonina nel cervello) è correlata con un aumento del comportamento violento, ma solo nelle persone con una storia di maltrattamenti durante l'infanzia (Caspi et al., 2002).

Da allora, la maggior parte dei tentativi di replicare questa scoperta ha avuto successo, anche se non in tutti i casi (ad esempio, McDermott, Dawes, Prom-Wormley, Eaves e Hatemi, 2013).

Apparentemente è un effetto reale, ma piccolo.

Numerosi altri fattori contribuiscono alla tendenza verso comportamenti violenti (Bushman & Anderson, 2009; Davidson, Putnam e Larson, 2000; Glenn & Raine, 2014; Hay et al., 2011; DO Lewis et al., 1985; Lynam, 1996 ; Osofsky, 1995). Tuttavia, va notato che tutta questa ricerca fornisce prove di correlazione e non deve essere interpretata come una relazione causa-effetto. Tali fattori includono, crescere in un quartiere violento, avere genitori con una storia di comportamento antisociale, una storia di trauma cranico, non sentirsi in colpa dopo aver ferito qualcuno, più deboli delle normali risposte del sistema nervoso simpatico, livelli più alti di testosterone e una storia di tentato suicidio. Anche la cultura ha una forte influenza. Gli studi hanno dimostrato l'affascinante influenza della cultura sul comportamento aggressivo, anche nei primati non umani.

## Rabbia e violenza



La rabbia è spesso connessa al desiderio di causare danni o evitarli, ed è di solito una risposta a una convinzione che qualcuno ti abbia danneggiato. Ai partecipanti di uno studio è stato chiesto di tenere un "diario della rabbia" per una settimana (Averill, 1983).

Un sondaggio tra culture ha scoperto che la rabbia è vissuta frequentemente dalle persone, ma raramente prendono in considerazione il ricorso alla violenza o di agire sull'emozione che provano (Ramirez, Santisteban, Fujihara e Van Goozen, 2002).

Rabbia, disgusto e disprezzo sono emozioni e reazioni negative a diversi tipi di offesa. La rabbia di solito si verifica quando qualcuno interferisce con i tuoi diritti e aspettative. Secondo l'ipotesi di frustrazione-aggressione avanzata da Dollard et al. (1939), la principale causa di rabbia e aggressività è la frustrazione che è un ostacolo che ostacola il fare o ottenere qualcosa.

La rabbia ha il potenziale per causare più danni di qualsiasi altra emozione. In primo luogo, è un'emozione molto comune e in secondo luogo sconvolge almeno due persone, l'aggressore e l'aggressore contro.

Ci sono due questioni a portata di mano: come prevenire o controllare o possedere la rabbia e come gestire le aggressioni di qualcun altro nei nostri confronti.

Gli effetti complessivi della rabbia sono complessi e hanno molte dimensioni diverse (Nay, 1996).

La violenza si presenta in molte forme diverse e sorge in molte situazioni. All'estremo estremo della scala, ci sono assassini di massa, serial killer, terrorismo, guerra, stupro e violenza sessuale, violenza domestica e molti altri casi che potrebbero essere nominati.

Naturalmente, la rabbia non si esprime solo in eventi orrendi, come quelli sopra elencati. È anche una parte innegabile della vita quotidiana.

Un sondaggio su 6.000 famiglie condotto e pubblicato dal governo britannico, ha rilevato che l'89% dei bambini nati nel 1958 erano "mai" o solo "a volte irritabili". La maggior parte dei bambini intervistati erano "educati" ma i ragazzi erano più comunemente considerati dalle loro madri come "spesso irritabili" rispetto alle ragazze di età compresa tra 5 e 12 anni. I bambini moderatamente arrabbiati non si arrabbiano necessariamente, i giovani adulti.

I risultati di questi studi hanno dimostrato che la rabbia sembra diminuire con l'età. Quando questi bambini si spostano negli anni '20 e '30, le donne arrabbiate superano leggermente i maschi arrabbiati.

I giovani adulti arrabbiati di solito hanno più problemi di salute rispetto ai coetanei non arrabbiati e hanno meno probabilità di essersi sposati.

Tra i bambini più estremi e "costantemente arrabbiati", gli studi hanno dimostrato che rimangono più arrabbiati e insoddisfatti della loro vita sui trent'anni rispetto ai loro coetanei meno arrabbiati. Gli scienziati hanno dedicato tempo e sforzi per cercare di misurare e prevedere la violenza, ma la maggior parte di questi sforzi è stata fatta nella massima sicurezza e nelle istituzioni psichiatriche. Tuttavia, le carenze di questi studi dimostrano che sono necessarie misure e metodi migliori per prevedere la violenza.

La rabbia può essere il risultato di molte ragioni, tra cui orgoglio ferito, aspettative irragionevoli o ripetute fantasie ostili. Come individui possiamo anche inconsciamente usare la rabbia per incolpare gli altri per i nostri difetti, per giustificare l'oppressione degli altri, per rafforzare il nostro ego, per mascherare altri sentimenti e per cercare di gestire meglio le altre emozioni. Ogni situazione che causa frustrazione, specialmente quando pensiamo che qualcun altro sia responsabile della nostra perdita, è potenzialmente un fattore scatenante per la rabbia e l'aggressività. Se vogliamo definire la frustrazione, allora può essere semplificato come la sensazione che proviamo quando non otteniamo ciò che vogliamo, quando le nostre aspettative non vengono soddisfatte o quando qualcosa o qualcuno interferisce con il nostro raggiungimento di un risultato desiderato o previsto. La rabbia, quindi, si sente arrabbiata in risposta alla frustrazione. La rabbia è uno stato interno emotivo, fisiologico e cognitivo ed è separato dal comportamento che potrebbe suscitare in qualcuno.

In alcuni casi, le emozioni arrabbiate possono essere utili. Ad esempio, se qualcuno si sta approfittando di noi, la rabbia ci motiverà ad agire - non necessariamente significa che adotteremo misure aggressive per porre rimedio alla situazione. L'aggressività tuttavia è azione. Ha lo scopo di danneggiare qualcuno e può essere qualsiasi cosa da un attacco verbale, come insulti, minacce, sarcasmo o nella sua forma più violenta, può essere una punizione fisica o una restrizione. Un nuovo importante termine è entrato in uso ed è quello di aggressione indiretta (Heim, Murphy e Golant, 2003).



L'aggressività indiretta include atti come il gossip o la diffusione di voci, qualcuno che viene lasciato fuori da un gruppo, evitato o snobbato. Questo comportamento è stato osservato più facilmente tra le ragazze, perché sono generalmente più desiderose di essere accettate nel loro gruppo sociale e cercano di avere strette relazioni personali.

Mentre l'aggressività di solito è il risultato della rabbia, può essere fredda e calcolata. Per chiarire l'aggressività, gli scienziati hanno spesso cercato di classificarlo in base allo scopo che serve. Ad esempio, l'aggressività strumentale può essere classificata come aggressione che si verifica a causa della necessità di ottenere una ricompensa.

L'aggressione ostile, d'altra parte, si verifica quando si vuole ferire intenzionalmente qualcuno o vendicarsi. Quando l'aggressività diventa estrema al punto da perdere il controllo, si dice che l'individuo sperimenta la rabbia. Tuttavia, la rabbia dovrebbe essere distinta dall'ostilità, in quanto l'ostilità è uno stato cronico di rabbia. La rabbia è una risposta temporanea che tutti gli individui sperimentano in risposta a una situazione particolarmente frustrante. L'ostilità, d'altra parte, è una caratteristica di personalità permanente che è presente in alcuni individui.

### **In che modo la rabbia interagisce con altre emozioni e fattori**

Poiché la rabbia può essere un'emozione molto potente, il suo impatto può essere sentito in molti modi diversi. È importante rivedere le complesse relazioni esistenti tra rabbia e altre emozioni, nonché tra rabbia e altri comportamenti o fattori, come i valori.

Per cominciare, se un individuo è volitivo, la morale e i valori che guidano la sua vita possono avere un impatto notevole sulle loro emozioni arrabbiate e comportamenti aggressivi. Se la rabbia è un'emozione particolarmente forte, allora può mettere seriamente alla prova o sopraffare i propri ideali su come si comportano. In ogni caso, gli individui devono trovare un modo per conciliare la rabbia con il loro senso del comportamento e la filosofia di vita. Le conseguenze della rabbia come essere sconsiderate, cattive o violente sono comportamenti. Pertanto, si deve avere una conoscenza approfondita di come evitare le insidie della rabbia ed essere in grado di controllare e frenare l'eccessiva aggressività e comportamenti indesiderati. La maggior parte di noi si sentirà un po' tesa quando ci arrabbiamo, perché riconosciamo i rischi che sono coinvolti quando viene suscitata questa risposta emotiva.

Le cose che facciamo mentre siamo arrabbiati sono una fonte primaria di colpa e vergogna. La rabbia rivolta verso se stessi è una dinamica classica che può portare alla depressione.

Psicologi come Schirtzinger hanno suggerito che le persone depresse hanno a che fare con la rabbia ma non sono in grado di ammetterla o addirittura di esprimerla. Questi terapeuti raccomandano di ridurre la depressione insegnando ai loro pazienti ad esprimere in modo assertivo la loro rabbia e frustrazione.

Esprimendo le proprie emozioni ed essendo più assertivi sulle cose che vogliono nella vita, credono che la loro depressione possa diminuire. Altri terapeuti, tuttavia, credono che il dolore di essere afflitto dalla depressione provochi un aumento della rabbia all'interno. Il punto da togliere da qui però è che la rabbia è connessa con varie altre emozioni e comportamenti.

La rabbia di solito è diretta verso le persone e la maggior parte delle persone che sono bersaglio di rabbia si arrabbiano anche in cambio. Molte esperienze ci rendono più o meno volatili, compresi i nostri geni, la nostra personalità, la nostra cultura, comunità o gruppo sociale, le nostre frustrazioni o persino l'abuso di droghe o alcol. I problemi

con rabbia e aggressività sono influenzati da diversi fattori e possono essere compresi in un modello socio-cognitivo contestuale (Lochman & Wells, 2002). La prossima sezione esaminerà i ruoli dei fattori emotivi, fisiologici e socio-cognitivi e il loro contributo allo sviluppo e al mantenimento della rabbia e dell'aggressività.

Secondo gli studi, le differenze individuali nel temperamento e nell'eccitabilità emotiva svolgono un ruolo nell'espressione di comportamenti arrabbiati e aggressivi (Russell, Hart, Robinson e Olsen, 2003). Ulteriori ricerche suggeriscono che si può anche discernere un legame più specifico tra l'eccitazione emotiva arrabbiata e l'aggressività (Arsenio, Cooperman e Lover, 2000). Tuttavia, altri studi suggeriscono che la relazione tra rabbia e aggressività non è stata dimostrata. Ad esempio, Hubbard (2001) non ha riscontrato differenze nell'espressione della rabbia tra bambini aggressivi e non aggressivi. Suggerisce che la mancanza di prove per una relazione significativa tra i due, potrebbe essere derivata dalla focalizzazione dello studio sul tipo di aggressività proattiva piuttosto che reattiva. Una comprensione dei processi fisiologici coinvolti può chiarire la relazione tra l'eccitazione arrabbiata e l'aggressività e può aiutare a distinguere l'aggressività proattiva e reattiva.

## **Bibliografia:**

Anokhin, A. P., Golosheykin, S., & Heath, A. C. (2010). Heritability of individual differences in cortical processing of facial affect *Behavior Genetics*, 40(2), 178-185

Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*.

Barrett, L. F., Mesquita, B., & Gendron, M. (2011). Context in emotion perception. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 286–290. (12)

Bartoshuk, L. (2014). The measurement of pleasure and pain. *Perspectives on Psychological Science*, 9, 91–93. (12)

Berntson, G. G., Cacioppo, J. T., & Quigley, K.S. (1993). Cardiac psychophysiology and autonomic space in humans: Empirical perspectives and conceptual implications. *Psychological Bulletin*, 114, 296–322. (12)

B. Stein, Murray & Simmons, Alan & S Feinstein, Justin & Paulus, Martin. (2007). Increased Amygdala and Insula Activation During Emotion Processing in Anxiety-Prone Subjects. *The American journal of psychiatry*. 164. 318-27. 10.1176/appi.ajp.164.2.318.

Cacioppo, T., Berntson, G. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.173-191). New York: Guilford Press.

Camras, Linda A., Harriet Oster, Tatsuo Ujiie, Joseph J. Campos, Roger Bakeman, and Zhaolan Meng. 2007. "Do Infants Show Distinct Negative Facial Expressions for Fear and Anger? Emotional Expression in 11-Month-Old European American, Chinese, and Japanese Infants." *Infancy* 11 (2): 131–155.

Darwin, C. (2018). *The expression of the emotions in man and animals*.

Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(1), 11-21.

Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions. *Psychological Science*, 3, 34–38. (12)

Ekman, P. (2001). *Telling lies* (3rd ed.). New York: W. W. Norton. (12)

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. C. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. London, UK: Pergamon Press.

Elfenbein, H. A., Beaupré, M., Lévesque, M., & Hess, U. (2007). Toward a dialect theory: Cultural differences in the expression and recognition of posed facial expressions. *Emotion*, 7, 131–146. (12)

Freberg, L. (2019). *Discovering behavioral neuroscience: An introduction to biological psychology*.

Herpertz, S. C., Werth, U., Lukas, G., Qunaibi, M., Schuerkens, A., Kunert, H.), et al. (2001). Emotion in criminal offenders with psychopathy and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 58(8), 737-745.

Jack, R. E., Caldara, R., & Schyns, P. G. (2012). Internal representations reveal cultural diversity in expectations of facial expressions of emotion. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 19-25. doi: 10.1037/a0023463

Jancke, L., & Kaufmann, N. (1994). Facial EMG responses to odors in solitude and with an audience. *Chemical Senses*, 19(2), 99-111.

Kalat, J. W. (2017). *Introduction to psychology*.

Keltner, D., & Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions. *Psychological Bulletin*, 122, 250–270. (12)

Keltner, D., & Shiota, M. N. (2003). New displays and new emotions: A commentary on Rozin and Cohen (2003). *Emotion*, 3, 86–91. (12)

Kohler, C. G., Turner, T. H., Bilker, W. B., Brensinger, C. M., Siegel, S. J., Kanes, S. J., et al. (2003). Facial emotion recognition in schizophrenia: Intensity effects

and error pattern. *The American Journal of Psychiatry*. 160(10). 1768-1774. doi: 10.1176/appi.ajp.160.10.1768

Levenson, R. W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*. 27 (4), 363-384.

Marsh, A. A., & Blair, R. J. R. (2008). Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(3), 454-465.

Matsumoto, D., Willingham, B., & Orlitzky, A. (2009). Sequential dynamics of culturally moderated facial expressions of emotion. *Psychological Science*, 20(10), 1269-1274. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02438.x

Matsumoto, D., Yoo, S., & Chung, J. (2010). The expression of anger across cultures. In M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Eds.), *International handbook of anger* (pp. 125-137). New York:Springer

Messinger, D. S. (2002). Positive and negative: Infant facial expressions and emotions. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 1–6. (12)

Phan, K. L., Wager, T., Taylor, S. F., & Liberzon, I. (2002). Functional neuroanatomy of emotion: A meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage*, 16(2), 331-348.

Phillips, M. L., Drevets, W. C., Rauch, S. L., & Lane, R. (2003). Neurobiology of emotion perception II: Implications for major psychiatric disorders. *Biological Psychiatry*. 54(5), 515-528.

Schneider, F., Gur, R. C., Koch, K., Backes, V., Amunts, K., Shah, N. J., et al. (2006). Impairment in the specificity of emotion processing in schizophrenia. *The American Journal of Psychiatry*, 163(3), 442-447. doi: 10.1176/appi.ajp.163.3.442

Tomkins, Silvan S., and Robert McCarter. 1964. "What and Where Are the Primary Affects? Some Evidence for a Theory." *Perceptual and Motor Skills* 18 (1): 119–158.

Wilson-Mendenhall, Christine D., Lisa Feldman Barrett, and Lawrence W. Barsalou. 2013. "Situating Emotional Experience." *Frontiers in Human Neuroscience* 7: 1–16. ———. 2015. "Variety in Emotional Life: Within-Category Typicality of Emotional Experiences Is Associated with Neural Activity in Large-Scale Brain Networks." *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 10 (1): 62–71.

<https://positivepsychology.com/negative-emotions/>

## **Capitolo 2**

**Che cos'è la violenza, che cos'è il comportamento violento?**



## **Discutere di violenza**

La prevalenza e le cause sottostanti che conducono alla violenza sono complesse con il risultato che c'è una grande disinformazione e confusione riflesse negli occhi del pubblico. Sebbene non vi siano risposte facili, questo documento fornisce informazioni in un formato semplificato sulle questioni relative alla violenza domestica e su alcuni dei modi principali per prevenirle.

Il significato principale del termine violenza si riferisce all'uso di una forza fisica rapida ed estrema che provoca lesioni e violazione di una persona o proprietà. Ha anche un significato più ampio che si estende alla violenza segreta, psicologica e istituzionale.

Data questa interpretazione più ampia, diverse forme di discriminazione, sfruttamento economico, persecuzione etnica e religiosa possono essere considerate esempi di violenza. La violenza può essere classificata in tre categorie: personale, collettiva o istituzionale.

La violenza personale viene eseguita a livello micro, il che significa che gli atti violenti sono eseguiti da individui e diretti verso oggetti, animali o persone. Questa categoria può includere anche autolesionismo. Alcune delle forme di questo tipo di violenza sono consentite e non sono penalizzate dalle leggi. Forme più gravi di violenza come aggressione aggravata, stupro e omicidio sono normalmente criminalizzate. Per comprendere le cause della violenza individuale, criminologi e psicologi hanno studiato i tipi di personalità, la storia familiare e le possibili deviazioni fisiologiche.

La violenza collettiva si verifica quando gruppi di individui intraprendono azioni violente tra cui rivolte, rivoluzioni e guerre tra bande. Gli psicologi sostengono che questo tipo di violenza può portare a conseguenze più gravi della violenza personale. I

membri di tali gruppi sperimentano la "deindividualizzazione" e possono perdere la sensazione della propria responsabilità personale nei confronti di ciò che stanno facendo e hanno maggiori probabilità di commettere atti più violenti.

La violenza istituzionale riguarda atti violenti che servono a scopi istituzionali. Include fenomeni estremi come guerre, uccisioni e torture nei campi di concentramento o omicidi commessi da governi totalitari. Gli atti violenti commessi durante le Crociate (1095-1272) possono anche essere classificati come forme di violenza istituzionale. Una forma specifica di violenza è il terrorismo, in quanto combina le caratteristiche di tutti e tre i tipi di violenza citati in precedenza.



La violenza può anche essere classificata in diversi tipi, in base al suo locus, o dove ha luogo. Esempi di questo tipo di violenza includono a casa e sul posto di lavoro. La violenza domestica è caratterizzata da comportamenti molesti o aggressivi all'interno di una relazione intima.

Questa forma di violenza è tra i reati più sottostimati.

La violenza domestica in genere comporta attacchi fisici e sessuali, abusi psicologici, oltre a danneggiare la proprietà o gli animali domestici. Può provocare gravi traumi fisici e psicologici. È noto che le donne sottoposte a violenza domestica hanno sviluppato la sindrome delle donne maltrattate (BWS), che è una forma di disturbo post traumatico da stress (PTSD).

Gli studi hanno dimostrato che i bambini esposti alla violenza domestica hanno maggiori probabilità di soffrire di problemi emotivi e psicologici. Inoltre, i bambini esposti alla violenza hanno prestazioni peggiori a scuola e di conseguenza hanno scarsi risultati accademici.

La violenza sul posto di lavoro è un fenomeno che è aumentato di recente. Implica atti di aggressività, attacchi fisici o comportamenti minacciosi che si verificano sul posto di lavoro e portano a danni fisici o emotivi a colleghi o clienti.

Una definizione più ampia di questo tipo di violenza include forme di sabotaggio sulla proprietà del luogo di lavoro. La maggior parte della violenza sul luogo di lavoro non proviene da lavoratori o dirigenti. Viene eseguito da "non dipendenti" - persone che sono spesso clienti insoddisfatti, ladri o coniugi arrabbiati. Il bullismo è una forma di violenza spesso associata al luogo di lavoro, sebbene sia stata segnalata anche nelle scuole, nelle organizzazioni della comunità e nei quartieri.

Le motivazioni alla base del comportamento violento hanno attirato un'attenzione significativa da criminologi e psicologi. In caso di violenza sul luogo di lavoro, può essere provocato da un problema come valutazioni critiche o licenziamenti.

La natura dei fattori che costringono le persone a comportarsi violentemente è stata studiata in dettaglio dagli psicologi, con l'esperimento della prigione di Stanford (1971) che ha fatto luce su questo problema.

L'esperimento, condotto dallo psicologo americano Philip George Zimbardo (nato nel 1933), prevedeva una simulazione di una prigione, assegnando a due gruppi di studenti

i ruoli di guardie carcerarie e prigionieri. L'esperimento, che era stato pianificato per durare per due settimane, è durato solo sei giorni.

È stato interrotto prematuramente perché le guardie hanno agito violentemente contro i prigionieri, che hanno sofferto di grande angoscia. Zimbardo ha attribuito il comportamento violento degli studenti universitari all'impatto della situazione istituzionale.

Il problema di giustificare la violenza ha attirato una notevole attenzione da parte dei filosofi, specialmente durante il 20 ° secolo. Nella sua opera "Sulla Violenza" (1970) Hannah Arendt (1906-1975) ha esaminato una serie di teorie su questo argomento. Tuttavia, Arendt ha concluso che la violenza potrebbe essere giustificata solo come mezzo di difesa contro i pericoli imminenti.

### **I concetti di violenza**

La violenza come forza: Coady (1986) ha probabilmente ragione quando ci ricorda che la comprensione normale o ordinaria del termine "violenza" è in termini di atti interpersonali di forza che di solito implicano l'influenza di lesioni fisiche, il che suggerisce che il concetto di violenza non può essere compreso indipendentemente dal concetto di forza.

Questa forte affinità tra i termini "violenza" e "forza" sembrerebbe essere confermata dall'Oxford English Dictionary, dove la violenza è definita come "l'esercizio della forza fisica in modo da infliggere lesioni o causare danni a persone o cose.". Nonostante le sue radici linguistiche e la percezione comune, la relazione tra violenza e forza è una delle questioni più dibattute nella letteratura sulla violenza. Da un lato ci sono quelli che non hanno scrupoli nel definire la violenza in termini di forza. Uno dei primi e più autorevoli rappresentanti di questo gruppo è il pragmatico americano John Dewey.

In una serie di articoli originariamente pubblicati nel 1916, Dewey (1980, p. 246) sostiene che la violenza è una forza andata storta o, in altre parole, una forza che è distruttiva e dannosa: "l'energia diventa violenza quando sconfigge o vanifica invece gli scopi di eseguirlo o realizzarlo. Quando la carica di dinamite fa esplodere gli esseri umani anziché le rocce, quando il suo risultato è uno spreco anziché una produzione, una distruzione anziché una costruzione, non la chiamiamo energia o potere ma violenza".

È importante sottolineare che Dewey non sta dicendo che forza e violenza sono sinonimi. Chiaramente non tutta la forza è violenza (salvare qualcuno dall'annegamento o impedire a qualcuno di farsi del male), così come non tutti gli atti di violenza richiedono l'uso della forza (omicidio con avvelenamento).

Invece, secondo Dewey, è solo quando la forza diventa distruttiva e dannosa che si trasforma in un atto di violenza. Oltre ad essere distruttivo, è stato suggerito che un atto di forza deve anche essere intenzionale o deliberato per essere considerato un atto di violenza. Pertanto, ad esempio, Thomas Pogge (1991, p. 67) afferma che "una persona usa la violenza fisica se agisce deliberatamente in un modo che blocca un altro esercizio dei suoi legittimi diritti di rivendicazione con mezzi fisici", mentre Steger (2003, p. 13) sostiene che "la violenza è l'influenza intenzionale di lesioni fisiche o psicologiche su una o più persone".

Si discute anche se la forza eccessiva, oltre a essere intenzionale o deliberata, debba essere indesiderata. Il vantaggio di aggiungere questa clausola è che escluderebbe atti di forza intenzionale ed eccessiva che chiaramente non sono atti di violenza, come la chirurgia, anche se il rischio è che chiari esempi di violenza, come il raggruppamento dei piedi o le congetture labiali volontarie, non essere riconosciuto per quello che sono veramente. Il collegamento della violenza con un atto intenzionale di forza eccessiva è intuitivamente attraente, ma su un'ulteriore riflessione sembra esserci un problema di fondo con qualsiasi tentativo di definire la violenza in termini di forza (vedi Miller, 1971). Robert Paul Wolff (1969, p. 604) definisce la forza come "la capacità di operare

un certo cambiamento nel mondo attraverso la spesa dello sforzo fisico", e Hannah Arendt (1969, pp. 44–5) sottolinea che "Forza, che noi spesso usiamo nel linguaggio come sinonimo di violenza, specialmente se la violenza funge da mezzo di coercizione, dovrebbe essere riservato, nel linguaggio terminologico, alle "forze della natura" o alla "forza delle circostanze" (la force des choses), che è, per indicare l'energia liberata dai movimenti fisici o sociali '. Queste due definizioni sottolineano una differenza qualitativa fondamentale tra "forza" e "violenza".

Innanzitutto, la forza è un concetto dislocativo, vale a dire si riferisce a un'abilità o potenzialità. La violenza, d'altra parte, si riferisce all'azione stessa, o come sottolinea Audi (1971, p. 50), "la violenza in questo senso è sempre fatta, ed è sempre fatta a qualcosa, tipicamente una persona, un animale o una proprietà'.

In secondo luogo, la violenza è un concetto valutativo, forse persino un concetto normativo, mentre la forza non lo è.

È forse la neutralità morale del concetto di forza che porta Hannah Arendt (1969) a liquidarla come un utile percorso nel significato della violenza, suggerendo invece che ci concentriamo sul rapporto tra violenza e potere.

### **Comprensione dei diversi concetti e tipi di violenza**

La violenza e l'abuso possono verificarsi solo una volta, possono comportare varie tattiche di manipolazione sottile o possono verificarsi frequentemente durante l'escalation per un periodo di mesi o anni. In qualsiasi forma, la violenza e gli abusi incidono profondamente sulla salute e sul benessere individuali. Le radici di tutte le forme di violenza sono fondate sui molti tipi di disuguaglianza che continuano ad esistere e crescere nella società. La violenza e l'abuso sono usati per stabilire e mantenere il potere e il controllo su un'altra persona e spesso riflettono uno squilibrio di potere tra la vittima e l'aggressore. La violenza è una scelta ed è prevenibile. Qui

discuteremo brevemente le caratteristiche dei tipi di violenza e daremo inoltre risalto a quelli che spiccano di più.

## **Violenza fisica**

La violenza fisica si verifica quando qualcuno usa una parte del proprio corpo o un oggetto per controllare le azioni di una persona.



La violenza fisica include, ma non è limitata a:

- Utilizzo della forza fisica che provoca dolore, disagio o lesioni;
- Colpire, pizzicare, strappare i capelli, torcere il braccio, strangolare, bruciare, pugnalare, punzonare, spingere, schiaffeggiare, picchiare, spingere, calciare, soffocare, mordere, nutrire con la forza o qualsiasi altro trattamento di dolore;
- Assalto con un'arma o altro oggetto;
- Minacce con un'arma o un oggetto;
- Esposizione deliberata a condizioni meteorologiche avverse o temperature ambiente inadeguate; e,
- Omicidio.

## Violenza sessuale

La violenza sessuale si verifica quando una persona è costretta a partecipare involontariamente all'attività sessuale.

La violenza sessuale include, ma non è limitata a:

- Palpeggiare senza consenso (cioè baciando, afferrando, accarezzando);
- Rapporto sessuale forzato;
- Costringere una persona a compiere atti sessuali che possono essere degradanti o dolorosi;
- Battere le parti sessuali del corpo;
- Costringere una persona a visualizzare materiale pornografico; forzare la partecipazione alle riprese pornografiche;
- Usare un'arma per forzare la conformità;
- Esibizionismo;
- Fare commenti o battute sessuali indesiderate; comportamento ambiguo;
- Trattenerne l'affetto sessuale;
- Negazione della sessualità o della privacy di una persona (voyeurismo);
- Negazione di informazioni e educazione sessuale;
- Umiliare, criticare o cercare di controllare la sessualità di una persona;
- Prostituzione forzata
- Accuse infondate di promiscuità e / o infedeltà; e,
- Esporre intenzionalmente la persona all'HIV-AIDS o ad altre infezioni a trasmissione sessuale.



## La violenza emotiva

La violenza emotiva si verifica quando qualcuno dice o fa qualcosa per far sentire una persona stupida o senza valore.



La violenza emotiva include, ma non è limitata a:

- Usare appellativi dispregiativi;
- Incolpare la persona di tutti i problemi di relazione;
- Togliere la parola;
- Non consentire alla persona di avere contatti con familiari e amici;
- Distruggere gli averi della persona;
- Gelosia;
- Umiliare o prendere in giro la persona;
- Intimidazione della persona; causando la paura di ottenere il controllo;
- Minacciare di farsi del male se la persona non collabora;
- Minaccia di abbandonare la persona; e,
- Minacciare di espatriare una persona.

## **Violenza psicologica**

La violenza psicologica si verifica quando qualcuno usa minacce e fa in modo che la paura acquisisca il controllo.

La violenza psicologica include, ma non è limitata a:

- Minacciare di danneggiare la persona o la sua famiglia se lei o lui abbandona la relazione;
- Minaccia di farsi del male;
- Minacce di violenza;
- Minacce di abbandono;
- Stalking, molestie, persecuzioni criminali;
- Distruzione di proprietà personale;
- Aggressione verbale;
- Isolamento sociale della persona;
- Non consentire l'accesso a un telefono;
- Non consentire a una persona competente di prendere decisioni;
- Controllo inappropriato delle attività della persona;
- Trattare una persona come un bambino o un servo;
- Trattenere compagnia o affetto;

Uso di indebite pressioni per:

- Firmare documenti legali;
- Non chiedere assistenza o consulenza legale;
- Trasferirsi fuori casa;
- Fare o modificare una volontà o un beneficiario legale;
- Preparare o modificare una direttiva sanitaria anticipata;
- Dare soldi o altri beni a parenti o altri caregiver; e,
- Fare cose che la persona non vuole fare.

Analizzando dall'inizio uno dei tipi di violenza più significativi che ha un impatto sul più grande impatto sulla vita sono le molestie.

La definizione di "molestie" copre una vasta gamma di comportamenti di natura offensiva. È comunemente intesa come comportamento che umilia, imbarazza o mette in imbarazzo una persona, ed è caratteristicamente identificato dalla sua improbabilità in termini di ragionevolezza sociale e morale.

In senso giuridico, si tratta di comportamenti che sembrano essere inquietanti, sconvolgenti o minacciosi. Si evolvono da motivi discriminatori e hanno l'effetto di annullare o impedire a una persona di beneficiare dei loro diritti. Quando questi comportamenti diventano ripetitivi vengono definiti bullismo. Le molestie sessuali si riferiscono a progressi sessuali persistenti e indesiderati anche dopo aver rifiutato delicatamente, in genere sul posto di lavoro, dove le conseguenze sono potenzialmente molto svantaggiose per la vittima in caso di squilibrio di potere tra gli autori.

### **Molestie sessuali**

Le molestie sessuali sono definite come proposte sessuali indesiderate, richieste di favori sessuali e altri comportamenti verbali o fisici di natura sessuale. Le molestie sessuali sono definite dalla legge e includono richieste di favori sessuali, proposte sessuali o altri comportamenti sessuali quando

- (1) la presentazione è esplicitamente o implicitamente una condizione che influisce sulle decisioni accademiche o lavorative;
- (2) il comportamento è sufficientemente grave o pervasivo da creare un ambiente intimidatorio, ostile o ripugnante; oppure
- (3) il comportamento persiste nonostante l'obiezione della persona a cui è diretta la condotta.

L'Università del Michigan considera tale comportamento, sia fisico che verbale, una violazione dei suoi standard di condotta e cercherà di prevenire tali incidenti e intraprendere azioni correttive quando si verificano molestie sessuali (Office of Institutional Equity, University of Michigan).

### **La violenza e come può agire e cambiare l'equilibrio della vita di una persona**

Gli effetti a lungo termine della violenza domestica non hanno iniziato a essere pienamente documentati. Le donne maltrattate soffrono di problemi fisici e mentali a causa della violenza domestica.

La violenza domestica è la principale causa di lesioni alle donne, più significativa di incidenti stradali, stupri o rapine. In effetti, l'abuso emotivo e psicologico inflitto dai maltrattatori potrebbe essere più costoso da trattare a breve termine rispetto alle lesioni fisiche. Molte delle lesioni fisiche subite dalle donne sembrano causare difficoltà mediche quando le donne invecchiano. L'artrite, l'ipertensione e le malattie cardiache sono state identificate dalle donne maltrattate come direttamente causate o aggravate dalla violenza domestica subito nelle loro vite adulte.

Le donne maltrattate perdono il lavoro a causa dell'assenteismo a causa di una malattia a causa della violenza. Le assenze causate dal fatto di diversi presentare in tribunale mettono a repentaglio anche il sostentamento delle donne. Le donne maltrattate potrebbero dover cambiare casa più volte per evitare la violenza. Il trasloco è costoso e può interferire con la continuità del lavoro. Le donne maltrattate spesso perdono la famiglia e gli amici a causa delle percosse. Innanzitutto, il maltrattatore le isola dalla famiglia e dagli amici. Le donne maltrattate diventano quindi imbarazzate dall'abuso inflitto a loro e si ritirano dalle persone di supporto per evitare imbarazzo.

Alcune donne maltrattate vengono abbandonate dalla loro chiesa quando si separano dai maltrattatori, poiché alcune dottrine religiose vietano la separazione o il divorzio indipendentemente dalla gravità dell'abuso.

Molte donne maltrattate hanno dovuto rinunciare alla sicurezza finanziaria durante il divorzio per evitare ulteriori abusi.

Di conseguenza sono povere quando invecchiano.

Un terzo dei bambini che assistono al maltrattamento delle loro madri mostrano problemi comportamentali e / o emotivi significativi, tra cui disturbi psicosomatici, balbuzie, ansia e paure, disturbi del sonno, pianto eccessivo e problemi scolastici.

I ragazzi che sono testimoni dell'abuso da parte dei padri sulle loro madri hanno maggiori probabilità di infliggere gravi violenze da adulti. I dati suggeriscono che le ragazze che assistono all'abuso materno possono tollerare l'abuso da adulti più delle ragazze che non lo fanno. Questi effetti negativi possono essere ridotti se il bambino beneficia dell'intervento della legge e dei programmi di violenza domestica.

## **Bambini**

Gli effetti devastanti della violenza domestica sulle donne sono ben documentati. Molto meno si sa sull'impatto sui bambini che sono testimoni di violenza per un genitore o un caregiver. Questi bambini - le vittime dimenticate della violenza domestica - sono al centro di questo rapporto. I risultati mostrano che i bambini esposti alla violenza domestica possono subire una serie di effetti gravi e duraturi. I bambini che crescono in un contesto violento hanno maggiori probabilità di essere vittime di abuso. Coloro che non sono vittime dirette hanno alcuni degli stessi problemi comportamentali e psicologici dei bambini che sono essi stessi maltrattati fisicamente.

I bambini esposti alla violenza domestica possono avere difficoltà di apprendimento e limitate capacità sociali, manifestare comportamenti violenti, rischiosi o delinquenti o soffrire di depressione o ansia grave. I bambini nei primi anni di vita sono particolarmente vulnerabili: gli studi dimostrano che la violenza domestica è più diffusa nelle case con bambini più piccoli rispetto a quelli con bambini più grandi.



Si suppone che l'infanzia sia un momento di innocenza, ma in quartieri svantaggiati o nel centro della città, troppi bambini osservano continuamente comportamenti di violenza. Quando dovrebbero pensare a libri e amici e alla lunga divisione, si fissano sulla paura e sulla morte.

Ci sono buone ragioni per preoccuparsi. Uno su tre alunni di prima e seconda elementare a Washington, DC, ha affermato di aver visto un cadavere, secondo un sondaggio pubblicato sulla rivista *Developmental and Behavioral Pediatrics*. Indagini in città come Chicago, Detroit e Los Angeles hanno scoperto che da un quarto a metà degli adolescenti e dei pre-adolescenti in quartieri ad alta violenza hanno assistito a pugnalate, sparatorie o aggressioni sessuali. In un campione di bambini delle scuole elementari di entrambi i quartieri a bassa e alta violenza a Washington, DC, oltre il 75% ha assistito ad aggressioni fisiche.

Anche la casa non è un paradiso per molti bambini. Un ampio sondaggio nazionale condotto nel 2009 ha rilevato che circa 1 bambino su 10 aveva assistito a un membro della famiglia che ne attacca un altro. Alcuni bambini e adolescenti hanno risposte toccanti a questo livello scioccante di esposizione alla violenza. Judy Rollins, un'infermiera e ricercatrice di Georgetown, una volta incontrò un ragazzo in un quartiere pericoloso che riponeva la sua fiducia in una bottiglia di deodorante che teneva sempre a letto perché l'etichetta gli assicurava che era "sicuro al 100%".

Le scene violente possono essere inquietanti per chiunque. Per i bambini piccoli, la vista di qualcuno che viene pugnalato, colpito o preso a pugni è particolarmente terrificante, sconcertante e stressante. È il tipo di stress che può sobbollire per anni dopo l'atto. E come una serie di recenti studi chiarisce abbondantemente, è il tipo di stress che può minacciare la salute di un bambino, sia fisicamente che emotivamente. Anche per i bambini che non sentono mai il pugno o prendono un proiettile vagante, la violenza può lasciare cicatrici permanenti.

Come riportato nella rivista *Pediatric Nursing*, i bambini piccoli tendono a credere che il mondo ruoti intorno a loro. Secondo loro, una pugnalata o un colpo che vedono potrebbe essere in qualche modo colpa loro. Potrebbero essere particolarmente desiderosi di prendersi la colpa se vedono il loro papà picchiare la loro mamma. I bambini che assistono alla violenza coniugale possono sperimentare una varietà di problemi emotivi e psicologici, tra cui bassa autostima e sindrome da stress post-traumatico.

Che accada a casa o in strada, convivere con la violenza può cambiare la visione della vita di un bambino. Come riportato in *Pediatric Nursing*, i bambini che assistono alla violenza - sia che si tratti di urla da parte di un membro della famiglia, di aggressioni fisiche o di vedere qualcuno ferito gravemente o ucciso - spesso si sentono ansiosi, depressi e soli. Gli adolescenti possono convincersi che non è probabile che raggiungano l'età adulta, una convinzione che può aprire la porta a comportamenti

rischiosi o tentativi di suicidio. Secondo il National Center for Post-Traumatic Stress Disorder, un dipartimento del Dipartimento degli affari dei veterani degli Stati Uniti, anche neonati e bambini piccoli possono essere gravemente traumatizzati da scene di violenza come guerre di gang, sparatorie e attacchi sessuali, fisiche o abuso emotivo.

A qualsiasi età, la paura porta allo stress. Dopo aver visto un atto violento, un bambino può decidere che il mondo è pericoloso e imprevedibile. Di conseguenza, il suo corpo e la sua mente potrebbero essere in allerta quando dovrebbe essere rilassato. Poteva guardare i cartoni animati o sdraiarsi nel suo letto e il suo corpo continuerà a pompare ormoni dello stress come adrenalina e cortisolo, sostanze chimiche che innescano il corpo per affrontare il pericolo.

Un po' di adrenalina fa bene ogni tanto, ma un flusso costante può far sbilanciare il sistema di un bambino. Uno studio su 48 bambini piccoli pubblicato sul Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology ha scoperto che i bambini che hanno visto violenza tra i genitori tendono ad avere una frequenza cardiaca superiore alla media, segno che la loro adrenalina è in eccesso.

Lo studio in pediatria sullo sviluppo e sul comportamento ha scoperto che l'esposizione alla violenza aumenta il rischio di problemi del sonno nei bambini di 6- e 7 anni. Ha anche scoperto che i bambini che sono stati ripetutamente esposti ad atti violenti erano particolarmente inclini a mal di testa, che sono anche associati allo stress.

Ancora un altro studio, pubblicato sul Journal of Pediatrics, ha scoperto che assistere a vari tipi di violenza nella comunità - che vanno da pestaggi e inseguimenti a spaccio di droga, arresti, stupri e sparatorie - ha aumentato il rischio di una vasta gamma di problemi di salute -alcuni bambini, inclusi asma, raffreddore, problemi di stomaco e disturbo da deficit di attenzione. I risultati hanno portato i ricercatori a una conclusione



sorprendente: la violenza e lo stress che ne risulta potrebbero in realtà essere la causa principale di molti dei problemi di salute che affliggono i quartieri poveri.

I genitori potrebbero non essere in grado di isolare completamente i propri figli da un mondo violento, ma possono aiutare i bambini ad adattarsi, adattarsi e mantenersi in salute. Un semplice passo è limitare l'esposizione a violenti programmi televisivi e videogiochi. Guardare un omicidio in TV non è quasi traumatico come vederne uno per strada, ma vedere migliaia di omicidi virtuali nel tempo può comunque deformare la visione del mondo da parte di un bambino. Secondo un rapporto dell'American Psychological Association, tale "intrattenimento" ripetuto può aumentare le possibilità che i bambini crescano per diventare adulti aggressivi e persino violenti.

Il National Institute of Mental Health offre diversi altri consigli per aiutare i bambini a far fronte alle scene di violenza:

- Spiega cosa è successo nel modo più chiaro possibile. Questo lo aiuterà a capire che non è da biasimare.
- Incoraggia tuo figlio a esprimere sentimenti, ma non forzare la conversazione.
- Fagli sapere che va bene piangere e sentirsi triste o arrabbiato.
- Non prenderlo in giro o rimproverarlo se regredisce e si comporta come se fosse più piccolo di quanto non sia in realtà.
- Rassicura il tuo bambino spaventato che lo amerai e ti prenderai cura di lui.
- Se ci sono disturbi del sonno, lascialo dormire con le luci accese o nella tua stanza fino a quando le cose tornano alla normalità.
- Quando possibile, dagli una possibilità di sentirsi in controllo. Ad esempio, lascia che scelga i propri vestiti o pasti.

Naturalmente, la cosa migliore che chiunque può fare per un bambino è limitare la violenza che lo circonda, specialmente a casa. I bambini hanno bisogno di un rifugio dal resto del mondo, un posto dove possano sentirsi al sicuro. L'alternativa è inaccettabile: la paura porterà allo stress e lo stress porterà a sconvolgimenti emotivi e malattie fisiche. Alla fine, i bambini esposti alla violenza possono diventare loro stessi violenti, creando potenzialmente una nuova generazione di giovani testimoni. È un ciclo che deve essere fermato - per il bene di questa generazione e di quella successiva.

## **Donne**

Gli effetti della violenza di genere sono enormi. Una donna adulta che è fisicamente contusa trova difficile relazionarsi con parenti, amici e il pubblico in generale per paura che sapranno della sua situazione. Questo isolamento ha i suoi effetti devastanti come depressione, stress, paura, bassa autostima e persino problemi emotivi / psicologici.

Le impedisce anche di partecipare alla vita pubblica. La violenza domestica ha un impatto sulle risorse economiche delle donne e sulla loro capacità di rimanere occupate. Il loro contributo alla costruzione dell'economia della nazione viene interrotto. I bambini che assistono alla violenza domestica sono ad aumentato rischio di ansia, depressione, scarsa autostima e scarso rendimento scolastico, tra gli altri problemi.

La violenza contro donne e ragazze influisce negativamente sullo sviluppo umano, sociale ed economico di un Paese. Ha enormi costi diretti e indiretti per i sopravvissuti, i datori di lavoro e il settore pubblico in termini di spese sanitarie, di polizia, legali e relative, nonché salari e produttività persi.

La violenza scolastica limita le opportunità educative e i risultati delle ragazze. Le ragazze maltrattate saranno assenti dalla scuola. La gravidanza adolescenziale e le

scarse prestazioni a scuola significano che sarà difficile raggiungere gli obiettivi di "Educazione per tutti".

La violenza limita la capacità delle donne di proteggersi dall'HIV. Le donne hanno già da due a quattro volte più probabilità rispetto agli uomini di contrarre l'HIV durante i rapporti sessuali, con rapporti sessuali forzati o stupri che aumentano questo rischio attraverso l'uso limitato del preservativo e causando lesioni fisiche.

Le donne che vivono con l'HIV o l'AIDS sono spesso oggetto di abusi e stigmatizzazione.

La violenza limita gravemente la capacità delle donne di esercitare i propri diritti riproduttivi, con gravi conseguenze per la salute sessuale e riproduttiva. Fino a 1 donna su 4 subisce violenza fisica o sessuale durante la gravidanza.

Ciò aumenta la probabilità di aborto spontaneo, parto morto e aborto, nonché di parto prematuro e basso peso alla nascita. Le donne e le ragazze sono la metà del capitale umano disponibile per ridurre la povertà e raggiungere lo sviluppo. Tuttavia, la violenza di genere mina i diritti umani, la stabilità e la sicurezza sociale, la salute pubblica, le opportunità di istruzione e occupazione delle donne e le prospettive di benessere e sviluppo di bambini e comunità.

## **Bibliografia**

Ivanov, M. (n.d.). Behavioral Communication Debrief. Retrieved July 1, 2015, from <http://psyresearch.org/behavioralcommunication/> "Behavioral communication: Individual differences in communication style". Personality and Individual Differences. 49: 19–23. doi:10.1016/j.paid.2010.02.033.

Sherman, R. (n.d.). Understanding Your Communication Style. Retrieved July 1, 2015, from [http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/sba/comm\\_style.htm](http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/sba/comm_style.htm) Whitson, S. (2014, June 1). Passive Aggressive vs. Assertive Behavior in Relationships. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/blog/passive-aggressive-diaries/201406/passive-aggressive-vs-assertive-behavior-in-relationships>

Rodgers, K. 'Wife assault: the findings of a national survey'. Juristat Service Bulletin, 1994, 14:1-22, cited in World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. by Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.

World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.

Volpe, J.S., 'Effects of Domestic Violence on Children and Adolescents: An Overview', The American Academy of Experts in Traumatic Stress, 1996.

World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002. Osofsky, Joy D., 'The Impact of Violence on Children', The Future of Children – Domestic Violence and Children, Vol. 9, no. 3, 1999; Koenen, K.C., et al., 'Domestic Violence is Associated with Environmental Suppression of IQ in Young Children', Development and Psychopathology, Vol. 15, 2003, pp. 297-311; Perry, B.D. 'The neurodevelopmental impact of violence in childhood', Chapter 18 in: Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry, (Eds., D. Schetky and E.P. Benedek) American Psychiatric Press, Inc., Washington,

D.C. pp. 221-238, 2001; James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Osofsky, Joy D., 'The Impact of Violence on Children', The Future of Children – Domestic Violence and Children, Vol. 9, no. 3, 1999.

James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999; Kernic, M.A. et al., 'Behavioral Problems among Children whose Mothers are Abused by an Intimate Partner', Child Abuse and Neglect, Vol. 27, no. 11, 2003, pp. 1231-1246.

Felitti V.J. et al, 'The Relationship of Adult Health Status to Childhood Abuse and Household Dysfunction', American Journal of Preventive Medicine, Vol. 14, 1998, pp. 245-258; James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994; Herrera, V. and McCloskey, L. 'Gender Differentials in the Risk for Delinquency among Youth Exposed to Family Violence', Child Abuse and Neglect, Vol. 25, no.8, 2001 pp. 1037-1051; Anda, R.F., Felitti, V.J. et al. 'Abused Boys, Battered Mothers, and Male Involvement in Teen Pregnancy', Pediatrics, Vol. 107, no. 2, 2001, pp.19-27.

Baldry, A.C., 'Bullying in Schools and Exposure to DV', Child Abuse and Neglect, vol.27, no. 7, 2003, pp. 713-732; Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999.

James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Indermaur, David, 'Young Australians and Domestic Violence', Trends and Issues in Crime and Criminal Justice, No. 195, Canberra, 2001; Ehrensaft, Miriam K., et

al., 'Clinically Abusive Relationships in an Unselected Birth Cohort: Men's and Women's Participation and Developmental Antecedents', *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 113, no. 2, 2004, pp. 258-271; WHO, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002; Kyu, Nilar and Atsuko Kanai, 'Prevalence,

Antecedent Causes and Consequences of Domestic Violence in Myanmar', *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 8, no. 3, 2005, p. 244.

Baldry, A.C., 'Bullying in Schools and Exposure to DV', *Child Abuse and Neglect*, vol. 27, no. 7, 2003, pp. 713-732; Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', *The Future of Children – Domestic Violence and Children*, vol. 9, no. 3, 1999. Spaccarelli, S. et al. Exposure to serious family violence among incarcerated boys: its association with violent offending and potential mediating variables. *Violence and Victims*, vol. 10, 1995:163-82.

Minnesota Center against Violence and Abuse, Making the link, Promoting the safety of Bettered Women and Children Exposed to Domestic Violence. <https://www.mincava.umn.edu/link>.

Richter, L., 'The Importance of Caregiver-Child Interactions for the Survival and Healthy Development of Young Children', World Health Organization, Geneva, 2004.

Wolfe, David A. and Peter G. Jaffe, 'Emerging Strategies in the Prevention of Domestic Violence', *The Future of Children – Domestic Violence and Children*, vol. 9, no. 3, 1999.

Grossman, D.C. et al., 'Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum among Children in Elementary School: A Randomised Controlled Trial', *The Journal of the American Medical Association*, Vol. 27, no. 20, 1997, pp.1605-1.

Wolfe, David A. and Peter G. Jaffe, 'Emerging Strategies in the Prevention of Domestic Violence', *The Future of Children – Domestic Violence and Children*, vol. 9, no. 3, 1999.

Asian and Pacific Islander Institute on Domestic Violence (APIAHF), 'Children, Youth and Their Abused Mothers', 2005.  
<http://www.apiahf.org/apidvinstitute/CriticalIssues/child.htm>

Child Helpline International of Europe, Hawaii's Healthy Start and Iowa's Cornerstone Project, Latin America's all-women police stations, and Canada's Aboriginal Healing and Wellness Strategy.

Population Information Program, 'Ending Violence Against Women', Population Reports, Series L, Number 11, 1999

Mercy JA et al. Public health policy for preventing violence. *Health Affairs*, 1993, 12:7–29.

WHO Global Consultation on Violence and Health: Violence: a public health priority. Geneva, World Health Organization, 1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

Walters RH, Parke RD. Social motivation, dependency, and susceptibility to social influence. In:

Berkowitz L, ed. *Advances in experimental social psychology*. Vol. 1. New York, NY, Academic Press, 1964:231–276. BOX 1.3

Dodge KA, Coie JD. Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 53:1146–1158.

## **Capitolo 3**

**Tipi di comportamenti. Analisi comportamentale. Comportamento assertivo.**



Il comportamento è un'attività osservabile di un organismo, un'interazione con il suo ambiente. Il comportamento è un modo di agire e reagire in determinate circostanze o situazioni.

Tipi comportamentali e caratteristiche dei tipi comportamentali

Esistono diversi tipi di comportamento descritti in letteratura, ognuno con caratteristiche specifiche. Successivamente, li descriveremo brevemente.

1. Comportamento passivo (non assertivo). Il messaggio inviato da questo è " Non conto ". La persona mostra una cortesia esagerata, proprio per paura di non provocare un conflitto - ha una voce morbida, incerta, spalle in giù, postura di ritiro - non ha iniziativa, quindi non ha responsabilità, lascia che gli altri prendano decisioni, non chiede nulla per se stesso - la passività è la conseguenza di comportamenti abusanti nell'infanzia o trascuratezza da parte dei genitori - una delle conseguenze del comportamento è il coinvolgimento in relazioni umilianti in cui si gioca il ruolo della "vittima", con un atteggiamento dominante.

Pertanto, il tipo passivo:

- nega i propri diritti;
- non difende i suoi interessi;
- non esprime i suoi sentimenti;
- consente ad altri di influenzarlo;
- manifesta sentimenti di colpa e impotenza, solitudine, paura e ansia;
- conserva le sue emozioni e sentimenti (positivi e negativi);
- ritiene che le loro idee e opinioni non siano importanti;
- svaluta la propria persona;
- evita scontri diretti;
- non partecipa a discussioni accese;
- è timido, obbediente, sottomesso e umile;

- ritiene che il suo comportamento passivo lo aiuterà ad essere accettato e approvato da altri;
- paura di non disturbare o offendere nessuno;
- non può prendere decisioni;
- reagisce male alle critiche;
- evita di esprimere le proprie opinioni;
- presenta conflitti intrapersonali

#### Espressioni verbali specifiche:

- "Mi scuso di aver impegnato il tuo tempo prezioso, ma ...",
- "Se lo dici tu, lo farò..."
- "Solo questo, per favore, non voglio farti arrabbiare"

#### Segni non verbali:

- evita le persone,
- voce lenta e monotona,
- contatto visivo minimo,
- fa movimenti nervosi,
- la posizione del tronco è flessa,
- tieni le spalle piegate e la testa tra le spalle,
- le braccia sono generalmente incrociate.

## **Comportamento aggressivo. Il messaggio inviato è "IO!"**

La persona con un comportamento aggressivo appare e supporta le sue idee a detrimento dei sentimenti degli altri. Vuole vincere in tutto ciò che fa perché considera quasi tutto come una competizione. Appare arrogante e sicuro di sé, ma spesso nascondono se stessi -evidenza, spesso frustrazione, dolore derivante dall'incapacità di raggiungere gli obiettivi, "cosmetizzato" dall'atteggiamento dominante (io domino prima di essere dominato), voce calma, usa sarcasmo.

L'aggressivo si basa sul controllo su persone, eventi, azioni degli altri, ma lo farà spesso soffrono quando si verificano quelle cose, situazioni, persone che non saranno in grado di controllare (il tempo, le ore di funzionamento delle istituzioni, il gradimento di un altro, le persone difficili da manipolare).

Pertanto, il tipo aggressivo:

- offende coloro che lo circondano;
- danneggia i sentimenti delle persone;
- viola i diritti degli individui;
- usa un tono alto;
- usa espressioni offensive;
- intraprende azioni che disturbano gli altri;
- umilia le persone;
- ha un atteggiamento di superiorità nei confronti delle persone;
- critica in modo distruttivo le persone (per errori reali o immaginari) e il loro lavoro;
- tratta le persone con disprezzo;
- è ostile e malvagio;

- non accetta altre opinioni e idee;
- non capisce le idee degli altri;
- interrompe l'interlocutore per esprimere la propria opinione;
- prende decisioni senza consultare gli altri;
- manifesta insoddisfazione in modo irruento;
- parla molto durante le liti;
- trova difetti in tutto ciò che fanno gli altri.

Espressioni verbali usate frequentemente:

- "Lo farai o no?!"
- "Che stupido!"
- "È chiaro che non sei in grado di capire!"
- "Siete tutti stupidi!"

Comunicazione non verbale dell'aggressivo/dominante:

- tensione,
- entra nello spazio personale altrui
- ha la fronte corrugata
- l'espressione del viso è rigida,
- tiene gli occhi fissi sugli occhi dell'interlocutore per intimidirlo,
- fa gesti provocatori,
- agita il pugno e l'indice,
- ha una voce minacciosa e fredda

L'assertività non è aggressività. L'aggressività supera l'assertività ed è più vicina a impertinenza, combattività e violenza. La differenza fondamentale tra i due concetti è data dal fatto che l'aggressività non lascia spazio a considerazioni su sentimenti, punti di vista o obiettivi degli altri. Aggredire significa vincere, indipendentemente dai costi. "Passare come un bulldozer su qualcuno" è una metafora che descrive perfettamente l'essenza dell'aggressività (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

**Passivo - aggressivo. Il messaggio inviato è "forse tu" ma quello che pensano davvero è "IO!"**

Persona con comportamento passivo - aggressivo:

A volte è difficile identificarlo perché è sottile, non obietta apertamente, anche se lo farebbe, e la frustrazione accumulata attraverso la repressione (a causa della mancanza di coraggio o del permesso di rispondere) si manifesta violentemente in situazioni inaspettate.

non solo non si oppone, ma non esprime apertamente la sua opinione, spesso per paura di non commettere errori, di non assumersi la responsabilità, dandosi così l'opportunità di diffondere gli errori degli altri e di criticare.

c'è sempre una ragione di rivolta contro la famiglia, i capi, le autorità, quelli che hanno il controllo e stabiliscono le regole perché, segretamente, loro vorrebbero il ruolo di "controllo", ma non possono farlo per paura del potere, per non fare errori.

sono spesso un'unità di opposti: se fa caldo, perché non fa freddo, se fa freddo, sarebbe meglio essere caldi - nulla sembra soddisfarli principalmente la propria persona a causa del fatto che non si manifestano come si sentono, ma scelgono sempre di censurare le reazioni, di astenersi da qualcosa o di sentirsi in colpa per aver scelto di liberarsi.

spesso scelgono relazioni in cui possono manifestare il loro "sussulto" con persone con scarsa autostima, che interpretano le critiche come normali.

Comportamento assertivo. Il messaggio inviato è "Mi dichiaro, come così sono"

La persona con un comportamento assertivo riconosce i propri bisogni e li afferma e agisce per loro cura: è onesto con se stesso e con gli altri, il che porta a un equilibrio interno nei rapporti umani.

Tipo assertivo:

- rispetta sia i suoi diritti che quelli degli altri;
- esprime i propri bisogni, desideri, sentimenti e preferenze in modo aperto e onesto, in modo appropriato;
- rispetta le persone;
- tiene conto delle opinioni e delle idee degli altri;
- apprezza il lavoro delle persone e lo dichiara apertamente;
- comunica apertamente con le persone;
- riceve i messaggi correttamente, senza distorsioni;
- se critica ancora le persone, lo fa in modo costruttivo; è un buon interlocutore, ascolta le persone senza interromperle;
- si fida dei propri punti di forza e del potenziale degli altri;
- tiene conto dei suggerimenti delle persone e li ringrazia sinceramente;
- chiede e offre aiuto con piacere;
- risponde alle esigenze degli altri.

Espressioni verbali utilizzate:

- "Penso che..."
- "Vorrei fare questo ..."
- "Apprezzo molto quello che hai fatto per me"

Segni non verbali:

- espressioni facciali aperte e rilassate,
- contatto visivo, purché non disturbi l'interlocutore,
- la posizione del tronco è dritta, rilassata, ma non rigida,
- ha una voce calma ma fiduciosa,
- sorride sinceramente quando necessario,
- approva l'interlocutore annuendo.

### **Le conseguenze di comportamenti assertivi, passivi e aggressivi**

**Tabella comparativa**

<b>Passivo</b>	<b>Assertivo</b>	<b>Aggressivo</b>
Il problema è evitato	Il problema è discusso	Il problema è attaccato
I tuoi sono ignorati	I tuoi diritti sono tutelati	I tuoi diritti sono tutelati a discapito di quelli degli altri
Lasci gli altri scegliere al posto tuo	Scegli per la tua attività	Scegli per la tua attività e quella degli altri
Sfiducia	Loro si fidano di te	Ostile, accusatorio
Consideri i diritti degli altri come più importanti	Riconosci i tuoi diritti e quelli degli altri	I tuoi diritti sono più importanti di quelli degli altri

## **Assertività e comportamento assertivo**

Il concetto di assertività.

Comportamento assertivo, tecniche e metodi per diventare assertivi. Benefici secondari del comportamento assertivo.

L'assertività è la capacità di esprimere sentimenti ed emozioni, credenze e idee e di sostenere i propri diritti in modo costruttivo.

Assertivo (definizione aggettivo) : fiducioso e direttamente nei rapporti con gli altri.

Fonte: Dizionario inglese conciso Collins

L'assertività è composta da tre componenti di base:

- (1) la capacità di esprimere sentimenti (ad esempio, accettazione ed espressione di rabbia, calore o attrazione sessuali);
- (2) la capacità di esprimere apertamente credenze e idee (essere in grado di esprimere opinioni ad alta voce, non essere d'accordo e assumere un atteggiamento diverso, anche se è emotivamente difficile e anche se comporta alcuni svantaggi);
- (3) la capacità di lottare per i propri diritti (per non consentire ad altri di disturbare o approfittarsi di te).

Le persone assertive non sono eccessivamente controllate o timide: sono in grado di esprimere i propri sentimenti ed emozioni (spesso direttamente) senza essere aggressivi o offensivi. (Stein and Book, 2000, p. 66). "La principale differenza tra essere assertivi



ed essere aggressivi è come le nostre parole e comportamenti influenzano i diritti e il benessere degli altri." (Sharon Anthony Bower). L'assertività, che implica franchezza, delicatezza e considerazione per gli altri, è descritta da Weisinger (1998, p. 122) come quella "capacità di difendere i propri diritti, opinioni, idee, convinzioni ed esigenze rispettando quelle delle persone intorno."

Gli autori del libro *Skilled Interpersonal Communication* definiscono l'assertività come segue: "Le risposte comportamentali assertive implicano il supporto delle proprie convinzioni, ma non escludono la considerazione dell'altro. Lo stile assertivo implica [...] un'espressione aperta e sicura di sentimenti e opinioni personali; ugualmente apprezzamento di se stessi e degli altri; la volontà di ascoltare le opinioni degli altri [...]" (Hargie e Dickson, 2004, p. 300)

L'assertività è un comportamento a livello di espressione verbale, nel rispetto della dignità e dello status degli altri, anche quando si comunicano informazioni che potrebbero essere spiacevoli o suscitare polemiche. In conclusione, l'assertività è la via di mezzo tra l'essere una persona facile da gestire e una persona che schiaccia tutto ciò che gli viene incontro.

Assertività significa sicurezza di sé, soddisfazione di sé e implica tutelare sia la realizzazione dei propri interessi che quelli degli altri. Significa maggiore fiducia nei propri punti di forza, supporto e valutazione delle proprie opinioni (Fleming, J., 1997/1998, 7).

L'assertività si oppone all'aggressività, ma anche al comportamento passivo. Assertività non significa rinunciare o mancanza di combattività. La risposta assertiva implica scelta consapevole, decisione chiara, flessibilità, coraggio e fiducia nel processo di comunicazione.

L'assertività offre agli individui l'opportunità per le loro vite di avere una maggiore influenza, un maggiore impatto sugli altri e di organizzare meglio le loro vite.

Il comportamento assertivo si incarna nella capacità e nella capacità di esprimere opinioni personali, nel potere della convinzione, ma anche nella capacità di rispettare i tuoi diritti. È molto importante conoscere i diritti dell'uomo, difendere questi diritti senza violare quelli degli altri e il coraggio di difendere i diritti di qualcuno che non è privilegiato.

Assertività significa essere in grado di esprimere i propri sentimenti, bisogni e desideri in modo chiaro, fermo, spontaneo, sincero e diretto, nel rispetto degli altri. Oltre ad esprimerli, devi essere in grado di supportarli, senza essere aggressivo o offensivo, quando gli altri resistono.

L'assertività è il modo più efficace per risolvere i problemi interpersonali. La comunicazione diretta, aperta e sincera consente la ricezione di messaggi senza blocchi e distorsioni, che mantiene e migliora le relazioni con gli altri. La capacità di comunicare in modo assertivo sentimenti, emozioni e pensieri senza danneggiare l'integrità degli altri è un modo efficace di comunicare.

L'assertività è la via di mezzo tra due estremi: passività e aggressività. I tuoi sentimenti, bisogni e desideri non sono né più né meno importanti di quelli di altre persone: sono ugualmente importanti.

In questo tipo di interazione, vengono rispettati sia la dignità che i diritti degli altri e dei tuoi. Attualmente, nella letteratura specializzata per la designazione di una

comunicazione efficiente e, rispettivamente, dei comportamenti ottimali, i sintomi sono sempre più frequenti: comunicazione assertiva e comportamento assertivo.

Ma cosa significa in realtà assertività?

Se per una descrizione ampia potessimo immaginare le relazioni umane su un continuum, allora ai suoi due poli ci sarebbero comunicazione e comportamento aggressivo, e dall'altro - comunicazione e comportamento passivo. Bene, proprio nel mezzo di questo continuum ci sarebbero comunicazione e comportamento assertivo .

Il comportamento assertivo è caratterizzato dal fatto che la comunicazione non viola né i diritti personali né i diritti degli altri, il soggetto esprime i suoi bisogni, desideri, sentimenti e preferenze in modo aperto e onesto, in modo socialmente appropriato. Il comportamento assertivo dimostra rispetto per se stessi e per gli altri, promuove la rivelazione di sé, l'autocontrollo e l'autostima positiva.

L'assertività è il modo più efficace per risolvere i problemi interpersonali. La comunicazione diretta, aperta e onesta consente la ricezione di messaggi senza distorsioni, che mantiene relazioni con gli altri. In una comunicazione assertiva la tensione, le critiche, i conflitti ecc. sono costruttivi.

### **Le componenti dell'assertività**

La nozione di assertività è stata introdotta dagli specialisti in terapia comportamentale, che hanno affermato che l'assertività inibisce l'ansia e riduce la depressione. Si sottolinea che il comportamento assertivo porta a un miglioramento dell'immagine di sé.

## **Caratteristiche di una persona assertiva:**

- Riesce a dire "no" anche in situazioni in cui trova difficile farlo.
- Esprime sentimenti positivi e negativi in un modo che non causi disagio agli altri.
- Quando una conversazione inizia, continua e finisce cercando di esporre i propri argomenti di fronte agli altri, senza offendere o essere aggressivi.
- Ha il potere della convinzione perché sa parlare con gli altri e comunicare ciò che vuole in modo elegante, anche se non sono d'accordo con lui.
- Fa valere i propri diritti senza violare quelli degli altri.
- Prende la parola quando non è d'accordo con ciò che viene detto e presenta i suoi argomenti senza usare la violenza verbale.
- Si assume la responsabilità di ciò che ha detto o fatto indipendentemente da quanto gravi siano le conseguenze.
- È percepito come una persona giusta, con fiducia nei propri punti di forza e con una serie di valori in cui crede e li difende, indipendentemente da ciò che dicono gli altri. .

Il comportamento assertivo è inoltre rafforzato da una serie di elementi non verbali:

- Utilizza il contatto visivo;
- tono di voce: voce calma ma sicura di sé
- rispecchia la comunicazione non verbale degli altri

Lo stile di comunicazione assertivo è caratterizzato da una serie di elementi:

- sei convinto che tutte le persone siano uguali;

- attribuisce importanza alle opinioni e agli interessi degli altri;
- c'è una congruenza tra il messaggio verbale e la comunicazione non verbale utilizzata;
- i messaggi usati sono del tipo "Penso ... sento ...";
- sostiene lo sguardo dell'interlocutore
- Incoraggia gli altri ad esprimere il proprio punto di vista

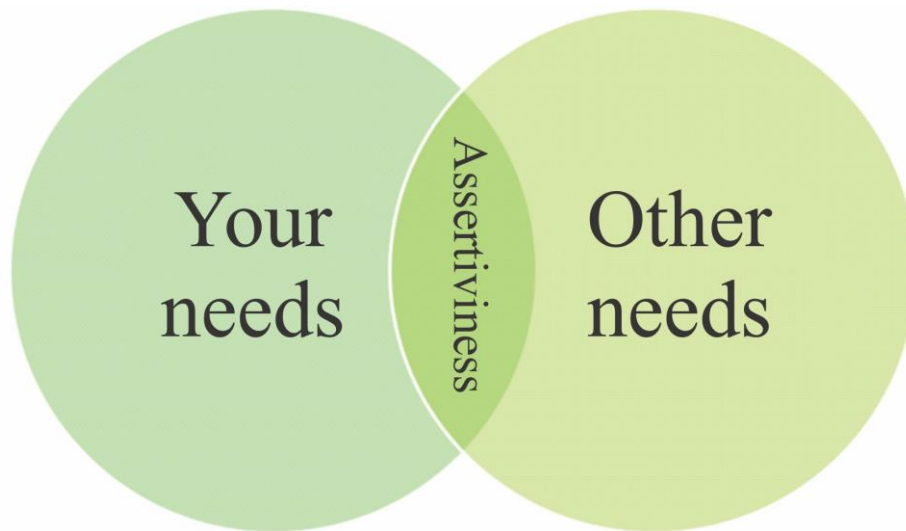
Le espressioni verbali di un linguaggio assertivo possono essere accompagnate da segnali non verbali che ci aiutano a trasmettere il messaggio più facilmente. Espressioni facciali rilassate e aperte, contatto visivo, posizione del corpo eretta e rilassata, una voce calma e sicura, accompagnata da un sorriso quando necessario, può essere il successo di una comunicazione.

La comunicazione e il comportamento assertivo richiedono lo sviluppo di determinate abilità e capacità specifiche.

Di seguito sono riportati alcuni dei più importanti:

- Condividi i tuoi sentimenti in dichiarazioni in prima persona; - usa l'Io-Messaggio
- Non minimizzare te stesso e non minimizzare gli altri;
- Sii specifico e usa parole semplici e chiare;
- Sii concreto in feedback e critiche; - fai riferimento al comportamento della persona e non alla persona di per sé;
- Usa un linguaggio neutro, non aggressivo;
- Sii cooperativo, aperto e ricettivo verso gli altri: potresti conoscere qualcosa e potresti non sapere;
- Affronta situazioni spiacevoli sul posto o almeno il più presto possibile; - controlla la tua percezione, non fare ipotesi;

- Assicurati che i messaggi non verbali trasmettano lo stesso concetto dei messaggi verbali.



Il comportamento assertivo è la via di mezzo tra due estremi e comporta la richiesta dei propri diritti o la negazione di compiti in un modo semplice e diretto.

Questo non si traduce nel negare, attaccare o manipolare gli altri, implica rispetto e considerazione nei confronti della propria persona e a quelli intorno.

### **Tre tipi di paure in assenza di comportamento assertivo**

Tre tipi di paure sono ovviamente legati alla timidezza, all'ansia sociale o alla mancanza di assertività:

1. la paura di essere giudicato / criticato o valutato in termini negativi
2. Paura di essere respinto o escluso.
3. Paura di essere trasparenti o "sorpresi di volere".

Se abbiamo paura di mostrare i nostri punti deboli, probabilmente non sarà facile per noi essere assertivi. L'assertività si basa principalmente sull'idea che i nostri bisogni,

desideri e sentimenti non sono né più né meno importanti di quelli degli altri, sono altrettanto importanti.

Ciò significa che abbiamo il diritto di esprimere i nostri sentimenti e opinioni, proprio come gli altri hanno diritto ai loro.

L'abilità chiave qui è sapere come esprimerli, assicurarsi che siano presi sul serio e decidere da soli quanto peso diamo alle opinioni e alle idee degli altri. È vero che alcune persone vogliono pensare diversamente e forse vogliamo loro la stessa cosa, ma dal desiderio alla pressione, c'è ancora molta strada da fare.

La trappola non è quella di diventare troppo aggressivi nel nostro tentativo di passare da passivi a assertivi.

La passività implica una mancanza di controllo, un comportamento di tipo "opaco". Se non parli, potresti fare qualcosa che nessuno voleva fare, ma che tutti prima di te potevano rifiutare.

Quindi "se ti comporti come un tappeto, non essere sorpreso quando gli altri ti calpestano."

L'aggressività ha diversi benefici per le persone con ansia sociale: tiene lontani gli altri e accorcia notevolmente le loro interazioni, nascondendo in realtà la paura di essere feriti. Né la passività né l'aggressività sono una soluzione, a causa dei sentimenti spiacevoli che producono e della scorrettezza di questi comportamenti.

L'assertività è la chiave per uscire dalla situazione di stallo, aiutando le persone a essere più flessibili in modo che possano adattarsi senza rischiare posizioni estreme. Le persone assertive non si sentono né controllate né disposte a controllare.

La comunicazione e il comportamento assertivo aumentano l'autostima, portano rispetto verso gli altri e dagli altri.

L'assertività implica:

- L'autostima e la convinzione che si ha il diritto di esprimere le proprie opinioni e di soddisfare le vostre esigenze.
- Il desiderio di condividere te stesso con gli altri, piuttosto che rimanere interiore.
- Rispetto dei diritti e dei bisogni degli altri.
- La capacità di scegliere come reagire in relazione a persone e situazioni.
- Accettazione di te stesso, dei tuoi bisogni e delle tue azioni.

L'assertività implica fare delle scelte nelle interazioni con gli altri e comunicare con loro in modo soddisfacente ed efficace. Quando sei assertivo, considera i tuoi diritti e quelli degli altri, quindi scegli come rispondere. L'autostima naturale implica la capacità di essere assertivi.

Secondo il principio di assertività, ognuno di noi è responsabile di se stesso e delle sue azioni. Sta a noi scegliere come reagire agli altri e come essi reagiscono a noi dipende da loro. Abbiamo il diritto di decidere da soli a ciò che pensiamo e a come agiamo. In effetti, la vita è molto più semplice!

Significa che non dobbiamo più “leggere i pensieri degli altri”, sapere cosa vogliono veramente e provare a "renderli felici" - sta a loro decidere se ci dicono o meno ciò che vogliono (o non vogliono) .

Non dovremmo avere l'impressione che chiedere significa imporre la tua volontà a qualcun altro, perché le persone hanno il diritto di rifiutarci, se non sono d'accordo con ciò che chiediamo. La carta dei diritti assertivi, presentata di seguito, include i diritti principali di ciascuno, nel quadro delle interazioni personali. Leggili attentamente e scrivi le tue reazioni a ciascuno.



È importante notare che questo è un elenco dei tuoi diritti psicologici. In altre parole, non include tutto ciò che dovresti fare in qualsiasi situazione, ma piuttosto ciò che potresti scegliere di fare . Quando prendi una decisione su come reagire in una situazione, puoi prendere in considerazione tali diritti.

### Carta dei diritti di autoaffermazione

- Hai il diritto di decidere cosa fare e pensare.
- Hai il diritto di non fornire ragioni o spiegazioni per il tuo comportamento.
- Hai il diritto di non essere responsabile della ricerca di soluzioni ai problemi degli altri.
- Hai il diritto di cambiare idea.
- Hai il diritto di fare errori.
- Hai il diritto di dire "Non lo so".
- Hai il diritto di prendere le tue decisioni.
- Hai il diritto di dire "NON capisco".
- Hai il diritto di dire "Non mi interessa".
- Hai il diritto di dire "NO" senza sentirti in colpa.

Assumere e difendere i diritti di agire secondo il proprio desiderio, senza danneggiare gli altri ed essere più aperti e onesti nei confronti degli altri, dà fiducia in se stessi, il che dà maggiore libertà e soddisfazione in relazione a se stessi e agli altri. Difendere, riconoscere e rivendicare i propri diritti, accettare le responsabilità e rispettare i bisogni degli altri correlati al desiderio di affermare e prepararsi al successo sociale sono componenti molto importanti nel campo dell'assertività.

## **Tecniche per aumentare l'assertività**

Le tecniche per stimolare l'assertività si concentrano sia sulla riduzione di manifestazioni ansiose sia sull'acquisizione di comportamenti comunicativi e di valorizzazione del proprio essere in grado di essere realizzati sia in gruppo che individualmente.

L'insieme di tecniche e strategie che contribuiscono alla formazione di comportamenti assertivi comprende sia tecniche specifiche dell'assertività che tecniche utilizzate nella comunicazione o nello sviluppo dell'empatia.

Riducono i blocchi che compaiono nella relazione e facilitano il raggiungimento della competenza. Pertanto, in questo contesto, Rodica M. Cîndea e Dumitru Cîndea (1998, 14) svolgono un ruolo particolarmente importante nella comunicazione di supporto e nella comunicazione empatica.

Le strategie di assertività sociale sono:

- Comunicazione di supporto - che mira a creare una relazione di comunicazione positiva e che è una condizione necessaria di efficienza ed efficacia sociale. L'adattamento e la cooperazione con l'altro sono riassunti da una comunicazione di supporto e da una consulenza, guida. La comunicazione di supporto prevede le seguenti regole (Cîndea, RM e Cîndea, D., 1998, 15-16):
- "attaccare" il problema e non la persona;
- espressione descrittiva e non valutativa;
- riferimento a specifici, concreti e non globali, generali;
- riconoscimento e valutazione dell'interlocutore

- riconoscimento della sua importanza come individuo, indipendentemente dalle opinioni espresse o dal loro sistema di valori;
- congruenza nei comportamenti comunicativi;
- assicurare continuità nel processo di comunicazione, assumendosi la responsabilità delle dichiarazioni rese, delle opinioni, delle idee espresse;
- ascolto di supporto.
- Comunicazione empatica - che "mira a comprendere l'interlocutore, ad adottare il suo quadro di riferimento per vedere le cose attraverso il suo prisma", gli autori citati sopra. Questa è un'altra condizione necessaria per prepararsi al successo sociale e attuare il cambiamento.

La comunicazione di tipo empatico ha un carattere attivo e interattivo, evidenziando i suoi collegamenti da qui, con il comportamento cooperativo, con quello predittivo e con la sistemazione all'interlocutore. (Stroe Marcus e Ștefana Săvean 1994, 39)

Le regole della comunicazione assertiva ed empatica delineano un atteggiamento di rispetto e comprensione nei confronti dell'interlocutore, del desiderio di soddisfare i suoi bisogni psicosociali fondamentali, come il bisogno di comprensione, appartenenza, amicizia, protezione dell'immagine di sé.

Il modo in cui l'ascolto viene svolto all'interno della comunicazione di supporto deve enfatizzare:

- l'interesse per l'interlocutore,
- la convinzione che ciò che l'altro sente e crede sia importante, che i suoi sentimenti, emozioni e pensieri siano rispettati anche in caso di disaccordo con il suo punto di vista, dimostrando la convinzione che il suo punto di vista è importante e valido, attestando il suo contributo nell'intercomunicazione.

- Lo stesso atteggiamento di apprezzamento del valore dell'altro si esprime attraverso le capacità di ascolto attivo .

La tecnica dell'ascolto attivo si materializza in conformità a quattro principi:

1. fornire una risposta concreta;
2. comprendere i sentimenti degli altri;
3. manifestare la comprensione e l'accettazione del messaggio ricevuto;
4. Incoraggiare la conversazione (Andrew Floyer Acland 1997/1998, 21)

Il rispetto di questi principi comporta almeno tre acquisizioni di base: informazione, comprensione e cooperazione .

Riassumendo questi vantaggi personali e relazionali, Nicki Stanton (1995, 19) osserva, "un uomo che ascolta perché non ha nulla da dire non può certo essere un'ispirazione. L'unico oratore valido è colui che assorbe ed esprime alternativamente idee" . . Pertanto, viene sottolineato il carattere attivo dell'obbedienza e il coinvolgimento dell'individuo nel penetrare i sensi, nel fornire il feedback e nel sostenere l'altro.

Riferendosi alla necessità di un ascolto attivo sentito nella formazione e nello sviluppo delle abilità decisive nell'attività professionale, Zoltan Bogáthy (1999, 147) lo descrive come "quel metodo con il quale è più facile superare le parole ascoltate, è più facile discernere ciò che non è stato detto ad alta voce".

L'ascolto attivo mira a concedere temporaneamente il proprio punto di vista dal punto di vista dell'interlocutore, al fine di supportarne la divulgazione, circondarlo nel processo di comunicazione e garantire che il significato del messaggio trasmesso sia percepito sia a livello cognitivo che emotivo.

Nella visione di Charly Cungi (1996/1999, 94), per diventare assertivi, si aggiungono altre tecniche il cui uso deve essere appreso e addestrato. Questi sono:

La tecnica del "disco rotto" che viene frequentemente usata in autoaffermazione e consiste nel ripetere un'azione ogni volta che è necessario, ma diventa sempre più amichevole ed educata. Questa tecnica è piegata alle situazioni in cui è necessario ripetere il messaggio insistendo.

La tecnica normale prevede di evitare una discussione in modo tale che l'interlocutore non sia offeso. Non riuscire a raggiungere una discussione indesiderata o non rispondere a una domanda imbarazzante può essere fatto solo imponendo la propria.

Un'altra tecnica utilizzata nell'assertività è il supporto fornito nella ricerca di un'alternativa . Proporre un'alternativa su richiesta dell'altro è vantaggioso quando la situazione ci richiede di rifiutare, ma vogliamo fornire supporto per risolvere il problema del richiedente.

A queste tecniche si aggiungono quelle di espressione positiva di opinioni, di appiattimento di conflitti e di ripresa, di porre domande o addirittura di ritirarsi da una situazione senza uscita (rifiuto di ascoltare).

La cortina di fumo consiste nel dare all'altro la sensazione di accettare alcune critiche, senza rinunciare al proprio punto di vista. La tecnica viene utilizzata per prevenire manifestazioni di rabbia o critiche violente accettando possibili critiche, scoraggiando l'interlocutore che non incontra alcuna resistenza concreta.

L'IO-messaggio e le cinque leggi di onesta comunicazione emotiva. L'IO-Messaggio aiuta a mantenere la propria posizione e il proprio punto di vista senza attaccare l'altra persona. L'IO-Messaggio implica un chiarimento ed è un inizio della conversazione che consente di esprimere sentimenti su un evento, in modo costruttivo, senza incolpare e senza chiedere all'altra persona di cambiare. (tecnica proposta da Helena Cornelius e Shoshana Faire 1996, 93-104).

Sfruttando la stessa direzione del pensiero, Adrian Nuță (2005, 169-173) propone cinque leggi della comunicazione assertiva:

- la comunicazione onesta non implica il giudizio dell'altro, ma delle proprie esperienze e reazioni,
- le emozioni non hanno un carattere morale, devono essere differenziate nella coscienza e quindi la decisione viene presa,
- le emozioni possono essere integrate con gli aspetti mentali e volitivi dell'essere,
- è necessaria l'espressione emotiva, con alcune eccezioni,
- le emozioni devono essere espresse quando vissute.

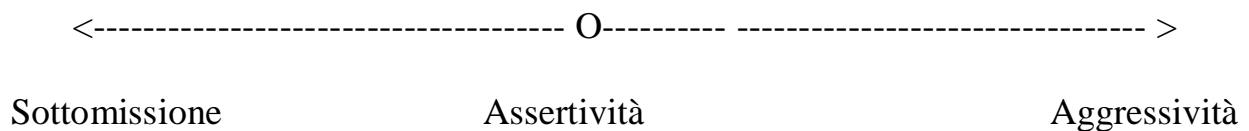
Tutte queste strategie consentono all'individuo di farsi valere guadagnando rispetto e sfruttando le sue potenzialità. Si tratta di esprimere opinioni personali, sentimenti positivi e negativi, costruire un successo graduale in termini sociali e professionali. Robert B. Cialdini (1984/2004, 13) parla di quei professionisti del potere di persuasione che usano le regole di reciprocità, impegno, simpatia, autorità, scarsità per raggiungere interessi personali e sono in grado di riconoscere e contrastare allo stesso tempo tentativi di sfruttamento interpersonale.

La persona assertiva è in grado di tracciare il confine tra convinzione e manipolazione riuscendo a connettersi ad una rete sociale benefica per la sua ascensione e sviluppo personale e professionale.

L'acquisizione di comportamenti assertivi è un processo continuo e richiede un esercizio costante.

La capacità di essere assertivi può essere sviluppata in due direzioni:

- ASCENDENTE, a partire dalle tendenze di conservazione
- DISCENDENTE, a partire dalle tendenze all'aggressività



### **Limitazione dell'assertività aggressività**

Innanzitutto, è importante identificare la posizione dello studente (la persona), tra i due poli. Quando è richiesta una risposta assertiva, come reagisce lo studente (la persona): tace o reagisce eccessivamente?

Se stai zitto: ASSERTIVO, non passivo! Dalle preoccupazioni di non poter dire ad alta voce ciò che aveva da dire, lo studente (persona) può avanzare al punto in cui sarà in

grado di esprimere il suo punto di vista, fermo e aperto, sentendosi a proprio agio nel farlo.

In caso di reazione eccessiva: ASSERTIVO, non aggressivo! È importante che lo studente sia in grado di rinunciare ai tentativi di intimidazione o manipolazione degli altri per persuadere gli altri a comportarsi in un certo modo (come desidera) e iniziare a sostenere con calma e direttamente le loro opinioni, senza mancare di rispetto ai partner di discussione.

L'assertività è condizionata dall'empatia e dal coraggio - entrambi contribuiscono alla moderazione e alla modellizzazione del comportamento in ciascuna delle due direzioni del continuum descritto nell'immagine sopra.

L'empatia è definita come la capacità di "comprendere, essere consapevoli, ricevere e sperimentare, attraverso la vicinanza, gli stessi sentimenti, pensieri ed esperienze di un'altra persona" (Webster Dictionary, 1993). L'empatia si riferisce alla capacità di "leggere" gli altri, risuonando con loro. La condizione di base per lo sviluppo e il mantenimento di relazioni interpersonali autentiche e durature è un sano livello di empatia.

L'empatia ci aiuta a essere più sensibili e attenti alle opinioni degli altri e contribuisce a diminuire i nostri meccanismi di difesa. Facilita anche la considerazione e il rispetto per gli altri.

È il coraggio che ci aiuta a correre dei rischi. È quello che accende il nostro spirito quando ci sentiamo deboli e ci fa anche aprire le nostre menti ad altre opzioni, diverse dalle nostre.



## **Effetti positivi dello sviluppo del comportamento assertivo**

Gli effetti più importanti dello sviluppo di comportamenti assertivi sono l'aumento dell'autostima, la fiducia in se stessi e l'ottenimento di meccanismi cognitivi salutari, tutti elementi che contribuiscono maggiormente all'intelligenza emotiva di una persona (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

L'autostima e la fiducia in se stessi contribuiscono alla formazione di una sana immagine di sé. L'immagine di sé ci dice quanto ci sentiamo bene con noi stessi.

Inoltre, l'immagine di sé riflette il livello personale di accettazione di sé, con tutto ciò che ha, nel bene e nel male (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Il Webster's Dictionary (1993) definisce l'immagine di sé come "la considerazione dell'individuo di se stesso o dei propri interessi", in contrapposizione alla definizione di autostima, descritta come "fiducia in se stessi e soddisfazione di sé - una forma di rispetto di sé".

“La sensazione di fiducia in se stessi è influenzata dal rispetto di sé, entrambi basati su un senso ben sviluppato dell'identità personale. Una persona con un'immagine di sé positiva si sente soddisfatta di se stessa. Al polo opposto si trovano i sentimenti di inadeguatezza e inferiorità personale” (Bar-On, 2002, p.15).

L'esistenza dell'immagine di sé è fondamentale perché, senza un'identità adeguatamente integrata che ti permetterà di conoscere e rispettare te stesso, non sarai mai in grado di partecipare autenticamente alla tua vita, non sarai in grado di essere una persona di fiducia - nel contesto di lavoro o vita sentimentale - e non sarai in grado di dimostrare i talenti di cui sei stato dotato (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Nel suo studio, Bar-On (2000, p. 374) ha scoperto che l'immagine di sé è "uno dei predittori più significativi del comportamento adeguato".

Pertanto, i benefici derivanti dal suo sviluppo includeranno una sempre maggiore conoscenza della propria identità, che a sua volta sarà più ricca, più flessibile, più sicura e più protetta da influenze esterne sfavorevoli. Mentre lavoriamo sull'immagine di sé, aumenterà il potenziale personale di goderci la vita e aiutare chi ci circonda (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

## **Conclusioni**

- L'assertività è la nostra spina dorsale, è il nostro coraggio, è la nostra audacia - la capacità di interagire con l'ambiente e farci sentire.
- L'assertività ci dà potere e ci aiuta a farci capire dagli altri.
- Supporta la nostra immagine di sé perché, essendo assertivi, facciamo conoscere i nostri desideri, sentimenti e idee e fissiamo confini chiari nei rapporti con gli altri.
- L'assertività è ciò che ci dà l'opportunità di essere giusti con noi stessi, nel rispetto degli altri. (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013, pagg. 65-67)

L'assertività è stata anche definita come un processo di comunicazione diretta e adeguata dei bisogni. L'individuo può esprimere le proprie opinioni senza punire o mettere in cattiva luce altre persone (Arrindell e van den Ende, 1985 accanto a Sarkova et al, 2010). Quindi possiamo usare l'assertività come strumento che ci aiuterà ad avviare e mantenere relazioni sociali di qualità. E, come diceva Eskin (2003), le persone assertive godono del benessere emotivo.

I risultati di altri studi indicano che le capacità comunicative si sviluppano significativamente durante l'infanzia e l'adolescenza. Deha e Clark (1977) hanno scoperto che invecchiando, gli adolescenti ricevono messaggi migliori dagli altri. Sakova et al. (2010) voleva dimostrare che esiste un legame tra benessere psichico, autostima e stile comunicativo assertivo. A questo proposito, hanno condotto uno

studio su 1025 adolescenti di età compresa tra 14 e 17 anni. I risultati ottenuti hanno indicato quanto segue:

- l'assertività è positivamente associata al benessere mentale e all'autostima,
- più la situazione sociale implica un aumento del livello di ansia del soggetto, più appare la tendenza ad evitare di esprimere i propri sentimenti o opinioni.

Pertanto, l'assertività porta ad un aumento dell'autostima e alla riduzione dell'ansia.

L'assertività riguarda quasi ogni aspetto della vita.

Le persone che possiedono questa capacità hanno meno conflitti, quindi meno stress, riescono a soddisfare i loro bisogni e aiutare gli altri a soddisfare i loro, hanno relazioni positive e possono contare su di loro. Tutti questi portano a un migliore stato mentale e una salute notevolmente migliorata.

### **Esercizio 1**

- Crea 3 gruppi di studenti.
- Ogni gruppo riceverà un foglio di lavagna a fogli mobili che completerà con il comportamento disegnato in contrasto: passivo, assertivo o aggressivo.
- Ogni squadra nomina un rappresentante che presenterà le conclusioni della sua squadra alle altre 2 squadre.

I 3 tipi di comportamento saranno discussi e confrontati tra loro.

## Squadra 1 – Comportamento passivo

<b>Domanda</b>	<b>Risposta dello studente:</b>
Come esprimi questo comportamento verbalmente?	
Come esprimi questo comportamento non verbalmente?	
Come questo tipo di comportamento influisce sulle altre persone?	
Come questo comportamento influisce su di te?	
Quali sono i benefici?	
Quali sono gli svantaggi?	
Per favore, dai almeno 3 esempi della tua vita (dalla scuola, dal Gruppo di amici, dalla famiglia, etc.)	

## Squadra 2 – Comportamento assertivo

<b>Domanda</b>	<b>Risposta dello studente:</b>
Come esprimi questo comportamento verbalmente?	
Come esprimi questo comportamento non verbalmente?	

Come questo tipo di comportamento influisce sulle altre persone?	
Come questo comportamento influisce su di te?	
Quali sono i benefici?	
Quali sono gli svantaggi?	
Per favore, dai almeno 3 esempi della tua vita (dalla scuola, dal Gruppo di amici, dalla famiglia, etc.)	

### **Squadra 3 – Comportamento aggressivo**

<b>Domanda</b>	<b>Risposta dello studente:</b>
Come esprimi questo comportamento verbalmente?	
Come esprimi questo comportamento non verbalmente?	
Come questo tipo di comportamento influisce sulle altre persone?	
Come questo comportamento influisce su di te?	
Quali sono i benefici?	
Quali sono gli svantaggi?	

Per favore, dai almeno 3 esempi della tua vita (dalla scuola, dal Gruppo di amici, dalla famiglia, etc.)	
--	--

## Esercizio 2

Esercizio di comunicazione:

Vengono formati gruppi di 5-6 studenti.

- Ogni gruppo riceve un grande foglio di carta bianco e un pennarello.
- Alcuni messaggi vengono presentati alla classe e agli studenti viene chiesto di valutare le risposte passive, aggressive e assertive a questi messaggi.

*1. Il tuo amico fuma e ti chiede di fumare con lui / lei.*

Risposta passiva:

.....

.....

.....

.....

.....

Risposta aggressiva:

.....

.....

.....

.....

.....

Risposta assertiva:

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

*2. Il tuo collega prende la tua merenda dalla borsa senza chiedere, ma sei molto affamato.*

Risposta passiva:

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

Risposta aggressiva:

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

Risposta assertiva:

.....

.....

.....

.....

.....

*3. Hai deciso di andare con i tuoi colleghi a vedere un film in un determinato momento e giorno, ma nel frattempo hanno cambiato l'appuntamento senza nemmeno avvertirti. Sei andato alla data iniziale e non hai aspettato nulla. cosa fai?*

Risposta passiva:

.....

.....

.....

.....

.....

Risposta aggressiva:

.....

.....

.....

.....

.....



Risposta assertiva:

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

*4. I tuoi colleghi hanno scritto "Sei un secchione!" Sulla tua scrivania con vernice indelebile che non può essere cancellata:*

Risposta passiva:

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

Risposta aggressiva:

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

Risposta assertiva:

.....

.....

.....

.....

.....

*5. Un caro amico ti inganna dicendo cose false su di te in una cerchia di amici.*

Risposta passiva:

.....

.....

.....

.....

.....

Risposta aggressiva:

.....

.....

.....

.....

.....

Risposta assertiva:

.....

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

*6. Sei insegnante in questa classe. Cosa diresti agli studenti che sono sempre in ritardo a scuola?*

Risposta passiva:

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

Risposta aggressiva:

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

Risposta assertiva:

.....

.....

.....

.....

.....

Ogni gruppo presenta le sue risposte.

### **Esercizio 3**

Come può svilupparsi l'empatia?

Questo esercizio ci offre un modo molto semplice per entrare in risonanza con un'altra persona.

- impara a comprendere il linguaggio del corpo;
- osserva le espressioni facciali, la respirazione, il tono e la postura di una persona, quindi prova a sentirle a livello corporeo;
- analizza come ti fa sentire la tua nuova postura

### **Esercizio 4**

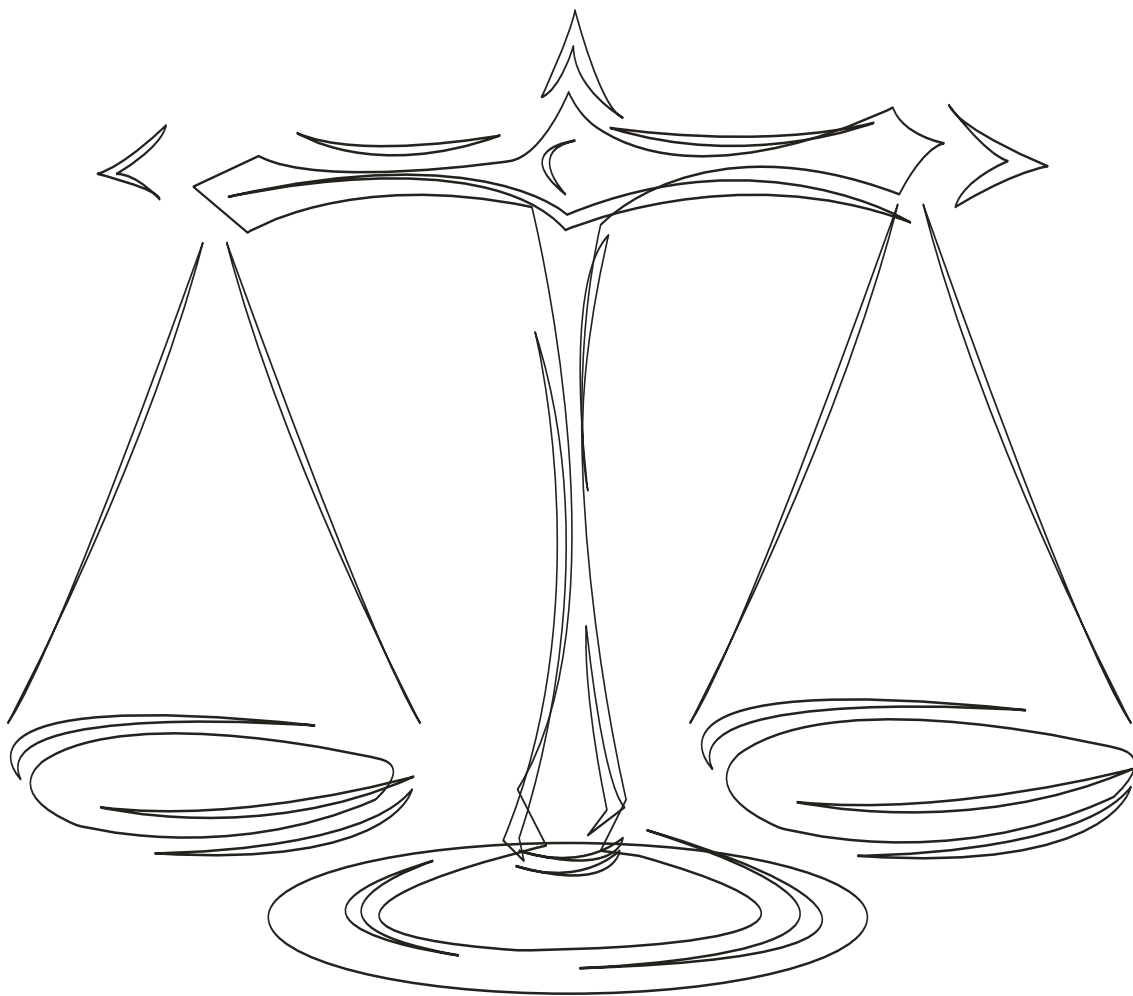
Come si può sviluppare l'autostima?

Siediti davanti allo specchio! Guarda in profondità nei tuoi occhi! Grida il tuo nome 3 volte, quindi stai zitto e guarda come inizi ad apparire! Ora applauditi e fai un inchino!

## **Esercizio 5**

### Esercizio delle conoscenze interpersonali SCALES

Lo scopo di questo esercizio è di dare allo studente (la persona) l'opportunità di sensibilizzare e riflettere su ciò che li disturba nel comportamento degli altri, ma anche sull'inconveniente che causano agli altri intorno a loro con il proprio comportamento.



## Questionario - Sono una persona assertiva?

Leggi attentamente le situazioni presentate di seguito e, a seconda di come ti senti a tuo agio in ciascun caso, dai il seguente punteggio:

A disagio - 1 punto

Normale - 2 punti

A mio agio- 3 punti

1. Parlare ad alta voce e fai domande in classe.
2. Quando qualcuno ti interrompe, non sei d'accordo.
3. Esprimi le tue opinioni di fronte alle persone con autorità.
4. Entrare ed uscire da una stanza piena di persone.
5. Parla davanti a un gruppo.
6. Mantenete il contatto visivo durante una conversazione.
7. Usi la tua autorità senza essere considerato maleducato o aggressivo.
8. Chiedere nuovamente una cosa che hai già richiesto e non ricevuto
9. Sebbene qualcuno stia aspettando che ti scusi, non lo fai perché ritieni di avere ragione.
10. Chiedi qualcosa che hai prestato, senza scusarti.
11. Ricevi un complimento e dici qualcosa con cui sei d'accordo.
12. Accetti il rifiuto.
13. Non hai ottenuto l'approvazione da una persona importante per te.
14. Parla apertamente con una persona che ti critica.
15. Dì a qualcuno che ciò che hanno fatto ti disturba

16. Rifiutare di fare ciò che ti viene richiesto quando non lo desideri.
17. Rifiutare una richiesta di venire incontro a qualcuno.
18. Esprimere la tua insoddisfazione quando pensi che qualcuno stia cercando di convincerti di qualcosa con cui non sei d'accordo.
19. Esprimere la tua rabbia quando qualcosa ti turba.
20. Sei in contraddizione con qualcuno.
21. Rispondi in modo umoristico quando qualcuno sta cercando di sintonizzarti.
22. Fai battute sugli errori che hai commesso.

#### Analisi dei punteggi:

Oltre 55 punti - Sei una persona molto assertiva.

46 - 55 punti - Sei una persona vicina a diventare assertiva. Devi ancora lavorare nelle situazioni in cui hai ottenuto un punteggio basso.

36 - 45 punti - La tua assertività è a un livello medio.

26 - 35 punti - Devi migliorare le tue abilità comunicative assertive.

Sotto i 26 punti - La mancanza di assertività può essere una fonte di stress.

## **Capitolo 4**

### **Comunicazione efficace. Gli elementi della comunicazione**



## Comunicazione

Il Dizionario esplicativo della lingua rumena (DEX) definisce la comunicazione come segue: “- far conoscere, dare notizie; informare, notificare, dire;

Da un punto di vista psicologico, comunicare significa condividere, creare una connessione o stabilire una relazione.

Secondo la definizione data da Cosmovici A. e Iacob L nel libro Psicologia Sociale, la comunicazione è vista come una relazione basata sulla condivisione di un significato.

Nell'atto di comunicazione, l'informazione è una premessa assolutamente necessaria, ma non è sufficiente, perché, se c'è un malinteso tra l'informazione e il quadro relazionale che guida e ne fissa il significato, lo "stato di comunicazione" viene cancellato.

La comunicazione è un processo di interazione tra persone, gruppi, come una relazione mediata da parola, immagine, gesto, simbolo o segno. Attraverso di essa, gli individui condividono le loro conoscenze, esperienze, interessi, atteggiamenti, sentimenti, opinioni, idee. Considerata come un processo, la comunicazione consisteva nella trasmissione e nello scambio di informazioni (messaggi) tra le persone.

Comunicare significa dire alle persone chi sei, cosa vuoi, perché vuoi una certa cosa e quali sono i mezzi che utilizzerai per raggiungere i tuoi obiettivi. In questo senso, comunicare significa tacere, attendere la risposta, la reazione di colui al quale si voleva annunciare l'esistenza e che si vuole davvero dire qualcosa.



La comunicazione è il processo mediante il quale il mittente invia un messaggio al destinatario attraverso un canale al fine di produrre determinati effetti su di esso (informazioni, convinzioni, cambio di comportamento, ecc.).

Ogni comunicazione, indipendentemente dalla sua forma (verbale, scritta, non verbale) ha quattro obiettivi:

- ricevere il messaggio correttamente;
- comprendere correttamente il messaggio;
- accettazione del messaggio;
- provocare una reazione (un cambiamento di comportamento o atteggiamento).

La comunicazione è caratterizzata dal fatto che:

- ha sempre un obiettivo materializzato nel requisito di influenzare il pensiero, i sentimenti e il comportamento dell'interlocutore;
- l'obiettivo è raggiunto se il messaggio è sentito, compreso e accettato dal ricevitore;
- è un processo dinamico: una volta avviato, si evolve e cambia;
- è un processo irreversibile; il messaggio, una volta emesso e ricevuto, non può più essere ritirato;
- C'è un dialogo bidirezionale tra trasmettitore e ricevitore;

### **Scopo della comunicazione**

Ogni volta che parliamo o scriviamo, cerchiamo di convincere ed essere convinti, di spiegare, di informare o di essere informati, di educare o di essere educati, di impressionare, divertire e divertire, di esprimere i nostri punti di vista o di raggiungere qualsiasi altro obiettivo, attraverso il processo di comunicazione, perseguiamo sempre quattro obiettivi principali:

- essere ascoltato o letto (ricevuto);
- Essere capito;
- essere accettato;

- provocare una reazione (cambiamento di comportamento, atteggiamento o opinione).

### **Caratteristiche del processo di comunicazione**

Come processo, la comunicazione comporta una serie di caratteristiche, vale a dire:

- è un processo umano;
- è un processo consapevole;
- è il processo attraverso il quale viene creato un certo significato;
- è un processo continuo;
- nasce nel contesto;
- è un processo simbolico;
- è un processo in cui il feedback gioca un ruolo cruciale;
- è un processo complesso
- è un processo irreversibile (l'impatto che il messaggio può avere sul destinatario).

### **Gli elementi della comunicazione**

Nella comunicazione ci sono diversi elementi:

Chi emette l'informazione

- Il trasmettitore è la fonte del messaggio e può essere un individuo, un gruppo o un'entità collettiva (ad esempio: un giornale, una società);
- Il trasmettitore rappresenta un individuo, un gruppo o un'istituzione che:
- possiede informazioni strutturate meglio del destinatario;
- implica uno stato d'animo (motivazione);
- assume uno scopo esplicito (accanto al messaggio) e uno implicito (il motivo dell'invio del messaggio, a volte sconosciuto al destinatario)

Chi riceve l'informazione:

Il destinatario è anche un individuo, un gruppo o un'organizzazione - a cui è indirizzato il messaggio per ricevere il messaggio in modo consapevole e / o subliminale.

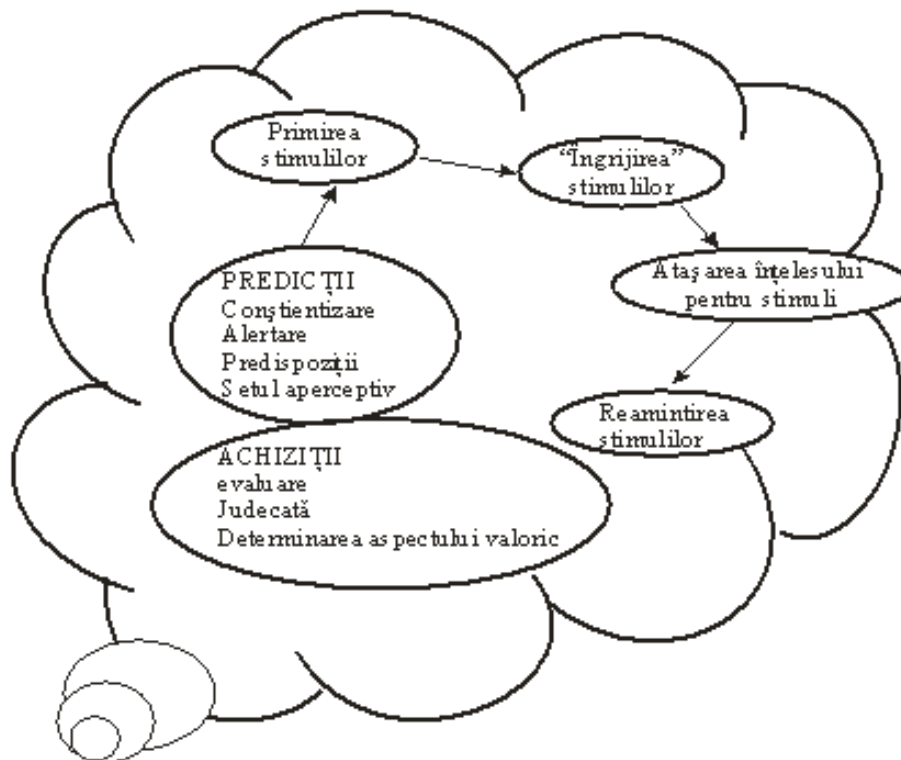
Il destinatario è molto importante nella costruzione di un rapporto di comunicazione efficace; nel definire la comunicazione.

Agnoletti ritiene addirittura che questo "sia un processo complesso, in cui informazioni e messaggi sono meno importanti della questione essenziale di sapere a chi si sta rivolgendo" (IOPânișoara, 2006).

È ovvio che il messaggio debba essere direttamente correlato alle possibilità di percezione del destinatario.

Una buona comunicazione si concentra in particolare sul destinatario del messaggio. Sandra Hybels e Richard L. Weaver (in allegato IO Pânișoara, 2006) hanno rappresentato la rotta del messaggio nella mente dello scrittore come segue:

Il percorso che il messaggio segue nella mente del destinatario (adattato da Sandra Hybels e Richard L. Weaver)



Un posto importante nella ricezione di un messaggio è occupato dalle previsioni su quel messaggio; A questo proposito, il destinatario tiene conto della propria esperienza precedente in quel campo e, quando questa esperienza non esiste, le opinioni di altre persone sul messaggio o sulla persona che lo trasmette. (IO Pânișoară, 2006)

In questo modo, è possibile evidenziare diversi tipi di destinatari in base al tipo di ascolto del messaggio praticato (su questi aspetti torneremo quando discuteremo dell'ascolto interattivo):

- ascolto di informazioni;
- ascolto critico;
- ascolto riflessivo;
- ascolto di intrattenimento ecc.

Attualmente, non esiste un modo unico di ascoltare un ricevitore, poiché è una combinazione, spesso dinamica, variabile a seconda del messaggio, del contesto, della fonte, ecc., Tra tutti questi tipi. Ma uno di questi modi di ascoltare è predominante e secondo lui dobbiamo costruire il nostro messaggio.

Il messaggio è costituito dall'insieme di informazioni, dai dati trasmessi e dalla cornice di simboli attraverso cui viene offerto un significato specifico, particolare per questi dati.

La decodifica implica la decodifica del significato del messaggio ricevuto, essendo l'operazione corrispondente alla codifica, a livello del ricevitore questa volta.

Per produrre una decodifica corretta, il destinatario deve essere in possesso del codice appropriato, in modo che, in termini di comunicazione dei messaggi, un sistema di codice o segno a tale scopo sia costituito da unità (segni) e strutture (regole di comunicazione e la sua essenza è quella di associare strutture di dati sensibili a strutture di significato. (IO Pânișoară, 2006).

Nello sviluppo di tale prospettiva, si dovrebbe menzionare che se alcuni messaggi non sono ambigui e consentono una singola interpretazione, altri, al contrario; ad esempio, nel caso della comunicazione artistica o della conversazione informale, l'ambiguità è elevata e l'esperienza è negoziabile per il destinatario. Applicando il modello diadico di comunicazione, John R. Freund e Arnold Nelson (vicino a IO Pânișoara, 2006) notano che ci sono almeno quattro diverse forme di messaggio:

1. il messaggio che esiste nella mente del trasmettitore (trovato come tale nei suoi pensieri);
2. il messaggio che viene trasmesso dal trasmettitore (che definisce come il trasmettitore codifica il messaggio);
3. il messaggio interpretato (decodificato dal destinatario);

4. il messaggio che gli viene ricordato (influenzato dalla selettività del destinatario e dalle modalità di rifiuto degli elementi indesiderabili per lui).

Tra questi modi troviamo il filtro, che è definito come il processo attraverso il quale il destinatario analizza / decodifica il messaggio ricevuto attraverso il suo insieme percettivo (convinzioni, aspettative, la propria esperienza precedente).

Miller descrive tre tipi di filtro: (a fianco di IO Pânișoara, 2006)

**Livellamento:** pensieri, sentimenti, tendenze incompatibili con l'insieme percettivo dell'individuo tendono ad essere continuamente respinti o ignorati; è, ad esempio, il caso di uno studente con problemi disciplinari che, ascoltando un messaggio sull'educazione civica con i suoi colleghi, non riceve effettivamente il significato del messaggio;

**Regolazione:** le parti del messaggio considerate altamente desiderabili per il destinatario sono prese in considerazione in un peso molto elevato; quando l'insegnante dice agli studenti che riceveranno premi dopo aver svolto attività meno interessanti per loro, gli studenti saranno tentati di concentrarsi sulla prima parte del messaggio;

**Assimilazione:** il ricevitore attribuisce significati che il trasmettitore non intendeva trasmettere al messaggio; è un grave ostacolo alla comunicazione educativa, che di solito implica un fattore di pre-conflitto. Ad esempio, un insegnante che chiederà a uno studente indisciplinato di venire a scuola con i genitori concentrerà il suo pensiero sull'idea che questo incontro avrà conseguenze spiacevoli per lui, ma le cose potrebbero non sia così, la ragione per cui la chiamata dei genitori è completamente diversa.

Va notato che il filtro non è di per sé buono o cattivo (anche se può essere una barriera nel processo di comunicazione), il filtro delle informazioni necessarie nelle circostanze date è importante. Tuttavia, possiamo osservare che il filtro può essere una fonte importante di conflitti osservabili nel messaggio e nella sua trasmissione tra il trasmettitore e il ricevitore.

Il feedback è un importante elemento di comunicazione. Ci mostra fino a che punto il messaggio è stato compreso, creduto e accettato. Il feedback sulla qualità delle informazioni inviate alla fonte può essere positivo (quando svolge un ruolo motivazionale) o negativo (quando svolge un ruolo correttivo), immediatamente o in ritardo.

TK Gamble e M. Gamble definiscono il feedback come "tutti i messaggi verbali e non verbali che una persona invia consapevolmente o inconsapevolmente in risposta alla comunicazione di un'altra persona" (IO Pânișoara, 2006)

Il canale di comunicazione è il percorso che consente di trasmettere il messaggio; implica una coerenza di comunicazione tra il trasmettitore e il ricevitore. In senso lato, definisce tutte le possibilità fisiche della comunicazione e in senso stretto parla del modo di strutturare le comunicazioni nel caso di un collettivo. Il canale di trasmissione del messaggio può essere: vocale, uditivo, visivo, tattile.

Il contesto della comunicazione rappresenta la struttura fisica e psicosociale in cui avviene la comunicazione.

Il contesto comunicativo è influenzato da fattori quali: il contesto fisico; il contesto psicosociale:

- prossimità (distanza tra trasmettitore e ricevitore);
- somiglianza (data da interessi, credenze, attività e obiettivi comuni);
- appartenenza al gruppo.

Le dimensioni del contesto comunicativo sono:

- fisico
- psicosociale
- temporale
- climatico, ecc .

Il contesto di comunicazione rappresenta il quadro in cui avviene la comunicazione:

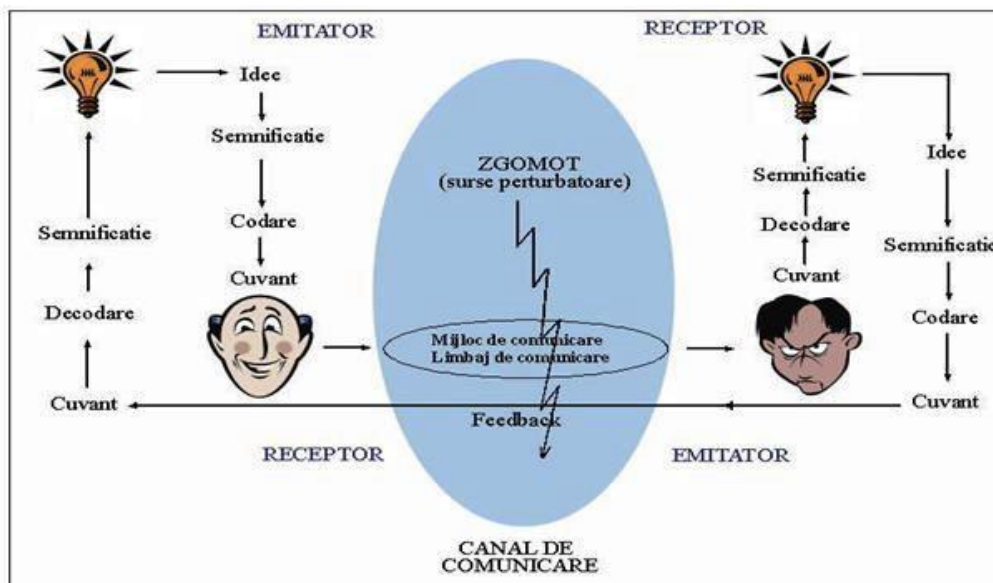
- Prossimità: le persone vicine l'una all'altra hanno una frequenza di interrelazione e comunicazione molto più elevata rispetto alle persone in lontananza.
- Somiglianza: chi ha obiettivi, interessi e attività condivisi ha la possibilità di comunicare meglio. Appartenenza al gruppo - l'intercomunicazione è più presente all'interno del gruppo che tra i gruppi. (V. Tran, 2003)

Il contesto della comunicazione può essere caratterizzato da diverse dimensioni che può soddisfare:

- il contesto fisico tiene conto dell'ambiente in cui si svolge e che influenza la comunicazione (può influenzare attraverso microclima, colore, luce, ambiente sonoro);
- il contesto sociale e psicologico considera, per quanto riguarda le persone coinvolte nel processo di comunicazione: il loro status sociale, il carattere formale o informale delle relazioni tra loro;
- il contesto culturale tiene conto dei valori, credenze, mentalità, stili di vita delle persone comunicanti;
- il contesto temporale tiene conto dei momenti di trasmissione e ricezione del messaggio in relazione ad altri messaggi. Il contesto della comunicazione può essere caratterizzato da diverse dimensioni che può soddisfare.

Qualsiasi stimolo che non è rilevante per il messaggio ma che interferisce con esso, disturbandolo, è rumore. Il rumore ha la sua origine nell'ambiente, ma non solo.

### Il modello del processo di comunicazione

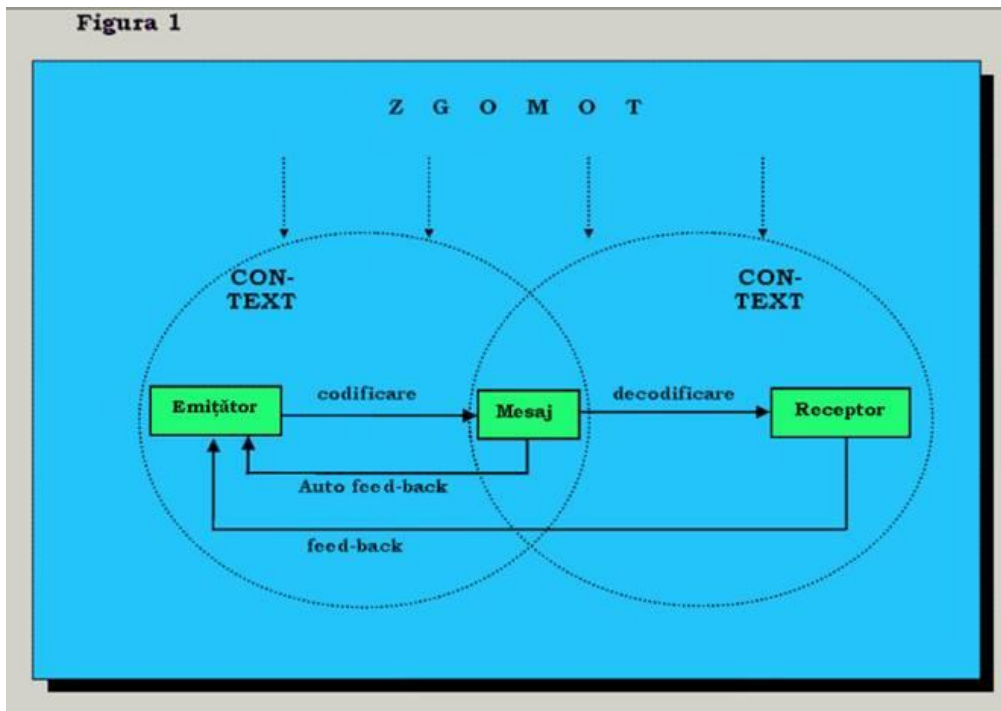


Fonti

Adattamento dopo Stallard, JJ, Smith, ER, Price, SF, 1989

<http://www.scrigroup.com/management/COMUNICARE-MANAGERIALA81794.php>





Schema di comunicazione di origine: <http://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice>

### **Tipi di comunicazione**

A seconda del numero e della natura delle parti, la comunicazione può essere:

Comunicazione formale.

Questo tipo di comunicazione è:

- specifico nelle interazioni ufficiali
- Le parti rispettano le regole relative alla formulazione dei messaggi;
- la costruzione della frase è esplicita e completa,
- le parole sono scelte solo tra quelle raccomandate e, in caso di interazione, sia le formule di indirizzo utilizzate che l'alternanza nell'interazione sono standard.
- Ogni situazione ufficiale di comunicazione orale, scritta o online è regolata da regole che apprendiamo per tutta la vita e il cui rispetto garantisce un'interazione efficace.

Comunicazione non formale.

Esistono molte situazioni non ufficiali in cui i comunicatori non devono seguire le regole imposte, ma negoziano costantemente il modo di comunicare.

Nella comunicazione non formale:

- Si comunica oralmente
- Il contenuto delle frasi è meno rigoroso
- il linguaggio usato è meno protocollo e le formulazioni ellittiche sono accettate
- a volte le parole sono sostituite da elementi di comunicazione non verbali
- Le uniche regole che devono essere rispettate in questo tipo di comunicazione sono quelle della grammatica e della cortesia.

Comunicazione intrapersonale, cioè dell'individuo con se stesso.

Questa forma si manifesta quando:

- Riflettiamo
- prendiamo decisioni
- pianifichiamo un'attività, ecc.

Comunicazione interpersonale, un processo che coinvolge due o più persone che interagiscono:

Le forme tipiche sono la comunicazione faccia a faccia (ad esempio conversazione, intervista, vendita, negoziazione):

- comunicazione scritta
- comunicazione tecnicamente mediata.

Tuttavia, questo tipo di comunicazione è molto più complesso, rispettivamente i canali di trasmissione e le informazioni, essendo in realtà multipli (parole, tono, intonazione, emozioni, gesti, pensieri, ecc.)

I ruoli tra il trasmettitore e il ricevitore cambiano costantemente, il flusso di informazioni passa in entrambe le direzioni, ciascuna delle quali utilizza più canali per trasmettere messaggi intercorrelati e formulati in codici diversi (conversazione telefonica, invio di email, ecc.).

Comunicazione di gruppo, effettuata tra i membri di una struttura di gruppo (come la famiglia, il collettivo di un dipartimento o di un gruppo di lavoro).

La specificità di questa forma risiede nell'influenza esercitata sulla comunicazione tra i membri del gruppo delle norme che regolano le loro relazioni interpersonali.

## Comunicazione pubblica.

Il discorso è la forma di comunicazione più comune in pubblico, essendo il destinatario composto da più persone che non intervengono, di solito in comunicazione, che probabilmente attraverso un feedback non verbale (rispecchiamento, sguardo, postura).

Il carattere piuttosto impersonale dell'interazione può essere contrastato stabilendo il contatto visivo con i membri del pubblico e usando le formule verbali per formare il pubblico durante il discorso (domande rivolte al pubblico, uso del plurale per includere il pubblico).

## Comunicazione di massa.

Con questo tipo di comunicazione, le persone specializzate nella comunicazione inviano messaggi veloci a un vasto pubblico, da diverse aree del mondo, contemporaneamente, mediante un'adeguata telecomunicazione. (Mr. P. Valache - Ilie, 2015)

Dal punto di vista della trasmissione del messaggio, la comunicazione può essere:

- diretta: quando le parti della comunicazione si trovano faccia a faccia, in un contesto situazionale comune
- mediata: quando, per comunicare, i partner utilizzano vari altri mezzi di trasmissione del messaggio (lettera, telefono, fax, reti elettroniche)

## Comunicazione scritta.

La comunicazione umana non dovrebbe essere vista solo attraverso il prisma del verbale e non verbale, ma anche attraverso quello scritto. La scrittura assunse per la prima volta la forma pittorica. Nel tempo è stato successivamente raffinata e trasformata in lettere dell'alfabeto. La scrittura e la comunicazione formano lo stesso processo storico-dialettico, determinato dal cambiamento e dallo sviluppo delle condizioni della vita materiale e sociale. La lingua scritta è uno dei risultati più importanti e rivoluzionari che le persone hanno acquisito, nel processo di lavoro e nelle condizioni di convivenza nella società. Ha un ruolo speciale nel preservare e diffondere la scienza e la cultura nello specificare e realizzare diverse relazioni

sociali. Rispetto agli altri tipi di comunicazione, la comunicazione scritta offre una serie di vantaggi, ma anche di svantaggi.

I vantaggi della comunicazione scritta sono i seguenti:

- offre la possibilità di una più chiara organizzazione del contenuto informativo, mediante il successivo ritorno e miglioramento del testo;
- può essere consultata in qualsiasi momento e confrontata con quanto specificato per l'esecuzione;
- fornisce le condizioni per un'ampia argomentazione delle voci;

Oltre ai vantaggi presentati per iscritto, la comunicazione presenta anche alcuni svantaggi, come:

- non effettua il collegamento diretto tra interlocutori (parti);
- manca del potere di influenzare così come nella parola parlata;
- non consente la risposta della controparte, o solo con un certo ritardo;
- manca delle informazioni emotive fornite dallo scambio di messaggi orali;

Particolarità della comunicazione scritta.

- il messaggio non può essere presentato ma si sta presentando;
- scompare la possibilità per il trasmettitore di intervenire, di ritornare, sul posto, al messaggio, delle informazioni trasmesse, di completarle o spiegarle, di dettagliarle, di enfatizzare determinate parti, in relazione alla reazione del lettore
- il feedback viene ripreso e completato da altri messaggi (per telefono o per iscritto);
- le nuove informazioni devono essere enfatizzate per non passare inosservate, usando espressioni come: "... da questa data, ..." o "... dalla data di ..." ecc.

Requisiti da rispettare nella comunicazione scritta:

- brevità, chiarezza, logica interna, target, mancanza di ambiguità, uso di una terminologia appropriata;
- chiarezza del linguaggio utilizzato,
- chiarezza degli argomenti
- elementi di sintassi
- ottimizzazione della lunghezza della frase, delle frasi e persino l'intero testo;
- scegliere attentamente le parole con un elevato carico emotivo e l'uso corretto dei segni di punteggiatura.

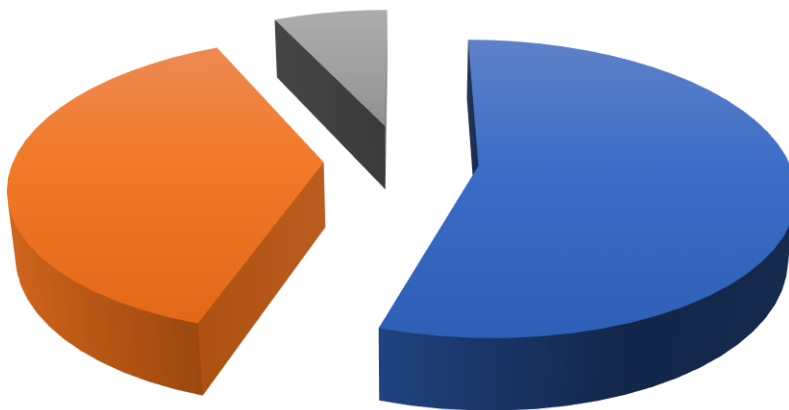
### Forme di comunicazione

Secondo lo studio di Albert Mehrabian, nel processo di comunicazione, la comunicazione non verbale (gesti, gesti, postura, distanza, ecc.) E la comunicazione paraverbale (inflessione, tono, volume della voce) sono più importanti della comunicazione verbale.

In percentuale, il 55% del messaggio è trasmesso da un linguaggio non verbale; 38% del linguaggio paraverbale solo il 7% attraverso parole, messaggio verbale.

### Diagramma della comunicazione

■ nonverbal communication   ■ paraverbal communication   ■ verbal communication



### Come comunicare secondo Joe Navarro

La comunicazione verbale è la forma di comunicazione più comune. Si differenzia da altre forme di comunicazione per diverse caratteristiche:

- comporta un messaggio che deve contenere elementi strutturali, di attualità, di interesse e di motivazione per l'ascoltatore, chiarezza e coerenza, ecc .;
- assume la fornitura di più media per la comprensione del messaggio, in cui il più importante è quello iconico e, allo stesso tempo, implica la concordanza tra il messaggio verbale e non verbale, in cui quest'ultimo ha un ruolo di rafforzamento;
- è circolare e permissivo, nel senso che si ritorna a informazioni, dettagli che non sono stati forniti quando il messaggio è stato concepito;
- è fortemente influenzato dalla situazione e dall'occasione: lo stesso messaggio può essere ricevuto in modo diverso dallo stesso destinatario a seconda della disposizione motivazionale, dei fattori di affaticamento e stress, delle condizioni favorevoli o meno del contesto comunicativo;
- è fortemente influenzato dalle caratteristiche individuali del trasmettitore e del ricevitore;
- possiede anche gli attributi della necessità umana, ovvero, il bisogno umano di comunicazione.

Nella comunicazione verbale troviamo le seguenti forme e strutture compositive:

- la parola
- l'intervento
- il discorso
- la conferenza
- il dibattito
- la tesi
- il discorso.

**Le parole sono suoni e segni che servono all'uomo per costruire messaggi.**

Con l'aiuto delle parole, la parola e la scrittura umana sono realizzate. La chiarezza del messaggio significa l'uso corretto della parola esatta e una grammatica corretta (l'uso corretto di regole pratiche, verbi, aggettivi e avverbi, l'uso corretto del gergo e degli eufemismi, ecc.) Una difficoltà nella comunicazione è dovuta alla tendenza ad usare anglicismi ma anche usando termini volgari o offensivi.

Intervento - una forma di dibattiti orali gratuiti e concisi su un determinato argomento (culturale, scientifico, ideologico), alla presenza di un pubblico interessato. Esprime un punto di vista personale della persona che interviene, con motivazioni chiare e

convincenti, con sfumature di originalità, avvicinandosi a un singolo aspetto, sotto forma di opinione.

Discorso - forma spontanea o elaborata di comunicazione orale, breve e occasionale. Può anche assumere la forma della parola o del saluto in diversi eventi.

Discorso - una forma estremamente elaborata di una comunicazione oratoria, con la quale un problema o un tema è sostenuto o provato, discusso di fronte a un pubblico.

La conversazione: - si basa sul dialogo tra due persone, su domanda e risposta al fine di raggiungere un obiettivo in una determinata situazione. Viene eseguito faccia a faccia, ma anche attraverso mezzi tecnici (telefono, TV a schermo piccolo, ecc.).

### **Il linguaggio: uno strumento di comunicazione.**

Il principale supporto della comunicazione umana è il linguaggio in tutta la sua diversità e risorse espressive.

Il quadro generale della formazione linguistica è la lingua. Forma una realtà sociale oggettiva, storicamente costituita nell'evoluzione della collettività e unica per l'intera collettività - gruppo etnico, popolo, nazione.

La lingua comprende tutte le parole usate dai membri della comunità (il vocabolario), una struttura (grammatica) della comunicazione, le proprie leggi per l'evoluzione dei termini verbali, le norme e le regole dell'ortografia, l'ortografia, l'ortoezie, l'uso del lessico, ecc. Attraverso la lingua, l'esperienza sociale della comunità viene fissata, elaborata e trasmessa, sotto forma di conoscenza, credenze, valori, norme e modelli culturali, essendo allo stesso tempo sia i mezzi di socializzazione che la formazione delle nuove generazioni, nonché lo strumento della comunicazione interumana nel contesto di tutte le azioni umane.

Il linguaggio come relazione umana è caratterizzato dall'uso di simboli, intuitivi o astratti, che incorporano sempre un significato per gli individui, o compresi, derivanti proprio dall'assemblaggio di conoscenza, stati affettivi, tendenze all'azione, che evoca, in particolare, il verbale simboli nella coscienza degli individui. Il linguaggio come

strumento essenziale di comunicazione, indipendentemente dalla sua forma (naturale, artificiale, speciale), svolge una serie di funzioni:

- di conoscenza;
- di comunicazione;
- di accumulo di informazioni;
- di influenza educativa;
- di adattamento comportamentale e autocontrollo delle azioni degli individui;
- esprime i comandi morali della comunità, le sue relazioni dominanti. (S. Şerb, 200)

La parola genera e innesca emozioni che essenzialmente cambiano il comportamento. Ad esempio, se qualcuno ci offende con parole con significati tendenziosi, ci sono eventi nel nostro corpo che sono difficili da controllare:

- aumento della pressione sanguigna
- frequenza respiratoria
- tensione muscolare.

Se qualcuno ci fa dei complimenti possiamo arrossire, ci fa piacere e diventiamo più attivi.

La parola può avere un'influenza sia negativa che positiva sull'individuo. L'influenza positiva è data dal fatto che una buona parola porta speranza. L'influenza negativa appare quando la parola fa male agli organi, genera dolore all'anima, spaventa e deprime. Le parole giuste danno coraggio e fiducia.

Internet è la rete internazionale di comunicazione informatica che garantisce la connessione e il trasferimento di informazioni quasi istantaneamente, a costi molto bassi, tra organizzazioni e individui in tutto il mondo. Questi successi tecnologici hanno eliminato la comunicazione che dovevamo incontrare per vedere quanto fosse importante comunicare.

Attraverso Internet possiamo rimanere in contatto con i nostri cari. Siamo in grado di trovare tutti i tipi di informazioni in pochi minuti, possiamo comprare tutto da qualsiasi luogo, ecc. Oltre all'importanza della comunicazione, i diversi programmi e siti a nostra disposizione, rendere la comunicazione virtuale tra le persone semplice e in tempo reale, ad esempio: chat, Facebook, Skype, messenger, ecc.).

Allo stesso tempo, con l'aiuto di una webcam e un microfono, possiamo ascoltare e vedere le persone dall'altra parte dello schermo. Per quanto avanzata possa essere la tecnologia, deve essere utilizzata in modo tale da aiutare a comunicare e non sostituirla.



## **Un comportamento aggressivo può verificarsi anche online**

Il cyberbullismo - manifestato attraverso comportamenti aggressivi di bullismo, molestie, umiliazioni, prese in giro e ripetutamente rivolte a una persona - è un fenomeno che li influenza in modi diversi, sempre di più. molti degli utenti di Internet.

### **La comunicazione non verbale**

La comunicazione non verbale è una forza parallela di comunicazione che può:

- sostenere
- sviluppare
- annunciare
- rafforzare
- ridurre
- contraddire un messaggio verbale

La comunicazione non verbale, spesso chiamata comportamento non verbale o linguaggio del corpo, è un modo di trasmettere informazioni - come le parole – attraverso l'uso esclusivo di

- espressioni facciali
- gesti
- tatto
- postura del corpo
- accessori personali (per esempio , gioielli, tatuaggi, ecc.)
- Tono, timbro e volume della voce (J. Navarro, 2008).

Uno degli aspetti straordinari dell'apprezzamento del comportamento non verbale è la sua applicabilità universale.

La componenti della comunicazione non verbale sono:

## **Postura del corpo**

La posizione / postura comunica innanzitutto lo stato sociale che le persone hanno, pensano di avere o vogliono avere. A questo proposito, è un modo in cui le persone si relazionano tra loro quando stanno insieme. La postura del corpo ci dà informazioni su atteggiamento, emozioni, gentilezza, calore dell'anima. (V. Tran, 2003).

Le persone con uno status sociale superiore creano un confine invisibile attorno al quale le persone che li circondano sono restii ad avvicinarsi

## **Posizione del corpo**

Posizione rilassata, aperta, che occupa tutto lo spazio in cui ci troviamo denota fiducia in se stessi;

l'uso di un solo angolo della sedia, le mani giunte al petto e le gambe incrociate denota chiusura, paura, sfiducia nella propria persona;

Una persona dominante tende a tenere la testa verso l'alto mentre la persona sottomessa, verso il basso o lateralmente.

In generale, piegare il corpo davanti significa interesse per l'interlocutore, ma a volte anche preoccupazioni e preoccupazioni.

Indicatori di dominanza:

- Rilassamento
- tono muscolare basso
- Disposizione asimmetrica di mani e piedi, braccia distese su altre sedie
- Mani sui fianchi - hanno lo scopo inconscio di aumentare lo spazio occupato
- Postura che indica l'occupazione di uno spazio più ampio del solito (posizione 4)
- Orientamento corporeo: può parlare con il suo interlocutore e guardare altrove; essere orientato in un'altra direzione - mostra che ha altre opzioni
- Le persone dominanti tendono a parlare per prime in un gruppo

Uso di segnali non verbali per scoraggiare l'interlocutore

- Meno esitazioni
- guardare l'interlocutore quando parlano, ma non quando ascoltano –
- utilizzare l'ascolto del giudizio

## Indicatori di presentazione

- Le persone sottoposte vogliono dimostrare di non essere una minaccia.
- Inattività
- La persona adotta una postura "di sottomissione" con le spalle in giù
- Adotta posizioni chiuse (seduti - gambe sotto la sedia, ginocchia piegate o gambe incrociate; gambe - gambe dritte, parallele, chiuse)
- Testa in giù
- Testa annuire, con approvazione, in una conversazione
- Guarda l'oratore
- Posizione di "corsa simbolica" - spostamento del peso corporeo su una gamba; piedi in direzione della porta
- abbandona il contatto visivo,
- ha lo sguardo mobile, tra i limiti del campo visivo; gli occhi si spalancano innocentemente
- Quando il contesto non è amichevole - la persona subordinata sorride di più (per calmare la persona dominante)
- Quando il contesto è amichevole, la persona dominante sorride di più
- Rossori, sorrisi accennati - che indicano imbarazzo
- Orientamento del corpo verso l'interlocutore

Le posizioni che le persone hanno, correlate alla relazione tra loro quando sono insieme possono essere classificate in tre categorie:

1. di inclusione / non inclusione, la posizione in base alla quale viene definito lo spazio disponibile per l'attività di comunicazione e l'accesso all'interno del gruppo è limitato.
2. Ad esempio, i membri del gruppo possono formare un cerchio, possono girare / piegarsi verso il centro, estendere un braccio o una gamba sul campo libero rimanente, indicando così che l'accesso al gruppo è limitato.
3. orientamento corporeo: si riferisce al fatto che due persone possono scegliere di sedersi faccia a faccia (faccia a faccia) o fianco a fianco (parallelo). La prima

situazione comunica la predisposizione per la conversazione e la seconda - neutralità.

4. di congruenza / incongruenza, una postura che comunica l'intensità con cui una persona è coinvolta in ciò che l'interlocutore dice o fa. La partecipazione intensa porta alla postura congruente (simile all'interlocutore); la modifica della posizione dell'interlocutore in questo caso provoca il cambiamento della posizione di quello fortemente coinvolto nella comunicazione.

Se ci sono state opinioni divergenti tra i comunicatori, compaiono posizioni diverse tra loro: la persona non guarda l'interlocutore, non interagisce in nessuna forma.

## Gesti

L'uso di gesti eccessivi è considerato maleducato in molti paesi, ma i gesti delle mani hanno reso famosi gli italiani come persone appassionate.

Alcuni elementi del linguaggio dei gesti possono essere interpretati come segue:

- stringere i pugni - indica ostilità e rabbia o, a seconda del contesto, determinazione, solidarietà, stress;
- braccia aperte - sincerità, accettazione;
- mano sulla bocca: censura delle informazioni;
- la testa appoggiata sul palmo significa noia, ma il palmo (dita) sulla guancia, al contrario, denota un interesse estremo;
- le mani tenute dietro possono esprimere la superiorità o tentare di autocontrollo.
- I gesti possono essere: ordinari (ad esempio: alzare le dita dagli studenti quando vogliono rispondere, alzare la mano quando si desidera fermare un taxi, il gesto di "arrivederci", ecc.); gesti simbolici (es: gesti usati all'interno dei gruppi e il cui significato è noto solo a loro).

Le braccia sono considerate i "trasmettitori" di emozioni, sono punti di riferimento nell'osservazione dei segni di benessere, disagio, fiducia o altri tipi di sentimenti. I movimenti delle braccia possono differire in ampiezza, dalla più attenuata (trattenuta e stretta) alla più esuberante (trattenuta ed espansiva). Quando siamo felici e soddisfatti, le nostre braccia si muovono liberamente, anche con gioia.

## Imitazione e comunicazione non verbale



Le espressioni facciali servono come linguaggio universale, in qualsiasi parte del mondo. È un vero linguaggio internazionale e ha funzionato come mezzo di comunicazione sin dall'inizio dell'umanità, al fine di facilitare la comprensione tra persone che non avevano un senso comune (J. Navarro, 2015).

È facile vedere se qualcuno è sorpreso, interessato, annoiato, ansioso o frustrato, insoddisfatto, diffidente, deluso, teso o preoccupato. Non ci è stato insegnato come generare o tradurre queste espressioni facciali, ma le conosciamo tutte, le usiamo, le interpretiamo e le comunichiamo attraverso di esse. Si stima che le persone possano mostrare oltre 10.000 diverse espressioni facciali (P. Ekman, 2003).

Felicità, tristezza, rabbia, paura, sorpresa, disgusto, gioia, odio, vergogna, tensione e interesse sono riconosciute come espressioni facciali universali.

Sebbene i nostri volti possano essere onesti quando mostriamo come ci sentiamo, non rappresentano sempre i nostri veri sentimenti. Questo perché possiamo controllare le espressioni facciali fino a un certo punto (J. Navarro, 2015).

Sebbene il grado di espressività differisca da individuo a individuo, le emozioni non sono invisibili o silenziose. A meno che non controlliamo le nostre espressioni, coloro che ci guardano e ci ascoltano possono capire come ci sentiamo. Ma anche quando qualcuno ha il controllo, possiamo rilevare una reminescenza delle emozioni (P. Ekman, 2003).

Le espressioni facciali possono essere aperti o evitabili, fissi o mobili; sorridere o fare una smorfia; movimento delle sopracciglia, ecc.

Il contatto visivo è molto importante nella comunicazione: è stato dimostrato che non possiamo mantenere il contatto visivo con una persona sconosciuta per più di 0,7 s (la media è 0,4 s). È stato anche dimostrato che in una conversazione circa il 50-60% delle volte la comunicazione è supportata dal contatto visivo tra i 2 (o più partner).

Non diciamo sempre quello che pensiamo, e in queste situazioni c'è una regola generale quando si tratta di interpretare le emozioni e / o le parole monitorando le espressioni facciali. Quando si osservano segnali divergenti dall'area del viso (come segni di felicità contemporaneamente a segnali di ansia o segni di piacere con messaggi di spiacevolezza) o se i messaggi facciali verbali e non verbali non corrispondono, l'emozione più onesta e che deve essere preso in considerazione con quello negativo. I sentimenti negativi saranno quasi sempre i più chiari e sinceri (J. Navarro, 2015).

Dopo qualsiasi confronto con una situazione minacciosa o angosciante, compaiono i comportamenti richiesti dal cervello per ristabilire l'equilibrio e la calma. Questi indicatori di comportamenti adattatori sono importanti per capire come si sente il nostro interlocutore e come elaborare le informazioni comunicate oralmente, un aspetto importante nella regolazione del flusso di informazioni per ottenere una comunicazione efficace e un'interazione produttiva.

Secondo Joe Navarro, esiste un principio generale: se un individuo fa un gesto calmante, significa che in precedenza c'è stato un evento stressante o uno stimolo che lo ha fatto apparire. Sono un mezzo efficace per valutare il benessere o il disagio e rivelare il loro stato emotivo.

## Gesti manipolatori (per ristabilire la calma)

### Elenco dei gesti manipolatori

1. Toccare il collo
2. Cravatta
3. Grattarsi il collo
4. Massaggiarsi il collo - specialmente uomini

Nella regione del collo ci sono molte terminazioni nervose, quindi, toccare il collo, il nervo vago è particolarmente stimolato - con un ruolo importante nel ridurre il battito cardiaco e la pressione sanguigna;

- Sbadigli eccessivi
- Lo stiramento dei tessuti intorno alla bocca stimola le ghiandole salivari - in condizioni di stress la bocca è secca.
- Massaggio del lobo dell'orecchio
- Toccarsi il naso
- In caso di pericolo, il sistema limbico invia il sangue agli arti, quindi – accarezzarsi le braccia - le estremità vengono rivascolarizzate;

### Segnali di tocco delle gambe

Questa azione è guidata dal bisogno inconscio di pulire i palmi sudati a causa dell'ansia. È un ottimo indicatore che l'individuo è in uno stato di stress. Appare molto rapidamente a un evento negativo. È un'indicazione di disagio e ansia.

I ricercatori considerano l'assalto verbale, gli insulti e prendere in giro come forme di violenza.

Esistono comportamenti aggressivi che non comportano violenza fisica (ad esempio, essere eccessivamente insistenti o dominanti).

L'aggressività fisica è facile da vedere, mentre la comunicazione non verbale della rabbia a volte può essere letto solo sotto forma di microespressioni, quando deve essere mascherata. La sensazione di rabbia comporta pressione sanguigna, tensione e calore.

La frequenza cardiaca aumenta, così come la respirazione, la pressione sanguigna aumenta e il viso può diventare rosso. C'è anche l'impulso di andare avanti, verso l'obiettivo della rabbia.

La maggior parte delle espressioni emotive richiede circa due secondi; alcuni sono a corto di mezzo secondo, altri possono richiedere quattro secondi, ma raramente possono durare più a lungo. La durata di un'espressione dipende solitamente dalla sua forza.

Pertanto, un'espressione di lunga durata di solito segnala una sensazione molto più intensa. Tuttavia, ci sono eccezioni. Un'espressione molto breve suggerisce che la persona nasconde quell'emozione; questo occultamento può essere un atto deliberato o una scarico inconscio della tensione.

Se guardi le micro-espressioni di rabbia:

- avvicinare le sopracciglia;
- assottigliare la palpebra inferiore,
- assottigliamento delle labbra a causa della tensione e della pressione esercitate su di esse
- serrare la mascella,

Prestare attenzione perché è meglio non entrare in conflitto con una persona arrabbiata.

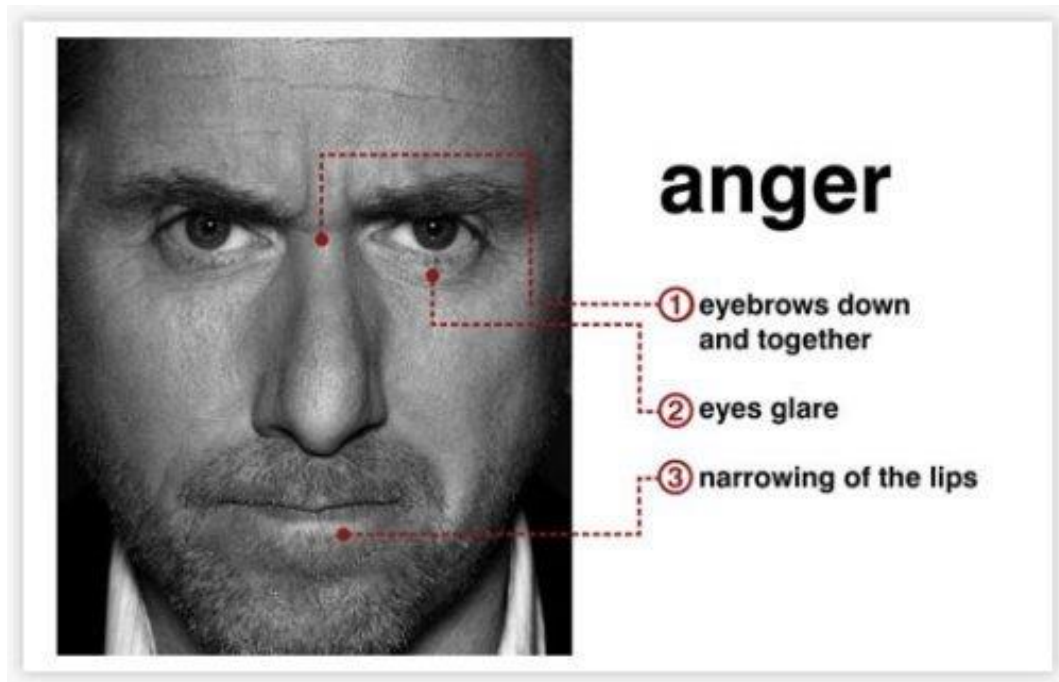
Commenti del tipo: "Perché sei arrabbiato con me?" possono essere un invito per qualcuno a diventare verbalmente aggressivo o comportarsi in modo violento. Una versione migliore della domanda è "la mia decisione potrebbe averti fatto arrabbiare e mi dispiace. Dimmi se posso fare qualcosa per calmarti".

Con questo tipo di risposta riconosci la rabbia piuttosto che provocarla.

Lo scopo di un'interazione con una persona arrabbiata dovrebbe essere quella di dire o fare qualcosa che potrebbe fermare la rabbia prima che diventi intensa (P. Ekman, 2003).

Quando qualcuno cerca di farci del male fisicamente, la rabbia o la paura sono le risposte più probabili. Se qualcuno vuole ferirci emotivamente, insultandoci o umiliando la nostra immagine o performance, questo causerà rabbia o paura. Uno degli aspetti più pericolosi della rabbia è che la rabbia genera rabbia e la situazione si intensifica rapidamente (P. Ekman, 2003).





fonte: <https://catalinstoica.org/article/Emotii-si-Microexpresii-faciale>

La pressione labbra, sostenuta dalla tensione della mascella è un indizio importante. Potrebbe essere uno dei primi segni di rabbia, avvisarti prima che la situazione diventi irreversibile; a volte si verifica una microespressione anche prima che l'altra persona si renda conto che sta per arrabbiarsi.

Rabbia controllata (irritazione)



fonte: P. Ekman - Emoții date pe față, 2003

## L'espressione mascherata della rabbia



fonte: P. Ekman - Emoții date pe față, 2003

La persona sembra felice perché sorride, ma le loro sopracciglia non rafforzano l'idea di una piacevole emozione. Esistono due espressioni contraddittorie visualizzate contemporaneamente. Sembra essere un tentativo di mascherare la rabbia (emozione mostrata dalle sopracciglia) con un sorriso, un misto di rabbia con gioia o divertimento dato dalla perplessità. (P. Ekman, 2003)

La comunicazione paraverbale è rappresentata dal modo concreto in cui parliamo (forza o volume, ritmo e fluidità, altezza o tono della voce, articolazione delle parole). Gli elementi paraverbale accompagnano il linguaggio, permettendo la sfumatura, il rafforzamento, la sottolineatura delle idee, le parole. (A. Coman, 2008)

### **Il volume della voce**

Attraverso il volume della voce dominiamo o lasciamoci dominare.

Una persona con una voce instabile induce l'idea di potere e vitalità) mentre una con una voce debole dà l'impressione di passività e mancanza di fiducia nei propri punti di forza.

Per essere ascoltati, dobbiamo usare il potere della voce (senza esagerare) perché il volume molto grande indica una svalutazione dell'interlocutore.

### **Il tono della voce**

Le sfumature di tono sono l'altezza che usiamo per pronunciare le parole. Il tono acuto tradisce insoddisfazione e nervosismo e può essere facilmente interpretato come un invito al conflitto.

### **Il ritmo della voce**

La velocità del parlato è data dal ritmo, che può essere lento o veloce, calmo o frettoloso. Un ritmo troppo lento sembra noioso: è impossibile trasmettere un messaggio importante che parla in questo modo. Un ritmo troppo attento trasmette uno stato di emergenza.

### **Accento**

Svolge un ruolo importante nel discorso, spesso decisivo: possiamo enfatizzare sillabe, parole o persino frasi. Per evidenziare alcune idee in un discorso è sufficiente che vengano pronunciate e pressate raramente.

### **Fai una pausa nel parlare**

Spesso ciò che non viene detto, ma è compreso, influenza il pubblico in misura maggiore.

La comunicazione è fortemente influenzata dalla cultura, quindi i rumeni sono inclini ad adottare uno stile di comunicazione difensivo, specifico per le culture repressive e collettiviste.

Sono inclini a non dire sempre ciò che pensano veramente, a causa del tema del fallimento o dell'emarginazione. Tuttavia, i valori trasmessi ai bambini tendono ad essere diversi. C'è un cambio di percezione in questo senso, la frase "la spada non taglia

una testa abbassata" non è più attuale. I rumeni stanno ancora imparando i misteri del comportamento assertivo e della comunicazione, vogliono sviluppare le loro capacità comunicative per esprimere i loro sentimenti, pensieri e credenze in modo diretto, aperto e onesto.

Ciò che dovrebbe essere notato come un indicatore culturale stabile e potente per i rumeni è la sfiducia delle persone, sia quelle conosciute, ad eccezione della famiglia / parenti, sia quelle sconosciute.

Secondo la teoria della prossemica classica (Hall, 1966), ci sono le seguenti distanze interpersonali:

- distanza intima (0-46 cm) dove accettiamo senza riserve le persone vicine;
- distanza personale (46-122 cm) dove sono accettati amici, parenti, conoscenti;
- distanza sociale (122-210 cm)
- interazioni formali e distanza pubblica (oltre 210 cm).

Rispetto alla media dei 42 paesi/culture, in Romania tutte queste distanze elencate sono maggiori. Ad esempio, se uno straniero si trova nel caso dei rumeni a livello di distanza sociale, un americano lo include nella distanza personale. Probabilmente per i rumeni uno sconosciuto deve provare certe cose prima di essere accettato nello spazio personale, riservato a conoscenti, amici. Un rumeno deve guadagnarsi la sua fiducia, mentre un americano te lo dà immediatamente e tu devi confermarlo.

A livello non verbale, gli stranieri che visitano la Romania spesso notano sui volti dei rumeni un mimetismo teso, preoccupato, ma aperto e benevolo in caso di interazione. (Hanganu, dico, 2018).

I gesti sono spesso ampi, specifici per i latinos, espansivi, rafforzano il linguaggio verbale e se la relazione tra gli interlocutori non è ufficiale, toccano i loro interlocutori.

L'approccio esagerato può comunicare minacce o relazioni di natura strettamente personale; il dipartimento eccessivo può comunicare arroganza, importanza, stato sociale superiore.

## **I principi della comunicazione**

Gli specialisti del settore hanno formulato una serie di principi comunicativi, tra i quali i più importanti sono:

- 1) La comunicazione è inevitabile o la mancata comunicazione è impossibile . In questo senso, qualsiasi comportamento ha un valore comunicativo, indipendentemente dal fatto che ci siano o meno indicazioni, segni o segnali; perché comunica anche silenzio, non solo parole.
- 2) La comunicazione si sviluppa su due livelli:

a ) il piano di contenuti fornisce informazioni

b) il piano di relazione fornisce informazioni sulle informazioni. Ciò significa, ad esempio, che se le stesse parole sono pronunciate in toni diversi, comunicano cose diverse. (Intendo non solo quello che dici ma come lo dici).

3) La comunicazione è un processo in corso che non può essere affrontato in termini di effetto causa o risposta allo stimolo. Ciò significa che è inutile cercare una causa unica per un atto di comunicazione "puntuale", perché l'essere umano comunica in ogni momento con tutte le esperienze accumulate, cioè ogni effetto è anche una causa allo stesso tempo. La comunicazione si basa sia su informazioni in forma digitale (elaborate dal sistema nervoso centrale) sia su informazioni analogiche (elaborate dal sistema neurovegetativo). Le informazioni digitali sono contenute da simboli (parole) e le informazioni analogiche sono contenute da stimoli non verbali, a livello ormonale.

4) La comunicazione è irreversibile. Un atto di comunicazione una volta superato, innesca trasformazioni e meccanismi che non possono più essere restituiti. Il messaggio, buono o cattivo, una volta emesso e ricevuto non può più essere ripreso.

5) La comunicazione implica relazioni di potere tra i partner e le transazioni (scambi) che avvengono tra loro possono essere simmetriche o complementari.

Le transazioni simmetriche sono relazioni in cui le parti riflettono il reciproco comportamento, da posizioni uguali. Le risposte sono dello stesso tipo con gli stimoli. Se un partner è aggressivo, l'altro risponderà in modo aggressivo. Quindi, le transazioni simmetriche sono relazioni uguali. Rendono possibili sia la negoziazione che il conflitto perché quando un partner si arrabbia, l'altro si arrabbia.

Le transazioni complementari sono relazioni in cui i partner adottano comportamenti compatibili o svolgono ruoli distinti, hanno poteri diversi, stato sociale diverso o gerarchicamente. Il comportamento dell'uno fa sì che l'altro complementare il comportamento. Pertanto, l'accento è posto sulla massimizzazione delle differenze tra i partner. Tendono ad occupare posizioni diverse: quando uno domina, l'altro accetta

di essere dominato. In questo modo, le relazioni diventano più stabili, ma aumentano le tensioni (capo subordinato; sacerdote fedele; giudice condannato; insegnante studente).

6) La comunicazione comporta processi di adattamento dei comportamenti. Questo principio si basa sul presupposto che le persone sono inevitabilmente diverse, percepiscono la realtà in modo diverso, con interessi e obiettivi diversi. L'adeguamento proposto da questa affermazione si riferisce precisamente alla necessità dei partner di armonizzarsi e sincronizzarsi tra loro. Nei negoziati è inoltre necessario armonizzare opinioni e interessi per raggiungere un accordo. (Ghe. Fârte, 2004)

### **I ruoli della comunicazione**

Appaiono in primo piano quando li mettiamo in relazione con gli obiettivi che raggiunge. De Vito stabilisce come scopi essenziali di comunicazione:

- scoperta personale - consiste nel relazionarsi con gli altri e ottenere elementi per la nostra valutazione;
- la scoperta del mondo esterno - spiega concretamente le relazioni esterne degli oggetti e degli eventi compresi per mezzo della comunicazione;
- stabilire relazioni significative - ci mostra che attraverso la comunicazione acquisiamo la capacità di stabilire e mantenere relazioni con gli altri, perché di solito ci piace sentirci amati e apprezzati dagli altri;
- cambiare atteggiamenti e comportamenti - implica l'idea della comunicazione, in particolare quella raggiunta attraverso i media, a cui è opportuno cambiare l'atteggiamento e i comportamenti di noi stessi e degli altri;
- gioco e divertimento - comunicazione intesa come mezzo di rilassamento, battute, ecc. (M. Pavalache-Ilie, 2015)

### **Ostacoli alla comunicazione**

Quando comunichiamo, cercando di convincere, spiegare, influenzare, essere accettati, essere compresi, essere accettati, provocare una reazione / cambiamento di comportamento o atteggiamento. Quando non riusciamo a raggiungere nessuno di questi obiettivi, significa che qualcosa nel processo di comunicazione non funziona correttamente, ovvero qualcosa ha interferito nella trasmissione dei messaggi. Qualunque cosa interferisca con il processo di comunicazione è chiamata barriera.

Le barriere di comunicazione si verificano quando il destinatario del messaggio comunicato non riceve il messaggio o interpreta male il significato desiderato dal mittente. Lo scopo di studiare la comunicazione è di ridurre le ragioni che causano questi fenomeni. Identificare i fattori che portano a interpretazioni errate è il primo passo verso una migliore comunicazione.

- Esempi di fattori che possono influenzare la comunicazione:
- Differenze di percezione

Il modo in cui guardiamo il mondo è influenzato dalle nostre esperienze precedenti, in modo che:

- persone di età
- nazionalità
- culture
- istruzione
- occupazione
- sesso
- temperamenti diversi
- avranno percezioni diverse e interpretino le situazioni in modo diverso.
- Conclusione in fretta

Spesso vediamo ciò che vogliamo vedere e ascoltiamo ciò che vogliamo sentire, evitando di riconoscere la realtà stessa.

### **Stereotipi**

Imparando costantemente dalle proprie esperienze e invocandole in situazioni diverse, affronteremo il rischio di trattare persone diverse come se fossero una cosa sola! Se avessi incontrato un ingegnere, uno studente, un americano, ecc., Li avrei conosciuti tutti.

### **Mancanza di conoscenza**

È difficile comunicare efficacemente con qualcuno che ha un'istruzione diversa dalla nostra, la cui conoscenza di una determinata materia è molto più bassa.

### **Mancanza di interesse**

È una delle barriere più grandi e più frequenti da superare. Laddove la mancanza di interesse è evidente e comprensibile, si deve agire con abilità, per dirigere il messaggio in modo che corrisponda agli interessi e ai bisogni del destinatario del messaggio.

### **Difficoltà nell'espressione**

Se il trasmettitore ha difficoltà a trovare le parole per esprimere le proprie idee, questo sarà sicuramente un ostacolo alla comunicazione

### **Cultura e sue influenze**

La nostra intera esperienza a volte può influenzare la qualità dei messaggi inviati o ricevuti. La cultura, ad esempio, a volte può essere un fattore di disturbo nella comunicazione, rendendo difficile o inefficiente la comprensione di un nuovo messaggio che non si adatta al contesto culturale di base.

Lo shock culturale significa l'incapacità di comprendere o accettare persone con valori, standard e stili di vita diversi.

L'etnocentrismo, cioè la convinzione che la propria cultura sia superiore a qualsiasi altra, appare come una barriera quando la comunicazione conduce ad un atteggiamento di superiorità.

### **Stress**

È noto che lo stress influenza fortemente il processo di comunicazione, nel senso che una persona stressata non percepisce o interpreta più un messaggio come in situazioni normali.

### **Accuratezza della comunicazione.**

Quando una persona parla troppo velocemente, non ha fluidità nel parlare, non articola correttamente le parole, ecc., Siamo tentati di non prestare piena attenzione a loro. Pertanto, il nostro atteggiamento preconcepito influenzerà la nostra capacità di ascolto.



([https://www.academia.edu/16085445/TEMA\\_I.\\_INIȚIERE\\_ÎN\\_STUDIUL\\_COMUNICĂRII](https://www.academia.edu/16085445/TEMA_I._INIȚIERE_ÎN_STUDIUL_COMUNICĂRII))

Il Dr. Leonard Saules, della Grand School of Business, Columbia University, ritiene che nel processo di comunicazione possano sorgere le seguenti barriere:

### **Barriere linguistiche**

- l'oratore e l'ascoltatore possono essere distinti come formazione ed esperienza
- lo stato emotivo del ricevitore può distorcere ciò che sente;
- idee preconcepite e ricettività influenzate di routine;
- difficoltà di linguaggio;
- uso di parole o espressioni confuse.

### **Barriere ambientali**

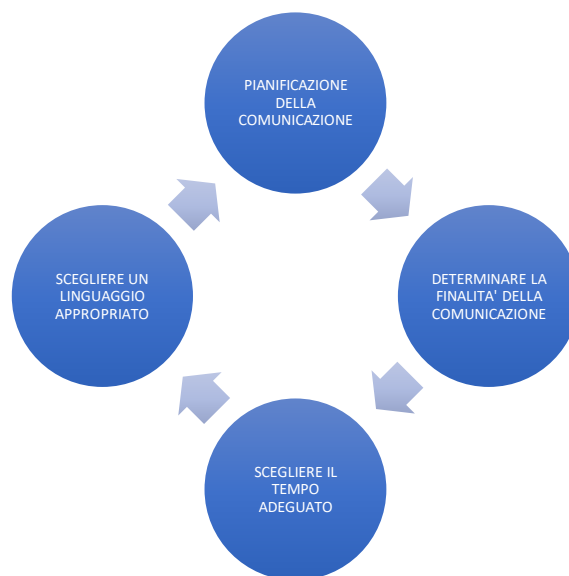
- clima esterno inadeguato (elevato inquinamento acustico);
- utilizzo di mezzi di informazione inadeguati;
- il clima sul posto di lavoro può indurre i dipendenti a nascondere i loro veri pensieri perché hanno paura di dire quello che pensano.
- la posizione del trasmettitore e del ricevitore nella comunicazione può anche costituire una barriera a causa di:
- l'immagine del mittente o del destinatario su se stesso e il suo interlocutore;
- diversa caratterizzazione da parte del trasmettitore e del ricevitore della situazione in cui avviene la comunicazione;
- i sentimenti e le intenzioni con cui gli interlocutori partecipano alla comunicazione.

Un'ultima categoria sono le barriere del concepimento, rappresentate da:

- l'esistenza di ipotesi;
- inviare il messaggio con goffaggine da parte del mittente;
- mancanza di attenzione nella ricezione del messaggio;
- conclusioni affrettate sul messaggio;
- la mancanza di interesse del destinatario per il messaggio;
- routine nel processo di comunicazione.

Sebbene assumano forme diverse, costituendo problemi reali nella realizzazione del processo di comunicazione, le barriere non sono inevitabili, ci sono alcuni aspetti che devono essere considerati per la loro rimozione:

### Misure da adottare per evitare le barriere comunicative



### Comunicazione efficace

Una comunicazione efficace prevede:

#### I. Ascolto attivo

Quando le persone vengono ascoltate, si sentono davvero importanti, sentono che ciò che dicono è importante. Quando sento che ciò che dico ha valore, le persone diventano più responsabili e si comportano come tali.

Apparentemente un processo semplice, ascoltare gli altri si rivela innumerevole o difficile.

Stadi di ascolto attivi:

1. Ascolta l'intero argomento anche se intendi respingerlo;
2. Sii paziente durante l'ascolto;

3. Ripete le idee principali dell'argomento di chi parla;
4. giudicare continuamente;
5. Sii flessibile;
6. ritarda il momento della valutazione;
7. Sii obiettivo. Non criticare o lanciarti in argomenti inutili;
8. Fai sapere al relatore che c'è un reale desiderio che tu ascolti (messaggi non verbali);
9. Prova a creare uno stato empatico, che contribuirà alla trasmissione completa e alle idee corrette;
10. Non abbiate fretta di dare consigli.

### **Effetto dell'ascolto attivo:**

- supporta la comunicazione aperta;
- riproduce e moltiplica il contenuto informativo della discussione;
- non produce sentimenti o sentimenti negativi;
- migliora l'attenzione del partner di discussione;
- riduce le difficoltà di comprensione (difficoltà);
- consente una rapida risoluzione dei problemi, prima che sorga un conflitto;
- crea la prontezza ad ascoltare prontamente e volentieri pensieri, idee ed esposizioni;
- riduce i malintesi (disaccordi) o le divergenze tra le parti;
- nel caso di un grande volume di informazioni, viene percepito il contenuto essenziale;
- il clima della discussione sta notevolmente migliorando. ( <http://www.angelfire.com/pro/irural/lib/comunicare.pdf> )

### **Ostacoli all'ascolto attivo:**

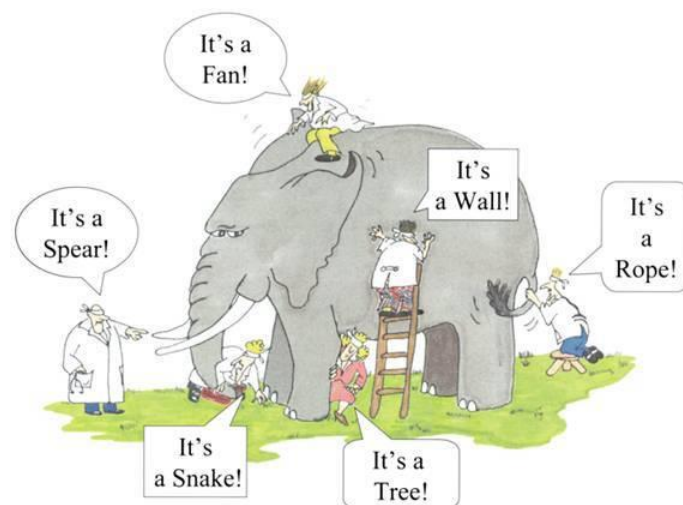
- La percezione di ogni persona è unica. Questo è il motivo per cui il messaggio ricevuto dal destinatario non è quasi mai identico a quello che il mittente desidera inviare.
- La maggior parte delle persone adatta le informazioni a ciò che desidera ascoltare. Spesso scelgono di non ascoltare o addirittura di rifiutare le informazioni negative perché non devono affrontare la realtà.
- Le persone pensano molto più velocemente di quanto parlano. Una persona può dire 100-175 parole al minuto e può ascoltare attivamente fino a 800

parole al minuto. Il ricevitore può quindi pensare a qualcos'altro mentre ascolta e distoglie la sua attenzione da chi parla e dal soggetto.

- L'argomento è troppo complesso per l'ascoltatore.
- L'ascoltatore trae conclusioni affrettate su ciò che sente prima che l'oratore esprima i suoi pensieri fino alla fine.
- L'ascoltatore è distratto dalla mancanza di talento nella comunicazione dell'oratore.
- L'ascoltatore non è in uno stato mentale adeguato e non è interessato all'argomento. (I. Chiru, 2003)

Ma i veri ostacoli all'ascolto degli altri, e la comunicazione implicitamente efficace, sono l'atteggiamento che talvolta adottiamo. Burns identifica 10 di questi atteggiamenti (I. Holdevici, 2003):

1. La convinzione che la giustizia ci appartenga : il soggetto immagina che solo lui abbia ragione e che l'altra persona abbia torto. Si preoccupa di dimostrare la giustizia del proprio punto di vista piuttosto che cercare di capire cosa sente o pensa il suo interlocutore.



2. Incolpare: l'individuo è convinto che il problema sia stato generato dall'errore dell'altra persona. Questo lo fa sentire totalmente innocente e gli dà il diritto di incolpare l'altro.
3. La necessità di essere vittimizzati: l'individuo "piange pietà" e crede che altri lo trattino ingiustamente a causa del loro egoismo e della mancanza di sensibilità. La caparbietà di non fare nulla per migliorare la situazione lascia agli altri l'impressione che il soggetto in questione sia compiacente nella posizione di martire.
4. Licenziamento: la persona non può immaginare di aver contribuito in alcun modo alla creazione del problema, perché non nota l'impatto del suo

comportamento sugli altri. Ad esempio, un capo può lamentarsi del fatto che uno dei suoi subordinati è dogmatico, testardo e non ascolta ciò che sta dicendo, senza rendersi conto che egli stesso lo contraddice ogni volta che cerca di formulare un'opinione.

5. Difensività: il soggetto ha tanta paura delle critiche da non poter sopportare di sentire qualcosa di negativo o spiacevole. Invece di ascoltare e identificare ciò che è vero nelle parole dell'altro, invoca argomenti per difendersi.
6. Ipersensibilità al vincolo: la persona ha paura di cedere o di essere spinta. Dal momento che altre persone sembrano eccessivamente prepotenti, sentono di dover resistere a tutti i costi alla loro tendenza ad influenzarlo in alcun modo.
7. Esagerate richieste nei confronti degli altri: la persona si sente autorizzata a ricevere un trattamento speciale dagli altri ed è frustrata quando non viene trattata come previsto. Invece di cercare di capire cosa spinge gli altri a farlo, il soggetto ritiene che siano irragionevoli e che non abbiano il diritto di agire come tali.
8. Egoismo: il soggetto vuole una certa cosa, in un determinato momento, e diventa nervoso se non lo capisce. Non è interessato a ciò che gli altri pensano o sentono.
9. Diffidenza: l'individuo è circondato da un muro, temendo che se ascoltano e cercano di capire ciò che gli altri provano e pensano, ne trarranno vantaggio.
10. Bisogno compulsivo di aiuto: il soggetto sente il bisogno di aiutare gli altri, anche se vogliono solo essere ascoltati. Quando amici o familiari si lamentano di sentirsi male, l'argomento dà loro ogni sorta di indicazioni su cosa fare. Invece di apprezzarlo, coloro che hanno ricevuto il consiglio si sentono agitati e continuano a lamentarsi, entrambe le parti si sentono frustrate.

Gli ostacoli-atteggiamenti che adottiamo impediscono all'altro di esprimersi liberamente: interpretazioni, valutazioni, giudizi di valore, aiuto o consigli dati senza che vengano poste, domande troppo insistenti, ecc.

L'ascolto attivo è soprattutto un atteggiamento che si manifesta attraverso comportamenti facilitatori. Le tecniche di ascolto attivo mirano a creare un clima favorevole all'espressione e attuare determinate procedure:

- domande aperte
- domande dirette
- riformulazione, ecc.,

Tutte supportate da elementi di comunicazione non verbale.

L'ascolto è la caratteristica fondamentale della comunicazione che mira a esprimere l'altro e implica rinunciare "al piacere di dire". L'ascolto attivo è quindi un

atteggiamento di comprensione che denota un forte desiderio di facilitare le parole dell'interlocutore.

L'ascolto attivo è uno strumento eccezionale per comprendere oltre le parole, per far conoscere il nostro modo di comprendere le esperienze, i comportamenti, le emozioni, i sentimenti dell'altro e per accompagnarlo alla ricerca di soluzioni. È l'obbedienza incentrata sui sentimenti dell'altro, l'ubbidienza empatica, la non direttiva, in cui il rispetto di sé e il rispetto per l'altro regno. (I. Chiru, 2003)

Ascoltare significa guardare: non c'è ascolto attivo senza contatto visivo.

Lo sguardo apre i canali di comunicazione; riconoscendo la presenza dell'altro, esprimendo un desiderio di comunicazione, interesse, rispetto.

Osservandolo diventi consapevole dello stato mentale e l'interlocutore sarà in grado di leggere una certa "aspettativa positiva", cioè quell'atteggiamento che denota una benevola attenzione data all'altro e il fatto che ci aspettiamo di ricevere messaggi importanti dall'interlocutore.

Inoltre, ascoltare veramente significa essere empatici con i pensieri e i sentimenti dell'altro.

L'empatia è l'arte di metterti al posto dell'interlocutore, ascoltando attentamente per essere in grado di comprendere meglio il suo punto di vista, la motivazione, l'interesse, per vedere il mondo attraverso il suo prisma.

Ascoltare attivamente significa adottare un atteggiamento comprensivo: non interpretare, non giudicare, non accusare, non criticare, non svalutare, denigrare, non insultare, non parlare di te, non cambiare argomento, non dare consigli che non sono stati richiesti, non pensare prima a cosa dirai mentre l'interlocutore presenta il suo problema, ma a concentrarti su di esso, cercando di capirlo. (I. Holdevici, 2003)

Gli elementi della comunicazione non verbale accompagnano permanentemente un ascolto che vuole essere attivo. Ascolta non solo le orecchie, ma l'intero corpo: piegando il corpo in avanti, un leggero scuotimento della testa, mantenendo il contatto visivo, sorridendo, ecc.

Esistono quattro principi alla base di un ascolto efficace:

- rispondere all'argomento - parafrasando il contenuto
- Comprendere i sentimenti del comunicatore
- la rilevazione del contenuto emotivo è molto importante
- è un modo per mostrare all'interlocutore che è stato ascoltato e compreso;

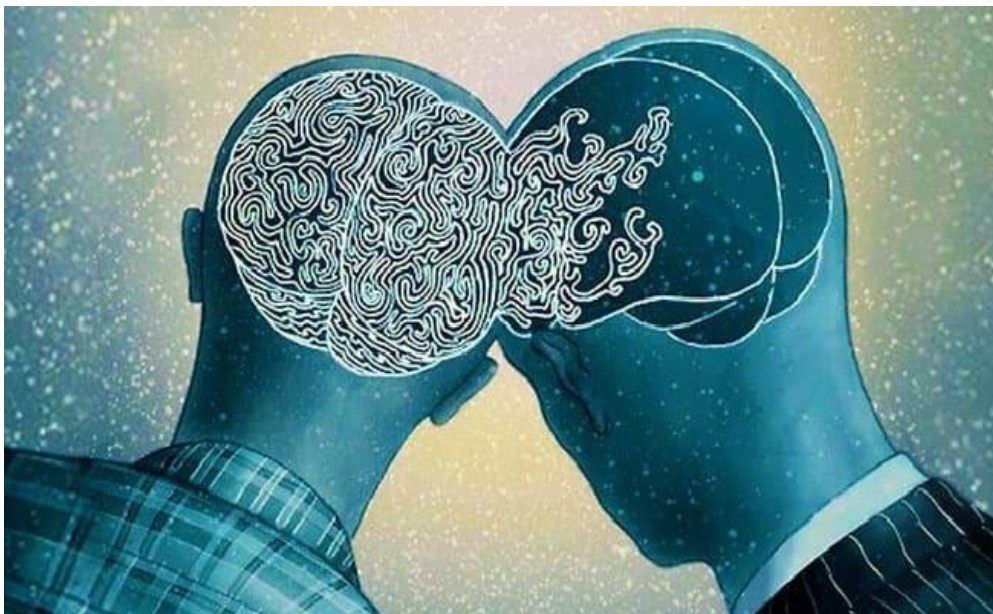
- Mostra te stesso come comprensione
- accettando i sentimenti dell'altro, anche se non sei d'accordo con loro;

Incoraggiare la conversazione: determinazione dell'interlocutore a rispondere onestamente alle domande aperte.

Quando ascoltiamo sviluppare relazioni (ascolto empatico), JC Abric (2002) sottolinea che l'empatia può essere vista "sia come qualità, come attitudine e come volontà, essendo probabilmente la componente più difficile da implementare".

## **Tecniche di Empatia**

È la capacità di essere consapevole, di comprendere e apprezzare i sentimenti e i pensieri degli altri. In sostanza, l'empatia è la capacità di vedere il mondo dalla prospettiva di un'altra persona, la capacità di "darsi" al modo di pensare o di sentire dell'altro (S. Stefano, 2003). Anche nel mezzo di una situazione di tensione, la comunicazione empatica può trasformare il conflitto in collaborazione.



L'empatia deve essere trasmessa all'altro, un'empatia che non si esprime, è semplicemente un atteggiamento inerte, il cui effetto sulla qualità della comunicazione è piuttosto piccolo. In questo senso, l'ascolto empatico implica l'interrelazione con una

persona in difficoltà, incapace di risolvere un certo problema in modo corretto ed efficiente in un'unità di tempo.

L'ascolto empatico è una sfida, perché la percezione può farti concentrare solo sui sentimenti nella stessa situazione, piuttosto che sui sentimenti di chi parla. Un buon ascoltatore empatico ricorderà che le persone non sempre cercano consigli - spesso vogliono solo ascoltarli, e un ascolto empatico ottimale significa mostrare apertura e non giudicare.

L'ascolto empatico prevede tre fasi della formulazione:

- il tentativo di chiarire le cose ("se non sbaglio ...");
- trovare l'idea di base con le stesse parole del tuo interlocutore;
- controllare e parafrasare i sentimenti dell'altro ("è corretto dire che...").

Allo stesso tempo, l'ascolto empatico efficace richiede due abilità:

- l'adozione della prospettiva, che è la capacità di comprendere una situazione dalla prospettiva di un'altra persona e la preoccupazione empatica
- la capacità di identificare i sentimenti di un'altra persona e quindi di vivere quei sentimenti da soli.

Saper ascoltare trasmette responsabilità, fiducia, gioia, simpatia, ecc. Del relatore (IO Pânișoara, 2008).

Il principio della comunicazione empatica si basa sulla comprensione del partner di comunicazione e, rispettivamente, sulla ricerca dei modi in cui il messaggio trasmesso può essere compreso da lui.

La comunicazione empatica è l'abilità comunicativa più importante.

La comunicazione empatica implica l'apprendimento dell'ascolto empatico. Dei quattro modi di comunicare, leggere, scrivere, parlare e ascoltare, poche persone beneficiano dell'educazione all'ascolto.



L'ascolto empatico non implica un atteggiamento di approvazione; implica una comprensione più piena e più profonda sia a livello intellettuale che emotivo dell'interlocutore.

L'ascolto empatico si basa anche su una serie di regole essenziali, presentate di seguito:

1. Tutte le parole vengono percepite prima di decodificare il messaggio.
2. Lo stato emotivo e i sentimenti delle parti vengono percepite prima di classificare il loro punto di vista.
3. Identifica le barriere che sono comparse nella comunicazione.
4. Incoraggia il dialogo
5. Il messaggio conciso è incoraggiato, seguito da un controllo che è stato ricevuto correttamente. Altrimenti, i dettagli vengono identificati.
6. Il contatto visivo con il partner di dialogo viene mantenuto.
7. Molta attenzione è prestata all'intonazione, al gesto e all'espressione del viso, considerando che, in molte situazioni, la memoria visiva copre la memoria uditiva, che può distorcere notevolmente il messaggio.
8. Vengono poste domande aperte e dirette. (<https://www.mpt.upt.ro>)



### ASCOLTO EMPATICO

- Comprendo / accetto il punto di vista dell'altro
- Mantiene il contatto visivo
- Percepisco, sento

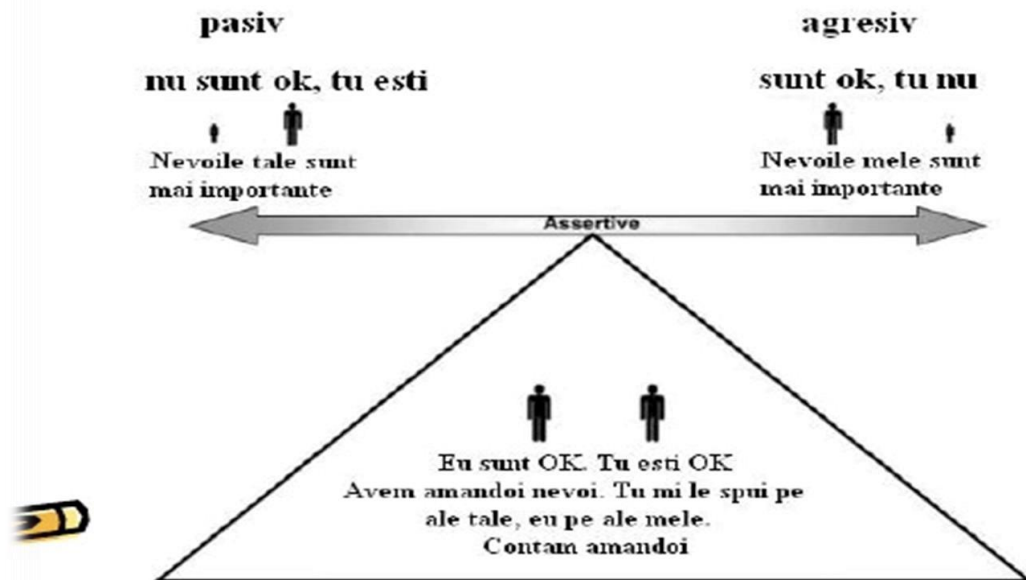
### CONVIDISIONE CRITICA

- Valuto
- Analizzo
- Interpreto

Il successo di una comunicazione dipende ugualmente dalle qualità del parlato di chi parla e dalle caratteristiche del ricevitore. Esistono 7 stili di comunicazione:

- Stile cooperativo - stili attraverso i quali sviluppiamo relazioni
- Stile risolutivo: cercare di risolvere i problemi
- Stile direzionale: dirige e guida determinate reazioni
- Stile basato sulla negoziazione - utilizzato nella negoziazione
- Stile aggressivo: aggressione verbale, intimidazione, violenza
- Stile passivo / permissivo - ignorando i propri diritti e interessi a favore degli altri
- Stile assertivo: esprimere emozioni e credenze senza influenzare e attaccare i diritti degli altri

# Pasiv, asertiv, agresiv



<https://viorelscricariu.ro>

## Comunicazione passiva

- non riescono ad esprimere concretamente i loro bisogni;
- tende ad evitare le manifestazioni personali al massimo;
- qualsiasi forma di presentazione delle proprie idee, opinioni, risultati per lei / lui è molto spiacevole, seguita dal sentimento di vergogna, colpa, ecc.

## Comunicazione aggressiva

La persona che comunica in modo aggressivo:

- raggiunge il suo scopo personale a danno di altri;

- non tiene conto dei diritti e dei requisiti altrui;
- usa molta ironia e offese contro gli altri, ecc.

## **Comunicazione assertiva**

Persona che comunicano in modo assertivo:

- è in grado di esprimere le proprie esigenze e necessità;
- ha un atteggiamento positivo nei confronti di sé e degli altri;
- è in grado di cambiare idea se si confronta con argomenti logici;
- non si vergogna di chiedere l'aiuto di qualcuno ed è anche pronto a dare aiuto e gentilezza.

Secondo un detto anonimo citato da Steven Stein nel libro *The Force of Emotional Intelligence* "più vinci le controversie, meno amici avrai".

Questa affermazione è completamente vera. Non dobbiamo considerare tutto come una competizione. Se ci troviamo di fronte a una situazione di conflitto, è importante mantenere la calma ed esprimere il nostro punto di vista, senza violare il diritto dell'altro di non essere d'accordo con noi.

## **La comunicazione assertiva si basa su tre componenti**

La comunicazione assertiva è la capacità di comunicare chiaramente, senza ambiguità, ma allo stesso tempo significa anche essere sensibile ai bisogni degli altri e alla loro risposta in una determinata circostanza.



Prima di tutto è importante riconoscere i propri sentimenti ed emozioni prima di esprimerli. In secondo luogo, deve esserci autocontrollo degli impulsi per esprimere disapprovazione o persino fastidio senza permettere alla situazione di degenerare in rabbia. La mancata approvazione deve essere comunicata in modo adeguato e con intensità adeguata. In terzo luogo, le loro cause, credenze e diritti devono essere confermati. Questo significa essere in grado di essere in disaccordo con gli altri senza ricorrere a sotterfugi e sabotaggi emotivi e di essere in grado di difendere i propri desideri e allo stesso tempo rispettare il punto di vista degli altri, essendo sensibili ai loro bisogni.

Steven Stein in *The Force of Emotional Intelligence* propone il seguente esercizio per identificare lo stile assertivo di comunicazione, rispetto agli altri due stili: comunicazione passiva e comunicazione aggressiva:

"La quattordicenne Shoshanna entra nel salotto di famiglia dove sua sorella maggiore, Lisa, guarda la TV per tre ore, Shoshanna vuole guardare il suo programma preferito che inizia tra cinque minuti. Quindi:

Sapendo che Lisa controlla sempre la TV quando ne ha l'opportunità, decide di salire nella sua stanza e ascoltare piuttosto musica.

Afferma con autorità: guardi sempre la TV. Non ho mai avuto l'opportunità di guardare. Non è giusto. Voglio guardare. Ora è il mio turno. Esci di qui o dillo a papà!

Dì: Lisa, so che vuoi guardare di nuovo la TV, ma il mio programma preferito inizia tra cinque minuti e mi piacerebbe anche guardarlo. Termina tra un'ora e poi puoi guardare di nuovo la TV. "

Nella prima reazione, Shoshanna si ritira, è passivo; nella seconda situazione Shoshanna adotta uno stile di comunicazione aggressivo. Parla duramente e minaccia senza alcun riguardo per i sentimenti di Lisa; Nella terza situazione, Shoshanna comunica in modo assertivo: dice chiaramente a Lisa ciò che vuole, tiene conto delle esigenze di Lisa, affermando che guarderà solo un'ora in TV.

Per affrontare l'aggressività accettabile è importante:

- ascolto: accetta chi parla, lascialo parlare, non interromperlo, non alimentare il suo discorso;
- accettazione dell'emozione: dissociare l'emozione dal problema, riconoscere il sentimento (rabbia).
- risolvere il problema tecnico: analizzare la situazione, definire il problema, il contesto - chi, cosa, dove, quando, come, come;
- plasmare una prospettiva futura: aiutare l'altro a trovare una soluzione; una persona che si arrabbia vuole un cambiamento: proporre un cambiamento, un'alternativa, una soluzione.

Evitare:

- non riconoscere la rabbia;
- lasciati guidare dai tuoi sentimenti di rabbia, paura o rabbia dell'altro;
- dirgli: "Tu non capisci niente", "Il tuo problema non mi riguarda", "Stai zitto", "Io non ho niente a che fare con te! "

Nel caso in cui la manifestazione della rabbia diventi inaccettabile, ad esempio quando l'interlocutore ti insulta, ti minaccia fisicamente, dà segni che agirà (lancia un certo oggetto, ti insulta), devi cambiare la tua strategia.

Una persona che si impegna in un attacco personale non sa più quale sia la misura, non riconosce più i propri limiti e per gestire la situazione non è sufficiente continuare ad ascoltarla o discuterne.

Per far fronte all'aggressività inaccettabile, occorre seguire questi passi:

- conosci i tuoi limiti: identifica chiaramente il tuo ruolo, la tua legittimità e il tuo oggetto;
- chiarisci che questa modalità di comunicazione non ti soddisfa: " Non sono d'accordo a parlarti in questo modo ", " Non accetto di insultarmi ".
- proponi un'alternativa per la modalità di comunicazione: " Sono pronto a parlarti con calma e sedermi, in caso contrario, per favore vattene / me ne vado "!
- verifica di essere effettivamente l'accordo: "Saresti d'accordo nel dire che...?"
- in caso di disaccordo, attuare l'alternativa annunciata.

Evitare:

- parlare con qualcuno che ti insulta,
- minacciare.

Tecniche di comunicazione efficaci in caso di interazione difficile (Pânișoara, 2006):

- puoi chiedere all'utilizzatore di cambiare le sue parole e il suo indirizzo, altrimenti non ascolterai il suo messaggio;
- puoi chiedere all'utilizzatore di ripetere ciò che ha detto perché vuoi essere sicuro di aver sentito ciò che è necessario. Di solito, l'abusatore esiterà a farlo perché non conosce il motivo di tale richiesta;
- puoi discuterne più tardi. così avrà il tempo di calmarsi e adottare un altro tono;
- interrompi l'abusatore con un commento esterno (qualcuno che è stato vittima di un abuso verbale durante un discorso sul caffè ha interrotto l'abusatore con la domanda: "Vuoi dello zucchero nel caffè?", (Che ha dato all'aggressore la possibilità di stop) (IO Pânișoară, 2006)

Una comunicazione efficace significa la capacità di trasmettere un messaggio chiaro, causando un feedback positivo alla persona con cui interagisci. L'efficacia della comunicazione viene valutata in base alla reazione ottenuta. Se la reazione è più lieve di quella che ti aspetti, è probabilmente dovuta alla discrepanza creata tra le parole e il loro "tono". L'obiettivo di una comunicazione efficace non è solo quello di trasmettere l'informazione, ma anche le emozioni e i sentimenti che l'informazione trasmessa innesca. Al fine di garantire l'efficacia della comunicazione e far funzionare la relazione, ci deve essere interesse sia nelle idee degli altri che in se stesse.

La comunicazione viene generalmente effettuata su almeno due livelli:

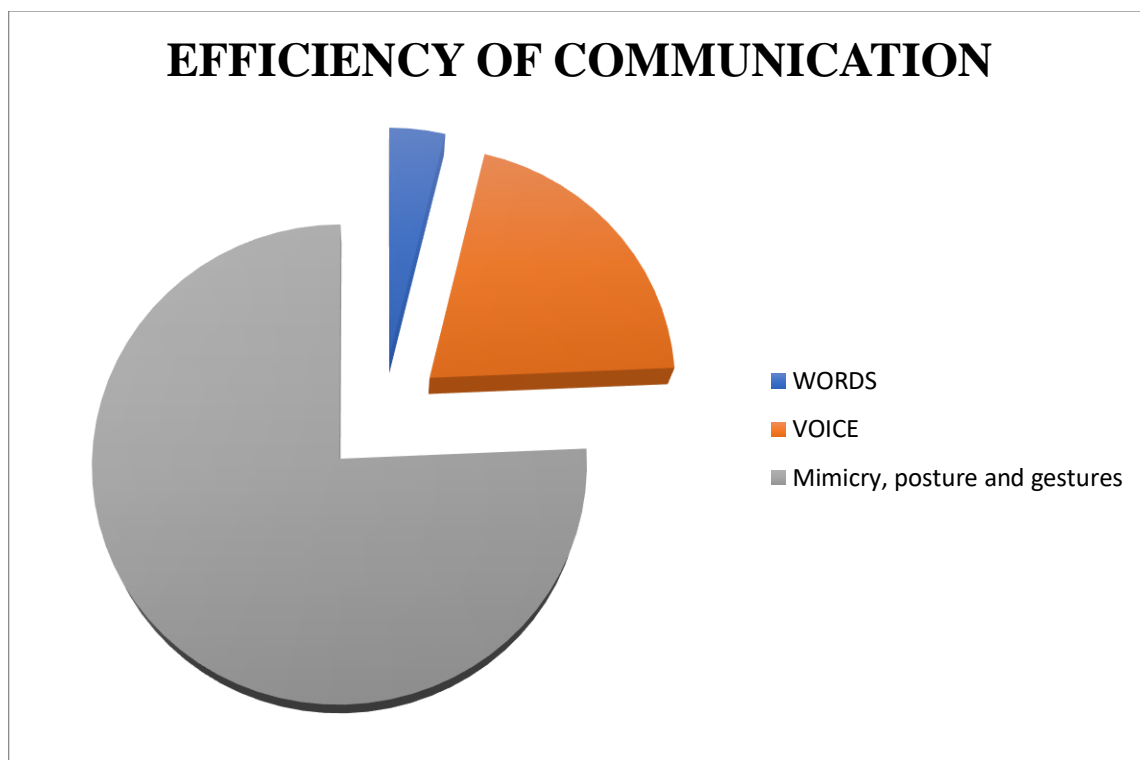
- a livello di contenuto - ciò che diciamo
- a livello di emozioni - il modo in cui lo diciamo (C&S Potts, 2017)

Quando comunichiamo, c'è un aspetto molto più importante del messaggio trasmesso verbalmente.

Questi sono:

- postura
- distanza interpersonale
- gesti
- espressioni facciali
- movimenti della testa
- contatto visivo
- tono
- volume
- velocità
- pause
- e contenuto del discorso.

La ricerca ha fornito le seguenti statistiche relative all'efficienza della comunicazione:



fonte: C. & S Potts - Assertività



È chiaro che il messaggio verbale deve essere armonizzato con elementi del linguaggio non verbale. Queste due forme di comunicazione devono risuonare. Ciò faciliterà l'impatto, l'influenza e la comprensione. Dove c'è un disaccordo tra le parole e il tono, tendiamo piuttosto a credere al tono.

Il messaggio verbale è un prodotto del pensiero cosciente e il comportamento non verbale è un prodotto del subconscio. È più difficile da padroneggiare. Possiamo riconoscere l'aggressività sia attraverso le parole che il comportamento non verbale.

Siamo in grado di riconoscere l'aggressività, la passività e l'assertività sia attraverso il linguaggio che il comportamento non verbale.

Esempi caratteristici del linguaggio del corpo associati ai tre stili. Vale la pena notare che un singolo elemento del linguaggio del corpo non è sufficiente per indicare il tipo di comportamento, ma è necessario considerare un gruppo di elementi.

	AGGRESSIVITA'	SOTTOMISSINOE'	ASSERTIVITA'
POSTURA	Una generale tensione nel collo, che diventa più rigido e immobile. Petto in espansione, pugni chiusi	Spalle verso il basso, collassamento del tronco	Aperto e rilassato
VOCE	Fermo, sarcastico, duro, volume di voce elevato	Estremamente delicato, spesso monocorde, esitante o con voce calante	Sicuro e deciso, appropriato al contest, sincere e chiaro
VOLTO	Disapprovazione, labbra serrate, segnali di rabbia, rossore del volto, mascella serrata, mento in avanti	Sorriso falso che Maschera l'insicurezza	Mimica aperta e rilassata, sorride quando è soddisfatto, è corrucciato quando si arrabbia, la

			mimica del volto è congruente con il messaggio, mascella rilassata
ASPETTO	Sostenuto, sguardo dominante	Contatto visivo minimo o assente, guarda in basso nella maggioranza dei casi, evitare lo sguardo, sollevare le sopracciglia come segnale di paura	Contatto visivo intenso ma non costante, solitamente è concomitante agli aspetti importanti della conversazione.
GESTI	Usare il dito puntato come forma di minaccia, gesti ampi, battere il piede a terra nervosamente, braccia incrociate, inaccessibilità	Grattarsi le mani, solleva le spalle, coprirsi la bocca con la mano, gesti di autocontatto	I movimenti delle mani sono moderati, fermi ed aperti, incoraggiano gli altri a partecipare alla comunicazione
DISTANZA	Invade lo spazio degli altri, manca di rispetto allo spazio personale del proprio interlocutore, inclinatore in avanti, inclined excessively before	Give too much space to others, withdrawn, using defense barriers (various objects - map, water bottle, arms)	Respects personal space (depending on the situation - about one arm length)

## Suggerimenti per il linguaggio del corpo

Certamente, il linguaggio del corpo ci influenza enormemente, ma un elemento non è un indicatore predittivo del pensiero e delle emozioni dell'altro. Possiamo formare un'opinione sommaria sulle emozioni e le intenzioni dell'altra persona, a condizione che sappiamo come si sta comportando quella persona. Le deviazioni dalla norma sono importanti.

Una comunicazione efficace ci aiuta a sviluppare qualitativamente le relazioni di amore, amicizia e professionalità con chi ci circonda e ad evitare situazioni di conflitto nella nostra vita.

Il primo passo nello sviluppo delle capacità comunicative è la consapevolezza. Per prendere coscienza di quali di queste capacità comunicative ti mancano e devi studiarle, svilupparle per padroneggiarle meglio.

Le capacità comunicative si sviluppano nel tempo, non siamo nati con loro. A seconda dell'ambiente in cui viviamo e delle nostre preoccupazioni, impariamo a comunicare in modo più efficiente o meno efficace.

Per una comunicazione verbale corretta ed efficace, devono essere adottati atteggiamenti positivi e comportamenti verbali funzionali, legati alle qualità del linguaggio e evidenziamo in particolare:

1. Il piacere di parlare implica anche lo sforzo di avere un tono gentile, educato, unito a un aspetto piacevole.
2. La natura naturale dell'espressione naturale, senza influire, senza la ricerca forzata di parole o espressioni rare (per eludere, stupire, scioccare)
3. La chiarezza implica un'esposizione sistematica, concisa e di facile comprensione, senza sforzo, usando la respirazione controllata, un leggero movimento delle labbra; aiuta nella ricezione e nella comprensione senza sforzo.
4. La correttezza implica il rispetto delle regole grammaticali e logiche del linguaggio. Concentrarsi sull'essenziale in un ordine logico dei contenuti comunicati
5. Usa quelle parole ed espressioni necessarie per comprendere e facilitare la comunicazione
6. L'armonia richiede l'uso di parole / espressioni che provocano il pubblico con rappresentazioni secondo l'intenzione di chi parla, in modo da deliziare chi parla e sostenere la motivazione dell'apprendimento.
7. La finezza si ottiene usando parole / espressioni attraverso le quali pensieri, sentimenti, idee possono essere espressi indirettamente.

8. Espressione focalizzata sul tema della comunicazione, senza deviazioni inutili e impreviste. ( [www.31\\_49743\\_suport\\_curs\\_Tehnici\\_comunicare](http://www.31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare) )

## **Consigli per una comunicazione efficace**

Ci sono sette passi da seguire per una buona comunicazione, sette C a cui dobbiamo mirare per comunicare in modo efficace e deciso.

<https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively>

### 1. Corretto

Sii corretto. 'Vai così lontano e non di più' - è un proverbio che significa "vai avanti e non troppo" che chiunque dovrebbe ricordare. Dobbiamo esprimerci correttamente, esporre il nostro punto di vista, ma chiederci permanentemente se oltrepassiamo il limite usando determinati termini o espressioni categoriche.

### 2. Cancella

Il modo in cui comunichiamo deve essere chiaro, senza lasciare spazio alle interpretazioni.

### 3. Conciso

Estrarre l'essenza di un messaggio è il lampo di genio dell'intelligenza. Le persone vogliono ascoltare la conclusione, l'essenza, non perdere tempo. La chiarezza dell'espressione delle idee implica l'esatta espressione di ciò che vuoi dire e richiede un ricco vocabolario, in modo che tu possa scegliere quelle parole che esprimono il più suggestivo di ciò che vuoi esprimere. Per essere compreso correttamente si evitano affermazioni come "Sai ...", "una specie di ...", "dipende", "penso", "sembrebbe / non sembrerebbe", ecc.

Queste espressioni sono ambigue e denotano uno stato di insicurezza. Alla lunga possono infastidire l'ascoltatore, soprattutto se si ripetono troppo spesso. Parla in modo

chiaro, sonoro, con intonazione; fai frasi logiche e coerenti, da cui evidenziare le idee che vuoi esporre. Elimina dalla tua esposizione il frasi "vuote" come "Non crederai", "Non così", ecc.

Usa parole semplici, utilizzando lo stesso vocabolario dell'interlocutore e le espone nella maniera più logica e facile da seguire; Evita il gergo professionale tanto il più possibile.

#### 4. Coerenza

Essere coerenti è una combinazione di essere chiari, concisi e concreti. Un messaggio coerente è un messaggio logico, armonioso, unitario.

#### 5. Completezza

Per una buona comunicazione dobbiamo assicurarci di trasmettere completamente le informazioni. Che non omettiamo qualcosa che potrebbe cambiare il significato delle informazioni.

#### 6. Ricco di dettagli.

Non diluire il contenuto del messaggio. Evita l'uso di parole ed espressioni che "indeboliscono" il contenuto del messaggio, invece di rafforzarlo. La parola "ma" è un diluente di messaggi; A volte sorgono situazioni assurde in cui questa parola collega un'idea formulata all'inizio della sua negazione, formulata alla fine della frase, come ad esempio: "Mr. X è un buon professionista, ma a volte commette gravi errori". Questo tipo di frase sottolinea certamente la seconda parte.

#### 7. Sii cortese

Possiamo avere di più da guadagnare se ci esprimiamo educatamente, se ci comportiamo in modo piacevole. Siamo responsabili del benessere che trasmettiamo alle persone con cui interagiamo. Nessuno vuole interagire con qualcuno maleducato o aggressivo. Dobbiamo essere rispettosi se vogliamo essere rispettati a nostra volta.

Mantieni l'orgoglio della controparte. Anche se, per ignoranza, disinteresse o cattiva volontà, fa dichiarazioni illogiche, assurde o maligne, la tua risposta non dovrebbe essere aggressiva in alcun modo; risponde con calma, educatamente, senza traccia di ironia nella voce e senza aria di superiorità.

(<https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively>)

Possiamo completare questi sette suggerimenti con:

Evita i luoghi comuni

I cliché sono espressioni utilizzate da una ripetizione esagerata, che possono infastidire l'interlocutore o generare risposte sotto forma di cliché o condurre la discussione su una strada intasata.

Evita scuse inutili

L'emotività e la mancanza di fiducia in se stessi sono due ostacoli principali per una persona che vuole diventare un buon oratore. Inoltre, la diffidenza viene trasmessa, in un modo o nell'altro, all'interlocutore, che ovviamente non sarà interessato a concludere affari con la società che rappresenta, perché non ha credibilità.

### **Ostacoli per una comunicazione efficace**

- La sfiducia dell'interlocutore nell'utilità delle informazioni ricevute
- Presentazione caotica e disorganizzata delle informazioni
- Offrire dichiarazioni vaghe e generali
- "Bombardare" l'interlocutore con troppe informazioni
- Esagerazioni
- Uso del gergo
- La mancanza di attenzione dell'interlocutore
- Il disinteresse dell'interlocutore
- Fatti confusi con opinioni generate da personalità, educazione, esperienza, stato emotivo, età o religione

( <http://livethecommunity.ro/wp-content/uploads/2015/12/comunicarea-eficienta.pdf>)

Per dare alla comunicazione maggiori possibilità di successo è necessario rispondere alle seguenti domande (N. Straton, 1995)

## **Perché? (L'obiettivo)**

Ecco alcune domande chiave da farsi prima di ogni comunicazione

- Perché comunichiamo?
- Qual è il mio vero scopo nello scrivere o nel parlare?
- Cosa spero di ottenere?
- Un cambio di atteggiamento?
- Un cambio di opinione?
- Devo informare?
- Influenzare?
- Dovrei fraternizzare con qualcuno?
- Avere una conversazione?

## **CHI?**

Domande da porsi:

- Chi è esattamente il destinatario del mio messaggio?
- Che tipo di persona è?
- Che personalità ha?
- Istruzione scolastica?
- Età?
- Status sociale?
- Come risponderà al contenuto del mio messaggio?

## **DOVE E QUANDO? (luogo e contesto)**

- Dove sarà il destinatario quando riceverà il mio messaggio?
- Quali elementi del mio messaggio non sono noti, quindi dovrò ricordargli i fatti?
- Quando arriva il mio messaggio?
- Posso rispondere a un problema sollevato dal chiamante?
- O il mio messaggio sarà la prima informazione che il chiamante sentirà del problema?
- Qual è il mio rapporto con l'ascoltatore?
- L'oggetto del mio messaggio è motivo di controversia tra di noi?
- L'atmosfera è carica o amichevole?

## **CHE COSA? (il soggetto)**

Cosa intendo esattamente? Cosa mi piacerebbe dire? Che cosa vuole sapere? Quali informazioni posso omettere?

Segreti di una comunicazione efficace

I requisiti generali di comunicazione efficiente

Secondo il dizionario "Oxford English Dictionary":

Efficace (agg.) - successo nella produzione di un risultato desiderato o previsto

Efficiente (aggiustamento): raggiungimento della massima produttività con il minimo sforzo o spesa sprecati

In altre parole:

Comunicazione efficace: fare la cosa giusta

Comunicazione efficiente: come fare le cose correttamente

Come creare un equilibrio tra comunicazione efficace ed efficiente .

Una comunicazione efficace significa che il comunicatore si concentra sulla comprensione del messaggio da parte dell'interlocutore. Una comunicazione efficiente significa convertire il messaggio in una frase quanto più breve possibile: il comunicatore si concentra in modo che il messaggio sia il più breve e conclusivo possibile per essere compreso correttamente con il minimo sforzo.



L'impatto del messaggio rispetto alla durata della comunicazione

Fonte: [www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently](http://www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently)

La figura illustra tre categorie di situazioni che possiamo affrontare in una comunicazione

### Scenario 1

I relatori di questa categoria si concentrano sulla comunicazione efficiente, concentrandosi sul messaggio, ma non sull'interlocutore. Parte dall'idea che l'interlocutore abbia già familiarità con l'oggetto del messaggio trasmesso e non garantisce che l'interlocutore abbia compreso il messaggio.

### Scenario 2

L'equilibrio tra comunicazione efficace ed efficiente è perfetto nella trasmissione di un messaggio. Coloro che prestano sufficiente attenzione sia all'interlocutore che al messaggio, ascoltano attentamente e adattano il loro discorso, in modo da garantire che il messaggio sia stato compreso, anche se hanno bisogno di dedicare più tempo a ulteriori spiegazioni sul loro punto di vista.

### Scenario 3

Chi parla molto e si perde nei dettagli si annoia. Tendono a spiegare troppo del loro punto di vista, in modo che il chiamante perde attenzione e il messaggio sia diluito e difficile da capire. (<https://www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently>)

Essere in grado di comunicare in modo assertivo ed empatico allo stesso tempo è una delle abilità più importanti per interagire efficacemente con gli altri, per avere successo sia nella professione futura che nello sviluppo delle relazioni umane.

## **Bibliografia**

Abric, Jean-Paul, (2002), Psihologia comunicarii, Bucuresti, Editura Polirom

Albrecht, K. (2007) - Inteligență socială, București, Editura Curtea Veche

Coman, A. (2008) - Tehnici de comunicare, București, Editura CH. cenno

Chiru, I. (2003) - Comunicarea interpersonală, București, Editura Tritonic

Cosmovici A, Iacob, M (1998) - Psihologie Școlară, București, Editura Polirom

Hanganu, O., Dicu, V. (2017) - Guida di sensibilizzazione culturale per espatriati che lavorano in Romania, București

Ekman, P. (2003) - Emoții date pe față, București, Editura Trei

Fârte, Ghe. (2004) - Comunicarea - o abordare paraxiologică, Iași, Casa editorială Demiurg

Holdevici, I. (2000) - Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie,

Editura Orozonturi

Navarro, J. (2008) - Secretele comportamentului non verbale, București, Editura Meteor Press

Pânișoară, I. (2006) - Comunicarea eficientă, București, Editura Polirom

Pavalache-Ilie, M. (2015) - Mozaicul comunicării, Cluj, Presa Universitară

Stănciulescu, I, Tudor, R., Tran, A. Tran., (2015) - Teoria comunicării, Editura Tritonic

Șerb S. (2000) - Relațiile publice și comunicarea, București, Editura Teora,

Straton, N. (1995) - Comunicarea, București, Societatea Știință și Tehnică,

Stein, S (2003) - Forța inteligenței emoționale, București, Editura Alfa

<https://office.com/getword>

<https://www.socializam.com/comunicare/cat-de-importanta-este-comunicarea/>,

[https://www.univath.ro/tematica\\_licenta/Curs\\_Comunicare\\_in\\_AP](https://www.univath.ro/tematica_licenta/Curs_Comunicare_in_AP).

[http://www.mpt.upt.ro/doc/curs/gp/Communication\\_skills.pdf](http://www.mpt.upt.ro/doc/curs/gp/Communication_skills.pdf)

<https://www..grefieri.ro/noțiunidecomunicare>

HPP. creeaza.com

<http://livethecommunity.ro/wp-content/uploads/2015/12/comunicarea-eficienta.pdf>

<https://www.mpt.upt.ro>

[www.31\\_49743\\_suport\\_curs\\_Tehnici\\_comunicare](http://www.31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare)

<http://www.angelfire.com/pro/irural/lib/comunicare.pdf>

<http://www.creeza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice>

<http://www.scrigroup.com/management/comunicare/COMUNICAREA-NONVERBALA-Kinetic24966.php>

[https://www.academia.edu/16085445/TEMA\\_I.\\_INIȚIERE\\_ÎN\\_STUDIUL\\_COMUNICĂRII](https://www.academia.edu/16085445/TEMA_I._INIȚIERE_ÎN_STUDIUL_COMUNICĂRII)

<https://www.practical-application-components-of-efficient-communication-infographic.html>

<https://www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently/>

<https://www.pinterest.com>

<https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively/>

## **Capitolo 5**

**Responsabilità. Assumersi la responsabilità.**

## **Introduzione**

La responsabilità è un concetto chiave nell'istruzione scolastica. Il ruolo di questo capitolo è di introdurre gli insegnanti delle scuole alle diverse forme di responsabilità, per determinare quali sono i significati specifici coinvolti e come facilitare la responsabilità negli studenti. In effetti, la responsabilità non è solo una questione di etica, ma anche di rendimento generale degli studenti e degli insegnanti. Particolare attenzione verrà data alla responsabilità sociale e civile e alle loro implicazioni nell'ambiente scolastico.

Questo capitolo è basato sulla pratica e suddiviso in tre aree:

L'applicazione della responsabilità personale e sociale alle impostazioni dell'istruzione scolastica, con particolare attenzione alle pratiche per aumentare la responsabilità sociale nelle lezioni di educazione fisica. Grande attenzione verrà data ai test psicometrici per misurare la responsabilità personale e sociale e i protocolli per aumentare questo fattore negli studenti

Il concetto di disimpegno morale. Uno degli psicologi più influenti, il canadese Albert Bandura ha concettualizzato la variabile del disimpegno morale per spiegare una vasta gamma di comportamenti aggressivi. In questa sezione, analizzeremo il ruolo del disimpegno morale nella spiegazione della violenza, del bullismo e del cyberbullismo nelle scuole. Verranno condotte analisi approfondite per tutti i ruoli delle persone coinvolte nel bullismo (bullo, difensore, spettatore ecc.). I predittori, i risultati e i test per la misurazione del disimpegno morale saranno analizzati allo scopo di identificare e prevenire gli effetti negativi del disimpegno morale e promuovere la responsabilità nelle classi

Il ruolo delle emozioni responsabili. Uno studio interculturale di Menesini e colleghi (2013) ha ipotizzato l'importanza di emozioni responsabili per la prevenzione del bullismo. Verrà discusso il ruolo delle emozioni nella spiegazione dei processi di responsabilità

## **Le forme di responsabilità: definizione e applicazione**

Secondo il Dizionario di Cambridge, la responsabilità è "qualcosa che è il tuo lavoro o il tuo dovere di trattare", avere responsabilità significa "essere in una posizione di autorità su qualcuno e avere il dovere di accertarsi che determinate cose vengano fatte".

È chiaro il fattore normativo di responsabilità. La responsabilità è un argomento molto ampio con chiare implicazioni e correlazioni con diritto, etica, psicologia, filosofia. In questo capitolo esploreremo le diverse forme di responsabilità, quindi esploreremo le implicazioni di questo ampio concetto nell'istruzione scolastica.

I due aspetti principali che esploreremo in questi capitoli sono:

La responsabilità sociale è una teoria principalmente applicata alle imprese. La responsabilità sociale lavora sulla dualità tra interessi economici e obiettivi sociali. Questa teoria afferma che se un'azienda vuole massimizzare il suo valore, il Management dovrebbe avere la capacità di mantenere l'equilibrio tra performance economica, con performance sociale ed economica (Ganti, 2019).

Se applicata alle scuole, che gestiscono risorse economiche solo nell'ambito della gestione delle spese, la responsabilità sociale può essere definita come l'adesione alle regole sociali e alle aspettative di ruolo (Ford, 1985). In particolare, per l'applicazione a scuola: le regole e le norme sono legate al ruolo degli studenti. In effetti, gli studenti devono rispettare le regole per la condotta interpersonale che si riferiscono specificamente alla loro prestazione.

Queste regole influenzano una vasta gamma di variabili psicosociali, ad esempio: cooperazione, rispetto per gli altri, forme positive di interazione sociale. La responsabilità civile è definita come la "responsabilità di un cittadino. Comprende azioni e atteggiamenti associati alla governance democratica e alla partecipazione sociale.

La responsabilità civile può comprendere la partecipazione al governo, alla chiesa, ai volontari e alle appartenenze ad associazioni di volontariato. Le azioni di responsabilità civile possono essere mostrate in difesa di varie cause, come questioni politiche, economiche, civili, ambientali o di qualità della vita (Self, 2018)

Vedremo, attraverso l'analisi della letteratura scientifica, che aumentare la responsabilità sociale e civile è importante per aumentare il rendimento degli studenti ma anche per ridurre i comportamenti negativi (violenza, abuso psicologico, bullismo e cyber bullismo). Lo sviluppo della responsabilità sociale dovrebbe essere compreso a livello sistemico, per quanto riguarda genitori, insegnanti e studenti stessi. (Krumboltz, Forz, Nichols e Wentzel, 1987)

A livello familiare, la responsabilità è molto importante per determinare l'adattamento sociale e quindi il successo nella vita. Ma, dal punto di vista della società, la mancanza di queste abilità può avere un profondo effetto sulla vita degli studenti. Bambini antisociali, è statisticamente associato ad effetti negativi nell'età adulta come: dipendenza da alcol, disoccupazione, divorzio (Caspi, Elder & Bem, 1987)

### **Effetti positivi della responsabilità sociale**

Le relazioni tra responsabilità sociale ed etica sono chiare. Inoltre, le scuole, diversamente dalle aziende, non devono superare la dualità tra guadagno economico e scopi sociali, poiché non vi è alcun profitto. I direttori scolastici devono gestire le risorse economiche e umane al fine di garantire al massimo livello il senso di responsabilità ed evitare i correlati negativi di questa variabile.

Tuttavia, dagli anni '60 del XX secolo, la ricerca psicologica si è concentrata sulle relazioni tra responsabilità sociale e risultati accademici. Innanzitutto, una serie di studi ha identificato le relazioni tra comportamento civico degli studenti e percezione sociale degli insegnanti. Una ricerca di Sivan (1986) ha identificato che gli insegnanti discriminano tra i diversi tipi di comportamento positivo (tendenza a socializzare, apprendere, eseguire) e negativo (disattento, aggressivo e non collaborativo) degli studenti, e questo fattore influenza anche le preferenze degli insegnanti (Brophy & Good, 1974, Cartledge & Milbrun, 1978).

Uno studio di Trenholm e Rose (1981) ha identificato attraverso un'intervista dedicata i sei aspetti fondamentali del comportamento degli studenti:

Risposte appropriate a richieste e compiti accademici



- Controllo degli impulsi
- Risoluzione dei problemi positiva
- Interazione cooperativa e gentile con i coetanei
- Coinvolgimento in attività di classe
- Riconoscimento del contesto appropriato per diversi tipi di comportamento

## **Strategie per insegnare la responsabilità sociale in classe**

Le strategie più comuni per insegnare la responsabilità sociale nelle scuole sono riassunte come segue:

Intervento e lezioni progettate per insegnare strategie di autocontrollo. Queste lezioni possono essere focalizzate su studenti che mostrano comportamenti impulsivi o inappropriati (O'Leary & Dubey, 1979)

Pratiche di gestione della classe per determinare l'ordine e il controllo del gruppo (Doyle, 1986)

Vi sono prove che suggeriscono che il rendimento scolastico non è il criterio unico per la valutazione del successo e della competenza nelle scuole. In effetti, la scuola svolge una grande funzione di socializzazione nei seguenti modi:

Insegnanti e studenti promuovono attivamente comportamenti socialmente responsabili

Esiste una dualità tra l'importanza riconosciuta del comportamento sociale e responsabile e la mancanza di tempo dedicato dagli insegnanti per insegnare queste importanti abilità

Esistono relazioni tra competenza sociale e funzionamento familiare degli studenti

Uno studio di Feldman, Wentzel, Weinberger & Munson, (1990) ha mostrato che esistono correlazioni tra soddisfazione coniugale e responsabilità sociale nella preadolescenza su tutte le sottoscale della responsabilità sociale (cooperazione con gli altri, rispetto delle regole, controllo dell'aggressività, controllo degli impulsi)

Gli studi di Finn, (1993), Palmer, Dakof & Liddle, (1993) hanno dimostrato che l'interesse dei genitori per le attività degli studenti, la comunicazione dei genitori e le aspettative dei genitori sono fortemente correlati con il successo accademico

Le evidenze di correlazione tra responsabilità sociale e apprendimento possono essere riassunte come segue:

Esistono correlazioni positive tra rendimento scolastico, empatia e comportamento prosociale (Feshbach & Feshbach, 1987)

Esistono correlazioni positive tra rendimento scolastico e condotta scolastica adeguata (Entwisle, Alexander, Cadigan e Pallas, 1986)

Esistono correlazioni positive tra rendimento scolastico e conformità (Cobb, 1972, Kohn & Rosman, 1973)

Una meta-analisi di Horn & Packard (1985) ha mostrato che le variabili socio-emotive hanno predetto il raggiungimento e ridotto i problemi di apprendimento precoce in modo simile all'abilità intellettuale, al deficit sensoriale o persino ai problemi neurologici

Il comportamento adattativo della scuola elementare è predittivo delle prestazioni e dei punteggi dei test al liceo (Lambert, 1972)

Uno studio longitudinale di Parker & Asher (1987) ha mostrato che il comportamento antisociale e aggressivo è predittivo di abbandono scolastico al liceo

Uno studio di Hopps & Cobb (1974) ha dimostrato che insegnare un'adeguata responsabilità sociale ai bambini (cioè frequentare, seguire le istruzioni, svolgere attività di volontariato) aumenta i risultati stabili nei risultati accademici (Cobb & Hopps, 1973)

L'accettazione da parte degli insegnanti e degli studenti delle scuole è costantemente correlata ai risultati conseguiti a tutte le età e gradi

Bambini socialmente esclusi e aggressivi sono a rischio di fallimento accademico (Feldhusen et al, 1970, Ford & Tisak, 1983)

## **Rapporti con i coetanei**

Uno studio sulle transizioni scolastiche mostra che la perdita di un gruppo familiare influisce negativamente sull'autostima e sull'interesse dello studente per la scuola (Miller, 1983). L'isolamento percepito dai coetanei e la percezione della mancanza di

controllo nell'ottenere sostegno sociale a scuola correlano a bassi livelli di rendimento (Epperson, 1963).

## **Protocollo di responsabilità in caso di cyberbullismo**

Uno studio di Willard (2007) ha identificato un protocollo di responsabilità in caso di cyberbullismo:

Precauzioni ragionevoli che le scuole dovrebbero adottare per ridurre i casi di cyberbullismo

- Stabilire uno sforzo di pianificazione organizzata per affrontare i problemi; condurre regolarmente una valutazione dei bisogni
- Valutare le politiche e le pratiche di gestione dell'uso di Internet
- Implementare pratiche più efficaci per monitorare l'uso di Internet da parte degli studenti
- Educare studenti e insegnanti
- Implementare un report di cyberbullismo, revisione e processo di intervento
- Impegnarsi nella valutazione continua dell'efficacia

## **Il ruolo dell'apprendimento del servizio e del volontariato per aumentare la responsabilità sociale**

Uno studio su un grande campione condotto da Scales e colleghi (2000) ha dimostrato che le attività di apprendimento del servizio possono aumentare sostanzialmente il livello di responsabilità sociale in questi modi:

Le attività di apprendimento del servizio possono aumentare la consapevolezza sociale degli studenti, le preoccupazioni verso gli altri e altre abilità legate alle capacità cognitive, questa variabile finale porta ad un aumento dell'apprendimento

Le attività di apprendimento del servizio aumentano il senso di autoefficacia nell'aiutare gli altri e il vero interesse per gli altri

Sentire preoccupazione e avere la convinzione che il loro aiuto possa fare la differenza, può promuovere comportamenti di cittadinanza più positivi

## **Metodi per la misurazione della responsabilità sociale**

Conrad e Hedin (1981) hanno costruito una scala per la scala della responsabilità sociale e personale. Questo test ha un'affidabilità totale di .83 e gli articoli sono su una scala a 3 livelli (1 = sì, 2 = tipo di e 3 = no).

La sottoscala di questo test sono:

- Adesione di servizio in 4 articoli: avere sentito la responsabilità di aiutare gli altri
- Sottoscala di previdenza sociale a 4 elementi: preoccupazione per il benessere degli altri
- Sottoscala di efficacia a 4 elementi: capacità percepita di essere efficace nell'aiutare gli altri

Li e colleghi (2008) hanno proposto uno strumento per la misurazione della responsabilità personale e sociale (questionario sulla responsabilità personale e sociale del PSRQ) validato in un campione di 253 studenti delle scuole medie.

La struttura del questionario si basa su un'Analisi dei fattori di conferma (CFA) che ha rivelato, come previsto, due scale principali e 4 sottoscale: Responsabilità personale e Responsabilità sociale. Il metodo di punteggio utilizza una scala Likert a 6 punti ed è stato applicato al fine di evitare risposte neutre, il livello (1) significa "in forte disaccordo" e il livello (6) significa "fortemente d'accordo". Gli articoli di questa scala sono :

### **Elementi di responsabilità sociale**

- Rispetto gli altri
- Rispetto i miei insegnanti
- Io aiuto gli altri
- Incoraggio gli altri
- Sono gentile con gli altri
- Controllo il mio carattere
- Sono d'aiuto agli altri

## **Responsabilità personale**

- Partecipo a tutte le attività
- Ci provo duramente
- Mi sono prefissato degli obiettivi
- Mi sforzo molto anche se l'attività non mi piace
- Voglio migliorare
- Faccio un buon sforzo
- Non faccio alcun obiettivo

Gli item delle sottoscale sono

## **Rispetto**

- Rispetto gli altri
- Rispetto i miei insegnanti
- Controllo il mio carattere
- Curo e aiuto
- Io aiuto gli altri
- Incoraggio gli altri
- Sono gentile con gli altri
- Sono d'aiuto agli altri
- Mi impegno
- Partecipo a tutte le attività
- Ci provo duramente
- Faccio un buon sforzo

## **Auto-direzione**

- Mi sono prefissato degli obiettivi
- Voglio migliorare
- Non raggiungo alcun obiettivo

Questa scala è stata validata attraverso correlazioni con la scala di motivazione intrinseca, è una scala di regolazione intrinseca a quattro voci del regolamento comportamentale nel questionario di esercitazione (BREQ-2; Markland & Tobin, 2004). Questa scala è uno dei predittori più importanti dell'attività fisica efficaci.

Esempi di articoli sono "Mi piacciono le lezioni di educazione fisica" e "Le lezioni di educazione fisica sono divertenti". Questa scala utilizza una scala a 6 punti che va da "niente affatto vero" (1) a "molto vero" (6).

Lo studio ha dimostrato una correlazione tra costrutti di responsabilità e motivazione intrinseca, descritta nella tabella seguente.

Tabella. Correlazione tra responsabilità sociale, responsabilità personale e motivazione intrinseca

Variabili	SR	PR	IM
Responsabilità sociale (SR)	-	.64*	.33*
Responsabilità personale (PR)		-	.39*
Motivazione intrinseca (IM)			-
Media	4.71	4.93	4.72
Deviazione standard	.87	.80	1.08
Coefficiente alpha	.79	.80	.81
* p<.001			

Watson e colleghi (2003) hanno sviluppato uno strumento psicometrico autosomministrato per la valutazione della percezione della responsabilità personale e sociale dei giovani sulla base di 15 articoli con una scala Likert a 4 punti, convalidata attraverso un'analisi esplorativa dei fattori. Guan, McBride e Xiang (2006) hanno proposto una scala per la valutazione degli obiettivi correlati e della responsabilità sociale in linea con la teoria degli obiettivi.

Secondo Wentzel (1991) l'obiettivo della responsabilità sociale è il desiderio personale di conformarsi alle regole sociali, alle norme e alle aspettative di ruolo. Tuttavia, questa scala validata si concentra solo sulla responsabilità sociale e non tiene conto anche della variabile responsabilità personale.

## **Come insegnare la responsabilità sociale**

Il modello di insegnamento della responsabilità personale e sociale (TPSR)

Il modello TPSR è stato creato da Hellison (1985, 2003) come nuovo approccio per i programmi di attività fisica. I primi metodi di TPSR sono stati applicati ai giovani a rischio a causa delle loro condizioni sociali ed economiche (cioè mancanza di risorse economiche, violenza, droghe di problemi familiari). La logica del modello TPSR è che gli studenti per avere successo durante l'istruzione scolastica devono imparare la responsabilità di se stessi e degli altri. Il concetto di responsabilità nelle scuole è una posizione morale per rispettare se stessi e gli altri. In particolare i valori alla base della responsabilità personale sono lo sforzo e l'autonomia. I valori relativi alla responsabilità sociale sono il rispetto dei sentimenti e dei diritti degli altri, l'empatia e la sensibilità sociale.

Il modello è organizzato in cinque livelli di responsabilità

- Rispettare i diritti degli altri
- Impegno
- Auto-direzione
- Aiutare gli altri
- Fuori dalla palestra

Ogni livello ha obiettivi specifici. Obiettivi di primo livello:

- La capacità di imparare l'empatia
- La capacità di autocontrollo
- La capacità di risolvere i conflitti pacificamente

Obiettivo di secondo livello

- sviluppare nei ragazzi una motivazione intrinseca e l'interesse per un lavoro ben fatto

Terzo livello

- imparare a gestire il tempo

- pianificare il proprio apprendimento
- fissare obiettivi a breve termine per se stessi
- 
- fissare obiettivi a lungo termine per se stessi

#### Quarto livello

- insegnare ai ragazzi ad aiutare gli altri e ad essere sensibili ed educati

#### Quinto livello

- gli alunni sono incoraggiati ad applicare il loro apprendimento nel corso del programma ad altri contesti

L'applicazione naturale del modello TPSR consiste nell'utilizzare l'attività fisica come veicolo per insegnare comportamenti socialmente responsabili. Gli aspetti fondamentali del modello sono:

1. basarsi sui punti di forza che il giovane possiede già
2. enfatizzare competenza e padronanza
3. concentrarsi su tutta la persona (compresa la dimensione emotiva, sociale, cognitiva e fisica del sé)
4. responsabilizzare i giovani
5. fornire un ambiente sicuro fisicamente e psicologicamente
6. mantenere una connessione locale
7. fornire un contatto significativo con un adulto premuroso

La più grande prova dell'efficacia del modello è stata trovata da Hellison e Walsh (2002) che hanno esaminato 26 studi che studiano l'impatto del modello TPRS sullo sviluppo giovanile. Lo studio ha rilevato che 19 dei 26 studi analizzati sono efficaci per aumentare il rispetto, l'impegno, l'autonomia e la capacità di leadership tra gli studenti. Un esempio di protocollo per l'applicazione del modello TPSR è descritto come segue (Escarti, 2010).



## **Protocollo per l'applicazione del TPSR**

1) Elaborazione delle norme. Nelle prime otto sessioni, gli studenti stessi hanno stabilito le norme da seguire durante il programma

2) Gioco di mazza e campi. Questa attività è stata introdotta nel programma per due motivi: a) essere divertente, aumenta la motivazione degli studenti e b) essendo un'attività altamente competitiva ha il potenziale per produrre conflitti e reazioni cariche di emozioni. Queste situazioni hanno dato agli insegnanti della scuola l'opportunità di insegnare ai bambini a risolvere i loro conflitti in modo pacifico e costruttivo, in linea con l'obiettivo di lavoro numero 1.

3) Giocoleria. Anche questo è un gioco, quindi è stato attraente per gli studenti delle scuole. Tuttavia, questo tipo di abilità richiede lo sviluppo del livello 2 del modello (impegno).

4) Imparare a pattinare. Questa attività presentava diversi livelli di difficoltà. Gli studenti potevano scegliere il livello a cui volevano iniziare e quale livello volevano raggiungere. Questo è un esercizio di responsabilità correlato all'obiettivo numero 3

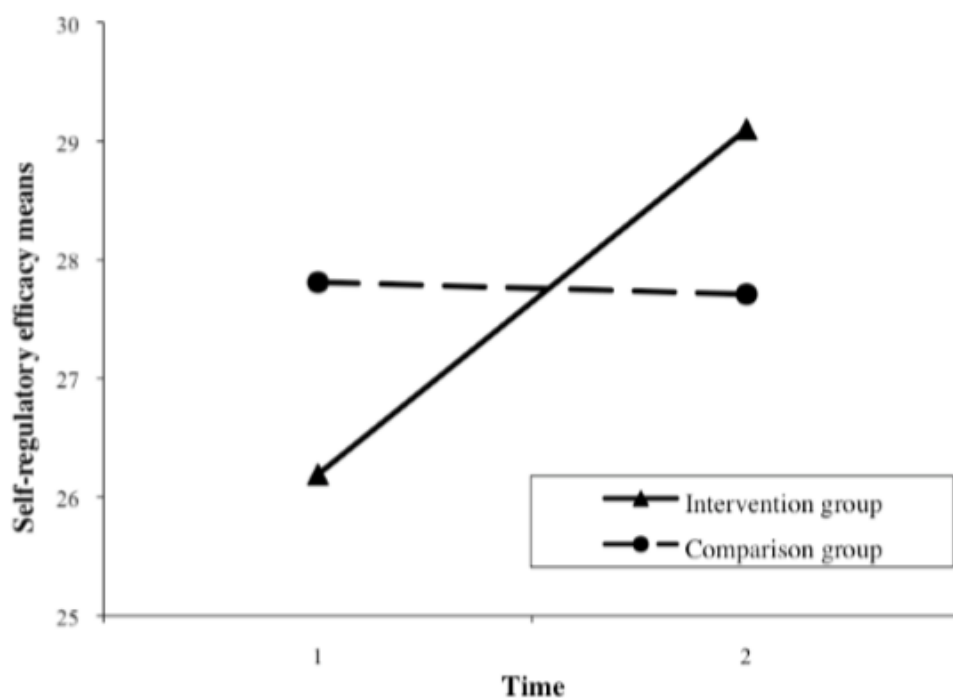
5) Acrogym. Questa attività aveva un carattere cooperativo, motivo per cui gli insegnanti l'hanno incorporata nel programma. Per raggiungere gli obiettivi di questa attività era necessario impiegare tutti i comportamenti di responsabilità precedentemente praticati e quelli dell'obiettivo 4 (preoccuparsi della sicurezza degli altri)

Il programma si basa sull'applicazione delle seguenti strategie per dare controllo e responsabilità agli studenti. Nello specifico le strategie sono:

- Stop (timeout) per analizzare situazioni difficili
- Riunioni di gruppo per cambiare il gioco
- Lavoro di gruppo (gruppo) di modellamento
- Ogni squadra (gruppo) progetta un'attività
- Gli studenti stabiliscono gli obiettivi da perseguire in ogni sessione
- Ogni studente si offre volontario per preparare e dirigere un gioco
- Contratto di buone intenzioni
- Banco di pace per risolvere i conflitti

Uno studio condotto dai colleghi di Escartì (2010) ha applicato il modello di responsabilità personale e sociale alle classi di educazione fisica nella scuola primaria e ha dimostrato che questo modello può aumentare la percezione di autoefficacia.

Figura 1. Media marginale stimata di efficacia dell'autoregolamentazione.



Un altro studio condotto da Escartì e colleghi (2013) ha dimostrato che l'applicazione del Modello di responsabilità personale e sociale sull'insegnamento di Hellison in Educazione fisica può migliorare l'autoefficacia degli adolescenti a rischio di abbandono scolastico. Per raggiungere questi risultati, i ricercatori hanno sviluppato un esperimento di confronto su due campioni prendendo in considerazione due classi di adolescenti a rischio di 13-14 anni ( $n = 30$ ).

Un sottocampione applicava il modello di responsabilità personale e sociale dell'insegnamento di Hellison, mentre l'altro fungeva da gruppo di controllo, svolgendo normali lezioni di educazione fisica. Lo studio ha dimostrato attraverso indicatori quantitativi un livello aumentato di:

- Autoefficacia per arruolare risorse sociali
- Autoefficacia per l'apprendimento autoregolato

Inoltre, è stato osservato attraverso indicatori qualitativi che solo i partecipanti al programma hanno aumentato i comportamenti di responsabilità. Anche Gordon (2013) ha prodotto uno studio sul modello di responsabilità in una scuola secondaria della Nuova Zelanda durante una lezione di educazione fisica, evidenziando opportunità e minacce. Il modello è stato applicato per sei mesi mostrando risultati simili ottenuti da

Escarti e colleghi. I risultati degli studenti sono stati monitorati da una vasta gamma di strumenti: interviste, osservazioni e autovalutazioni degli studenti.

Durante il programma di sei mesi i principali risultati ottenuti sono stati:

- Una migliore comprensione della responsabilità personale
- Una migliore comprensione della responsabilità sociale
- Un maggiore sviluppo di classi positive, di supporto e ben educate durante le lezioni di educazione fisica

Tuttavia, una possibile debolezza identificata è il livello di trasferibilità in altri settori. Per questo motivo, i futuri sviluppi di queste tecniche dovrebbero essere focalizzati sul modo di trasferire queste conoscenze in altri campi.

### **Protocolli per la responsabilità dell'insegnamento attraverso lezioni di educazione fisica**

Jones (2012) ha identificato un protocollo per insegnare la responsabilità personale e sociale attraverso lezioni di educazione fisica basate sul modello di Hellison. Il protocollo è descritto come segue

Prima della lezione

- Discorso sulla consapevolezza
- Impostazione degli obiettivi - Solo per oggi mi vedrai ...
- Obiettivo di classe - per iniziare e completare la riunione di impostazione degli obiettivi senza la direzione dell'insegnante
- Condividi i criteri di successo - per il fitness
- Cosa stiamo cercando di ottenere
- Come potremo osservare se avremo successo come classe

Obiettivo di classe per oggi: completare questa attività entro 5 minuti alla prossima sessione di fitness

- La lezione
- Scala di intensità
- Continuum o "pollice in su": quanto ti stai impegnando per essere in forma questa mattina?
- Riscalda una sfida stimolante

Allungando su invito - l'insegnante dimostra per prima cosa i tratti. Quindi, dopo il tempo, invita gli studenti a guidare questo fino a quando questo non può essere guidato senza la direzione dell'insegnante

### **Sfide per attività di gruppo**

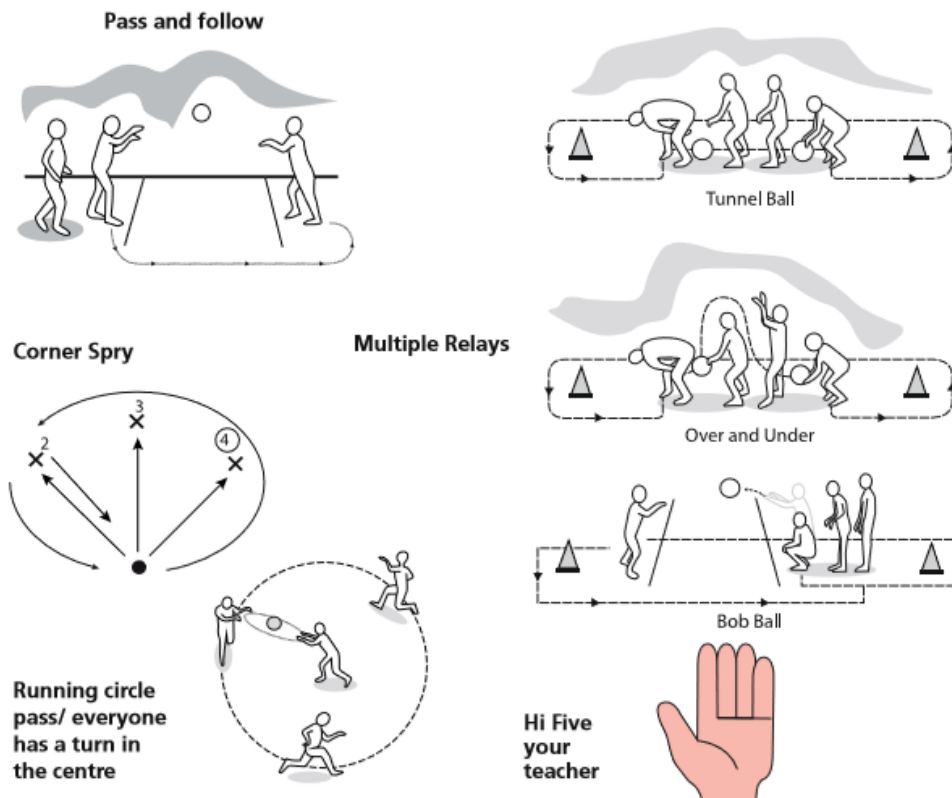
Sfida di gruppo fitness e abilità con la palla

Il capo squadra prende l'incarico dall'istruttore

Regole

- L'intero team svolge tutte le attività
- Tutti devono completare l'attività prima di eseguire quella successiva
- Tutti devono rannicchiarsi per decidere il prossimo compito da svolgere
- Il leader prende la decisione finale
- I membri del team devono chiamarsi a vicenda con il loro nome

Scelta competitiva di Eden Ball



Consenti a tre livelli di giocare a questo gioco e agli studenti di scegliere e spostare liberamente il livello:

- Giochi competitivi
- Giochi sociali
- Individualmente o coetanei che sviluppano abilità da applicare al gioco
- Riunione / riflessione di classe
- Regole di riunione
- Nessuna mancanza di rispetto
- Inclusione di tutti
- Risoluzione pacifica dei conflitti

Domande dell'insegnante / dirigente: mostra con il pollice, pollice su / pollice giù

- Chi non ha causato a nessuno un problema oggi?
- Quanto ti sei impegnato oggi?
- Com'è stato il tuo autocontrollo durante le lezioni oggi?
- Quanto sei stato autodiretto oggi?
- Hai aiutato qualcuno a imparare qualcosa a scuola / fuori dalla scuola?
- Chi ha provato qualcosa che deve migliorare (o ha imparato a casa?)

Continuum: autoriflessione

- Quanto sei stato impegnato nel tuo riscaldamento / stretching?
- Quanto hai lavorato bene nel tuo gruppo?
- Quanto è stato efficace il tuo gruppo nel raggiungere il suo obiettivo?
- Quali strategie hai usato per risolvere solo i problemi di gruppo / personali?

**- Cosa / dobbiamo migliorare la prossima volta?**

Il principio della fisarmonica

Riduzione del tempo di gioco rispetto al tempo di esercitazione: espandere e contrarre di conseguenza il tempo di gioco per promuovere il comportamento cooperativo e la motivazione verso un livello superiore.

Questo vale anche per l'aula - vedi fino a che punto puoi "far uscire le redini" dalla direzione dell'insegnante all'auto-direzione, prima di dover reindirizzare nuovamente gli studenti, i gruppi di classe.

Campo sportivo

Tre studenti che sono stati eletti per prendere una decisione su cui il gruppo non può decidere

Auto-ufficialità

Il bambino deve tirarsi su sé infrange una regola nel gioco. L'insegnante li tira su e il peccato li culla per un breve periodo per non chiamare la propria violazione. Questo lascia la squadra a corto di personale. Questa è una grande strategia da usare per lavorare senza giocare con l'arbitro che liberi l'insegnante di lavorare con singoli o piccoli gruppi.

Protocollo per aumentare la responsabilità personale e sociale nelle lezioni di educazione fisica

## Lezione

Le sessioni di formato hanno una durata di circa 1 ora

### 1. Tempo relazionale

Questo si riferisce a interazioni informali su uno che l'insegnante ha con gli studenti che aiutano a creare un ambiente accogliente e stabilire relazioni personali con gli studenti. È un'opportunità per chattare, chiedere agli studenti come sta andando la loro giornata e discutere di cose che potrebbero sorgere o accadere nella loro vita. A differenza delle altre componenti che si verificano in un ordine specifico, il Tempo relazionale può accadere ogni volta che si presenta un'opportunità, (cioè prima o dopo la lezione, o anche durante la lezione mentre gli studenti sono in transizione).

### 2. Colloquio di sensibilizzazione

Questo è un breve incontro strutturato che inizia ufficialmente la lezione. Durante questo discorso, di solito solo pochi minuti, l'insegnante può ripassare il piano della giornata, invitare i contributi degli studenti e, soprattutto, ricordare loro gli obiettivi e gli obiettivi del programma. A seconda della fase del programma, un insegnante potrebbe concentrarsi su un particolare aspetto della responsabilità o semplicemente ricordare agli studenti l'enfasi complessiva del programma (ad esempio come si comportano da soli e come trattano gli altri così come le cose sulla vita (altri, mio o dei giovani))

### 3. Attività fisica

Tempo lezione. Ciò costituisce la maggior parte della lezione e potrebbe comportare qualsiasi attività fisica, esercizio o contenuto sportivo adeguato all'età che verrebbe normalmente insegnato a un determinato gruppo nel loro programma di educazione

fisica. La differenza fondamentale è che le strategie di insegnamento impiegate durante questa attività spostano il potere sugli studenti e li mettono in ruoli responsabili. La chiave qui è integrare l'insegnamento della responsabilità con l'insegnamento dell'attività fisica.

#### 4 . Incontro di gruppo

Feedback, Mi piace e non mi piace (problemi, come funziona il programma, cosa funziona, cosa no) Dopo che la maggior parte del tempo è trascorso nella lezione e l'attività fisica è stata completata, l'insegnante riunisce gli studenti per discutere della lezione. Ciò offre agli studenti l'opportunità di condividere le loro opinioni sulla lezione, formulare suggerimenti e commentare le prestazioni e la coesione del gruppo. Se le attività della giornata avessero riguardato la leadership degli studenti, questa riunione del gruppo potrebbe offrire agli studenti un'opportunità sicura e strutturata di fornire feedback ai loro colleghi e viceversa. Sono necessari solo pochi minuti per questo incontro.

#### 5. Tempo di riflessione

Durante gli ultimi minuti della lezione, agli studenti viene chiesto di riflettere sui propri atteggiamenti e comportamenti durante la lezione. Usando i livelli di responsabilità come punti di riferimento, l'insegnante chiede agli studenti di pensare alle loro prestazioni quel giorno in relazione a ciascuno. A seconda del numero di studenti e del clima del programma, in questo momento l'insegnante può chiedere agli studenti di condividere le proprie auto-riflessioni verbalmente, con un segnale manuale (pollice in su per "fantastico", lateralmente per "ok" o in basso per "ha bisogno di lavoro"), o scrivendo in un diario riflettente.

#### 6. Tempo di consulenza

Parlare con i giovani di dove stiamo lavorando (se necessario)



## Strumento per valutare l'educazione basata sulla responsabilità (TARE) Riflessione post-insegnamento

### Descrizione

Questo strumento è stato adattato dallo strumento di osservazione TARE (Strumento per valutare l'istruzione basata sulla responsabilità). Lo strumento originale è stato validato e testato favorevolmente per l'affidabilità. È stato presentato nel consorzio di ricerca di AAHPERD ed è attualmente in preparazione per la pubblicazione. Questa variazione di riflessione post-insegnamento è progettata per fungere da complemento di self-report allo strumento di osservazione diretta. La struttura e il contenuto sono completamente allineati per facilitare la triangolazione. Il Dr. Paul Wright, che ha guidato lo sviluppo dello strumento di osservazione, ha successivamente sviluppato e testato questo strumento. Lo ha usato nei suoi programmi TPSR per guidare la riflessione e valutare la fedeltà dell'attuazione del TPSR. Lo ha usato come strumento per addestrare gli altri

Nome data: \_\_\_\_\_

Fase di sviluppo TPSR: \_\_\_\_\_ Attività fisica Contenuti insegnati: \_\_\_\_\_

### Strategie di insegnamento basate sulla responsabilità

Per il periodo di tempo segnalato, usa la scala fornita per valutare il tuo uso di ciascuna delle nove strategie di insegnamento basate sulla responsabilità di seguito. Definizioni più esplicite per queste strategie sono disponibili alla fine di questo modulo. Dopo aver selezionato la tua valutazione, fornisci alcuni commenti per giustificare tale valutazione, ovvero fornisci esempi concreti di cose che hai fatto e che hai detto che sarebbero servite come prove. Nei casi in cui ti rendi conto di non aver sfruttato appieno la strategia, potresti voler identificare i modi in cui potresti avere o che potresti avere nelle lezioni future.

## Strategie didattiche

Teaching Strategies	4 - Extensively	3 - Frequently	2 - Occasionally	1 - Rarely	0 - Never	Comments to Justify Rating
Modeling Respect	4	3	2	1	0	
Setting Expectations	4	3	2	1	0	
Opportunities for Success	4	3	2	1	0	
Fostering Social Interaction	4	3	2	1	0	
Assigning Tasks	4	3	2	1	0	
Leadership	4	3	2	1	0	
Giving Choices and Voices	4	3	2	1	0	
Role in Assessment	4	3	2	1	0	
Transfer	4	3	2	1	0	

Ampiamente : affrontato senza problemi direttamente ed evidenziato in più modi durante la lezione attraverso le parole e le azioni dell'insegnante.

Frequentemente - Indirizzato direttamente ed evidenziato in diversi punti della lezione attraverso le parole e le azioni dell'insegnante.

Occasionalmente - Alcune parole e azioni degli insegnanti si collegano a questo tema direttamente o indirettamente durante la lezione.

Raramente: questo tema non è generalmente integrato nell'insegnamento, ma può riflettersi in alcune parole o azioni isolate da parte dell'insegnante.

Mai - Durante l'intera lezione, nessuna delle parole o azioni dell'insegnante trasmette o si allinea chiaramente con questo tema.

## Responsabilità personale-sociale

### Item

Per il periodo di tempo segnalato, utilizzare la scala fornita per valutare l'applicazione complessiva di questi temi generali. Dopo aver selezionato la tua valutazione, fornisci alcuni commenti per giustificare tale valutazione, ovvero fornisci esempi concreti di cose che hai fatto e che hai detto che sarebbero servite come prove. Nei casi in cui ti rendi conto di non aver affrontato un tema molto fortemente, potresti voler identificare i modi in cui potresti avere o che potresti avere nelle lezioni future

Teaching Strategies	4 - Extensively	3 - Frequently	2 - Occasionally	1 - Rarely	0 - Never	Comments to Justify Rating
Modeling Respect	4	3	2	1	0	
Setting Expectations	4	3	2	1	0	
Opportunities for Success	4	3	2	1	0	
Fostering Social Interaction	4	3	2	1	0	
Assigning Tasks	4	3	2	1	0	
Leadership	4	3	2	1	0	
Giving Choices and Voices	4	3	2	1	0	
Role in Assessment	4	3	2	1	0	
Transfer	4	3	2	1	0	

Descrizione estesa delle strategie di insegnamento basate sulla responsabilità

Di seguito sono 5 qualità efficaci dell'insegnante sia per l'implementazione di TPSR che per approcci più tradizionali:

Rispetto della modellistica : l' insegnante modella una comunicazione rispettosa. Ciò implicherebbe la comunicazione con l'intero gruppo o singoli studenti. Sembra: comunicazione e istruzioni appropriate. Non sembra: stendere la palla, perdere la calma o mettere in imbarazzo gli studenti.

Impostazione delle aspettative : l'insegnante spiega o fa riferimento a aspettative comportamentali esplicite. Questi potrebbero riguardare pratiche, regole e procedure sicure o etichetta.

Opportunità di successo : lezione sulle strutture dell'insegnante in modo che tutti gli studenti abbiano l'opportunità di partecipare con successo e di essere inclusi indipendentemente dalle differenze individuali.

Promuovere l'interazione sociale : l' insegnante struttura le attività che promuovono l'interazione sociale positiva. Ciò potrebbe comportare l'interazione studente-studente attraverso la cooperazione, il lavoro di squadra, la risoluzione dei problemi, la risoluzione dei conflitti o il debriefing. [Questo conta solo se è strutturato dall'insegnante; srotolare la palla non conta.]

Assegnare compiti : l' insegnante assegna responsabilità o compiti specifici (diversi dalla leadership) che facilitano l'organizzazione del programma o un'attività specifica. Potrebbe sembrare come partecipare, installare attrezzature, tenere punteggi / registrazioni o officiare una partita.

Di seguito sono riportate 4 qualità di insegnante efficaci specifiche per l'implementazione del TPSR:

Leadership : l'insegnante consente agli studenti di guidare o essere responsabili di un gruppo. Potrebbe sembrare una dimostrazione per la classe, guidare una stazione, insegnare / condurre esercizi per tutta la classe o allenare una squadra.

Scelte e voci : l' insegnante dà agli studenti una voce nel programma. Ciò potrebbe comportare discussioni di gruppo, votazione come gruppo; scelte individuali, domande

degli studenti , suggerimenti, condivisione di opinioni, valutazione dell'insegnante o del programma.

Ruolo nella valutazione : l'insegnante consente agli studenti di avere un ruolo nella valutazione dello studente. Ciò potrebbe assumere la forma di autovalutazione o valutazione inter pares in relazione allo sviluppo delle capacità, al comportamento, all'atteggiamento, ecc .; potrebbe anche comportare la definizione di obiettivi o una negoziazione tra insegnante e studente sul loro grado o progressi nella classe.

Trasferimento : l' insegnante affronta direttamente il trasferimento delle abilità o delle responsabilità della vita dalla lezione oltre il programma. Ciò potrebbe includere collegamenti quali: la necessità di lavorare sodo e perseverare a scuola; l'importanza di essere un leader nella tua comunità; mantenere l'autocontrollo per evitare una rissa dopo la scuola; stabilire obiettivi per raggiungere ciò che si desidera nello sport; la necessità di essere un buon giocatore di squadra quando cresci e ottieni un lavoro; o il valore di pensare per te stesso per evitare la pressione dei pari.

### **Una definizione di disimpegno morale**

Come indicato nella sua teoria cognitiva sociale basata sul concetto di agenzia morale, Bandura (1999, 2002; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli e Regalia, 2001) descrive il disimpegno morale come i processi sociocognitivi attraverso i quali la persona media è in grado di fare atti orribili contro altri.

Bandura (1999; 2002) descrive 4 categorie principali di meccanismi psicologici con cui "le persone buone fanno cose cattive", tra cui:

la ristrutturazione cognitiva del comportamento dannoso,  
oscurare o minimizzare il proprio ruolo nel causare danni,  
ignorare o distorcere l'impatto di comportamenti dannosi,  
incolpare e disumanizzare la vittima.

La ristrutturazione cognitiva fa riferimento a credenze e argomenti che hanno il ruolo di inquadrare comportamenti dannosi sotto una luce positiva attraverso l'uso massiccio delle seguenti strategie:

"Giustificazione morale": ad esempio, raffigurando il comportamento come una causa degna o uno scopo morale

"Etichettatura eufemistica": usare un linguaggio che fa sembrare meno negativi gli atti negativi)

"Confronti vantaggiosi: far sembrare meno negativo un atto negativo confrontandolo con un atto molto più negativo.

Ridurre al minimo il proprio ruolo di agente si riferisce a strategie cognitive che spostano o diffondono la responsabilità di atti negativi minimizzando o oscurando la propria responsabilità personale in rispetto di un'autorità più grande e / o responsabilità di gruppo.

Ignorare / distorcere l'impatto negativo del comportamento dannoso comporta strategie che aiutano a distanziarsi dal danno o a enfatizzare gli esiti positivi piuttosto che negativi associati al comportamento pericoloso.

Infine, si può ridurre l'impatto morale del comportamento negativo incolpando e disumanizzando la vittima, vedendo la vittima come in qualche modo meritevole di questi atti negativi, o "portandola su se stessa" o essendo parzialmente responsabile di tali abusi.

Secondo Bandura, il disimpegno morale serve a disinibire gli individui, rendendo più probabili azioni negative e disumane, poiché l'individuo viene liberato dall'autocensura e dalla potenziale colpa.

A sostegno di questa teoria, Bandura (1999, Bandura et al., 2001) ha esaminato una grande quantità di ricerche di psicologia sociale che mostravano il "potere disinibitore del disimpegno morale" (Bandura et al., 2001, p. 126). Nel paragrafo seguente, mostreremo le applicazioni e i risultati derivanti dalla ricerca scientifica sul disimpegno morale, il bullismo e il cyberbullismo.

Elementi della scala del disimpegno morale per quanto riguarda il bullismo scolastico

In questa sezione ti offriamo uno strumento per misurare le categorie di disimpegno morale nel bullismo. Si suggerisce di applicare questo questionario utilizzando una scala Likert a 6 punti, al fine di forzare la risposta in risposte non neutre.

### **Categoria di disimpegno morale**

Ristrutturazione cognitiva

- Il bullismo è solo una parte normale dell'essere un bambino
- Il bullismo è un reato (reverse)
- Va bene partecipare quando qualcuno che non ti piace viene vittima di bullismo
- A volte va bene maltrattare le altre persone
- Nel mio gruppo di amici il bullismo va bene

Agency minimizzante

- Gli adulti a scuola dovrebbero essere responsabili della protezione dei bambini dai bulli
- Quando vedo un altro bambino vittima di bullismo, non posso fare niente per fermarlo
- È mia responsabilità intervenire o fare qualcosa quando vedo il bullismo (reverse)

Distorsione delle conseguenze negative

- Il bullismo induce i bambini a capire ciò che è importante per il gruppo
- Essere vittima di bullismo aiuta a rendere le persone più difficili
- Alcuni bambini devono essere scelti solo per insegnare loro una lezione
- Il bullismo può essere un buon modo per risolvere i problemi

Incolpare / disumanizzare la vittima

- I bambini vengono vittime di bullismo perché sono diversi
- Alcuni bambini vengono vittime di bullismo perché se lo meritano
- Alcuni bambini subiscono bullismo perché fanno del male ad altri bambini
- Va bene scegliere i perdenti
- Se alcuni bambini non piangessero o si arrendessero così facilmente non sarebbero vittime di bullismo
- La maggior parte degli studenti che subiscono atti di bullismo lo portano su se stessi

### Scale di bullismo e vittimizzazione

Quanto spesso sei stato vittima di bullismo nelle scuole?

- È successo solo poche volte
- È successo di tanto in tanto
- Succede circa una volta alla settimana
- Succede molte volte a settimana

Quante volte preso parte ad azioni di bullismo di altri studenti

- Non è successo affatto
- È successo solo poche volte
- È successo di tanto in tanto
- Succede circa una volta alla settimana
- Succede molte volte a settimana

### **La pericolosa relazione tra disimpegno morale e bullismo**

Uno studio di Obermann (2011) ha dimostrato che il disimpegno morale influenza le dinamiche del bullismo a tutti i livelli. Questa ricerca ha esaminato l'uso del disimpegno morale tra i bambini coinvolti indirettamente nel bullismo. Tecnicamente questi soggetti sono chiamati "astanti", perché osservano la situazione con ruoli diversi. Un campione di adolescenti danesi (N = 660, età M 12,6 anni) è stato diviso in quattro gruppi a seconda del ruolo degli spettatori:

- estranei, che non hanno subito alcun bullismo tra i loro colleghi;



- difensori, che probabilmente avrebbero sostenuto le vittime in episodi di bullismo;
- aiutanti colpevoli (bystander), che non hanno fatto nulla per aiutare gli studenti vittima di bullismo ma si sono sentiti in colpa per questo;
- aiutanti indifferenti (bystander), che hanno assistito al bullismo dei coetanei, senza sentirsi comunque responsabili.

I dati di questa ricerca hanno mostrato che, oltre al coinvolgimento personale attivo nel bullismo altrui, l'essere un indifferente spettatore al bullismo si associa anche al disimpegno morale.

Gli astanti indifferenti avevano livelli di disimpegno morale significativamente più elevati rispetto agli astanti e ai difensori colpevoli. Gli outsider hanno anche mostrato un significativo maggiore disimpegno rispetto ai difensori. Vengono discusse le implicazioni, evidenziando l'importanza di ulteriori ricerche e sviluppo della teoria.

Lo stesso autore (Obermann, 2013) ha dimostrato che diverse scale che misurano il disimpegno morale incidono sulla dinamica del bullismo

Questa ricerca ha esaminato la relazione tra il disimpegno morale e le diverse posizioni auto-segnalate e nominate da pari nel bullismo scolastico.

Gli obiettivi di questo studio erano:

- analizzare il disimpegno morale tra i bambini per i quali lo stato di prepotenza auto-riferito e nominato da pari è divergente
- confrontare i livelli di disimpegno tra bulli puri auto-segnalati e nominati da pari, vittime pure, vittime di bullo e bambini non coinvolti nel bullismo.

Nello studio hanno partecipato 739 bambini danesi di prima e seconda media (età media 12,6). Il disimpegno morale è stato misurato utilizzando una versione danese della Scala del disimpegno morale e il bullismo è stato misurato utilizzando sia self-report sia nomination tra pari. I dati hanno mostrato che il bullismo sia self-report che nominato da pari era correlato al disimpegno morale, e che sia i bulli puri che le vittime di bullismo mostravano un disimpegno morale più elevato rispetto agli estranei.

Le discrepanze tra il coinvolgimento in bullismo auto-riferito e nominato da colleghi indicano che la reputazione sociale di una persona ha un'associazione più forte con il disimpegno morale di quanto finora previsto. Vengono discusse le implicazioni, evidenziando l'importanza di ulteriori ricerche e sviluppo della teoria.

## **Una scala per misurare il ruolo degli astanti nel bullismo**

Come rivelato dallo studio precedente, il bullismo è un fenomeno che coinvolge spesso molti ruoli specifici nel gruppo scolastico. Gli astanti svolgono un ruolo e influiscono sul modo in cui si verificano i fenomeni di bullismo e violenza. Per questo motivo è molto importante utilizzare strumenti per l'identificazione del comportamento degli astanti. In questa scala è possibile comprendere quali elementi utilizzare per l'analisi del comportamento dei gregari.

### **La scala by-stander: gregari ed aiutanti del bullo**

Fattore 1 - Il comportamento del difensore

- Ho provato a far smettere i bulli
- L'ho detto a un insegnante

Fattore 2 - Comportamenti esterni

- Non ho fatto nulla ma ero invece tranquillo e passivo
- Sono rimasto lontano

Fattore 3 - Comportamento di prepotenza

- Mi sono unito e ho iniziato a maltrattare anche lo studente
- Ho preso le parti dei bulli e mi sono unito al bullismo
- Ho osservato i fatti perché era divertente
- Ho riso con i bulli

Gli effetti del disimpegno morale: oltre la perdita di responsabilità

Come abbiamo studiato nei paragrafi precedenti, il disimpegno morale e la perdita di responsabilità sono strettamente correlati al bullismo e al cyberbullismo. Tuttavia, la responsabilità dell'insegnante di scuola è di contrastare il disimpegno morale anche perché questa variabile è correlata a diversi problemi nell'età adulta che possono essere riassunti nella tabella seguente

Effetto

Ricerca

Il disimpegno morale è legato al gioco d'azzardo in età adulta

Barnes et al 2005

Il disimpegno morale è legato alla violenza contro gli animali

Vollum et al. 2001

Il disimpegno morale è legato al comportamento dei computer criminali

Rogers 2001

Il disimpegno morale è legato agli atteggiamenti nei confronti dell'esecuzione

Osofsky et al. 2005

Il disimpegno morale è legato al comportamento antisociale (in un campione di ragazzi e ragazze italiani, di età compresa tra 10 e 15 anni)

Bandura et al., 1996

Il disimpegno morale è legato al comportamento antisociale (in un campione di ragazzi e ragazze afroamericani statunitensi, di età compresa tra 9 e 14 anni)

Pelton et al. 2004

Il disimpegno morale è correlato al comportamento antisociale (in un campione di autori di reati giovanili di età compresa tra 13 e 18 anni)

Mulford, 2004

### **Il modello evolutivo di disimpegno morale**

Si ipotizza che i bambini impareranno prima il disimpegno morale in casa attraverso le prime esperienze con i genitori, attraverso la cura aggressiva e rigida, e testimoniando il modo in cui i genitori si trattano a vicenda (ad esempio, aggressività tra genitori, aggressività familiare). Questi primi ambienti familiari possono essere opportunità di apprendimento per il bambino e sono già stati collegati a risultati negativi successivi. È stato dimostrato in molti modi che il comportamento dei genitori è associato al comportamento antisociale (Criss and Shaw 2003; Owens e Shaw 2003) e, più specificamente, il rifiuto della genitorialità è strettamente correlato a problemi di condotta successivi (Shaw et al. 2003).

L'esposizione dei bambini alla violenza tra i genitori è stata anche collegata a molteplici tipi di problemi di adattamento dei bambini, in particolare i sintomi di esternalizzazione (Cummings et al. 1989; Fantuzzo et al. 1991). In secondo luogo, poiché il bambino cresce e trascorre più tempo al di fuori della casa nel quartiere (ad es. In età scolare) e incontra altri bambini e adulti che dimostrano anche atteggiamenti e comportamenti ostili, il punto di vista emergente del bambino come un luogo pericoloso e indifferente potrebbe essere rafforzato e ulteriormente rafforzato.

È stato dimostrato che gli i quartieri poveri caratterizzati da alti livelli di criminalità ed esposizione a coetanei devianti e adulti sono correlati al comportamento antisociale. Ad esempio, lo svantaggio del quartiere è stato collegato in molti studi a vari esiti negativi, tra cui problemi comportamentali infantili (vedere Leventhal e Brooks-Gunn 2000).

Mentre l'esposizione a questi contesti duri e spietati è vista come un importante predittore del disimpegno morale, si ipotizza anche che entro il tardo periodo scolastico, i bambini interiorizzerebbero attribuzioni e atteggiamenti coerenti con il disimpegno morale, assumendo la forma di pregiudizi di attribuzione ostile e alta insensibilità o bassa empatia e prosocialità nei confronti degli altri. Nella maggior parte dei casi, i componenti dei pregiudizi di attribuzione ostili sono stati collegati ai risultati

antisociali, in particolare l'aggressività e in particolare l'aggressività reattiva (Crick and Dodge 1994; Dodge et al. 1997; Orbio de Castro et al. 2002).

Allo stesso modo, gli aggettivi insensibili e poco emotivi e la mancanza di empatia sono stati generalmente correlati ad ampi risultati antisociali e forme più proattive di comportamento antisociale (vedi Frick and White 2008). Poiché si dimostra che questi attributi del bambino sono correlati alle attività antisociali attuali e future, possono anche rappresentare predittori del disimpegno morale.

Da una prospettiva teorica, sia il disimpegno morale che l'empatia condividono chiaramente un senso di disimpegno e quindi dovrebbero essere correlati. Tuttavia, possono anche essere trattati come costrutti separati. Nel caso di bassa empatia, questo disimpegno è diretto verso altri individui con una mancanza di rispetto e cura per il senso di benessere degli altri, mentre nel caso di disimpegno morale, il disimpegno è diretto verso la società e i suoi valori nel suo insieme piuttosto che le preoccupazioni di individui specifici. L'empatia è un costrutto più specifico della persona e sebbene possa rappresentare una componente del disimpegno morale, è meno focalizzata su un ampio senso di privazione del diritto di proprietà privata. Inoltre, poiché l'empatia per gli altri è la base per concetti morali più astratti e atteggiamenti più ampi nei confronti della società, è probabile che sia un precursore di atteggiamenti morali successivi, come il disimpegno morale.

### **Disimpegno morale come mediatore tra fattori di rischio precoci e comportamento antisociale**

Sulla base dei risultati che hanno collegato questi primi fattori di rischio (ad es. Genitorialità, avversità del vicinato) con esiti antisociali successivi e il potenziale che potrebbero anche essere correlati con il disimpegno morale nell'adolescenza, il disimpegno morale può servire da mediatore cognitivo tra questi primi fattori di rischio e successivo comportamento antisociale. In linea di massima, esiste un precedente per fattori cognitivi come la SIP, per mediare almeno parzialmente le associazioni tra il rischio contestuale precoce e il successivo comportamento antisociale (Dodge et al. 1995; Schultz and Shaw 2003). Inoltre, è stato dimostrato che disimpegno morale ha mediato in parte la relazione tra genitorialità positiva e comportamento delinquente 15 mesi dopo tra i ragazzi di un campione di famiglie afro-americane a basso reddito (Pelton et al. 2004).

Tuttavia, questo studio ha affrontato solo il modo in cui il disimpegno morale potrebbe mediare le associazioni tra genitorialità (ma non altri fattori di rischio) e il successivo comportamento antisociale. Inoltre, la genitorialità non è stata valutata fino alla mezza

infanzia, mentre il disimpegno morale e il comportamento antisociale sono stati misurati contemporaneamente. Abbiamo testato una serie di modelli di mediazione per esplorare se il disimpegno morale può mediare i collegamenti tra i singoli fattori di rischio valutati nella prima infanzia e successivamente il comportamento antisociale.

## **I predittori del disimpegno morale**

Un importante studio di Hyde, Shaw e Moilanen (2010) ha seguito 187 svantaggi per i ragazzi in una ricerca longitudinale da 1,5 a 17 anni al fine di determinare le importanti determinanti del disimpegno morale.

## **Il ruolo delle emozioni responsabili ed egocentriche**

La letteratura che si è concentrata sulle caratteristiche psicologiche dei bulli afferma che ci sono due approcci principali per lo studio della relazione tra cognizione sociale e comportamento sociale e, principalmente, tra espressione delle emozioni e bullismo. Il primo è rappresentato dal modello di elaborazione delle informazioni che vede il comportamento aggressivo come risultato di pregiudizi cognitivi in una o più fasi del processo di informazione sociale in 6 fasi (Crick and Dodge, 1994; Dodge et al., 1986; Dodge and Feldman, 1990). Se applicato ai bulli, il modello di deficit delle competenze sociali direbbe che hanno deficit simili a quelli dei bambini aggressivi, basati sull'attribuzione di intenzioni ostili ad altri. Hanno una gamma più ristretta di possibili reazioni a problemi di situazioni sociali. Per questo motivo agiscono facilmente su comportamenti aggressivi e lo considerano produttivo per gli obiettivi personali. Diversamente, la seconda prospettiva sottolinea il ruolo della motivazione adattativa per spiegare il comportamento del bullismo (Smith, 1991; Smith et al., 1993; Sutton et al., 1999a). Questa teoria considera inappropriata l'etichetta del deficit rispetto ai bulli. Invece di interpretare male gli spunti sociali o avere una gamma ristretta di reazioni, alcuni bulli possono semplicemente scegliere obiettivi in base ai quali mantengono il loro dominio, al fine di proteggere il loro status e la loro reputazione con metodi aggressivi. Dodge (1991), sebbene i suoi studi pertinenti si concentrino su problemi di abilità sociali, mette in guardia dal cercare di spiegare tutti i tipi di aggressione con la spiegazione di un deficit.

Per questo motivo, questa seconda teoria suggerisce che i bulli sono abili manipolatori che usano le loro abilità psicologiche per controllare le menti degli altri studenti e causare loro angoscia. Sutton et al. (1999b) hanno scoperto che i bulli hanno dimostrato

capacità superiori rispetto ai controlli e alle vittime in una teoria del secondo ordine del test mentale e in altre misure di cognizione sociale (Smorti e Ciucci, 2000).

È comunemente accettata la teoria del costrutto del "machiavellismo" per descrivere gli atteggiamenti dei prepotenti, poiché erano spesso consapevoli dei sentimenti degli altri ma incapaci o non disposti a consentire a questi sentimenti di influenzarli.

Una recente revisione di Arsenio e Lemerise (2001) afferma la questione dell'opposizione tra i due modelli affermando che i due teorici sembrano utilizzare due diverse definizioni di competenza sociale. Sutton et al. (1999a) si concentrano sulla competenza sociale come successo di un bambino nel raggiungimento dei suoi obiettivi individuali. A questo proposito, i bulli sembrano molto competenti.

Al contrario, Crick e Dodge (1994) considerano una visione più ampia della competenza sociale che include i giudizi di altri significativi. All'interno di questo modello, l'aggressività non può essere considerata un comportamento competente, poiché è intenzionalmente mirata a ferire un'altra persona.

Un approccio pertinente per chiarire il problema è la distinzione tra aggressività reattiva e proattiva. Secondo Dodge et colleghi (1997), queste due strategie aggressive presentano diversi percorsi di sviluppo e adattamenti simultanei e coinvolgono schemi specifici di elaborazione delle informazioni sociali. In particolare, mentre i bambini aggressivi reattivi hanno deficit nel decodificare le intenzioni di altri, i bambini aggressivi proattivi mostrano problemi nelle ultime fasi del processo di informazione sociale (SIP), mostrando difficoltà a comprendere le conseguenze negative che l'aggressività può avere sugli altri bambini.

Credono che l'aggressività possa dare loro risultati personali e positivi. All'interno di questa idea, un ruolo chiave sembra essere giocato dai valori morali e dalle emozioni morali che possono essere selezionate e percepite in determinate situazioni. Secondo Arsenio e Fleiss (1996), quali deficit aggressivi proattivi di bambini e bulli non sono solo l'abilità cognitiva in uno o più passaggi nel modello SIP, ma anche il senso che vittimizzare gli altri per guadagni personali è moralmente sbagliato.

Pensiamo che questa prospettiva spieghi bene la situazione. Gli studenti che commettono atti di bullismo sono significativamente collegati alla loro comprensione morale delle conseguenze del comportamento antisociale, e questo è in linea con la nostra struttura del concetto di responsabilità a scuola. Ma ciò che è anche importante è il "peso" delle emozioni intorno alle trasgressioni morali. Queste emozioni sono anche chiamate da Ekman "emozioni autocoscienze" (colpa e vergogna). Quale

valutazione emotiva hanno i bulli di un episodio di bullismo? Come percepiscono il loro ruolo?

Si sentono orgogliosi di aver commesso atti di bullismo o si sentono in colpa o si vergognano di ciò che hanno fatto? Come giustificano i loro sentimenti ed emozioni in una cornice specifica?

È importante studiare le attribuzioni delle emozioni morali e il loro ragionamento in relazione alla percezione della trasgressione morale in una situazione di bullismo. Le emozioni morali sono: colpa, vergogna, indifferenza e orgoglio (Eisenberg, 1998, 2000; Fergusson e Stegge, 1995; Lewis, 1971, 1992; Saarni, 1999; Tangney, 1995). Queste emozioni sono strettamente legate al comportamento morale e svolgono un ruolo fondamentale nella regolazione del comportamento degli studenti e del loro sviluppo del senso di responsabilità.

Ricerche sulla colpa hanno confermato l'esistenza di una relazione tra un buon livello di questa emozione e condotta morale (Eisenberg, 2000; Eisenberg e Fabes 1991, 1995; Fabes et al., 1993; Hastings e Zahn-Waxler, 1998; Hoffman, 1998, 2000; Zahn-Waxler et al., 1992, 1995).

Ad esempio, uno studio di Chapman et al. (1987) hanno scoperto che i bambini che attribuivano più senso di colpa all'autore di una trasgressione morale avevano livelli più elevati di comportamento pro-sociale in diversi contesti sperimentali. Un'altra ricerca ha concluso che i bambini che mostravano livelli più elevati di colpa avevano maggiori probabilità di provare a riparare una condotta negativa (Tangney, 1998).

Secondo il ricercatore Lewis (1971), la colpa è generalmente un'emozione meno dolorosa e devastante rispetto alla vergogna perché la sua preoccupazione principale riguarda un comportamento specifico, qualcosa di diverso dal sé.

La colpa comporta un senso di tensione, rimorso e rimpianto per l'azione negativa. La vergogna, d'altra parte, è un'emozione acutamente dolorosa che è generalmente accompagnata da un senso di inutilità e impotenza. Spesso conduce a un comportamento di evitamento, al desiderio di fuggire dalla situazione che induce la vergogna e di scomparire (Lewis, 1971; Tangney et al., 1992). Sebbene queste due



emozioni possano in qualche modo differire l'una dall'altra, sia la colpa che la vergogna possono essere descritte come emozioni morali, e un alto grado di sovrapposizione tra queste due emozioni è stato riscontrato in diversi studi, e questo è problematico e operativo punto di vista (Tangney, 1998).

Questa relazione tra le due emozioni è stata recentemente studiata da una ricerca progettata per differenziare predittori specifici di colpa e vergogna. Secondo questa ricerca (Olthof et al., 2000), la colpa è spesso provocata in una situazione in cui un individuo viola la regola secondo cui una persona non dovrebbe arrecare danno agli altri o svantaggiarli in alcun modo.

Dall'altro lato, la vergogna non è solo correlata al valore morale negativo di un evento, ma alla percezione personale di aver adottato un' "identità indesiderata ". Alcuni comportamenti possono determinare un'identità indesiderata in molte situazioni diverse.

Sia la mancanza di congruenza che la capacità possono provocare sentimenti di vergogna, sebbene una situazione dannosa o un atto di trasgressione possano anche esporre il sé alla valutazione altrui, suscitando in tal modo un'emozione di vergogna.

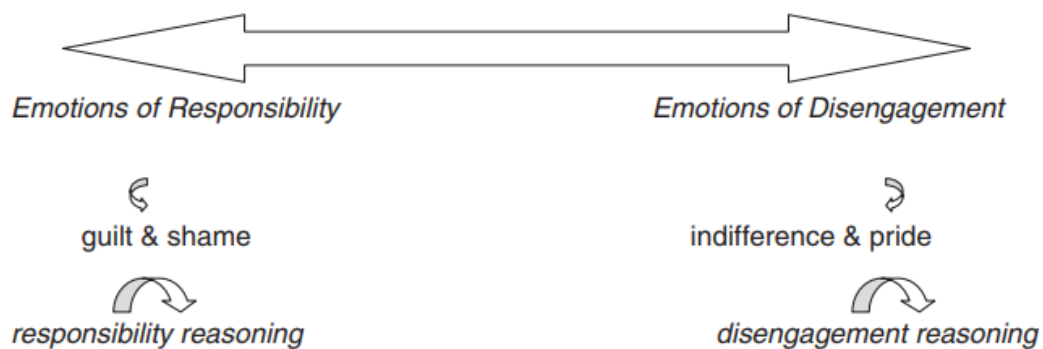
Secondo Olthof et al. (2000), un contesto di trasgressione morale può essere caratterizzato come elicitore di colpa e vergogna, mentre altre situazioni che rivelano l'incompetenza e l'inadeguatezza di una persona possono essere considerate come elicentriche di vergogna da sole.

Diversamente, uno stato di indifferenza, espresso dalla mancanza di emozioni negative in risposta a un comportamento negativo, può mostrare l'assenza di sentimenti empatici verso le vittime e la necessità di disattivare i controlli morali in un contesto di violazione delle regole. L'orgoglio è sempre considerato un'emozione di autovalutazione positiva (Lewis, 1992) che si verifica in molte situazioni in cui una persona è soddisfatta della propria performance. Naturalmente, la funzione di questa emozione è diversa in un contesto di trasgressione morale. Qui il sentimento di orgoglio ha il significato di concentrarsi solo sui guadagni e sui vantaggi personali dell'autore e non considerare le conseguenze per le vittime.

Durante un atto di trasgressione una persona che viola una regola morale può provare senso di colpa o vergogna per il danno arrecato alla vittima, oppure può provare sensazione o orgoglio per i suoi adempimenti. In questo caso i sentimenti di orgoglio possono rivelare un atteggiamento di disimpegno nei confronti della vittima e una mancanza di senso di responsabilità personale da parte del soggetto. Secondo Bandura (1991) questo processo di disimpegno morale può determinare la necessità dei partecipanti di disattivare i controlli morali e le sanzioni personali e di giustificare il loro comportamento negativo.

In sintesi, lo studio mostra che in risposta a ripetuti attacchi aggressivi (ad esempio il bullismo) i bambini possono apprendere la situazione in termini di responsabilità, o dalla parte opposta, in termini di disimpegno. Secondo il modello rappresentato nella figura seguente. Emozioni negative autocoscienze come colpa e vergogna sono da un lato di un possibile continuum, essendo queste le emozioni di responsabilità che esprimono la condanna morale del comportamento negativo.

Qui è rappresentato il continuum tra emozioni di responsabilità ed emozioni di disimpegno. Come puoi vedere ci sono relazioni tra queste emozioni e il relativo ragionamento.



Questo modello ha un impatto diretto sulla vita scolastica e anche sulla correlata espressione di comportamento nei partecipanti agli atti di bullismo (tutti i casi inclusi bulli, vittime e astanti). Nel grafico seguente puoi vedere che c'è un aumento critico delle emozioni di disimpegno nei partecipanti agli atti di bullismo. Questo aumento è significativamente più elevato nei bulli.

Il quadro delle emozioni è specificamente adeguato secondo la teoria del disimpegno morale della Bandura e può darci interessanti punti di vista sulla riduzione della violenza nelle scuole da una parte e anche per la promozione della responsabilità.

## **Bibliografia**

Almeida AMT, Del Barrio C, Marques M, Gutie´rrez H, Van der Meulen K. 2001. Scan-bullismo: una narrazione di sceneggiatura per valutare cognizioni, emozioni e strategie di coping in situazioni di bullismo. In: Martinez M, editore. Prevenzione e controllo dell'aggressività e dell'impatto sulle sue vittime. New York: Kluwer Academic / Plenum Pub.

Arsenio FW, Lemerise EA. 2001 . Varietà di bullismo infantile: valori, processi emotivi e competenza sociale. Soc Dev 1: 59–73.

Arsenio WF, Fleiss K. 1996. Comprensione dei bambini tipica e comportamentale dirompente delle conseguenze emotive degli eventi sociomorali. Fr. J Dev Psychol 14: 173–186.

Bacchini D, Amodeo AL, Comito M, Di Clemente R. 2000. " Pensare alle prepotenze, fare prepotenze ": l'esperienza di gruppo con alunni e insegnanti. In: Menesini E, editore. Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola. Firenze: Giunti p 160–189.

Anderson, E. (1999) Codice della strada: decenza, violenza e vita morale della città interna. New York: Norton,

Bandura A. 1991. Teoria cognitiva sociale del pensiero e dell'azione morale. In: Kurtines J, Gewirtz WY, editori. Manuale di comportamento e sviluppo morale. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Vol. 1: Teoria.

Bandura, A. (1999). "Disimpegno morale nella perpetrazione di disumanità." Personality and Social Psychology Review, 3: 193-209.

Bandura, A. (2002). "Disimpegno morale selettivo nell'esercizio dell'agenzia morale". Journal of Moral Education, 31: 101-119.

Bandura, A., V. Caprara, GV. Barbaranelli, C. Pastorelli e C. Regalia. (2001). "Meccanismi auto-regolatori sociocognitivi che regolano il comportamento trasgressivo." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: 125-135.

Bandura, A., Caprara, GV, Barbaranelli, C., Pastorelli, C., (1996). Meccanismo di disimpegno morale nell'esercizio dell'agenzia morale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71; 364-374.

Barnes, GM, Welte, JW, Hoffman, JH, Dintcheff, DA (2005). Predittori condivisi di giovani gambling, uso di sostanze e delinquenza. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19; 165-174

Barone, RM., Kenny, DA (1986). La distinzione variabile moderatore nella ricerca psicologica sociale: considerazioni concettuali, strategiche e statistiche. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 1173-1182.

Bjorkqvist K, Osterman K, Kaukiainen A. 2000. Intelligenza sociale-empatia = aggressività? *Aggress Viol Behav* 5: 191–200.

Blumenfeld, PC, Hamilton, VL, Wssels, K., Falkner, D. (1979). Responsabilità dell'insegnamento ai primi alunni. *Teoria in pratica*. 18, 174-180

Blumenfeld, PC Pintrich, PR e Hamilton, VL, (1986). Concetti dei bambini di abilità e condotta. *American Educational Research Journal*, 23, 95-104.

Blumenfeld, PC, Pintrich, PR & Hamilton, VL, (1987). Discussioni degli insegnanti e ragionamento degli studenti su morale, convenzioni e risultati. *Sviluppo del bambino*, 58, 1389-1401.

Brophy, JE & Good, TL (1974). *Rapporti insegnante-studente: cause e conseguenze*. New York: Holt, Rinehart e Winston

Ciao J, editore. 1998. Colpa e figli. San Diego: Academic Press.

Cartledge, G. e Milburn, JF (1978). Il caso dell'insegnamento delle abilità sociali in classe: una recensione, *Review of Educational Research*, 1, 133-156.

Chapman M, Zahn-Waxler C, Cooperman G, Iannotti R. 1987. Empatia e responsabilità nella motivazione dell'aiuto dei bambini. *Dev Psychol* 23: 140-145.

Cobb, JA (1972). Relazione tra comportamenti discreti in classe e rendimento scolastico di quarta elementare. *Journal of Educational Psychology*, 63, 74-80.

Cobb, JA & Hopps, H. (1973). Effetti della formazione accademica sulle abilità di sopravvivenza su studenti di prima elementare con scarsi risultati *The Journal of Educational Research*, 67, 108-113.

Connell, JP, e Ryan, RM (1987). Una teoria evolutiva della motivazione in classe. *Formazione degli insegnanti trimestrale*, 11, 64-77.

Conrad, DE e Hedin, D. (1981). Valutazione nazionale dell'educazione esperienziale: sintesi e implicazioni. *Journal of Experiential Education*, 4, 6-20.

Crick, NR, Dodge, KA (1994). Una revisione e una riformulazione del meccanismo di elaborazione delle informazioni sociali nell'adeguamento sociale dei bambini. *Bollettino psicologico* . 1994; 115; 74-101

Crick, NR, Dodge, KA (1996). Meccanismo di elaborazione delle informazioni sociali nell'aggressione reattiva e proattiva. *Sviluppo del bambino*, 67: 993: 1002.

Di Maria F, Piazza A. 1998. Oltre la violenza. Una ricerca / intervento sul bullismo, Parte terza: la ricerca empirica. I dati concernenti gli insegnanti. *Psicologia e Scuola* 18: 17-26.

Dodge KA. 1991. La struttura e la funzione dell'aggressività reattiva e proattiva. In: Pepler DJ, Rubin KH, editori. Lo sviluppo e il trattamento dell'aggressività infantile. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. p 201–218.

Dodge KA, Feldman E. 1990. Problemi di cognizione sociale e stato sociometrico. In: Asher SR, Coie JD, editori. Rifiuto dei pari durante l'infanzia. Cambridge: Cambridge Univ. Stampa. p 119–155.

Dodge KA, Pettit GS, McClaskey CL, Brown MM. 1986. Competenza sociale nei bambini. Monografie della Society for Research in Child Development. 51: Seriale n 213

Dodge KA, Lochman JE, Harnish JD, Bates JE, Pettit GS. 1997 Aggressione reattiva e proattiva nei bambini in età scolare e nella gioventù con disabilità psichiatrica cronicamente aggressiva. *J Abnorm Psychol* 106: 37–51.

Dodge KA, Coie JD. Fattori di elaborazione delle informazioni sociali nell'aggressività reattiva e proattiva nei gruppi di pari dei bambini. *Diario di personalità e psicologia sociale*. 1987; 53: 1146-1158.

Dodge KA, Somberg DR. I pregiudizi attributtivi ostili tra i ragazzi aggressivi sono esacerbati in condizioni di minacce all'io. *Sviluppo del bambino*. 1987; 58: 213-224.

Dodge KA, Pettit GS, Bates JE, Valente E. I modelli di elaborazione delle informazioni sociali mediano in parte l'effetto dell'abuso fisico precoce su problemi di condotta successivi. *Diario di psicologia anormale*. 1995; 104 (4): 632-643.

Dodge KA, Lochman JE, Harnish JD, Bates JE, Pettit GS. Aggressione reattiva e proattiva nei bambini in età scolare e nella gioventù con disabilità psichiatrica cronicamente aggressiva. *Diario di psicologia anormale*. 1997; 106 (1): 37-51.

Doyle, W. (1986). Organizzazione e gestione dell'aula. Nel manuale di MC Wittrock (a cura di) sull'insegnamento (pagg. 392-431). New York: Macmillan.

Dunn J, Hughes C. 2001. "" Ho delle spade e sei morto! "Fantasia violenta, comportamento antisociale, amicizia e sensibilità morale nei bambini piccoli. *Child Dev* 2: 491–505.

Eisenberg N. 2000. Emozione, regolazione e sviluppo morale. *Ann Rev Psychol* 51: 665–697.

Eisenberg N, Fabes RA. 1991. Comportamento ed empatia prosociali: un multi metodo, prospettiva di sviluppo. *Rev Pers Soc Psychol* 12: 34–61.

Eisenberg N, Fabes RA. 1995. La relazione tra la risposta emotiva vicaria dei bambini piccoli alla competenza sociale, la regolamentazione e l'emozionalità. *Cognizione ed emozione* 9: 203–229.

Eisenberg N, Fabes RA. 1998. Sviluppo prosociale. In: Damon W, Eisenberg N, editori. *Manuale di psicologia infantile*, vol.3. New York: J. Wiley. p 701–778.

Entwisle, DR, Alexander, KL, Cadigan, D. & Pallas, A. (1986). Il processo scolastico in prima elementare: due campioni a distanza di un decennio. *American Educational Research Journal*, 23, 287-613.

Entwisle, NJ e Kozeki, B. (1985). Rapporti tra motivazione school, approcci allo studio e conseguimento, tra adolescenti britannici e ungheresi. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137

Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., Llopis, R. (2010). Implementazione del modello di responsabilità sociale personale per migliorare l'autoefficacia durante le lezioni di educazione fisica per i bambini delle scuole elementari, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3, 387-402.

Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., Marìn, D. (2013). Applicazione del modello di responsabilità personale e sociale dell'insegnamento di Hellison nell'educazione fisica

per migliorare l'autoefficacia degli adolescenti a rischio di abbandono scolastico, *The Spanish Journal of Psychology* , vol. 13, emissione, 2 pagg. 667-676.

Fabes RA, Eisenberg N, Eisenbud L. 1993. Correlati comportamentali e fisiologici delle reazioni dei bambini all'angoscia altrui. *Dev Psychol* 29: 655–663.

Feldman, SS e Wentzel, KR (1990). Relazioni tra modelli di interazione familiare, autocontrollo in classe e risultati accademici nei ragazzi preadolescenti. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.

Fergusson N, Stegge H. 1995. Stati emotivi e tratti nei bambini: il caso di colpa e vergogna. In:

Tangney JP, Fischer KW, editori. *Emozioni autocoscienti: la psicologia della vergogna, della colpa, dell'imbarazzo e dell'orgoglio*. New York: Guilford Press. p 174–197.

Feshbach, ND, e Feshbach, S. (1987). Processi affettivi e rendimento scolastico. *Sviluppo del bambino*, 58, 1335-1347.

Finn, JD, (1993). *Impegno scolastico e studenti a rischio*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Ford, ME e Tisak, MS, (1983). Un'ulteriore ricerca di intelligenza sociale. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196-206

Ganti, A. (2019). Responsabilità sociale in Investopedia ( [www.investopedia.com](http://www.investopedia.com) )

Gordon, B. (2013). Un esame del modello di responsabilità in un programma di educazione fisica della scuola secondaria della Nuova Zelanda, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 29, numero 1, pagg. 21-37



Guan, J., McBride, RE, e Xiang, P. (2006). Prova di affidabilità e validità per la scala degli obiettivi sociali - educazione fisica (SGS-PE) nelle scuole superiori. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238.

Guskey, TR (1981). Misurazione della responsabilità. Gli insegnanti ipotizzano successi e fallimenti accademici in classe, *Journal of Teacher Education*,

Hastings PD, Zahn-Waxler C. 1998. Predittori psicofisiologici e di socializzazione dell'empatia e dei problemi di esternazione nella seconda infanzia. Documento presentato alla Conferenza annuale dell'American Psychology Association, San Francisco, 1998.

Hellison, D., (2003). Responsabilità dell'insegnamento attraverso l'attività fisica ( 2a ed.) Champaign, IL: Cinetica umana

Hellison, D. Cutforth, N., Kallusky, K., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). Sviluppo della gioventù e attività fisica: collegamento tra università e comunità. Champaign IL: Kinetics umani

Hellison, D., e Martinek, T. (2006). Programmi di responsabilità sociale e individuale. In D. Kirk, D. Macdonald e M. O'Sullivan (a cura di) *Il manuale dell'educazione fisica* (pagg. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage

Hellison, D., e Walsh, D. (2002). Valutazione dei programmi per i giovani sulla base della responsabilità: avviare le indagini. *Quest*, 54, 292-307

Hellison, D. & Wright, P. (2003). Conservazione in un programma di giornata urbana estesa: una valutazione basata sui processi. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.

Hoffman ML. 1998. Varietà di sensi di colpa basati sull'empatia. In: Bybee J, editore. *Colpa e figli*. San Diego: Academic Press. p 91-113.

Hoffman ML. 2000. Empatia e sviluppo morale. New York: Cambridge University Press.

Horn, WF & Packard, T. (1985). Identificazione precoce dei problemi di apprendimento: una meta-analisi. *Journal of Educational Psychology*, 77, 597-607.

Hyde, LW, Shaw, DS, Moilanen, K. (2010). Precursori dello sviluppo del disimpegno morale e ruolo del disimpegno morale nello sviluppo del comportamento antisociale, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (2), 197-209.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N., Bonanno, RA (2005). Disimpegno morale: un quadro per comprendere il bullismo tra gli adolescenti,

Jones, R. (2012). Insegnare la responsabilità personale e sociale attraverso l'attività fisica, *Active & Healthy Magazine*, vol. 19 n. 3/4 .

Kohlberg L. 1984. Saggi sullo sviluppo morale: la psicologia dello sviluppo morale. San Francisco: Harper & Row

Lambert, NM (1972). Predittori intellettuali e non intellettuali dello status di scuola superiore. *Journal of Special Education*, 6, 247-259.

Lewis HB. 1971. Vergogna e colpa nella nevrosi. New York: International University Press.

Lewis M. 1992. Vergogna: l'io esposto. New York: Stampa libera

Leventhal T, Brooks-Gunn J. I quartieri in cui vivono: gli effetti della residenza di quartiere sui risultati di bambini e adolescenti. *Bollettino psicologico*. 2000; 126: 309-337.

Li, W., Wright, PM, Rukavina, PB, Pickering, M. (2008). Misurare le percezioni degli studenti sulla responsabilità personale e sociale e il rapporto con la motivazione intrinseca dell'educazione fisica urbana. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.

Markland, D., Tobin, V. (2004). Una modifica del regolamento comportamentale nel questionario di esercitazione per includere una valutazione di stimolazione. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., Lo Feudo, G., (2003). Emozioni morali e bullismo: un confronto transnazionale delle differenze tra bulli, vittime e outsider.

Menesini E, Eslea M, Smith PK, Genta ML, Giannetti E, Fonzi A, Costabile A. 1997. Confronto transnazionale degli atteggiamenti dei bambini verso i problemi di bullo / vittima a scuola. *Aggr Behav* 23: 245–257.

Menesini E, Fonzi A, Vannucci M. 1999. Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente. In: Fonzi A, editore. *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti. p 39–53.

Menesini E, Melan E, Pignatti B. 2000. Stili interazionali di bulli e vittime osservati in un contesto competitivo e cooperativo. *J Genet Psychol* 161 3: 261–281.

Menesini E, Modiano 2002. Una realtà poliedrica: un rapporto dall'Italia. In: Smith PK, editore. *Violenza nelle scuole: la risposta in Europa*. Routledge Falmer Editor. p 153-168.

Obermann, ML (2011). Disimpegno morale tra gli astanti al bullismo scolastico, *Journal of School Violence*, vol. 10.

Obermann, ML (2013). Disimpegno morale nel bullismo scolastico auto-riferito e nominato da pari, *Journal of Aggressive Behaviour*, volume 37, numero 2, 133-144.

O'Leary, SG :, Dubey, DR (1979): Applicazione delle procedure di autocontrollo da parte dei bambini: una revisione. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 449-465.

Olthof T, Schouten A, Kuiper H, Stegge H, JennekensSchinkel A. 2000. Vergogna e colpa nei bambini: antecedenti situazionali differenziali e correlati esperienziali. *Fr. J Dev Psychol* 18: 51–64. Olweus D. 1993. *Bullismo a scuola. Cosa sappiamo e cosa possiamo fare*. Oxford: Blackwell.

Ortega R, editore. 1997. *La convivencia escolar, que es y como abordarla*. Conserjería de Educacion y ciencia de la Junta de Andalucía. Siviglia: Novograf.

Osofsky MJ, Bandura A, Zimbardo PG. Il ruolo del disimpegno morale nel processo di esecuzione. *Legge e comportamento umano*. 2005; 29: 371-393.

Palmer, RB, Dakof, GA & Liddle, HA: (1993). Processi familiari, interventi familiari e problemi nella scuola degli adolescenti: una revisione e un'analisi critica. In KL Alves-Zervos e JR Shaver (a cura di) *Sintesi di ricerca e pratica: implicazioni per il successo scolastico dei bambini a rischio* (pagg. 101-136). Filadelfia: Temple University, National Education Center on Education in the Inner Cities.

Parker, JG e Asher, SR (1987). Rapporti con i pari e successivo adattamento personale: i bambini a bassa accettazione sono a rischio? *Bollettino psicologico*, 102, 357-389.

Parker, M. e Hellison, D. (2001). Responsabilità dell'insegnamento nell'educazione fisica: standard, risultati e oltre. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72, 25-27.

Perry DG, Kusel SJ, Perry LC. 1988. Vittime dell'aggressività tra pari, *Dev Psychol* 6: 807–814.

Piaget J. 1932. *Il giudizio morale del bambino*. Londra: Routledge e Kegan Paul.

Rigby K, Slee PT. 1991. Bullismo tra i bambini australiani: segnalati comportamenti e atteggiamenti nei confronti delle vittime. *J Soc Psychol* 131: 615–627.

Rigby K. 1996. Bullismo nelle scuole: e cosa fare al riguardo. Melbourne: ACER.

Rogers MK. Una teoria dell'apprendimento sociale e analisi del disimpegno morale del comportamento dei computer criminali: uno studio esplorativo. (Dottorato di ricerca, Università di Manitoba, 2001) *Dissertation Abstracts International*. 2001; 64: 5256.

Saarni C, Mumme DL, Campos JJ. 1998. Sviluppo emotivo: azione, comunicazione e comprensione. In: Damon W, Eisenberg N, editori. *Manuale di psicologia infantile*, vol. 3. New York: J. Wiley. p 237–309.

Saarni C. 1999. Lo sviluppo della competenza emotiva. New York: The Guildford Press.

Salmivalli C, Lagerspetz K, Bjo`rkqvist K, Osterman K, Kaukiainen A. 1996. Bullismo come processo di gruppo: ruoli dei partecipanti e loro relazioni con lo stato sociale all'interno del gruppo.

Bilance, PC, Blyth, DA, Berkas, TH, Kielsmeier, JC (2000). Gli effetti dell'apprendimento del servizio sulla responsabilità sociale e il successo accademico degli studenti delle scuole medie, in *Journal of Early Adolescence*, vol, 20, n. 3, 332-358.

Shaw DS, Gilliom M, Ingoldsby EM, Nagin D. Traiettorie che portano a problemi di condotta in età scolare. *Psicologia dello sviluppo*. 2003; 39: 189-200.

Shaw DS, Lacourse E, Nagin DS. Traiettorie dello sviluppo di problemi di condotta e iperattività da 2 a 10 anni. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004; 45: 1-12.

Self, J. (2018). Responsabilità civica. Imparare a dare ( [www.learningtogive.org](http://www.learningtogive.org) )

Sivan, E. (1986). Motivazione nella teoria costruttivista sociale. *Psicologo dell'educazione*, 21, 209-233.

Smith PK. 1991. Aggressione ostile come deficit di abilità sociali o strategia evolutiva? *Behav Brain Sci* 14: 315–316.

Smith PK, Bowers L, Binney V, Cowie H. 1993. Rapporti di bambini coinvolti in problemi di prepotenza / vittime a scuola. In: Duck S, editore. *Comprensione dei processi relazionali. Vol. 2: Conoscere le relazioni*. Newbury Park, CA: Sage Publications. p 184–212.

Smith PK, Sharp S, editori. 1994. *Bullismo scolastico: approfondimenti e prospettive*. Londra: Routledge.

Smith PK, Morita J, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano

R, Slee P. 1999. *La natura del bullismo scolastico. Una prospettiva transnazionale*. Londra: Routledge.

Smorti A, Ciucci E. 2000. Strategie narrative nei bulli e nelle vittime. *Aggress Behav* 26: 33–48.

Sutton J, Smith PK. 1999. Bullismo come processo di gruppo: un adattamento dell'approccio al ruolo dei partecipanti. *Aggress Behav* 25: 97–111.

Sutton J, Smith PK, Swettenham J. 1999a. Bullismo: e "Teoria della mente": una critica alla visione del "deficit delle abilità sociali" del comportamento antisociale. *Soc Dev* 8: 117–127.

Sutton J, Smith PK, Swettenham J. 1999b. Cognizione sociale e bullismo: inadeguatezza sociale o manipolazione qualificata? *BJ Dev Psychol* 17: 435–450.

Tangney JP, Wagner P, Gramzow R. 1992. Benevolenza alla vergogna, propensione alla colpa e psicopatologia. *J Abnorm Psychol* 101: 469–78.

Tangney JP. 1995. Recenti progressi empirici nello studio della vergogna e della colpa. *Am Behav Sci* 38: 1132-1145.

Tangney JP. 1998. In che modo la colpa differisce dalla vergogna? In: Bybee J, editore. *Colpa e figli*. San Diego: Academic Press. p 1–17.

Tremblay RE, Phil RO, Vitaro F, Dobkin PL. 1994. Predire l'inizio precoce del comportamento antisociale maschile dal comportamento prescolare. *Arch Gen Psychiatry* 51: 732–739.

Vollum S, Buffinton-Vollum J, Longmire DR. Disimpegno morale e atteggiamenti nei confronti della violenza nei confronti degli animali. *Società e Animali*. 2004; 12: 209-235.

Wentzel, KR, (1991). Competenza sociale a scuola: relazione tra responsabilità sociale e rendimento scolastico. *Revisione della ricerca educativa*, 61, 1-24.

Willard, NE, (2007). L'autorità e la responsabilità dei funzionari scolastici nel rispondere al cyberbullismo, *Journal of Adolescent Health*, 41, S64-S65.

Wright, PM e Burton S. (2008). Attuazione e risultati di un programma di attività fisica basato sulla responsabilità integrato in una classe di educazione fisica della scuola superiore intatta. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.

Wright, PM, Li, W., & Pickering, M. (2007). Impatto del modello di responsabilità personale e sociale sui risultati accademici degli studenti delle scuole superiori urbane. Documento presentato alla Conferenza nazionale dell'American Educational Research Association, Chicago, IL.

Wright, PM, White, K. & Gaebler-Spira, D. (2004). Esplorare la rilevanza del modello di responsabilità personale e sociale nell'attività fisica adattata: un caso di studio collettivo. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87.

Zahn-Waxler C, Radke-Yarrow M, Wagner E, Chapman M. 1992. Sviluppo di preoccupazione per gli altri. *Dev Psychol* 28: 126–136.

Zahn-Waxler C, Cole PM, Welsh JD, Fox NA. 1995. Correlati psicofisiologici dell'empatia e dei comportamenti prosociali nei bambini in età prescolare con comportamenti problematici. *Dev Psychopathol* 7: 27–48.



## **Capitolo 5**

### **Il conflitto. Risoluzione del conflitto.**

## La definizione di conflitto

Il conflitto è definito in psicologia come la percezione delle differenze nei punti di vista di due o più parti. In questo capitolo sulla risoluzione dei conflitti, discuteremo le aree tematiche di questo campo con particolare attenzione all'implicazione dell'istruzione scolastica e ai conflitti tra studenti. Come puoi immaginare, non è possibile evitare conflitti. È una parte naturale dell'interazione umana. Le persone sono diverse e per questo motivo ci saranno sempre delle differenze nel loro punto di vista.

Il tuo ruolo di educatore è quello di trovare le migliori opportunità nei conflitti a livello educativo. Poiché è impossibile eliminare i conflitti, l'unica scelta ragionevole è quella di trasformare i conflitti in opportunità. I ricercatori di psicologia dei conflitti (Rumiati, Pietroni, 2002) concordano sul fatto che non è possibile identificare un momento nella storia in cui il conflitto si è sollevato per la prima volta. Il conflitto è l'unica percezione delle differenze tra i punti di vista su come suddividere le risorse scarse.

È la percezione di risorse limitate per creare conflitti. Le risorse oggetto del conflitto, ovviamente, possono essere fisiche, ma anche psicologiche. Le risorse limitate possono essere oggetti fisici, giochi ma anche: opportunità, tempo, decisione. Questo fattore porta ad un ampio concetto trasversale di conflitto. Inoltre, il conflitto è innanzitutto una percezione, non è una cosa fisica. Una comunicazione efficace può aiutare gli insegnanti a orientare gli studenti a trovare la giusta prospettiva per la comprensione dei conflitti e la loro risoluzione. La storia ci spiega come la gestione dei conflitti è cambiata nel tempo e perché una comunicazione efficace è il modo migliore per risolvere i conflitti.

Il primo modo per risolvere i conflitti, prima della definizione di leggi, norme e società era la lotta. L'uso della violenza è il modo più primitivo per risolvere un conflitto. L'assegnazione delle risorse è stata data ai più forti, in assenza di altri modi di risoluzione dei conflitti.

Con l'inizio delle prime società, il secondo modo che possiamo osservare nella storia per risolvere i conflitti era l'autorità. In passato, le prime società non erano regolate dalla Legge, c'era l'autorità, che in alcuni casi era direttamente collegata alle entità sacre. Questo modello suppone che un singolo decisore abbia il potere totale sulle possibili divergenze delle persone. Successivamente, una terza forma di gestione dei

conflitti è stata costituita da norme scritte e orali. Le norme sono regole che regolano la decisione di prendere in caso di possibili conflitti e alla fine abbiamo il modo più complicato e finale di gestione dei conflitti che ha il nome di negoziazione .

Come puoi notare, tutti e quattro i modi per gestire i conflitti sono talvolta applicati oggi: lotta, autorità, norme e negoziazione spesso si verificano anche oggi. Inoltre, di solito iniziamo a gestire i conflitti attraverso i metodi più sofisticati: la negoziazione. In caso di fallimento, applichiamo le norme e infine l'autorità, o persino la lotta.

Questo capitolo ha l'obiettivo di mostrarti tutti i segreti relativi ai metodi più sofisticati e psicologici per la gestione dei conflitti attraverso la spiegazione in dettaglio del metodo in 5 fasi per la gestione dei conflitti ideato dal dott. Igor Vitale, psicologo e adattato ai fini dell'educazione scolastica.

### **Le tre posizioni psicologiche per la comprensione della gestione dei conflitti**

Per ragioni evolutive, la nostra mente è strutturata per la rapida comprensione degli altri. In passato, quando le risorse e il benessere erano così limitati, gli esseri umani avevano sempre la necessità di prendere decisioni rapide e rapide. In effetti, quando percepisci un rischio, non hai il tempo di fare un'analisi strutturata della forza e dei benefici per prendere decisioni rapide. Agisci direttamente. Prendiamo la maggior parte delle decisioni della nostra vita in questo modo, a causa del funzionamento del cervello siamo strutturati per salvare gli sforzi, anche psicologici. Quindi, la nostra mente di solito classifica le persone molto velocemente in molti modi. La nostra mente è strutturata per capire in modo molto veloce chi ci sta di fronte per capire se lui o lei è un amico o un nemico.

Il modello di contenuto stereotipato (Glick, Fiske, 2001) afferma che le variabili più importanti che descrivono il modo in cui classifichiamo le persone sono competenza e calore. La sua combinazione porta alla prima impressione sociale che abbiamo per persone o gruppi.

**Tabella 6.1 Reazioni emotive per la prima impressione secondo il modello di contenuto di stereotipo**

		Competenza	
		Alta	Bassa
Calore	Alta	Ammirazione	Disprezzo
	Bassa	Invidia	Pietà

La tabella 6.1 riassume le reazioni emotive automatiche legate alla percezione di competenza e calore. La reazione emotiva spiega abbastanza bene come funzionano i conflitti a livello base. Fondamentalmente ci posizioniamo tutti in contrasto con gli altri. La nostra mente lavora per continui confronti sociali (Festinger, 1954). In alcuni casi la nostra percezione è chiara, in altri è conflittuale.

Ad esempio, una persona può riconoscere chiaramente un'altra persona in termini di superiorità o sottomissione o può avere più posizioni conflittuali. Se osserviamo la tabella 6.1, possiamo riconoscere chiaramente che alcune risposte emotive offrono un chiaro punto di vista. Le persone che sperimentano "ammirazione" riconoscono una qualche forma di superiorità nei confronti della persona o del gruppo percepito come competente e caloroso. Le persone che sperimentano la "pietà" stanno chiaramente dicendo che la persona o il gruppo target sono inferiori sotto un certo punto di vista, e ciò è dovuto alla percezione di uno scarso calore e scarsa competenza.

Ma la situazione è più complicata quando si percepisce solo uno di questi due tratti. I casi di disprezzo e invidia sono spesso più complicati, ambigui e ambivalenti e, naturalmente, più portano a conflitti. Semplificando, quando siamo di fronte a una persona di un gruppo target operiamo confronti sociali su tratti specifici (Festinger, 1954). Questi confronti portano talvolta alla percezione di superiorità / inferiorità e queste variabili spiegano la maggior parte dei conflitti.

Il ruolo di un insegnante di scuola è quello di identificare motivi comuni nei conflitti, favorendo una terza posizione neutrale, una posizione di assertività e responsabilità per tutti gli studenti.

Le tre posizioni psicologiche per la comprensione della gestione dei conflitti sono:

1. Il dominante
2. Il sottomesso
3. L'assertivo

### **Indicatori comportamentali di dominio, sottomissione e assertività**

Come abbiamo studiato nei paragrafi precedenti, la nostra mente è focalizzata sulle differenze tra persone. Spesso classifichiamo gli altri in termini di dominio, sottomissione o uguaglianza. Le divergenze tra gli studenti sono innanzitutto una percezione, il ruolo dell'insegnante di scuola è quello di favorire l'equità e la somiglianza tra gli studenti. In questo paragrafo vorremmo offrire un quadro sugli indicatori comportamentali di dominio, sottomissione e assertività, al fine di renderti in grado di rilevare correttamente queste tre posizioni. Il paragrafo è strutturato per offrire indicatori verbali, non verbali e comportamentali per tutte e tre queste condizioni. In effetti, una comprensione preliminare di queste posizioni può persino impedire la creazione di conflitti.

Per una completa comprensione dei fenomeni ti consigliamo di leggere in dettaglio il capitolo 3 di questo manuale "Tipi di comportamenti. Analisi comportamentale. Comportamento assertivo".

La comprensione di queste tre posizioni sottomissione, dominio e assertività da segni sottili è cruciale. In questo progetto, "Equilibrium by non violence", i partner ZIVAC Group Central, Technical High School nr. 1 di Alessandria, l'Istituto internazionale di psicologia applicata e scienze umane e l'organizzazione giovanile Dione hanno operato un confronto transnazionale tra le forme di violenza nelle scuole in Romania, Italia e Cipro. Ci sono molte differenze tra i paesi che sono descritti nello Studio di ricerca, Output intellettuale 1 che puoi facilmente scaricare e leggere in dettaglio sul sito web ufficiale del progetto [www.equilibriumviolence.com](http://www.equilibriumviolence.com), ma esiste un terreno comune tra i paesi.

La violenza fisica sta diminuendo, mentre la violenza psicologica e il bullismo sono in aumento. Dai dati, abbiamo persino scoperto che psicologico e bullismo causano gravi danni alla salute psicologica. Inoltre, la maggior parte delle ricerche sul bullismo ha

mostrato una correlazione diretta tra vittima di atti di bullismo, autolesionismo e persino suicidio.

Certamente, la violenza fisica è più visibile della violenza psicologica. Per questo motivo è molto importante analizzare e comprendere le forme di sottomissione, assertività e dominio nel comportamento verbale e non verbale.

In Psicologia distinguiamo tre tipi di persone:

1. il dominante
2. il sottomesso
3. l'assertivo

Solo la comunicazione assertiva è efficace, etica e produce risultati utili sulla vita personale e professionale.

Ci posizioniamo tutti in queste tre aree in diversi momenti della nostra vita, in alcuni casi siamo dominanti, sottomessi o assertivi in altri casi.

Ma nella maggior parte dei casi dovremmo posizionarci in termini di equità per gestire correttamente i conflitti. In questa sezione, scoprirai come trasformare un comportamento aggressivo o sottomesso in un comportamento assertivo o in un comportamento aperto al dialogo e al confronto, più presente nelle persone di successo e più efficace per la tua comunicazione. Scopri qui la chiave di comprensione per il dominio, la sottomissione e l'assertività.

## **Pensieri dominanti**

La comunicazione aggressiva e dominante può attrarre persone insicure, ma a lungo termine è una comunicazione assolutamente inefficace. Se vuoi creare ammirazione ed efficacia, è più appropriato seguire la regola del modello competenza + calore (Modello del Contenuto degli Stereotipi). Impara qui per riconoscere i comportamenti dominanti per gestirli in modo efficace.

"Sono superiore agli altri"

"Posso criticare, recitare, tradire ... tu no"

"Non ho bisogno di nessuno"

"Gli altri devono rispettare ciò che dico senza criticarmi"

Comportamento dominante

Prende decisioni per gli altri

Tende a umiliare, sottovalutare gli altri

Vuole sempre avere ragione

Non ascolta e interrompe costantemente

Monopolizza la conversazione

Utilizza una comunicazione categorica, assolutista e accusatoria, ad esempio "Tu sei colui che ...", "Con persone come te ... non c'è niente da fare"

### **Comportamenti verbali dominanti**

"Sempre..."

"Mai..."

"Ti ordino ..."

"Sei sempre lo stesso ..."

"Fai quello che ti dico"

"Non mi dici la verità"

"Non chiedermi perché"

"Non è necessario agire. Lo gestirò ..."

Se ti comporti in questo modo non sarò più con te

Comportamento non verbale dominante

## **Puoi riconoscere un dominante anche dal suo linguaggio del corpo**

Sguardo fisso e minaccioso

Postura di arroganza, attacco e intimidazione

Voce tonante

Mento verso l'alto

Gesto accusatorio, dito puntato

Invade lo spazio degli altri

Ti fa sempre aspettare

Dorso delle mani verso l'alto

## **Pensieri sottomessi**

Il sottomesso è una modalità completamente contraria alla dominanza. Spesso, le persone che si trovano di fronte a persone molto dominanti passano automaticamente alla sottomissione, prima di tutto, al fine di ridurre le possibilità di conflitti. Qui c'è un elenco di pensieri sottomessi

"Sono inferiore agli altri"

"Ciò che interessa agli altri è sempre più importante delle cose che faccio"

"Quando prendo un'iniziativa, rischio di commettere errori e fare una brutta figura"

"Se parlo francamente, se dico di no, gli altri mi rifiuteranno"

"Ho paura di rivelarmi troppo bravo, perché gli altri mi invidieranno"

"Se esprimo ciò che penso l'altro sarà troppo malato"

## **Comportamenti sottomessi**

Non dice mai quello che pensa



Cerca di essere gentile con tutti

È d'accordo anche quando non lo è

Di fronte a due contendenti è d'accordo con entrambi

Evita la responsabilità di ciò che afferma

Si scusa ripetutamente e chiede il permesso per tutto

Evita di parlare in pubblico

Tende a piacere

Non esprime ciò che vuole, se non indirettamente o lamentandosi

Comportamenti verbali sottomessi

"Le cose a cui tengo non sono molto interessanti"

"Le rubo un minuto"

"Spero di non annoiarti"

"Non vorrei disturbare"

"Proverò se posso"

"Scusa se ... Scusa se ... Scusa se ..."

"Dovrei ... Dovrei ... Dovrei ..."

"Farei meglio a..."

"Sto facendo il meglio che posso ... mi dispiace ..."

Comportamento non verbale sottomesso

**Anche il sottomesso può essere riconosciuto dal suo linguaggio del corpo**

Movimenti orientati all'inibizione e alla chiusura

Fa gesti incerti e ansiosi

Lo sguardo è sfuggente

Le posture sono chiuse, rigide, simmetriche

Teme l'invasione dei propri spazi di sicurezza

Tende ad allontanarsi

La voce è bassa, timida, sussurrata, lamentosa con numerosi segregati verbali

Ora arriviamo alla parte più importante, l'uso di pensieri, comportamenti e frasi assertivi. Questi sono modi di fare e pensare tipici di persone efficaci e di successo.

### **Pensieri assertivi**

"Posso far valere i miei diritti rispettando quelli degli altri"

"Se esprimo il mio disaccordo, non penso di trattare male gli altri"

"Se vinco, vinci anche tu e viceversa"

"È importante credere in se stessi e negli altri"

"Un errore non è mai definitivo, in determinate circostanze è possibile rimediare"

"Mi fido delle capacità degli altri"

### **Comportamento assertivo**

Ascolta

Negozia

Collabora

Pone domande per avere chiarimenti: chiede spiegazioni quando non ha capito

Si assume la responsabilità di ciò che dice e di ciò che fa

Accetta le critiche costruttive, rifiuta quelle manipolative

Agisce di propria iniziativa

Critica solo ciò che può dare un contributo

Non condannare

Non etichettare

Non manipolare

## **Comportamenti verbali assertivi**

"Io sento..."

"Ho deciso di ..."

"Cosa ne pensi?"

"Parliamone"

"Quali alternative abbiamo?"

"Vuoi questa cosa?"

"Riconosco che avrei potuto anche comportarmi diversamente"

"Cosa mi consigliate"

"Sono contento di lavorare con te"

## **Comportamento non verbale assertivo**

Gesti aperti, cordiali, decisi e misurati

Rispettare i segnali di distanza

L'espressione del viso è vivace e interessata

Il contatto visivo è diretto e costante

Arriva serenamente in orario, dopo aver organizzato il luogo e l'orario dell'appuntamento

Il volume della voce è appropriato alle circostanze, udibile e coinvolgente

## **La dinamica di dominio e sottomissione nella gestione dei conflitti**

C'è stato un cambiamento nella ricerca psicologica sulla percezione di sottomissione e dominio. Gran parte della ricerca degli anni '70 del XX secolo ha spesso usato la parola dominanza.

Una ricerca di Tracy e Matsumoto (2008) ha cambiato questa cornice concettuale correggendo questi termini e parlando di orgoglio e vergogna.

Può sembrare un piccolo cambiamento, basato solo su un significato minimo, ma, in realtà, è un grande cambiamento. Parlare di orgoglio e vergogna significa parlare con un linguaggio emotivo. La sottomissione e il dominio, o rispettivamente, la vergogna e l'orgoglio sono prima di tutto emozioni.

Stiamo dunque parlando di emozioni innate, come dimostrato da Tracy e Matsumoto (2008).

Oggi, al fine di dimostrare se una reazione non verbale è innata o appresa, la maggior parte degli studi osserva persone con cecità congenita, perché non possono aver appreso una reazione non verbale osservando un modello. Questo è molto importante per determinare se un comportamento è interculturale o meno. Infatti, se le persone non vedenti e ipovedenti reagiscono con reazioni non verbali simili in situazioni simili, significa che il comportamento studiato è innato, non appreso da modelli esterni. Questo studio ha confrontato le reazioni non verbali degli atleti vedenti e non vedenti in due condizioni naturali: vincere (orgoglio) o perdere (vergogna) una competizione sportiva di combattimento.

Lo studio ha scoperto che le persone vedenti e con cecità congenita reagiscono in modo simile a queste condizioni, confermando l'ipotesi che l'orgoglio e la vergogna siano innati.



Immagine 6.1. Espressione di orgoglio in risposta alla vittoria mostrata da un atleta con vista (a sinistra) e cieco dalla nascita (a destra).

La stessa ricerca ha studiato inoltre i segnali non verbali di orgoglio, una vergogna che sono riassunti nei seguenti dati.

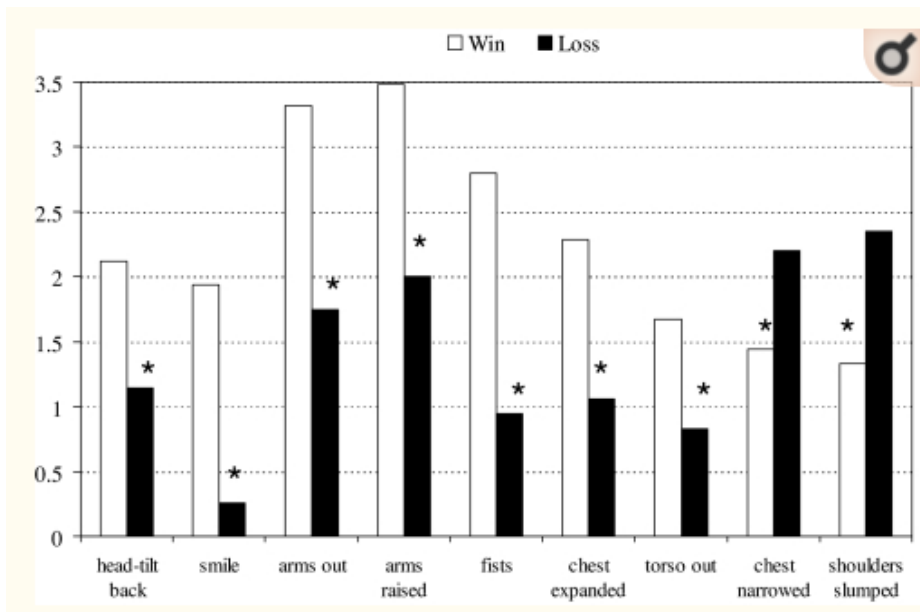


Figura 6.2 Livelli medi di comportamenti non verbali di orgoglio e vergogna visualizzati spontaneamente in risposta alle vittorie e alle perdite degli atleti vedenti, n = 108. \*, P < 0,05.

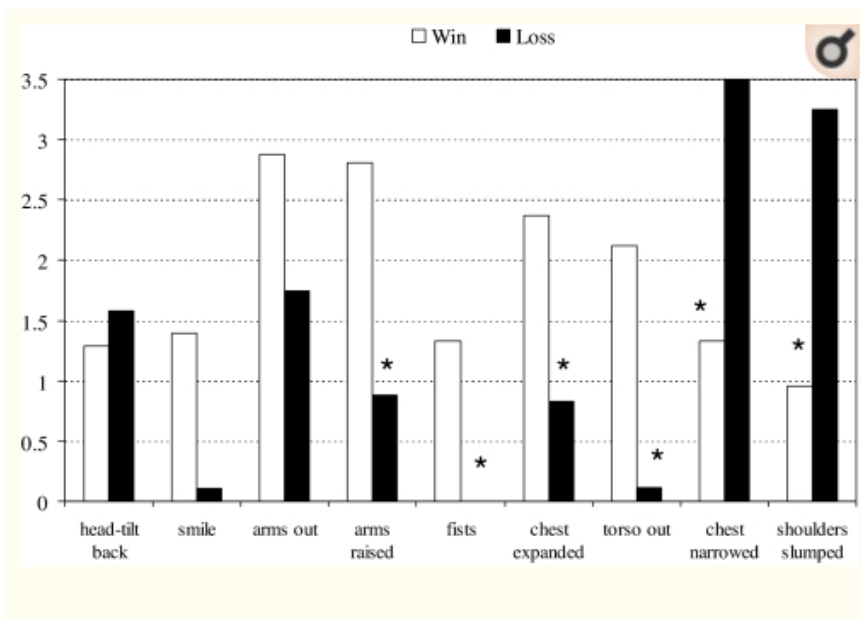


Figura 6.3 Livelli medi di comportamenti non verbali di orgoglio e vergogna visualizzati spontaneamente in risposta a vittorie e sconfitte degli atleti ciechi dalla nascita, n = 12, \*, P < 0,05.

La dinamica dell'interazione tra due persone dominanti è facile da immaginare. Entrambe le parti vorrebbero l'ultima parola e l'escalation del conflitto rimarrebbe

l'esito più probabile. Ma non sono meno pericolose tutte le possibili interazioni tra la diade a sottomissione dominante o la diade a sottomissione-sottomissione.

Una diade basata su due registri di comunicazione della sottomissione porta infatti alla scarsità di alternative nel processo decisionale. Semplificando, entrambe le parti non si assumerebbero alcuna responsabilità nel prendere decisioni. Ciò determina una stagnazione nell'interazione e insoddisfazione in entrambe le parti.

Anche la diade sottomissione-dominanza non determina buoni risultati. Nella maggior parte dei casi, infatti, la parte dominante della diade imporrebbe il suo punto di vista sull'altra parte. La parte sottomessa della diade accetterebbe le decisioni almeno formalmente, esternamente, senza accettare internamente. Questa forma di conformità non crea conflitti all'inizio almeno a livello esplicito. Tuttavia, aderire solo formalmente a una parte dominante spesso crea frustrazione e la frustrazione porta all'aggressività.

L'aggressività sublimata può condurre, specialmente nei casi di comunicazione con stile di sottomissione, a possibili espressioni esplosive di rabbia o a effetti negativi sulla salute dello stress. L'espressione di sottomissione e dominio con il linguaggio del corpo ha non solo un effetto psicologico, ma anche fisico. Uno studio di Carney, Cuddy e Yap (2010) ha mostrato che brevi esposizioni non verbali di sottomissione e dominanza influenzano anche i livelli neuroendocrini e la tolleranza al rischio.

I ricercatori hanno studiato se l'uso di posizioni dominanti o sottomesse influisca sulla presenza di due ormoni in un campione di uomo: testosterone e cortisolo. Il cortisolo è un ormone che aumenta in caso di stress. In questo studio, naturalmente, è stato chiesto al partecipante di mettersi in posa solo per un minuto in una posizione particolare, senza che fossero utilizzate specifiche procedure di stress psicologico.

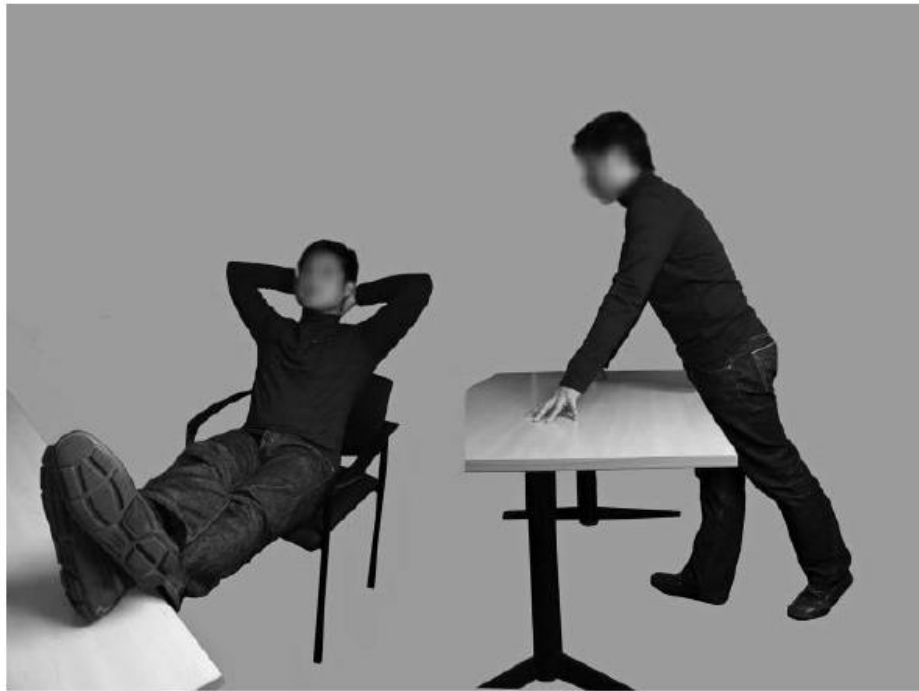


Immagine 6.4 Le due pose di “alto potere” utilizzate nello studio. I partecipanti alla condizione di posa ad alto potere venivano posti in posizioni espansive con arti aperti (condizione di dominio)



Immagine 6.5. Le due pose a bassa potenza utilizzate nello studio. I partecipanti alla condizione di posa a bassa potenza sono stati posti in posizioni di contrazione con arti chiusi.

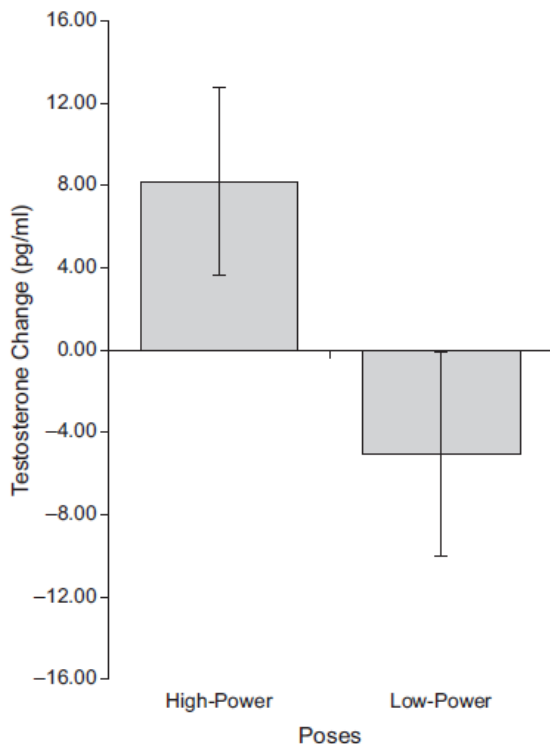


Immagine 6.6. Cambiamenti medi nel testosterone dell'ormone dominante a seguito di pose ad alta potenza e bassa potenza. Le modifiche sono rappresentate come punteggi di differenza (Tempo 2 - Tempo 1). Le barre di errore rappresentano gli errori standard della media.

Come è possibile notare mediante l'analisi dell'Immagine 6.6. e 6.7 l'uso esclusivo di alta potenza (dominanza) e bassa potenza (sottomissione) ha prodotto effetti significativi sulla presenza di valori neuroendocrini. In particolare, le persone che hanno adottato per un minuto la posa dominante, caratterizzata da posizione espansiva e arti aperti hanno avuto un aumento significativo del testosterone e una riduzione significativa del cortisolo (un fattore predittivo di stress che riduce la tolleranza al rischio). Le persone che hanno adottato per un minuto la posa di presentazione, caratterizzata da posizioni ristrette con arti chiusi, hanno avuto una significativa riduzione del testosterone e aumentato il cortisolo (esponendosi per ragioni simili a stress maggiore e minore tolleranza al rischio). È possibile concludere che il linguaggio del corpo può influenzare non solo la nostra percezione esterna, influenzando il processo dei conflitti, ma anche i livelli neuroendocrini.



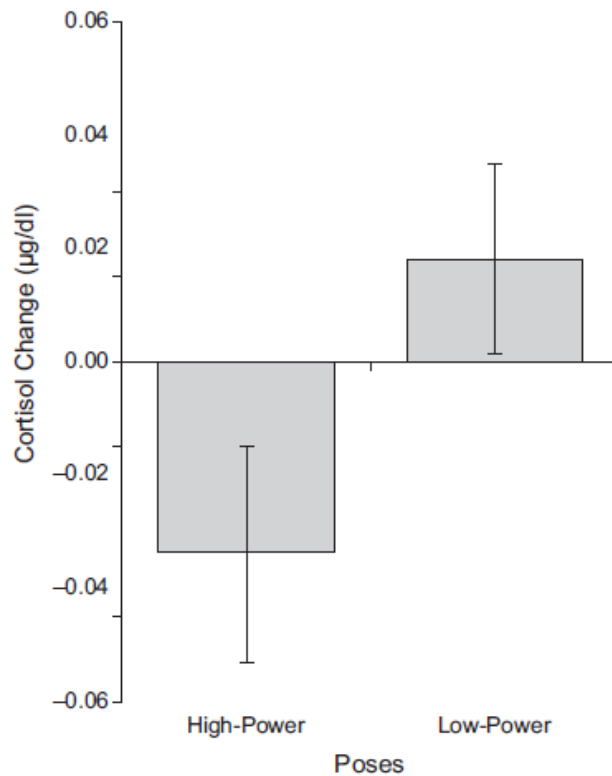


Immagine 6.7. Cambiamenti medi nel cortisolo dell'ormone dello stress a seguito di pose ad alta e bassa potenza. Le modifiche sono rappresentate come punteggi di differenza (Tempo 2 - Tempo 1). Le barre di errore rappresentano errori standard della media.

Tabella 6.2 Effetto di sottomissione e dominanza nelle interazioni diadiche

Posizione	Effetto	Posizione
Dominanza	Escalation del conflitto	Dominanza
Dominanza	Passivo-aggressivo Reazione, possibile risposta esplosiva, falsa collaborazione, inganno	Sottomissione
Sottomissione	Processo decisionale scarso	Sottomissione
Equità	Comunicazione efficace e risoluzione del conflitto	Equità

## **Un modello in 5 passaggi per la gestione dei conflitti**

Quando due o più parti hanno opinioni diverse, come abbiamo visto nel paragrafo 6.1, il metodo più efficace per gestire i conflitti è la comunicazione / negoziazione. La comunicazione e la negoziazione sono metodi di influenza sociale tra le parti. Al termine di questo processo speriamo di avere una risoluzione del conflitto che si concluda con una decisione concordata .

È importante dire questo: non necessariamente la decisione congiunta è positiva per entrambe le parti, non necessariamente la decisione finale aumenta la qualità della relazione tra le due parti in conflitto: ma è importante avere una sorta di accordo alla fine. Le due parti possono persino decidere congiuntamente di non parlare più, hanno deciso e risolto il conflitto - almeno formalmente.

Se questo processo fallisce, le parti del conflitto saranno generalmente risolte con:

- Norme
- Autorità
- Lotta

Ma, come puoi notare, comunicazione e negoziazione sono termini molto ampi, e ovviamente fallire nei metodi di comunicazione sbagliati è molto semplice. Ad esempio, le due parti possono usare solo argomenti contrastanti per persuadere l'altra parte a chiudere il conflitto nella migliore direzione per sé.

Ho proposto un modello in 5 passaggi per la gestione dei conflitti che presento nel paragrafo per mostrarti il ciclo di gestione dei conflitti e l'importanza di molte altre parti della comunicazione, non solo l' argomentazione persuasiva.

### **Le 5 fasi di un'efficace procedura di gestione dei conflitti sono:**

1. **Acquisizione.** Il linguaggio del corpo trasmette troppe informazioni per essere ignorato. Acquisire dati dal linguaggio del corpo e il suo linguaggio verbale significa accedere all'inconscio del nostro interlocutore. Non ci sono messaggi corretti in assoluto, ci sono solo messaggi adatti per un determinato target. La stessa regola è

valida per le procedure di gestione dei conflitti. Prima di iniziare a discutere e gestire la posizione è molto importante ottenere informazioni su entrambe le parti.

2. Approfondimento. Le informazioni raccolte, anche in base al linguaggio del corpo, aiutano a formulare domande di analisi più approfondite.

3. Allineamento. L'uso di un linguaggio del corpo simile a quello dell'interlocutore ti aiuterà a creare un maggiore senso di connessione e quindi a facilitare una comunicazione fruttuosa per entrambi.

4. Argomento persuasivo. Alcuni segni del linguaggio del corpo indicano incertezza dell'interlocutore, la riduzione di questi segnali aumenta il livello di persuasività del messaggio. Esistono schemi linguistici che rafforzano la forza del tuo messaggio quando sei nella posizione di gestire un conflitto e trovare un accordo tra le persone.

5. Gestione delle obiezioni. Puoi capire attraverso il linguaggio del corpo se la persona ha un'obiezione anche quando non la dichiara. Inoltre, puoi capire se la tua gestione delle obiezioni è stata efficace. Un paragrafo dedicato ti spiegherà come usare le parole per superare le obiezioni. Naturalmente, nel caso in cui le procedure di gestione delle obiezioni non abbiano esito positivo, il ciclo ricomincerà dalla parte dell'acquisizione.

## **Tecniche di acquisizione**

Una statistica di Thompson (1998) ha dimostrato che esiste una variabile principale che favorisce più di ogni altra cosa la risoluzione dei conflitti: è il numero di informazioni disponibili.

Thompson ha anche dimostrato che circa il 68% dei conflitti può essere risolto solo aumentando il numero di informazioni disponibili. Questo è il motivo per cui nel mio modello di risoluzione dei conflitti l'acquisizione di informazioni è la prima parte del processo.

Quindi la prima regola importante nella gestione dei conflitti è fare domande.

Ti faccio un esempio.

Alcuni anni fa ho dovuto fare un allenamento a Padova. Ero in un posto molto remoto in Italia chiamato Pejo Terme per un corso di formazione di 5 giorni di seguito. Poi sono dovuto andare a Padova cambiando diversi autobus e treni. Perdo il primo autobus e poi ho fatto un viaggio di 8 ore. Vado in hotel e ho scoperto che proprio sotto la mia stanza c'era una festa. Non dormire. Il giorno dopo ho iniziato una lezione e dopo 8 minuti di discorso, uno studente mi ha detto "dottor Vitale, questa lezione non è assolutamente utile, non ha senso, è terribile". Ora va considerato, le mie risorse fisiche in quel momento erano molto basse, e anche la capacità di rispondere a quell'obiezione in modo educato era minima. Ma questo è un perfetto esempio di gestione dei conflitti.

Come risponderesti a questa forma di obiezione?

Il nostro istinto ci porta spesso a cadere in uno di questi due errori principali:

1. contrapposizione
2. conformismo

Entrambe le opzioni portano principalmente a una comunicazione inefficace. Dato che la persona di fronte a noi ha usato uno schema dominante che dice "questa lezione non è assolutamente utile", se usiamo una contro-obiezione cadiamo nello schema di dominanza che porta all'escalation del conflitto. Potete immaginare quale comunicazione potrebbe seguire se dicessi "No, è utile perché A, B, C".

Potresti utilizzare gli argomenti più logici e razionali, potrebbero suonare benissimo. Ma non puoi risolvere con razionalità un problema emotivo.

Il secondo metodo è il conformismo. È la risposta educata formale. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, si riferisce a un'interazione sottomissione-dominio. Include tutte le risposte educate come "Sì, capisco questo punto di vista", "Sì, la tua frase è ragionevole, più avanti ti spiegherò nel processo come puoi usare queste informazioni ..."

Può funzionare per allentare una certa tensione all'inizio e, naturalmente, può essere utile, ma di solito non risolve l'obiezione da sola. Uno dei modi per risolvere i conflitti non si basa sul posizionarsi in modo superiore o inferiore, ma semplicemente spostando il punto di vista in una posizione diversa. Ma prima di capire quale frase ho usato per spostare strategicamente l'orientamento del punto di vista, vediamo quando inizia la procedura di gestione dei conflitti. La maggior parte delle persone può pensare che subito dopo l'obiezione vi sia una procedura di gestione dei conflitti, in altre parole, la gestione dei conflitti inizia dopo l'obiezione. Non è vero, la gestione dei conflitti inizia durante l'obiezione.

Infatti, specialmente nella comunicazione di gruppo, quando una persona inizia l'obiezione, tutte le persone presenti saranno influenzate dal contenuto della comunicazione. E tu, che sei la persona che dovrebbe dare una risposta, inizierai a rispondere alla domanda con il linguaggio del corpo. Qualsiasi segno non verbale di presentazione e anche qualche comportamento verbale può farti percepire non efficace rispondere all'obiezione. I principali segni di incertezza da evitare possono essere riassunti come segue:

- Fare un passo indietro
- Ruotare la testa verso il basso
- Usare le vocalizzazioni
- Interruzione dell'obiezione
- Sollevare il muscolo del mento (espressione facciale di perplessità)

Nei casi in cui l'obiezione è chiaramente una provocazione, è possibile utilizzare uno strumento di acquisizione prima di rispondere: un'altra domanda. In quel caso ho usato: "qual è l'obiettivo di questa domanda?" Questo mi ha permesso di passare a una parte più fruttuosa della conversazione: l'obiettivo della persona che ho di fronte. Dopo aver conosciuto l'obiettivo della persona che avevo di fronte, ho usato altre strategie di comunicazione per rispondere alla domanda basandomi sulle caratteristiche specifiche del bersaglio.

## **Tecniche di gestione dei conflitti 1: Mirroring**

Una delle strategie più suggerite per facilitare l'accordo tra le persone si chiama mirroring o rispecchiamento. Questa procedura si basa sull'attrazione di persone simili.

La somiglianza è la variabile chiave della somiglianza. Non criticiamo o non siamo in conflitto con persone simili a noi, perché criticare una persona simile è come criticare noi stessi. E questo è molto complicato per la maggior parte delle persone, richiede un grande carico cognitivo.

Le persone che condividono lo stesso punto di vista naturalmente adotteranno anche posture simili.

Figura 6.8 Un esempio di mirroring usando il linguaggio del corpo. Le persone che condividono un punto di vista simile tendono a replicare anche gli stessi movimenti del corpo.

Un semplice esempio dell'applicazione del mirroring è la replica di un linguaggio corporeo simile del nostro interlocutore al fine di favorire una percezione di somiglianza, utile nel processo di gestione dei conflitti.

Tuttavia, questa procedura potrebbe anche essere inefficace. Per questo motivo, ti suggerisco di seguire le seguenti istruzioni specifiche:

Non imitare il linguaggio completo del corpo. Può essere troppo meccanico e non efficace. Inoltre, monitorare tutto il linguaggio del corpo e replicarlo produce troppo sforzo e ti distrae dagli argomenti chiave della procedura di gestione dei conflitti.

Concentrati sul ritmo della conversazione. Non è importante solo adottare posture simili, ma anche usare la stessa velocità di movimento e linguaggio. Ci sincronizziamo spesso con persone che hanno la nostra stessa frequenza vocale. Inoltre, l'utilizzo di una frequenza vocale simile del nostro interlocutore ci obbliga ad avere la stessa frequenza respiratoria.

Gestisci costantemente qualsiasi variazione del linguaggio del corpo, può suggerirti un possibile cambio di prospettiva

**Tecniche di gestione dei conflitti 2: identificare il punto di vista di entrambe le parti**

Come abbiamo studiato nel paragrafo 6.1. le fondamenta della nostra mente sono istintuali. Di solito classifichiamo e facciamo valutazioni molto velocemente durante il processo di comprensione della realtà. Ciò accade anche nelle procedure di gestione dei conflitti. Hai davanti a te due o più parti opposte, istintivamente pensi alla tua opinione, a chi ha ragione, a chi sta esprimendo la posizione più ragionevole. Ma prima di farlo dovresti prima identificare le posizioni esatte di entrambe le parti. Usa le seguenti domande per capire il loro esatto punto di vista

Qual è la motivazione che porta al conflitto?

La stessa motivazione è per entrambe le parti?

Qual è l'oggetto scarso risorsa del conflitto?

Quando entrambe le parti possono essere considerate soddisfatte?

Qual è il valore sottostante che porta al conflitto?

### **Tecniche di gestione dei conflitti 3: il silenzio**

Una parte di un linguaggio offensivo non può essere oggetto di controproiezioni. Ciò è spesso correlato al fatto che le persone dominanti non stanno esprimendo un vero argomento, stanno cercando di posizionarsi in qualche modo. In questo caso, in realtà, ogni contro-obiezione esalta la persona dominante ad usare nuovamente un linguaggio offensivo.

È una forma di innesco per altri abusi verbali. L'unica possibilità in alcuni casi è l'uso del silenzio, che a volte riduce l'uso del linguaggio offensivo e lo trasforma in un monologo.

### **Tecniche di gestione dei conflitti 4: Il metodo Harvard**

Il metodo di negoziazione di Harvard è un presupposto per una negoziazione efficace nella situazione della gestione dei conflitti.



Figura 6.9. Il logo dell'Università di Harvard

"Spesso le persone che sono "costrette" a trattare con gli altri, conoscono solo due tipi di negoziazione: la negoziazione difficile (dominante) e la negoziazione dolce (sottomessa)."

Le differenze sono immediatamente percepibili perché ognuno di noi sperimenta costantemente queste due impostazioni nelle negoziazioni quotidiane che affrontiamo (dalla sveglia, in famiglia, al lavoro, con i colleghi o il datore di lavoro, al tempo libero, con gli amici o opinioni divergenti in gruppo di colleghi). Quando prevale la strategia di soft line, vogliamo evitare conflitti personali, abbreviando i tempi del conflitto e facciamo facilmente delle concessioni per chiudere con un accordo pacifico che spesso porta con sé l'amaro retrogusto di essere sfruttato e di non essere totalmente soddisfatto della soluzione.

Quando invece è la linea dura che scegliamo, siamo convinti che colui che dimostrerà la volontà più ferrea, che mostrerà la posizione più estrema e intransigente, resistendo con tutte le forze e allungando il più possibile la durata del conflitto ; questo modo di negoziare trova spesso una risposta proporzionalmente difficile, che porta a un processo di negoziazione molto difficile, spesso esaurendo energia e risorse disponibili, compromettendo spesso i rapporti personali con l'altra parte, minando la durata di qualsiasi accordo.



La teoria di Harvard ha invece tenuto conto di una terza via di negoziati , né sposare la linea dura né quella morbida, ma cercando di mescolare le caratteristiche dei due metodi descritti: esso è il cosiddetto metodo di negoziazione oggettivo o negoziazione di i principi.

### **Quali sono i principi della negoziazione?**

Semplice, mira a valutare oggettivamente i fatti, considerare e decidere le controversie in base alla loro importanza e al loro contenuto oggettivo, non ricorrere alla semplice contrattazione, dando origine a transazioni che spesso dispiacciono a tutte le parti. La negoziazione va esattamente nella direzione opposta: cerca un vantaggio reciproco, insistendo sul fatto che il risultato della negoziazione si basa su principi che sono corretti e indipendenti dalla volontà delle due parti. La transazione classica ("Voglio 100, offri 50, chiudiamo a 75") si basa sul concetto utilitaristico di atteggiamento mercantile della propria posizione, la cui soluzione positiva porta a un accordo che spesso non soddisfa pienamente entrambe le parti, con il conseguenza che il loro rapporto è molto difficile da migliorare, minacciando la durata dell'accordo faticosamente raggiunto.

Spostare il conflitto verso gli interessi reali sul campo riesce, secondo il metodo di Harvard, ad avvicinare le parti a una soluzione condivisa che tenga conto dei loro bisogni reali reciproci.

Il Gestore dei conflitti deve pertanto essere particolarmente abile nel riportare l'attenzione sul problema e sulle possibili soluzioni, verificando efficacemente quali altri interessi nascondono l'atteggiamento manifesto delle parti. La difesa ostinata della propria posizione non aiuta a percepire pienamente tutti i termini del conflitto. È quindi di enorme importanza che il mediatore sappia come far imparare alle parti come possono essere convinti dei propri interessi / bisogni primari, ma anche quanto sia importante una certa flessibilità per l'altra parte e il suo comportamento, poiché evitare di creare deadlock che probabilmente porteranno a un vicolo cieco.

Il mediatore sa benissimo (mentre le parti non ne sono sempre pienamente consapevoli ...) che la relazione soggettiva tra le parti stesse deve essere affrontata e gestita separatamente dalla domanda oggettiva, mentre si rende conto che, inevitabilmente, l'una influenzerà l'altra .

Ecco l'importanza di entrare in empatia con le parti ... servirà a gestire percezioni, emozioni e comunicazione tra loro.

### **Il maestro di scuola ha in questi casi il ruolo di mediatore.**

Sforzi speciali DEVONO vedere il mediatore coinvolto: portare il problema nella sua percezione egocentrica "Io e il mio problema", nell'ipotizzato "noi e il nostro problema". Tenendo conto del fatto che qualsiasi conflitto, anche se tra aziende o parti multiple (ad esempio i tre studenti in conflitto), vede nel campo delle persone e che le emozioni hanno un grande peso, molto spesso più grandi delle parole pronunciate; le emozioni scorrono, fluttuando in attesa di essere riconosciute ed esternalizzate, con l'impegno del mediatore non di eliminarle ma di identificarle e catalogarle, motivandone l'origine e non trattenerle perché sono una fonte di informazione e la possibilità di conoscere il vero problema che origina il contrasto.

Il ruolo della comunicazione è fondamentale in questo contesto ampio e complesso. Tratteremo questo argomento nei prossimi capitoli, anche se non lo analizzeremo completamente perché la vastità di questo argomento e le tecniche per renderlo efficace meritano un manuale che si occupa esclusivamente di questo. Cercheremo di fornire alcuni concetti di base e alcuni codici che potrebbero essere utili nell'attività di mediatore, sollecitando e stimolando l'interesse del lettore ad approfondire questa affascinante scienza.

La comunicazione è un fenomeno bidirezionale, in cui vi sono un emittente e un destinatario. Può sembrare assurdo, ma in presenza di più persone, la comunicazione ha sempre luogo: anche l'atteggiamento del silenzio e del silenzio assoluto di una persona comunica che quell'individuo non vuole comunicare, diventando così, nonostante se stesso, una forma di comunicazione verso gli altri.

Comunica volontariamente e involontariamente, con la parola (comunicazione verbale) ma anche con il proprio corpo (comunicazione non verbale): attraverso gesti, postura, espressione del viso o dello sguardo, il tono della voce, la cadenza, abbigliamento, ecc.

Comunicando, non solo le informazioni vengono trasmesse, ma avviene un autentico processo di interazione. Per comprendere l'emittente e il ricevitore devono avere la stessa "lunghezza d'onda" o, in ogni caso, devono essere in grado di codificare e

decodificare il messaggio. Accade, ma spesso come parte di un conflitto che le parti della controversia vengono evitate, non si rivolge direttamente, bloccando quelle forme di partecipazione necessarie per cercare di risolvere il problema. In questa fase le parti hanno bisogno di un soggetto che renda possibile riattivare i contatti tra loro e lasciare fluire emozioni e pensieri, riuscendo a codificarli insieme alle parti, leggendo i dettagli e la comunicazione non verbale.

L'insegnante della scuola deve mirare il più possibile a vantaggio di entrambi gli studenti e nel caso in cui gli interessi degli studenti siano in opposizione, deve cercare di orientare il risultato basandolo su principi che siano corretti e indipendenti dalla volontà del partito.

Leggendo i numerosi testi sull'argomento (l'importante "L'arte della negoziazione" di Ury, Fisher e Patton è uno di questi) possiamo elencare le quattro basi che, secondo la Harvard School, sono necessarie per affrontare positivamente una negoziazione:

1. Dobbiamo separare le persone dai problemi.
2. Ciò che conta sono gli interessi reali, non le posizioni apparenti.
3. Le parti, sia individualmente che collettivamente, devono generare alternative vantaggiose per entrambi.
4. Gli accordi devono essere basati su criteri oggettivi, mediante i quali è possibile misurare il risultato dell'accordo

### **Separare persone e problemi**

Come abbiamo già spiegato prima in ogni conflitto, ogni confronto, in qualsiasi materia, tra privati, organizzazioni o associazioni, avremo a che fare con le persone. Uomini e donne che sono guidati da sentimenti, passioni e valori, che influenzano i loro punti di vista e modi di pensare. È abbastanza chiaro che la relazione umana, percepita e stabilita tra le parti, può offrire vantaggi o rappresentare un freno allo sviluppo dei negoziati. Una stretta relazione personale, il sentimento, la fiducia e il rispetto nell'altra parte possono farci raggiungere un accordo più rapidamente.

La rabbia, il desiderio di vendetta, la paura e la frustrazione minacciano, a volte irreparabilmente, il percorso che porta a un risultato positivo. In una negoziazione dobbiamo impegnarci a non confondere i rapporti personali con gli opposti contrasti che hanno portato alla controversia. Come fare? Un buon punto di partenza è considerare la controparte come una persona, con i suoi limiti e meriti, evitando che differenze di opinione, sentimenti o incomprensioni impediscano di comprendere appieno: se le idee non sono precise e ben definite, cercare un chiarimento. Se le emozioni prendono il sopravvento, cerca modi per smorzare l'eccitazione e le situazioni negative. In caso di incomprensioni, migliorare la comunicazione.

Nei testi di riferimento di cui sopra, si propone di rispettare dodici semplici regole che aiutano a separare le persone e "conflitti personali":

1. Mettiti nei panni dell'altro. Cerca di capire il suo modo di pensare e il suo punto di vista.
2. Parla delle idee e delle proposte di entrambe le parti.
3. Non dare la colpa ai problemi dell'altra parte.
4. Coinvolgere l'altra parte nel risultato: assicurarsi che sia coinvolta nel processo di negoziazione e che non ne risenta. Deve essere e sentirsi parte attiva nella negoziazione.
5. Tendi a trovare strategie conversazionali per consentire all'altra parte di salvare la faccia, adattando qualsiasi proposta ai valori di riferimento dell'altra persona.
6. Riconosci ed esprimi le emozioni, legittimando quelle dell'altra parte.
7. Allevia le tensioni senza reagire alle esplosioni emotive di coloro che vivono il conflitto.
8. Dai grande importanza ai gesti simbolici (una stretta di mano, una scusa, ecc .).
9. Ascolta attentamente ogni opinione e dai un feedback su ciò che è stato detto.
10. Cercare più possibili per farsi capire, per evitare incomprensioni.
11. Parla di noi, non dell'altra parte.
12. Costruisci relazioni attive imparando a conoscere gli altri.

## **Mostra interessi, non concentrarti sulle posizioni**

Non ci stancheremo di ripeterlo: dobbiamo far emergere gli interessi delle parti, non concentrarci sulle posizioni che queste rivelano. Il lavoro scrupoloso da fare è scoprire quali sono le vere motivazioni della posizione esternalizzata più o meno con veemenza. Il risultato di una negoziazione che considera gli interessi come riferimento ha buone probabilità di rappresentare un obiettivo soddisfacente e stabile nel tempo. Dobbiamo fare è che le parti chiaramente manifestano i propri interessi e che siano reciprocamente percepite come un elemento oggettivo del problema.

Uno studioso delle tecniche di negoziazione sostiene che " l'importante è guardare avanti e non indietro. La domanda "perché" ha due dimensioni. Una a rivolto al passato e cerca una causa o una ragione, ritiene che il nostro comportamento sia determinato da precedenti eventi. L'altra guarda avanti e cerca obiettivi, considera il nostro comportamento come risultato del libero arbitrio. Le risposte a quest'ultimo "perché", gli interessi orientati verso il futuro e l'obiettivo, sono quelli per i quali vale la pena negoziare ".

## **Creare opportunità decisionali a beneficio di tutte le parti negoziali**

Sempre più spesso le parti in conflitto ritengono di conoscere la soluzione della controversia e spingono affinché prevalgano la loro visione delle cose e il problema. Sono così convinti della loro idea che se dovessimo ridurlo a un grafico, formerebbero spesso una linea retta tra la loro posizione e quella della loro controparte. Questa presa di posizione assoluta impedisce un processo di risoluzione creativa, che invece di essere una linea retta è una linea curva che, prima di unire le parti, esplora mille possibilità, nella ricerca di risultati più vantaggiosi per entrambi gli studenti che prendono parte al conflitto.

## **Applicare criteri oggettivi**

Stabilire una negoziazione su criteri oggettivi, misurabili e quantificabili può portare alla chiusura di un accordo efficace e ragionevole. Impegnarsi nella determinazione di una serie di criteri. Fatto ciò, possiamo / dobbiamo seguire tre principi:

Trasformare ogni aspetto della controversia in una ricerca comune basata su criteri oggettivi stabiliti in modo solito.

Accetta e sii aperto alle argomentazioni basate su criteri ragionevoli e contiene indicazioni pratiche e fattibili su come attuare l'accordo. Non cedere mai a pressioni pregiudizievoli e speculative, ma pensa e rispetta solo principi ragionevoli.

È chiaro che tutto ciò che abbiamo elencato in questo paragrafo rappresenta un modo tra le migliaia di possibilità per avvicinarsi a una controversia; inoltre, se le parti fossero in grado, potrebbero seguire queste linee risolvendo molti dei conflitti che affrontano quotidianamente. Ma le parti, non dimentichiamolo, sono spesso così coinvolte nella disputa e nel problema che è difficile per loro avere una visione obiettiva della situazione. Il mediatore assume quindi il ruolo di una persona che guida le parti nella comprensione del problema, accompagnandole verso la loro soluzione.

La capacità degli insegnanti di promuovere una cultura di risoluzione dei Conflitti

### 1. Promuovere a scuola l'approccio dell'intelligenza emotiva

In passato la scuola era configurata come il "tempio della conoscenza", ovvero un luogo di trasmissione, in cui la cultura veniva creata nel senso in cui questo termine ancora aderiva, come quello di "precetto", "conoscenza", "nozione". Oggi la scuola si apre a dimensioni innovative, investendo con loro lo stesso termine di "cultura", finalmente inteso non più come una riserva di conoscenza, ma come una dimensione etico-esperienziale e quindi adattiva.

È infatti grazie all'avvento delle nuove riflessioni pedagogiche iniziate con i primi discorsi sulla "nuova" "scuola" attiva "che lo scopo educativo comprende, oltre all'acquisizione di conoscenze, anche e soprattutto l'acquisizione di" abilità "così come" competenze ". La scuola, cioè, diventa una "palestra della vita" (da gr. Paideia), nella misura in cui estende lo sguardo alla formazione "umana" dei discenti, prevedendo nella pupilla la dimensione della "persona" che come tale è la parte di un tutto che è culturale, sociale, politico e umano: "l'entità che si esprime nell'atto in cui intende, vuole e ama". Oggi la pedagogia, quindi, muovendosi nella dimensione dei valori, riflette sui modi di educare, sui criteri di scelta dell'insegnamento, sulle metodologie più funzionali - in vista dei continui cambiamenti dei paradigmi culturali e sociali - all'apprendimento, in una scuola che cambia perché cambiano i tempi e con questi le modalità della stessa.

La pedagogia è quindi una scienza pratica e tuttavia descrittiva perché il suo oggetto è l'educazione e si riflette in una costante tensione verso la ricerca.

È una domanda che si pone all'infinito senza mai trovare "la risposta. Oggi si pone l'obiettivo di identificare tutte quelle competenze trasversali necessarie per la costruzione del pieno sviluppo della personalità intesa come costruzione del sé, che portano a relazioni corrette e significative con l'altro, oltre a un'interazione positiva con la realtà naturale e il sociale; basa metodologie funzionali per "imparare a imparare"

(organizzare il proprio apprendimento), progettare (usando le abilità apprese), fissare obiettivi specifici e identificare strategie per risolvere problemi, per identificare collegamenti e altre relazioni, interpretando e valutando criticamente l'affidabilità e l'utilità con le dovute distinzioni.

Pertanto, la pedagogia - proprio in questo continuo sforzo - ha recentemente avuto il merito di dimostrare scientificamente la diversità delle materie nelle modalità di apprendimento, favorendo l'emergere di strumenti tecnici e metodologie in grado di migliorare le capacità individuali durante il processo educativo, guardando la personalità dell'alunno, costituito dal suo background sociale e culturale, dalle sue capacità, attitudini, talenti, motivazioni e fragilità, al fine di supportarlo nel suo progetto di vita in modo motivante e concreto.

Il contributo della pedagogia, nella sua costante riflessione sul fatto educativo, ha senso oggi nel motivo per cui ogni società umana, dal micro-livello dei piccoli gruppi al planetario, affronta insieme i problemi della continuità, della riproduzione, del cambiamento, di innovazione, di integrazione dei giovani in un sistema coerente e nella relazione con altri sistemi coerenti, riflettendo sui problemi di consenso, conflitto e difesa dell'individuo dalla pressione sociale: sono queste funzioni che partecipano a tale attività quella che chiamiamo "educazione".

In effetti, l'educazione non è solo socializzazione, sviluppo, ma anche insegnamento e apprendimento, deve essere sviluppata nella complicità di un dialogo impegnativo intorno alle ragioni della vita e agli eventi quotidiani che danno sostanza a tali ragioni. Se lo scopo dell'educazione è raggiungere il consolidamento di una società civile sempre più solidale, la pedagogia non può ignorare la riflessione sui valori da trasmettere nel momento educativo, cioè quelli legati all'educazione di genere, alla psicologia, alla cooperazione, alla responsabilità, all'individuo, etica sociale e ambientale, che va dalla cura di sé e degli altri.

Una pedagogia che in breve pensa a un sistema di valori che si riflette sulla loro gerarchia, su quelli che oggi, nella società del consumo e dell'individualismo, sembrano essere priorità rispetto allo scopo sociale ma anche politico dell'insegnamento. In breve, non deve essere consentito includere una delle scienze che tutti devono conoscere nel processo educativo: l'arte di vivere bene con se stessi e con gli altri, arte che si traduce nella parola "etica".

L'insegnante afferma oggi di aver metabolizzato tutte quelle abilità necessarie per avvicinarsi al nuovo tipo di insegnamento richiesto da un contesto sociale e culturale dinamico, che è in grado di costruire giorno dopo giorno - come renderlo un'arte - la lezione, attingendo la sua intelligenza emotiva, dalla sua prontezza ad intervenire con stimoli utili e creativi e - non ultimo in ordine di importanza - prendendo in considerazione i modelli educativi più futuristici. Tra questi vale la pena ricordare, a

seguito della responsabilità che l'insegnante ha nella domanda, una forma di formazione personale, di autocritica, una consapevolezza dei propri limiti e punti di forza, considerando che - come sosteneva Bruner - "è cultura ( di appartenenza) che crea la mente in un processo circolare senza fine, al punto che, in effetti, l'insegnante si preoccupa non solo di come insegnare, ma anche di quali contenuti e conoscenze veicolari, quindi ne consegue: la decisione su quale insegnare deriva e viene influenzato dalla cultura dell'appartenenza.

Questo aspetto "culturale", ovvero il suggerimento che inconsciamente riceviamo dal contesto storico e sociale a cui apparteniamo, è quindi qualcosa su cui siamo chiamati a riflettere, se l'obiettivo è sempre quello di formarci in vista della società in cui ci troviamo mente per i nostri figli.

Coerentemente con questo assunto, Dewey sottolinea, a sua volta, come - data la complessità del fenomeno educativo - la pedagogia è destinata a mantenere relazioni significative con altre scienze dell'educazione, perché la raccolta di dati derivati dalle ricerche provenienti da questi campi, si rivela essere prezioso per l'indagine pedagogica stessa. Il nostro fatto, incentrato sull'interazione tra individuo e società, ripensa a un percorso formativo che consente l'apprendimento attraverso il fare. Da quel momento in poi, la scuola deve insegnare ad agire nella società, ne consegue che le discipline non possono più essere insegnate in modo astratto, mentre gli eventi, le situazioni problematiche, le esperienze della vita quotidiana valgono invece come punto di partenza per insegnare.

La disciplina, che a sua volta, diventa uno strumento volto a una maggiore comprensione della realtà: in questo modo i contenuti della stessa non raggiungono gli studenti sotto forma di conoscenza inscatolata, acritica e dogmatica, ma come processi utili nella vita. La classe di gruppo rappresenta infatti quel microcosmo che riproduce in piccola parte quelle dinamiche sociali che un giorno gli studenti si troveranno nel lavoro o nella società in generale, una considerazione che non ci consente di lesinare in classe, su una promozione corretta di uno spirito di solidarietà, collaborazione, comprensione e rispetto per gli altri.

Pensare pedagogicamente quindi alle discipline dell'insegnamento significa adottare una riflessione sistematica e sistematica, una riflessione che sta alla base di alcune domande relative al come e perché del loro insegnamento:

"Perché insegno le mie materie e cosa voglio ottenere?"

Come posso trasferire le competenze a questi studenti e attraverso queste discipline? "

"E rispondo: nel frattempo dovrei essere in grado di trasmettere nozioni materiali, ovvero i contenuti che l'educazione filosofica e umanistica assicura; quindi, nozioni



formali, cioè la conoscenza relativa a principi logici, pratici, estetici, metodologici; quindi conoscenze operative: i metodi deduttivi, induttivi, analogici, l'uso della metafora e del paradosso.

In breve, l'insegnante arriva a utilizzare una moltitudine di strategie - ascolto attivo, indagine aperta, predisposizione di impostazioni appropriate - per orientare, supportare e facilitare percorsi di apprendimento non disconnessi dall'esperienza e dagli orizzonti del significato di ogni studente. "La pedagogia oggi è chiamata a offrire il suo contributo alla formazione dell'uomo e del cittadino a partire dalla considerazione della sua registrazione nello spazio della comunicazione pervasiva. [...] Pertanto, richiede a ciascuno di noi di cercare un significato attraverso la negoziazione di significati, cioè attraverso il tentativo di stabilire comunità / comunità di discorso, un riconoscimento reciproco basato sulla scoperta dell'affinità. Ciò di cui abbiamo quindi bisogno è una pedagogia in grado di darci i valori di un'etica della comunicazione che sia un'etica della differenza, del dialogo, della reciprocità "

E ancora: "Nessuna esperienza educativa è risolta nel soddisfare bisogni e imporre modelli e regole di comportamento; piuttosto deve preoccuparsi di affinare la capacità soggettiva di dare significato e valore al mondo, di stimolare la consapevolezza del suo contributo specifico e inevitabile nella costruzione della realtà e sviluppo della capacità di negoziare con l'altro le interpretazioni e i significati attribuiti al mondo ".

Se "educare" viene dal lat. educĕre (= disegnare), ciò significa che l'insegnante deve posizionarsi nella figura del facilitatore/mediatore , favorendo, "tirando fuori" la conoscenza esperienziale degli studenti, a cui può essere attribuita la nuova conoscenza, adattando il tempo di insegnamento sul tempo di apprendimento dei bambini. Questo è il tema della didattica, che diventa metacognitiva, poiché gli insegnamenti finalmente trasmessi si svolgono attraverso il lancio di stimoli, lavoro di gruppo finalizzato all'apprendimento dell'abitudine alla cooperazione, rispetto delle dinamiche di gruppo, prosocialità, inclusione, al superamento del senso di il "diverso", perché ognuno è diverso e tuttavia meravigliosamente lo stesso.

Nello sviluppo delle unità didattiche, pertanto, l'insegnante è chiamato a attingere sia alle capacità teoriche apprese durante il corso di formazione) sia alle capacità di consulenza, ad esempio: riflessività, empatia, autocontrollo e creatività.

Pertanto, lo sviluppo di un'attività didattica non ha nulla a che fare con la semplice presentazione nella lezione frontale, un argomento scelto dal libro di testo, un fine in sé o in vista del completamento del programma ministeriale previsto.

Oggi i contenuti presentati in classe non sono tanto l'obiettivo quanto i mezzi del processo di formazione. Sono uno strumento per un apprendimento più ampio, il cui scopo è quindi una formazione completa e adattiva della persona, in vista del proprio benessere, contenuti che, se trasmessi proprio attraverso metodologie cooperative (non solo tra studenti ma anche tra insegnante e discente) consentire l'acquisizione di abilità trasversali essenziali nel processo di formazione globale della personalità dello studente, della sua educazione come cittadino democratico e della sua educazione come adulto. Per "modalità" del processo di apprendimento intendiamo le metodologie didattiche che l'insegnante sceglie di agire, come pratiche educative che favoriscono l'acquisizione delle menzionate abilità trasversali, alcune delle quali sono ben proposte a questo scopo: l'apprendimento cooperativo (che educa a lavorare in gruppi orizzontali, vale a dire coetanei, favorendo così lo sviluppo di una coscienza democratica), insegnamento di laboratorio (che promuove l'apprendimento in libera cooperazione con gli altri), tutoraggio (metodo di insegnamento reciproco tra pari), tutoraggio (progetto per sostenere gli allievi nell'apprendimento difficoltà), l'educazione tra pari (scambio di informazioni degli studenti a diversi livelli, tra classi o scuole diverse anche per gradi) tecniche di rinforzo, come la modellizzazione, il concatenamento (strategie di apprendimento in casi complessi), solo per citarne alcuni.

Molti studi condotti su queste strategie educative sono diminuiti nella prospettiva della cooperazione tra studenti, infatti, hanno dimostrato come, ad esempio, queste strategie di insegnamento siano funzionali per educare alla non violenza : lavorare sull'acquisizione di una conoscenza critica consente di influenzare il acquisizione delle competenze necessarie per cogliere e descrivere un disagio.

La cooperazione che invita alla riflessione e al lavoro su alcuni contenuti proposti, ponendo gli studenti in "controversie", diventa lo strumento per aumentare l'autostima e migliorare le abilità sociali, precisamente:

- Cooperazione
- Assertività
- Empatia
- autocontrollo.

Tuttavia, questo tipo di metodologia favorisce la consapevolezza interculturale, che è fondamentale per una società democratica ed è configurato come un'attività intellettuale peculiare del suo approccio all'investigazione del mondo.

In questo senso, la classe diventa una vera comunità di ricerca, che è sia un contesto di insegnamento-apprendimento riguardo un obiettivo educativo che non può essere ignorato.

Attraverso di essa costruiamo la ricerca intellettuale per lo sviluppo della consapevolezza e della riflessione, della condivisione dei significati e della promozione della solidarietà umana fondata su una base emotiva. È una comunità di pratica, nel senso che è un modo di vivere e agire; è una comunità di discorsi, perché dialoga e discute, sull'apprendimento perché costruisce conoscenza, è una comunità socioculturale perché è un luogo di relazioni di identità e diversità.

### Il profilo del Professore – Counselor

L'attuale modello di insegnamento, che ha come unico obiettivo lo studente, parte dalla considerazione che "esperienza" e "verità" sono due cose ben distinte e che la verità viene continuamente trasformata attraverso l'esperienza. Cioè, lo studente e l'insegnante intraprendono un viaggio in cui nessuno dei due conosce alcuna verità: l'insegnante non sa in anticipo cosa è meglio e come è meglio insegnare, ma cambia le sue idee e cresce durante il corso di formazione insieme al suo gruppo di classe.

Un curriculum dovrebbe quindi costituire - come più volte citato - la possibilità che i bambini siano formati in base ai loro tempi e bisogni: la formazione e l'istruzione è ogni volta un nuovo percorso per l'insegnante e lo studente, in cui la relazione è caratterizzata da scambio e dialogo; quindi l'apprendimento non è mai a senso unico, né assume la forma di "prendere qualcosa che appartiene a qualcun altro".

Ora, sebbene tutta la conoscenza sia caratterizzata da una specifica struttura epistemica e regolata da una serie di caratteristiche di accesso alla conoscenza.

La conoscenza di una conoscenza non può essere trattata come l'acquisizione di un prodotto; è invece necessario padroneggiare gli strumenti per "entrare" nelle discipline; per poter avviare le materie in formazione per l'apprendimento specifico, è quindi necessario analizzare questi strumenti.

Da ciò deriva, da parte dell'insegnante, un focus sulla struttura epistemica della propria conoscenza che evidenzia da una parte la configurazione zetetica - ancora Kant - e dall'altra la matrice euristica (Dewey - evidenziando la dimensione della costruzione come essenziale, per garantire un accesso significativo e formativo).

In questa dimensione, l'accesso alla conoscenza viene quindi configurato come euristico ed operativo, tale da garantire ai soggetti in formazione di entrare direttamente

nella struttura epistemica della materia, di padroneggiare i suoi strumenti esplorativi e cognitivi, partecipando in modo sempre più "legittimo" ai processi di conoscenza.

Su questa base, il modello di allenamento più reattivo è ancora quello della "matrice sociale", che viene proposto come soggetto epistemico nell'evoluzione dinamica, in cui tutti i partecipanti svolgono un ruolo attivo e responsabile e contribuiscono alla costruzione di un prodotto cognitivo comune. Pertanto, l'insegnante è chiamato al senso pratico, che si traduce efficacemente nel lavorare sulle aspettative degli studenti, offrendo opportunità e strumenti per identificare le difficoltà che incontrano e aiutandoli a superarle.

Pertanto, il coinvolgimento dello studente stesso nella sua valutazione personale è di fondamentale importanza, poiché rappresenta per lui la condizione di base per impegnarlo responsabilmente nelle attività future. Un'altra strategia vincente è quella di incoraggiare la curiosità, migliorando i punti di forza dello studente piuttosto che concentrarsi sulle debolezze.

Se infatti si conosce la situazione di partenza degli studenti e quali sono gli stili di apprendimento più efficaci, è possibile organizzare un insegnamento in modo che funga da percorso educativo e non solo nel senso della scuola.

Va tenuto presente che le teorie pedagogiche che sono alla base dell'insegnamento moderno sfidano la concezione tradizionale dell'intelligenza (quella semplice IE) come un semplice calcolo, affermando piuttosto che si possono distinguere nove tipi di intelligenza: questo implica che l'identificazione negli studenti per esempio capacità mentali distinte significa avere la possibilità di dare origine a diversi modi di apprendimento, stimolando così una ricerca più redditizia di nuovi stili di insegnamento e apprendimento creativi ed efficaci. D'altra parte, si deve considerare che gli studenti stessi spesso forniscono gli strumenti per trovare criteri adeguati per indagare sulla realtà e se l'insegnante è in grado di creare una comunità di ricerca in classe, consente di sviluppare almeno tre tipi di pensiero:

- Critico: analizzare i criteri di indagine della realtà, attraverso l'esperienza, la condivisione e l'interpretazione della visione del mondo dell'altro. I bambini imparano a correggere i loro giudizi mediante l'auto-correzione e l'ammissione dell'errore;
- Creativo: sviluppare la tendenza a creare nuovi modi di relazionarsi con gli altri, migliorando se stessi;

- Empatico: acquisire una maggiore sensibilità nel percepire l'umore degli altri e prendersi cura di loro. Una classe infatti considerata come comunità di ricerca, rappresenta il luogo ideale in cui i concetti sono condivisi centrali e controversi, ovvero dove è possibile analizzare temi e problemi che stimolano la ricerca della conoscenza intraprendendo percorsi logici di interpretazione del mondo diversi.

Capacità degli insegnanti di promuovere una cultura di risoluzione dei conflitti - Il principio di congruenza

Molto spesso l'insegnante di oggi è nella condizione di dover "negoziare" l'attenzione, se non il rispetto dei suoi stessi studenti. Che si tratti semplicemente di recuperare l'attenzione di un alunno o della classe - che è tra i più desiderabili - è possibile che si trovi in contesti in cui deve rivedere le modalità del suo rapporto con gli alunni, se il contesto - per ragioni più diverse - possono sfuggire alla sua gestione, compromettendo così l'obiettivo dell'apprendimento.

Per lui o lei che non ha avuto la fortuna di nascere con un talento "attraente", molta letteratura si è recentemente espressa sui vantaggi di una relazione orientata all'emozione piuttosto che alla conoscenza. Indipendentemente dalla ricerca di cui sopra, è abbastanza intuitivo pensare che costruire una relazione "significativa" - dove in questo caso significa una profonda attenzione verso l'altro e senza giudizio - può produrre un'affiliazione più forte (precisamente) e costruttiva da parte degli studenti, in modo tale da motivarli ulteriormente nel loro processo di apprendimento.

In altre parole, se gli studenti si sentono accompagnati e curati nella loro crescita scolastica ed esperienziale, in una relazione che piuttosto che giudicare i difetti, tende a promuovere e rafforzare positivamente anche piccoli successi, questi, non solo è possibile per loro partecipare in modo più responsabile nei confronti del rapporto insegnante / discente, ma probabilmente acquisiranno tutte quelle competenze trasversali legate alla cura di sé e dell'altro, di cui finora discusso.

Gestire la classe con positività e creatività determina una certa risonanza, motivando l'insegnante e l'alunno, anche in contesti complessi.

In questo paragrafo, pertanto, intendiamo approfondire un aspetto della formazione personale dell'insegnante, che va al di là delle sue conoscenze disciplinari ma non dura per importanza.

Chiunque intraprenda una professione di questo tipo, infatti, non può prescindere dalla consapevolezza dell'importanza della relazione e, se la relazione è possibile solo grazie all'altra, deve necessariamente nutrirsi della "predisposizione" verso l'altra. Si nutre dell'accettazione dell'altro, delle sue esperienze e delle sue rappresentazioni simboliche, che devono essere interpretate con pazienza e cura, di comportamenti verbali e non verbali, tali da descrivere un disagio - e sfortunatamente quasi mai immediatamente evidente - un indotto abitudine o no, una cattiva gestione delle sue risorse e la limitazione del giudizio il più possibile.

L'insegnante ha un obbligo etico - una parola dalla quale la sua professione non può trascendere - per accompagnare i bambini in un'evoluzione correttiva, ma a partire dalle risorse che già possiedono, con attenzione e devozione.

Cioè, deve "allargare la cornice dei significati", allontanarsi il più possibile dal narcisismo del suo ruolo di insegnante e rendere l'euristica dei ragazzi e di se stesso.

Per fare questo, tuttavia, deve prima di tutto conoscere i propri limiti di se stesso - anche prima di quelli dei ragazzi - i suoi punti deboli e le sue risorse e agire su di essi, creando un clima di partecipazione e umanità. Cioè, deve prima imparare a essere un individuo e poi un insegnante empatico, dove per empatia si intende l'arte di identificarsi con l'altro, nella sua esperienza e stato d'animo, per poi "uscirne" per inquadrare oggettivamente l'apprendimento del percorso più adatto.

### **Competenze degli insegnanti per la promozione di una cultura di risoluzione dei conflitti - Il principio della comunicazione coerente**

Un'altra abilità che il mediatore insegnante-conflitto deve possedere è quella della comunicazione coerente.

Habermas aveva già distinto due tipi di attività comunicativa: l'interazione comunicativa e l'interazione strategica. Dei due, quest'ultimo mira esclusivamente all'efficacia e al successo, usando a tal fine la minaccia e la sanzione, la prospettiva

della gratificazione o le arti persuasive della retorica sofisticata: espressione diretta - sul lato comunicativo - della razionalità strumentale.

Habermas quindi lo giudicava come un tipo di comunicazione in cui il concetto di verità ed etica mancava di significato. Piuttosto, la comunicazione autentica potrebbe avvenire solo attraverso tre criteri principali:

- Verità di fatto, riferibile al mondo dei fatti oggettivi e verificabili;
- Giustizia, nelle relazioni interpersonali;
- Sincerità, rispetto al mondo soggettivo dell'esperienza personale.

Anche per Apel, l'autentica comunicazione si basava su tre principi:

- Giustizia;
- Solidarietà;
- Corresponsabilità.

Infatti, come sottolinea lo stesso Apel, nella tradizione della filosofia trascendentale che da Cartesio - attraverso Kant e Hegel - si realizza in Husserl, il linguaggio e la comunicazione sono intesi come semplici mezzi per fissare e comunicare le conoscenze già acquisite dall'individuo nella sua indipendenza la relazione soggetto-oggetto, quindi, l'etica spicca anche nell'orizzonte della struttura cognitiva da cui segue quella dei valori. Pensare all'etica oggi significa approfondire la comprensione della comunicazione e delle sue condizioni di possibilità: senza un'autentica comunicazione l'etica non è possibile e viceversa, a causa del consenso raggiunto nella discussione.

Avendo fatto queste premesse filosofiche, hanno ragione a essere discussi qui in considerazione dell'importanza di una comunicazione efficace, la cui premessa risiede nell'autentica relazione da cui l'insegnante non può prescindere, nel suo ruolo di educatore e formatore. Pertanto, la comunicazione coerente viene realizzata dal consulente e dall'insegnante, quando vi è coerenza tra la sua componente verbale (i segnali), la componente non verbale e para-verbale, possibile se il professionista / insegnante assume una posizione dialogica autentica sia rispetto all'io (come è realmente) sia rispetto allo studente / cliente: solo in questo modo è possibile stabilire una "partecipazione", cioè quando il cliente avverte che il suo consulente "è" in quella relazione.

Un altro punto su cui intendiamo riflettere, spostando l'asse di riflessione da un livello concettuale a uno strategico - ma funzionale e coerente in termini di comunicazione - ha a che fare con un altro concetto, quello della creatività. Una delle definizioni più belle che sono state date è la seguente:

"l'inerzia è essenzialmente una proprietà fisica, un correlativo di conservazione, che è una caratteristica riconosciuta sia del campo della fisica che del campo psichico. D'altra parte la psiche, essendo un fattore di innovazione, è la proprietà anti-conservatrice presente in natura"

Nel contesto comunicativo, la creatività usa il pensiero laterale in cui i passaggi non sono necessariamente sequenziali, concentrandosi anche su ciò che apparentemente non è rilevante.

Il genio di certe intuizioni, l'intuizione può essere allenata: per essere creativi devi "andare", essere coinvolto, non aver paura di sbagliare, incoraggiare l'autostima, l'empowerment: lavorare sul potenziale creativo dei gli studenti diventano un modo per far sì che le persone imparino le abilità per migliorare la loro qualità.

Allo stesso tempo, la creatività applicata al contesto scolastico influenza anche in modo ottimale l'apprendimento per l'insegnante.

**Effetti dell'intelligenza emotiva sulla salute degli studenti. L'importanza della prevenzione e dell'identificazione della disregolazione emotiva e delle sue relazioni con comportamenti violenti.**

Il concetto di intelligenza emotiva è la capacità di motivare se stessi e perseverare nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; controllare gli impulsi e ritardare le gratificazioni; modulare gli stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici. Nella sua definizione fondamentale di intelligenza emotiva, Salovey include le intelligenze personali di Gardner, estendendo queste abilità a cinque aree principali:

- la conoscenza delle proprie emozioni;
- controllo delle emozioni;
- la motivazione di se stessi;
- il riconoscimento delle emozioni degli altri; gestione delle relazioni.



Una buona padronanza di se stessi - cioè la capacità di resistere alle tempeste emotive causate dal destino avverso, senza essere schiavi delle passioni - è una virtù lodata sin dai tempi di Platone. L'unica parola greca che indicava questa qualità era *sophrosyne*, o, secondo la traduzione del greco DuBois, "cura e intelligenza nel condurre la propria vita".

I romani e i primi cristiani la chiamavano *temperantia*, in altre parole, l'hanno identificata con la capacità di frenare gli eccessi emotivi. In effetti, l'obiettivo della temperanza è l'equilibrio, non la soppressione delle emozioni: ogni sentimento ha il suo valore e il suo significato.

Secondo Goleman la persona emotivamente competente si distingue perché ha cinque caratteristiche molto specifiche:

- conoscenza delle proprie emozioni;
- controllo e regolazione delle proprie emozioni;
- capacità di saper motivare;
- riconoscimento delle emozioni degli altri (empatia);
- gestione delle relazioni sociali tra gli individui e nel gruppo.

La prima definizione ufficiale di intelligenza emotiva era "la capacità di controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni ed emozioni per distinguerle le une dalle altre e utilizzare tali informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie citazioni". (J. Mayer e P. Salovey , 1989/90).

Questa definizione combina perfettamente le idee secondo cui l'emozione rende il pensiero più intelligente e pensa in modo più intelligente nei riguardi delle emozioni: quindi, ha collegato perfettamente l'intelligenza all'emozione. Gli individui si differenziano per la capacità di gestire le proprie emozioni e come risolvere i problemi. Gli stati d'animo e le emozioni sottilmente, ma sistematicamente, influenzano alcune delle componenti delle strategie coinvolte nella risoluzione dei problemi (DJ Mayer, 1986). Le emozioni positive possono facilitare la nascita di piani futuri, possono alterare l'organizzazione della memoria in modo da consentire l'integrazione di più materiale cognitivo e mettere in relazione idee diverse (AM Isen , 1987), ci permettono di concentrarci maggiormente sui bisogni urgenti e, in conclusione, le emozioni e gli stati d'animo possono essere utilizzati per motivare e supportare la realizzazione di compiti intellettuali complessi . (R Albert, R. Haber , 1960; C. Showers, 1988).

Le caratteristiche della disregolazione emotiva Saarni (1999) forniscono un quadro concettuale per la definizione della competenza emotiva. La competenza emotiva comprende la capacità di provare una vasta gamma di emozioni e di essere consapevoli di esse, la capacità di rispondere adeguatamente agli stati emotivi di altre persone, di valutare e comprendere le emozioni proprie e altrui, di dare valore alla necessità di regolare gli stati emotivi e la consapevolezza che la struttura e la natura delle relazioni sono più definite da come le emozioni sono comunicate all'interno di tali relazioni e da un senso di autoefficacia emotiva (Saarni, 1999).

La disregolazione emotiva può essere distinta dai modelli di regolazione emotiva che compongono la competenza emotiva quando consideriamo i sintomi associati alle varie forme di psicopatologia.

Pertanto, la disregolazione implica risposte emotive caratterizzate dalle seguenti caratteristiche (Cole et al., 2008):

- le emozioni persistenti e gli sforzi di controllo sono inefficaci;
- le emozioni interferiscono con comportamenti appropriati;
- le emozioni vissute ed espresse non sono appropriate al contesto;
- gli stati emotivi o cambiano troppo rapidamente o troppo lentamente.

Queste qualità non si escludono a vicenda e condividono il fatto di essere imprevedibili, inadeguate e disadattive.

Pertanto, la disregolazione non deriva dall'essere molto arrabbiati, tristi, ansiosi, vergognosi, colpevoli, orgogliosi o felici, ma dalle deviazioni dei modi tipici in cui le emozioni sono regolate. Per quanto riguarda la prima caratteristica, va sottolineato che le emozioni intense e durature non sono necessariamente disfunzionali, purché siano effettivamente regolate. D'altra parte, sintomi come irritabilità prolungata, umore triste, ansia generalizzata e stati maniacali differiscono dagli esempi più tipici di comprovate emozioni adattive.

Questi sintomi, associati a sintomi depressivi, riflettono emozioni prolungate che non rispondono agli sforzi della modulazione (Erk, Mikschl, Stier, Ciaramidaro, Gapp, Weber e Walter, 2010); ciò accade a causa di diversi motivi, come la mancanza di

capacità di attuare le adeguate strategie regolatorie, la disregolazione dei sistemi biologici che trattano le emozioni e un vantaggio secondario nel mantenimento del prolungamento delle emozioni (Cole et al., 2008).

In questi casi, le strategie utilizzate per modulare le emozioni o sono inefficaci (ad esempio, l'evitamento di nuove situazioni riduce l'ansia ma non è adattivo in molte situazioni) o sono in genere efficaci ma utilizzate in modo inappropriato (ad esempio, la tecnica di distrazione per arrestare la depressione i pensieri non possono essere mantenuti abbastanza a lungo da alterare l'umore).

Una grande varietà di strategie regolatorie può essere utilizzata per modificare la dinamica temporale e intensiva di una risposta emotiva, riducendo la sua intensità, diminuendone la durata o passando da un'emozione all'altra eseguendo una reinterpretazione dello stimolo per modificare in modo preciso la risposta emotiva (Ochsner & Gross, 2005; Thompson, 1994).

Il problem solving, la ristrutturazione cognitiva, l'accettazione, la ricerca di supporto sono definiti strategie strategiche; evitamento, negazione, soppressione emotiva, preoccupazione, ruminazioni, aggressività e autocritica sono tra le strategie meno ottimali (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Grolnick, Bridges, & Connell, 1996; Gross, 1998; Hayes, Wilson, Gifford, Follette, & Strosahl, 1996).

Il secondo punto riguarda le emozioni che interferiscono con il comportamento appropriato. Le emozioni, infatti, sono definite in parte dalla loro immediata attivazione in particolari situazioni: la rabbia si attiva quando è necessario affrontare un ostacolo con forza, la paura quando è necessario allontanarsi da una situazione temuta e pericolosa, la tristezza quando è necessario rinunciare a un obiettivo desiderato, per citarne alcuni (Cole et al., 2008). Questo aspetto delle emozioni è una componente cruciale della loro funzione adattiva, cioè il fatto che sono immediatamente pronti ad intervenire per mantenere e recuperare il benessere individuale. Ma l'ambiente che ci circonda è complesso e mutevole, e di conseguenza molte situazioni implicano che ci sono diversi vincoli sociali e obiettivi contrastanti. Pertanto, sebbene a volte lo scopo di uno stato emotivo sia di mantenere il benessere individuale, i comportamenti attuati per raggiungere questo obiettivo possono essere appropriati o inappropriati. Le azioni possono essere comprensibili ed efficaci in breve tempo (come un bambino che batte un altro bambino per vincere un giocattolo), ma se diventano modelli stabili interferiscono con gli obiettivi di sviluppo, che sono essenziali per diventare una persona sana e competente (Cole et al., 1994).

Riassumendo, sia i modelli positivi che quelli negativi della regolazione delle emozioni sono disregolati quando portano a comportamenti che violano gli standard sociali o compromettono gli obiettivi di sviluppo. Lo studio delle sequenze comportamentali-emotive ci aiuta a esaminare gli effetti delle emozioni sul comportamento, un aspetto importante della disregolazione emotiva ( Baumeister, Vohs, DeWall e Zhang, 2007).

La terza caratteristica della disregolazione emotiva riguarda la mancanza di adattamento tra la risposta emotiva e la situazione in cui si manifesta. Mentre prima ci siamo concentrati su come un comportamento inappropriato risulta da una risposta emotiva, ora ci concentriamo sull'adeguatezza delle risposte emotive stesse, sia vissute che espresse.

Va sottolineato che le emozioni sia positive che negative possono essere inadeguate rispetto al contesto, come provare gioia nell'infliggere dolore a qualcuno. Inoltre, la situazione in sé e per sé non determina assolutamente la risposta emotiva. In effetti, le emozioni riflettono il significato che ogni persona attribuisce a determinate circostanze: la risposta emotiva può variare da individuo a individuo a causa della stessa situazione (Cole et al., 2008).

Nonostante ciò, ci sono contesti che tendono a suscitare una particolare categoria di emozioni, come rabbia, frustrazione e irritazione, che forniscono un modo per identificare le risposte emotive atipiche nei bambini, anche da un punto di vista neurobiologico (Locke, Davidson, Kalin , & Go Idsmith , 2009). Infine, la principale causa di differenze individuali nella valutazione delle circostanze è il livello di sviluppo del bambino. La capacità del bambino di comprendere la situazione e di valutarne la complessità influenzerà il suo processo emotivo.

Pertanto, un'emozione è inappropriata quando viola le norme sociali e culturali di una situazione particolare, come ridere in classe, in chiesa o mostrare insensibilità (mancanza di empatia e senso di colpa) quando qualcuno si fa male ( Kring & Werner , 2004; Liew, Eisenberg , L osoya, Fabes, Guthrie & Murphy, 2003). L'espressione di emozioni socialmente inadeguate è legata a molti fattori di rischio e problemi psicopatologici , come maltrattamenti ( Shipman , Edwards, Brown, Swisher & Jennings, 2005), ansia (Turk , He imberg, Luterek, Mennin & Fresco, 2005) e prob Lemmi con comportamento dirompente (Casey , 1996). Quest'ultimo tipo di problema è legato all'insensibilità emotiva alle situazioni in cui i bambini di solito rispondono

con rabbia ed emozioni correlate (frustrazione e irritazione). Inoltre, questa insensibilità emotiva alle situazioni che in genere susciterebbe emozioni positive nei bambini è associata a problemi di interiorizzazione. I bambini che esprimono bassi livelli di emozione positiva durante situazioni divertenti hanno maggiori probabilità di mostrare sintomi di comportamento dirompente fin dalla tenera età e, invecchiando, manifestare un modo di pensare depressivo (Hayden, Klein, Durbin e Olino, 2006).

In generale, l'insensibilità e l'appiattimento emotivo sono associati alla psicopatologia in età adulta. L'inesprimibilità emotiva prevede che l'essere autolesionista sia un successo tra gli studenti universitari (Gratz, 1996), un test a favore dell'idea che il comportamento parasuicidiario è un modo per innescare sentimenti ed emozioni negli individui che hanno perso la capacità di provare emozioni come le normali reazioni il loro ambiente (Crowell, Beauchaine, McCauley, Smith, Vasilev e Stevens, 2008).

In conclusione, le emozioni inadeguate nel contesto sono un sintomo di disregolazione emotiva. Questo aspetto sembra essere importante per comprendere lo sviluppo delle psicopatologie, ma la ricerca sullo sviluppo sia tipico che atipico in relazione a emozioni inappropriate nel contesto è piuttosto limitata.

L'ultima caratteristica della disregolazione emotiva riguarda il modo in cui gli stati emotivi cambiano, troppo rapidamente o troppo lentamente. Nella vita di tutti i giorni, tra le espressioni emotive spesso riconoscibili, ci sono lunghi periodi caratterizzati da espressioni per lo più neutrali (non connotate emotivamente). Questo schema tipico è in contrasto con gli stati emotivi che persistono nel tempo, cioè che non si risolvono rapidamente o che cambiano frequentemente. Un lento recupero emotivo (come nei casi di disforia e ansia) e labilità affettiva (instabilità emotiva) sono aspetti sintomatici delle psicopatologie (Fergus et al., 2003, Koenigsberg et al., 2009).

Le risposte emotive normalmente si sviluppano e si risolvono in brevi periodi di tempo e la capacità di riprendersi dalle emozioni negative è un segno di salute emotiva (Cole et al., 2008). Nell'infanzia, i modelli di labilità affettiva possono prevedere lo sviluppo di disturbi nell'età adulta, come il Disturbo Bipolare (Fergus et al., 2003; Kochman, Hantouche, Ferrari, Lancrenon, Bayart & Akiskal, 2005).

Inoltre, la labilità affettiva, negli adulti, è associata al disturbo di personalità di Borderline (Koenigsberg et al., 2009).

Invece, la resistenza delle emozioni al cambiamento è una caratteristica dei disturbi dell'umore e dei disturbi d'ansia. Nella depressione, ad esempio, la tristezza e l'irritabilità prolungata rappresentano sintomi centrali sia negli adulti che nei bambini (Cole, Luby e Sullivan, 2008).

## **Conclusioni**

L'insegnante come modello può essere un facilitatore di una risposta emotiva positiva, ma anche un valido osservatore per identificare la possibile cooperazione con gli psicologi scolastici al fine di identificare i fattori sottostanti correlati alla disregolazione emotiva, mancanza di controllo degli impulsi, scarsa intelligenza emotiva, che a la fine sono le cause più radicate della violenza psicologica, fisica e del bullismo a scuola, impedendo all'inizio l'escalation del conflitto. Un buon insegnante di scuola dovrebbe bilanciare nella sua formazione le competenze necessarie descritte e le tecniche di comunicazione adatte alla gestione dei conflitti in classe.

## **Bibliografia**

Anderson HH, La creatività e le sue prospettive , La Scuola Brescia, 1972, cit. pag. 32.

Bertolini P., Strategie educative, didattiche e formative nel lavoro con e per i “ragazzi difficili” Sulle orme della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini , Caronia L. (1993); Ragazzi Difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. La Nuova Italia: Scandicci (Firenze).

Bruner J., La cultura dell'educazione , Milano, Feltrinelli, 2000;

Carney, DR, Cuddy, AJC, Yap, AJ (2010). Potere in posa: brevi schermi non verbali influenzano i livelli neuroendocrini e la tolleranza al rischio. Scienze psicologiche, 21: 1363.

Colazzo, S. Il computer e la società: “Col computer si impara”. Progetto di libro modulare in corso. Modulo 2. Amaltea Edizioni, Catignano dei Greci (Lecce)

Colazzo S, (a cura di ), Nella semiosfera tra etica e pedagogia , in Sapere pedagogico. Volume in onore di Nicola Paparella, DOI 10.4443 / sc1.

Dewey, J. Democrazia e educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1949;

Dewey J., Esperienza e educazione , Firenze, La Nuova Italia, 1949;

Dewey J. , La scuola e la società , Catania, Battiato, 1915.

Gardner, H. Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento, Centro Studi Erikson, 2005.

Gardner H., Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento.

Gentile, G. Sommario di Pedagogia come scienza filosofica , Sansoni, Firenze 1962, cit., Vol. P. VIII;

Goleman D., Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici , Bur Rizzoli, 2013;

Lave J. e Wenger E., L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali , Erikson, Gardolo (Trento), 2006;

Lipman M., Educare al pensiero, in Vita e Pensiero, Collana Università / Ricerche / Pedagogia e sc. educ., 2005;

Rumiati, R., Pietroni, D. (2004). La negoziazione. Psicologia della trattativa: come trasformare un conflitto in opportunità di sviluppo personale, organizzativo e sociale. Milano: Raffaello Cortina.

Stefanini L. e Riva F., Persona in "Enciclopedia Filosofica", vol. 9, Bompiani, Milano, 2009; "Lascia che sia l'uso di un insegnamento"; Wittgenstein L., Ricerche filosofiche, Einaudi 2009, pag. 279;

Tracy, JL, Matsumoto, D. (2008). L'espressione spontanea di orgoglio e vergogna: prove per esposizioni non verbali biologicamente innate, Proc Natl Acad Sci USA, 105 (33): 11655-11660.



## **Capitolo 7**

**Differenze comportamentali culturali. Percezione della violenza in ciascuno dei paesi partner - Romania, Italia, Cipro - Mentalità, differenze e somiglianze nei comportamenti, percezioni, comunicazione**

## Introduzione

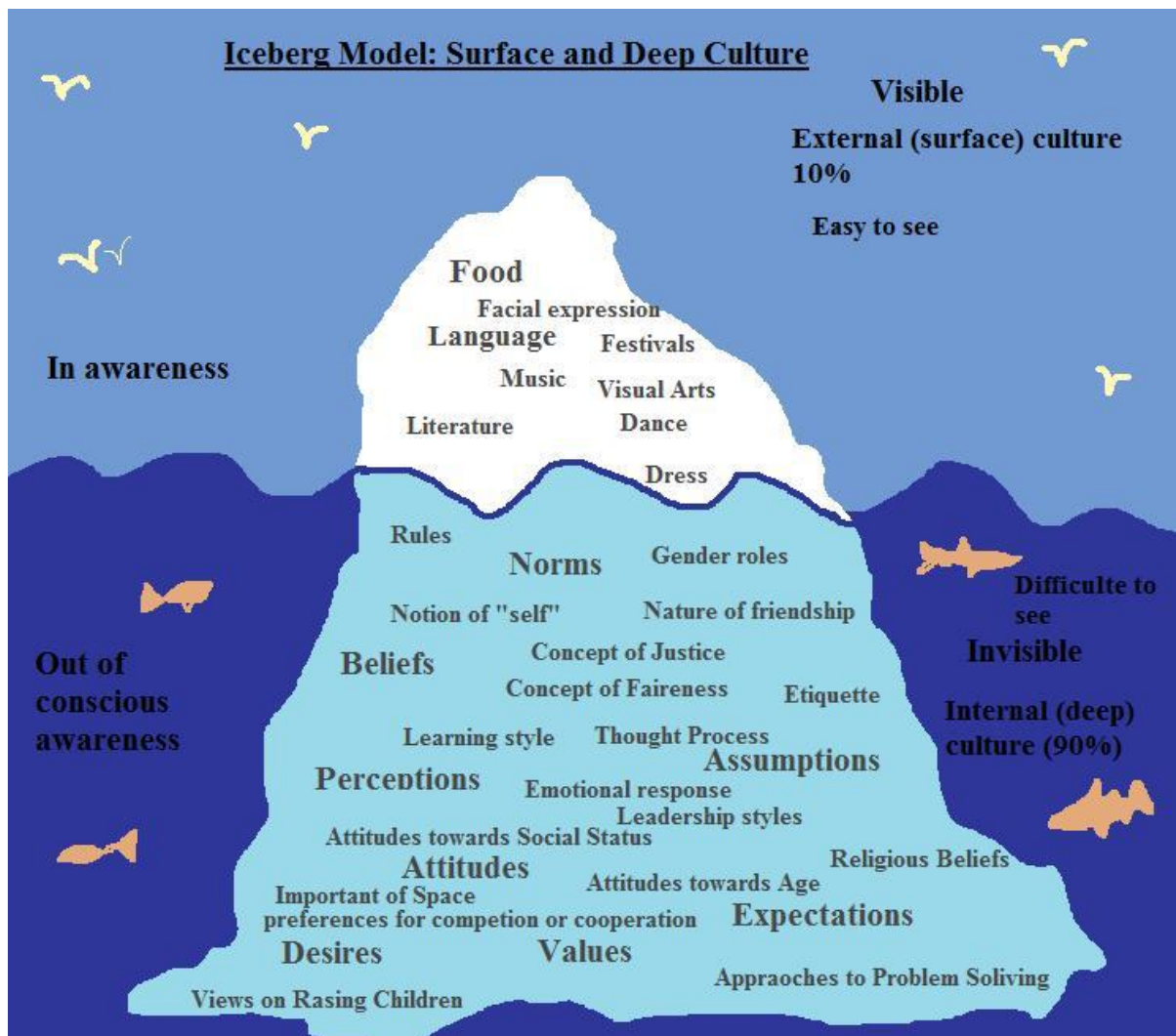
È molto importante capire quanto le abitudini, le percezioni, le credenze, i valori e i comportamenti di una società si riflettono a livello di ciascuna famiglia e in che modo influenzano l'educazione e i comportamenti esercitati nelle famiglie e ulteriormente perpetuati dai bambini. Numerose relazioni e studi hanno indagato, misurato ed evidenziato vari tipi di discriminazione che esistono in generale in tutti i paesi europei. Queste discriminazioni sono fatte su molti criteri come: genere, razza, nazionalità, bisogni speciali, ecc.

Ogni discriminazione nella società si riflette inevitabilmente a livello scolastico e promuove la violenza scolastica manifestata sia fisicamente, emotivamente e psicologicamente dal crescente fenomeno del bullismo.

Il capitolo 7 mira a evidenziare somiglianze e differenze tra i comportamenti discriminatori e violenti esistenti nelle scuole in Romania, Italia e Cipro. Pensando ai tre paesi possiamo vedere che ci sono molte differenze culturali tra loro legate alla lingua parlata in ogni paese, costumi e tradizioni popolari, arte culinaria, folklore, porto popolare, musica, religione, relazioni familiari, atteggiamenti e credenze, società desideri e credenze, ecc. Tutte queste caratteristiche visibili e invisibili si possono trovare nell'"Iceberg" culturale applicabile a qualsiasi cultura.

Ciò che possiamo osservare e conoscere leggendo e informandoci su una cultura diversa dalla nostra rappresenta solo il 10% di ciò che costituisce l'Iceberg culturale.

L'altra parte del 90% che non possiamo identificare facilmente (è invisibile) può essere compreso solo se entriamo nei dettagli e conosciamo persone di un'altra cultura, le osserviamo e le capiamo.



Fonte: "Guida alla consapevolezza culturale degli espatriati che lavorano in Romania" - Oana Hanganu si Valentina Dicu (2018)

## Riassunto introduttivo

Come mostra Daniela Stoicescu / Otilia Stefania Pracurari / Marcela Claudia Calineci nel loro lavoro "Valori comportamentali e riduzione della violenza a scuola" e secondo lo studio delle Nazioni Unite sulla violenza a scuola dell'11 ottobre 2006:

"La violenza a scuola" è "qualsiasi forma di manifestazione di comportamenti come espressione inadeguata o offensiva (beffa, presa in giro, ironia, imitazione, minaccia, molestie);

- tagliare, spingere, colpire, ferire;
- comportamenti illegale (stupro, uso / vendita di stupefacenti, atti vandalici - provocando danni con la buona scienza, il furto, ecc.);

- reato contro lo stato / l'autorità dell'insegnante (lingua o condotta irriverente nei confronti dell'insegnante, ecc.). "

N. Vettenburg parla dell'esistenza di tre forme di violenza nelle scuole nelle scuole:

- normale violenza minorile;
- violenza sociale, in cui la scuola stessa è vittima della violenza manifestata nella società, a livello generale;
- violenza contro la scuola (distruzione dei beni scolastici, aggressività e violenza nei confronti degli insegnanti).

Nel dizionario ENCARTA (1999) la violenza è definita come: uso della forza fisica per causare lesioni o danni a qualcuno; uso illegale di forza o effetto ingiustificato creato dalla minaccia.

L'Organizzazione mondiale della sanità ritiene che la violenza implichi la minaccia o l'uso intenzionale della forza fisica o del potere contro il proprio, contro un altro, contro un gruppo o una comunità che coinvolge o è ad alto rischio di traumi, morte o danni psicologici, sviluppo improprio o privazioni.

E. Debarbieux (1996), uno specialista nel problema della violenza nell'ambiente scolastico, descrive il fenomeno della violenza nel suo insieme: "la violenza è la disorganizzazione brutale o continua di un sistema personale, collettivo o sociale, che si traduce in una perdita di integrità che può essere fisica, mentale o materiale. Questa disorganizzazione può operare tramite l'aggressività, l'uso della forza, conscio o inconscio, ma la violenza può esistere solo dal punto di vista della vittima, senza che l'aggressore abbia l'intenzione di fare danno".

Circa il 20-65% dei bambini in età prescolare sono intimiditi fisicamente o verbalmente; La punizione fisica (corpo a corpo, con oggetti contundenti, ecc.) È una pratica comune nelle scuole, in un gran numero di paesi, e determina in gran parte l'abbandono scolastico?

126 milioni di bambini in tutto il mondo lavorano in condizioni pericolose, spesso subiscono molestie sessuali e aggressioni da parte dei datori di lavoro?

Circa 150 milioni di ragazze e 73 milioni di ragazzi in tutto il mondo vengono violentati o sottoposti a violenza sessuale ogni anno, con aggressori che, nella maggior parte dei casi, sono familiari o parenti?

Si stima che tra 133 e 275 milioni di bambini assistano ogni anno a violenze domestiche (familiari)?

Gli atti di violenza contro i bambini vengono commessi da persone appartenenti alla loro cerchia di amici, noti o parenti e assistenti: genitori, insegnanti, compagni di scuola, datori di lavoro, tutor?

XA Michaud ritiene che non ci possa essere un discorso universale sulla violenza, perché ogni società lotta con la propria forma di violenza, secondo i propri criteri e tratta le forme di violenza più o meno con successo. "Storicamente e culturalmente, la violenza è una nozione relativa, dipendente dai codici sociali, legali e politici della società in cui si manifesta".

Il peso di portare allo stesso denominatore le considerazioni sulla violenza è anche dato da una certa confusione che viene fatta con la nozione di aggressione. Alcuni specialisti fanno una distinzione tra i due, considerando che l'aggressività è un comportamento o una serie di comportamenti provocatori, mentre la violenza è già la traduzione in azione di intenzioni, rispettivamente la ferita.

"La violenza è la concretizzazione dell'aggressività, il suo stadio superiore e decisivo. La dissociazione dei termini è convenzionale, nel comportamento concreto è molto difficile tracciare una chiara linea di demarcazione. Il più delle volte i due atteggiamenti si intersecano, con una rapida passaggio dal parlare all'atto, l'aggressività che prepara la violenza".

M. Floro distingue tra violenza e aggressività in base a tre criteri:

1. il criterio funzionale: l'aggressività è una potenzialità che consente di dirigere l'azione; si tratta più di pensare, analizzare, mentre la violenza riguarda l'ordine della nostra azione, un'azione adattata all'obiettivo da raggiungere;
2. il criterio topologico: l'aggressività sarebbe particolarmente interna, mentre la violenza è nello specifico esterna;
3. il criterio etico - mentre l'aggressività, intesa come potenzialità che consente all'individuo di affrontare i problemi, può essere considerata accettabile, la violenza, nella sua qualità di azione che produce dolore, è inaccettabile.

La maggior parte delle analisi sottolinea l'idea che l'aggressività è più dell'istinto, mentre la violenza dipende dalla cultura, dall'istruzione e dal contesto. "Nel contesto culturale e politico europeo, l'idea che la scuola debba essere uno spazio privilegiato,

di sicurezza, libera da conflitti e manifestazioni di violenza è accettata e promossa. L'interesse e la preoccupazione per la violenza nelle scuole sono oggi all'ordine del giorno politico di alcuni istituzioni e organismi nazionali e internazionali, ma anche al centro dell'attenzione delle strutture della società civile e degli accademici e accademici. Il fatto che molte scuole affrontino il problema della violenza è ben noto a livello globale e nazionale”.

**Principi guida sviluppati dal Consiglio d'Europa in riferimento alla violenza nelle scuole:**

- concepire la prevenzione della violenza come una dimensione incentrata sull'educazione nello spirito civico e democratico (tolleranza e relazioni interculturali, uguaglianza di genere, rispetto dei diritti umani, gestione pacifica dei conflitti, valorizzazione della persona, non violenza );
- considerare i giovani come attori chiave e partner in qualsiasi azione intrapresa in tale direzione;
- progettare alcuni tipi di azioni prima dell'inizio degli atti di violenza, tenendo conto della consapevolezza di tutti gli attori coinvolti e della prevenzione precoce della violenza;
- il dispiegamento di mezzi di reazione rapidi ed equilibrati in caso di attivazione di atti di violenza;
- consapevolezza della necessità di azione per tutti gli attori coinvolti e rafforzamento della loro mobilitazione;
- promuovere lo sviluppo di scambi, dialoghi a tutti i livelli all'interno della comunità;
- dare priorità alla protezione e alla cura delle vittime;
- supportare le famiglie nell'esercizio del loro ruolo educativo



Altri documenti che descrivono la stessa cosa nei confronti della violenza manifestata nelle scuole a livello europeo: Rapporto UNESCO ([En.unesco.org](http://En.unesco.org))

### **Scuola e violenza scolastica**

“La violenza nell'ambiente educativo è una realtà quotidiana che nega a milioni di bambini e giovani il diritto fondamentale all'istruzione.”

Una stima fatta da Plan International suggerisce che ogni anno 246 milioni di bambini e adolescenti subiscono violenze nella scuola. Le ragazze sono colpite in modo sproporzionato, così come quelle percepite come incompatibili con le norme di uguaglianza di genere. Le scuole che non sono sicure o inclusive violano il diritto all'istruzione, come sancito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia; e viola la Convenzione contro la discriminazione nell'istruzione, che mira ad eliminare la discriminazione e promuovere l'adozione di misure per garantire pari opportunità e trattamento. Garantire l'accesso di tutti i bambini e i giovani a ambienti di apprendimento sicuri, inclusivi e di promozione della salute è una priorità strategica per l'UNESCO.

I risultati chiave per il lavoro dell'UNESCO in questo settore sono:

- eliminare la violenza a scuola e le aggressioni, compresa la violenza di genere;  
e
- Prevenire la discriminazione sanitaria e di genere nei confronti di studenti ed educatori

### **Tipi di violenza esistente nelle scuole: violenza di genere, omofobia e transfobia**

“La violenza di genere colpisce milioni di bambini, famiglie e comunità. Ciò comporta atti o minacce di violenza sessuale, fisica o psicologica che si verificano nelle scuole ed attorno alle scuole, commessi a causa delle norme e degli stereotipi di genere e imposti dalle ingiuste dinamiche di potere. La violenza di genere ha conseguenze molto reali nella vita degli studenti, dalla depressione alla gravidanza precoce e non voluta e alle patologie a trasmissione sessuale, come l'HIV. Questa violenza ha anche un grave impatto sui risultati educativi, con molti studenti che evitano di andare a scuola, riuscendo a raggiungere il loro potenziale o abbandonare completamente. In ogni paese e regione del mondo in cui è stata studiata la violenza di genere, sono stati segnalati incidenti. Sebbene la violenza di genere sia maggiore nei paesi in guerra, questo fenomeno è presente in ogni nazione in modo diverso, andando oltre le barriere culturali, geologiche e economiche.

Gli obiettivi dell'UNESCO nel sostenere le risposte del settore dell'istruzione alla violenza omofobica e alla transfobica sono i seguenti:

- raccogliere prove concrete sulla natura, la portata e l'impatto della violenza omofobica e transfobica nell'ambiente educativo, specialmente nelle regioni e nei paesi in cui i dati disponibili sono scarsi o nulli;
- documentare e condividere le migliori pratiche per l'azione;
- sensibilizzare e costruire coalizioni a livello nazionale, regionale e globale;
- facilitare le azioni in determinati paesi per prevenire e combattere la violenza omofobica e transfobica nell'ambiente educativo.

La violenza basata sull'orientamento sessuale e sull'identità / espressione di genere è spesso diretta a studenti lesbici, gay e bisessuali (omofobia) e studenti transgender (transfobia) e altri la cui espressione di genere non rientra nelle norme binarie di genere,



come i ragazzi percepiti come effeminati e ragazze percepito come maschile. In quanto tale, è una forma di violenza di genere. Ciò include violenza e aggressività fisiche, sessuali e psicologiche. "

## **Prevenzione e lotta alla violenza nelle scuole**

Evidenze e pratiche per strategie per scuole inclusive e sicure nell'Unione europea, 2016

Il bullismo scolastico si riferisce a tutti gli Stati membri dell'UE.

È un affronto ai valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione. I suoi effetti sono gravi e possono essere a lungo termine. Non è un problema solo per la politica educativa. È anche una questione di salute e benessere rilevante per la protezione del bambino.

L'abuso scolastico può influire sulla salute mentale e fisica, nonché sul rendimento scolastico di bambini e giovani e può portare all'abbandono scolastico. In molti casi, l'aggressività porta le vittime al suicidio o tentato suicidio, ansia, depressione e autolesionismo. Essere un perpetratore di aggressività è associato a comportamenti violenti successivi e disturbo antisociale della personalità.

La violenza nelle scuole fa intesa come l'insieme di comportamenti fisici, verbali e relazionali, che coinvolgono una parte intenzionata a danneggiare un'altra, in una relazione di potere ineguale, in cui la vittima non può difendersi (Olweus, 1999) ” .

## **Violenza scolastica**

“La violenza nell'ambiente scolastico ha molte forme. Questi includono aggressività discriminatoria nei confronti di gruppi minoritari, molestie omofobe e bullismo nei confronti di studenti con bisogni speciali o di qualsiasi studente che appaia vulnerabile ai propri pari.

- Esiste una chiara differenza di genere nel bullismo scolastico in Europa, con i ragazzi più alti delle ragazze nella maggior parte dei paesi.
- Sia la vittimizzazione (essere vittima di bullismo a scuola) sia la perpetuazione (essere una persona che sta molestando gli altri) sono più comuni tra i ragazzi.
- La prevalenza delle molestie varia notevolmente in Europa. Lituania, Belgio, Estonia, Austria e Lettonia sono alcuni dei paesi con tassi di vittimizzazione più elevati compresi tra il 20% e il 30%<sup>1</sup>, rispetto a tassi inferiori di Danimarca, Svezia, Repubblica Ceca, Croazia, Italia e Spagna inferiori al 10%.
- I tassi dell'aggressore aggressivo aumentano significativamente da 11 a 15 anni. Nella maggior parte dei paesi europei, la crescita è relativamente ridotta, ma in alcuni paesi oltre il 10% dei ragazzi (ad esempio Lettonia, Grecia, Austria, Lussemburgo) ".

## **La necessità di adottare strategie complessive**

"L'aggressività può essere un problema complesso da risolvere, che richiede un approccio globale e multidimensionale. La mancanza di un approccio sistematico alla lotta contro il bullismo è fonte di preoccupazione per molti Stati membri, compresi alcuni con tassi di aggressività particolarmente elevati.

- In molti paesi europei mancano strategie nazionali per il bullismo scolastico e la prevenzione della violenza.
- Il bullismo omofobico non ha un focus strategico in molti stati membri dell'UE.

Secondo l'indagine dell'Agenzia europea per i diritti fondamentali, i più alti livelli di ostilità e pregiudizio nei confronti dei gruppi LGBTI registrati nell'UE. È degno di nota il fatto che pochissimi paesi affrontano la prevenzione dell'aggressione omofobica nelle scuole in modo strategico.

- Allo stesso modo, prevenire l'aggressione discriminatoria nelle scuole (contro gruppi come rom, minoranze, migranti, così come quelli che affrontano la

povertà e l'esclusione socio-economica) richiede una maggiore attenzione strategica in molti Stati membri dell'UE.

- Sono necessarie sinergie politiche intersettoriali tra istruzione e sanità per prevenire in modo più efficace l'aggressione scolastica".

## **Fattori di successo**

- Le revisioni internazionali degli approcci a livello scolastico alla prevenzione delle aggressioni non appoggiano un modello particolare, ma delineano alcune caratteristiche chiave di interventi efficaci.
- Gli elementi più efficaci del programma associati a una riduzione degli altri: formazione / riunioni dei genitori, formazione degli insegnanti, migliore supervisione del parco giochi, video sulle conseguenze dell'aggressività, metodi disciplinari (che non possono essere ridotti ad approcci punitivi o di tolleranza zero ) tra professionisti, assemblee scolastiche, sostegno ai genitori, corretta gestione delle classi e delle regole e una politica contro le scuole nel loro insieme.
- Forti evidenze internazionali concludono che un approccio curricolare all'educazione sociale ed emotiva è essenziale per lo sviluppo personale al fine di sfidare una cultura della violenza a scuola. Un tempo sufficiente per l'educazione sociale ed emotiva nelle scuole di tutta Europa è un importante fattore di successo nel bullismo scolastico e nella prevenzione della violenza.
- Lavorare con i genitori è fortemente associato alla riduzione dell'aggressività e del bullismo a scuola. Tuttavia, molti approcci per coinvolgere i genitori nella prevenzione dell'aggressività sono approcci "dall'alto verso il basso", piuttosto che approcci che coinvolgono attivamente i genitori.
- Il bullismo discriminatorio richiede sfide attraverso una cultura scolastica democratica che promuova le diverse voci degli studenti. I giovani appartenenti a minoranze o gruppi esclusi devono contribuire alla creazione di risorse curricolari concrete che affrontino molestie e pregiudizi.
- Sebbene non ci siano necessariamente le stesse persone a rischio di abbandono scolastico e aggressività, le possibili risposte sono molto simili e quindi una strategia comune, compresi i sistemi di supporto comuni, come un focus transitorio su team post-primari, complesso multidisciplinare esigenze, supporto linguistico, supporto familiare e sviluppo professionale degli insegnanti su questioni rilevanti per prevenire entrambi i problemi.

- I servizi di supporto familiare per interventi precoci sono essenziali per prevenire l'aggressività e la violenza nelle scuole, nonché per una salute mentale positiva. Uno "sportello unico" in cui servizi sanitari ed educativi multidisciplinari sono disponibili localmente è il modo più efficace per coinvolgere le famiglie con una serie di esigenze di supporto emotivo e comunicativo.
- Una specifica strategia di informazione della comunità, che offre opportunità di contatti interculturali, è un approccio importante per superare i pregiudizi tra i gruppi. Ciò può essere facilitato dagli spazi comuni comunitari, che uniscono gruppi diversi, come centri di apprendimento permanente basati sulla comunità, arti e strutture sportive, biblioteche, spazi verdi, centri per l'infanzia della comunità, centri per le risorse familiari, centri scuole religiose e palestre.

Secondo lo studio dell'Organizzazione mondiale della sanità - "The Health Behaviour School Checklist (HBSC)".

"L'HBSC è uno studio condotto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità ogni quattro anni sulla salute e il benessere di bambini e giovani in Europa e Nord America. Lo studio si basa su un questionario compilato da studenti di 10, 13 e 15 anni (un totale di 3000 studenti provenienti da ciascun paese separatamente).

La prevalenza europea della vittimizzazione tra i giovani di età compresa tra 11 e 15 anni varia dal 2% (donne di 15 anni in Italia) al 32% (uomini di 11 anni in Lituania) (vedi tabella 1).

Gli Stati baltici, la Groenlandia, l'Austria, il Belgio e la Romania sono alcuni dei paesi con tassi di prevalenza relativamente elevati rispetto ai bassi tassi di Danimarca e Svezia, Repubblica ceca e paesi mediterranei di Italia e Spagna.

Esiste una chiara differenza di genere in Europa, i ragazzi dichiarano di essere più aggressivi delle ragazze nella maggior parte dei paesi, ma ancora una volta i tassi di prevalenza variano considerevolmente da paese a paese, dal 28% al 4% per i ragazzi e dal 23% al 3% (differenza di genere, solitamente inferiore al 10%).

Anche i tassi di prevalenza sono diminuiti da 11 a 15 anni, sia per le ragazze che per i ragazzi nella maggior parte dei paesi e delle regioni d'Europa (dal 13% tra gli 11enni

al 9% tra quelli di 15 anni); la differenza è generalmente inferiore al 10% (Currie et al., 2012).

Come prevenire e combattere il bullismo e la violenza nelle scuole in Europa. Esiste una chiara differenza tra donne e uomini, il tasso complessivo dei ragazzi è doppio rispetto alle ragazze e il tasso di prevalenza per i ragazzi è più elevato rispetto alle ragazze in tutti i paesi e regioni d'Europa, a tutte le età (con poche eccezioni).

Questo studio mostra che la vittimizzazione e l'aggressività sono comportamenti predominanti tra i giovani in Europa, ma i tassi di prevalenza differiscono considerevolmente in tutti i paesi europei, indicando l'influenza dei fattori socio-culturali sulla concettualizzazione e la tolleranza di questo comportamento; il rapporto ha rilevato che la prevalenza è aumentata con l'aumentare dell'affinità familiare in diversi paesi (Currie et al., 2012).

Lo studio mostra chiaramente che la vittimizzazione è più comune tra i ragazzi rispetto alle ragazze, una tendenza osservata nella ricerca sulle molestie internazionale.

Aggressività nei confronti dei bambini con bisogni e disabilità educativi speciali I bambini con bisogni e disabilità

I bambini con bisogni educativi speciali (SEND) sono particolarmente vulnerabili alle aggressioni e hanno maggiori probabilità di essere oggetto di aggressione.

Blake et al. (2012), utilizzando lo studio longitudinale sull'istruzione speciale e gli studi nazionali sulla transizione longitudinale, hanno registrato tassi più elevati di prevalenza della vittimizzazione tra gli studenti con disabilità nelle scuole elementari, medie e superiori rispetto al resto degli studenti (24, 5%, 34,1% e 26,6 % rispettivamente).

Sia i bambini che i giovani con SEND hanno maggiori probabilità di essere vittime, ma hanno maggiori probabilità di battere gli altri rispetto ai loro coetanei.

La scoperta che gli studenti con SEND hanno maggiori probabilità di opprimere i propri pari rispetto alla media può essere spiegata da fattori come il tipo di disabilità e il posizionamento (McLaughlin, 2010).

Gli studenti con problemi comportamentali, una delle categorie di bisogni educativi / disabilità speciali, hanno maggiori probabilità di impegnarsi in attività di bullismo a causa della loro disabilità (Swearer, Wang, Maag, Siebecker e Frerichs 2012; Rose and Espelage, 2012); d'altra parte, gli studenti con abilità sociali e problemi di comunicazione, come bambini e giovani con sindrome di Asperger e autismo, hanno maggiori probabilità di essere vittime di aggressioni (Rose et al., 2011).

Nel rivedere la letteratura internazionale sulla vittimizzazione tra i bambini con SEND McLaughlin et al. (2010) hanno scoperto che i bambini con SEND affrontano un

rischio maggiore di vittimizzazione sia nel contesto principale che in quello speciale, che vanno dall'80% per i bambini con difficoltà di apprendimento, dal 70% per i bambini con autismo fino al 40% per i bambini con difficoltà di linguaggio e linguaggio ; alcuni studi hanno indicato che gli studenti con disabilità lievi o nascoste potrebbero essere ancora più a rischio.

Hanno anche scoperto che l'aggressività tende ad essere più relativa che diretta, come l'isolamento, l'ostracizzazione, i soprannomi e la manipolazione sociale, sebbene quest'ultima sia presente, incluso l'abuso fisico e sessuale.

Hanno riferito che le abilità sociali e i problemi di comunicazione sono i principali problemi che caratterizzano la maggiore aggressività nei confronti dei bambini e dei giovani con SEND. Gli studenti delle scuole elementari con SEND hanno il doppio delle probabilità dei loro coetanei di sperimentare un'aggressione cronica.

All'età di 15 anni, gli studenti con bisogni educativi speciali avevano maggiori probabilità di essere vittime frequenti di aggressioni fisiche e relazionali, anche dopo aver controllato una vasta gamma di fattori demografici, socio-economici e familiari.

Gli autori hanno concluso che gli studenti con SEND affrontano il doppio svantaggio delle barriere contestuali e dell'aggressività durante i periodi critici del loro sviluppo e della loro istruzione. Tuttavia, l'analisi del cluster ha rivelato un gruppo di bambini con difficoltà di apprendimento come vittime della violenza. Bejerot e Mortberg (2009) hanno intervistato 168 pazienti adulti, con fobia sociale o con un disturbo ossessivo-compulsivo sulla loro esperienza.

Rispetto a un gruppo di riferimento di 551 adulti, hanno riscontrato una differenza significativa nella prevalenza di molestie tra disturbo ossessivo compulsivo (50%), pazienti con fobia sociale (20%) e il gruppo di riferimento (27%).

Hanno riferito che gli studenti con SEND hanno riferito di essere stati più frequentemente aggrediti (47%) rispetto ai coetanei senza tali bisogni (36%). Anche i rapporti dei genitori secondo cui il loro bambino era vittima di bullismo erano più frequenti per quest'ultimo (36% contro 19%).

Gli studenti maggiormente a rischio di aggressione erano quelli con SEBD, dislessia e ASD (rapporti degli studenti) e questi ultimi, secondo i genitori.

La cura ha avuto un impatto più negativo sugli studenti con SEND rispetto a quelli senza tali bisogni, secondo i rapporti degli studenti. Radliff et al. (2015) notano che l'uso di questionari autodidattici per gli studenti in educazione speciale alle prese con la lettura può contribuire a sottovalutare i tassi di vittimizzazione.

## **Razzismo e molestie**

La ricerca sul bullismo ha in gran parte trascurato la questione del razzismo e, ove studiato, i metodi utilizzati non erano convincenti (Eslea e Mukhtar, 2010).

Tuttavia, le questioni relative al razzismo sono aumentate di importanza nell'UE negli ultimi decenni, e specialmente negli ultimi anni, con i cambiamenti in Nord Africa e Medio Oriente e l'attuale afflusso di migranti che attraversano il Mediterraneo verso l'Europa.

Lo studio Elamé (2013) sull'aggressione discriminatoria ha coinvolto un campione di 1352 studenti immigrati e rom, come parte di un campione più ampio di 8817 studenti provenienti da 10 paesi europei (Bulgaria, Cipro, Francia, Germania, Grecia, Italia, Portogallo,).

La maggior parte degli studenti immigrati e rom ha dichiarato di sentirsi a casa con altri bambini che frequentano la scuola.

Tuttavia, va sottolineato che questo studio era un campione di popolazione prelevato da un gran numero di scuole e non era un campione casuale; né era appropriato tra i paesi, quindi la comparabilità è limitata. Un'altra difficoltà per la comparabilità è che gli immigrati sono ben lungi dall'essere un gruppo omogeneo con background diversi.

Inoltre, la media di solo un campione di 1352 studenti immigrati o rom provenienti da 10 paesi è relativamente piccola, sebbene il campione più ampio sia comunque sostanziale.

Queste restrizioni dovrebbero essere applicate anche alla conclusione di Elamé (2013) secondo cui l'aggressione di altri studenti nei confronti di immigrati o rom era "più comune" a Cipro (81%), Germania (76%) e Spagna (71%). media complessiva del 58% per questo campione nei 10 paesi. Queste cifre, sebbene non necessariamente rappresentative a livello nazionale, indicano tuttavia un grave problema di aggressione discriminatoria che deve essere affrontato a livello politico.

In un recente studio, con oltre 7000 bambini di età compresa tra 7 e 13 anni nei paesi nordici, Bjereld et al. (2015) hanno esaminato la vittimizzazione in due anni diversi, vale a dire nel 1996 e nel 2011, concentrandosi sulle differenze di prevalenza tra immigrati e bambini nativi di diversi paesi.

Studio basato sulle molestie riportate dai genitori, che possono essere meno accurate delle segnalazioni personali. Nell'analisi interculturale dell'aggressione razziale, tra cui l'Europa, Scherr e Larson (2010) suggeriscono che l'aggressività razziale interagisce con altre variabili come il contesto scolastico e che isolare l'etnia nell'esaminare la prevalenza dell'aggressività può limitare la nostra comprensione di ciò che realmente accade.

Forniscono esempi di come la composizione della popolazione scolastica, le dimensioni e le differenze all'interno delle minoranze e dei gruppi di maggioranza influenzano il comportamento aggressivo; per esempio, i bianchi hanno maggiori probabilità di essere molestati nelle scuole di minoranza, mentre gli afroamericani hanno maggiori probabilità di essere molestati nelle scuole che si occupano di questa popolazione (Hanish e Guerra, 2000, Graham e Juvonen, 2002); la maggior parte degli studenti è stata molestata per la razza (Lai e Tov, 2004), mentre l'aggressione etnica è stata segnalata all'interno dello stesso gruppo etnico (Eslea e Mukhtar, 2010).

Pertanto, mentre si esaminano le aggressioni etniche e razziali, è molto importante proteggere i bambini delle minoranze dagli abusi e dalla violenza e dal loro impatto negativo (McKenney et al., 2006).

Una comprensione più accurata di ciò che effettivamente accade richiede un esame di altri fattori coinvolti, come il contesto scolastico, inclusi contesti sociali, culturali, politici, linguistici e religiosi, l'appartenenza a gruppi più specifici e stime della prevalenza del bullismo in generale.

La discriminazione e l'omofobia o le molestie nei confronti dell'LGBTI sono una seria preoccupazione in molte scuole in tutto il mondo, compresa l'Europa, anche se è una delle forme più innegabili di aggressione (Walton, 2006).

Rivers et al. (2007) hanno riferito che oltre 1,6 milioni di studenti statunitensi sono stati molestati a causa dell'orientamento sessuale reale o percepito.

Un rapporto di Stonewall (2015) ha mostrato che 52.000 studenti LGBTI, circa un quarto del totale stimato, mancherà la scuola a causa dell'aggressione omofobica, 70.000 avranno problemi con le scuole, 37.000 cambieranno i loro piani futuri di aggressione omofobica .

Anche in assenza di un'aggressione omofobica diretta, gli studenti possono ancora affrontare l'isolamento e l'aumento dell'ansia e della depressione, nelle scuole in cui il linguaggio omofobico è ampiamente usato (Swearer et al., 2008).

Negli ultimi cinque anni dal primo studio del 2007, il tasso di aggressione omofobica è sceso al 55% dal 65%; il doppio degli studenti LGBTI ha riferito che le loro scuole affermano che le molestie omofobe sono sbagliate (50% contro il 25%), mentre il



numero di persone LGBTI che non si sentono in grado di parlare quando sono vittime di bullismo è passato dal 58% al 37% dal 2007.

Il rapporto ha concluso che, a partire dal 2009, la metà del numero di insegnanti della scuola secondaria ha affermato che gli studenti sono spesso o molto spesso vittime di aggressioni omofobe e che un minor numero di insegnanti ha una lingua anti-LGBTI tra gli studenti, ma un numero inferiore di insegnanti che ascoltano l'anti-LGBTI dagli altri membri del personale.

Nel sondaggio online di LGBTI dell'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (2014), quasi la metà dei 93.079 intervistati (47%) afferma di essersi sentita discriminata personalmente o molestata sulla base dell'orientamento sessuale nell'anno precedente il sondaggio. I dati del Rapporto sulla discriminazione in materia di istruzione mostrano che, durante la scuola prima dei 18 anni, più di otto intervistati su dieci di ciascun sottogruppo LGBTI e di ciascuno Stato membro dell'UE hanno sentito o visto commenti o comportamenti negativi perché un collega era percepito come LGBTI.

Due terzi (68%) degli intervistati che hanno risposto alla domanda hanno affermato che questi commenti o comportamenti si sono verificati frequentemente o sempre durante la scuola prima dei 18 anni. La scuola era l'area in cui i giovani LGBTI in Europa hanno subito il maggior numero di pregiudizi e discriminazioni - 61% , rispetto al 51% in famiglia, al 38% in altre comunità e al 30% nelle cerchie di amici.

Risposte attuali alla prevenzione della violenza nelle scuole negli Stati membri dell'UE

L'indagine risultante da questa revisione delle strategie per combattere la violenza e la violenza nelle scuole in tutta Europa solleva alcune preoccupazioni. Innanzitutto, un gran numero di Stati membri dell'UE non ha una strategia nazionale per il bullismo nelle scuole e la prevenzione della violenza.

Inoltre, la maggior parte non ha un'attenzione integrata tra la prevenzione dell'abbandono scolastico e la prevenzione dell'aggressività; la maggior parte non si concentra specificamente sulla prevenzione delle aggressioni omofobe. In generale, i paesi che hanno strategie anti-molestie non hanno un focus strategico su esigenze differenziate e diversi livelli di prevenzione - la maggior parte sono limitati agli approcci di prevenzione universali. È necessaria un'enfasi differenziata. Inoltre, l'aggressività discriminatoria non ha un focus strategico. Sebbene l'accento sistematico sia posto sull'apprendimento curricolare sociale ed emotivo in quasi tutti gli Stati membri dell'UE, non è chiaro fino a che punto un'attenzione esplicita curricolare all'aggressione e alla prevenzione della violenza sia costantemente presente.

Anche negli Stati membri che hanno una strategia nazionale anti-bullismo per le scuole, raramente è chiaro che i loro approcci sono direttamente informati sulle prove o che i sistemi di ispezione nazionali o i processi di autovalutazione della scuola incorporano una forte attenzione nella prevenzione della violenza. Rivedere i processi di violenza nella loro scuola.

Sebbene vi siano almeno procedure sistematiche per far sentire le voci degli studenti nel sistema educativo di molti Stati membri, come ad esempio attraverso i consigli degli studenti, è necessario concentrarsi maggiormente sulla partecipazione degli studenti allo sviluppo di approcci contro il bullismo, in particolare per gli studenti più anziani. Vi è ora un ampio riconoscimento di questi diversi livelli, sebbene sorga la questione del rigore della loro applicazione nei diversi studi e interventi della ricerca aggressiva.

Per il bullismo a scuola, un rischio moderato può significare di nuovo essere un bullo, una vittima o una vittima violenta. Un rischio moderato può anche riferirsi a una persona che è attualmente un colpevole di bullismo e viene percepita come avente una resistenza moderata piuttosto che estrema radicata nel cambiare questo comportamento. Sebbene il rischio moderato si applichi agli individui, è anche particolarmente rilevante per la prevenzione selettiva dei gruppi.

Sebbene possa funzionare a livello individuale, un focus sulla prevenzione selezionato tende a interagire con i gruppi; non è l'intenso lavoro individuale della prevenzione indicata.

Un approccio di prevenzione selezionato può coinvolgere individui o un intervento intensivo, ma non entrambi, poiché questo diventa il livello di prevenzione indicato.

Ai fini attuali, un approccio di prevenzione selezionato significa principalmente l'intervento di gruppo o l'attenzione a gruppi a moderato rischio di essere molestati o maltrattati.

La preoccupazione della prevenzione selezionata da parte di gruppi distinti è in qualche modo trascurata nella ricerca internazionale sull'aggressività e la violenza nella scuola”.

## ROMANIA

### Violenza nelle scuole rumene

"Secondo il sito web [educatieprivata.ro](http://educatieprivata.ro) nel 2018, l'Autorità nazionale per la protezione dei diritti dell'infanzia e dell'adozione (ANPDCA) ha segnalato circa 15.000 casi di violenza contro i bambini, di cui 1173 casi di abuso fisico. Dei casi di violenza fisica, 1005 si sono verificati in famiglia. Sebbene la legislazione proibisca la violenza fisica nei confronti del minore, ai sensi dell'articolo 33 capoverso 1 della legge 272/2004 sulla protezione e la promozione dei diritti del minore, solo uno su dieci genitori non colpirebbe il proprio figlio, secondo lo studio *Perché colpiamo i bambini ?*, realizzato dalla World Vision Foundation Romania.

World Vision Romania ha lanciato, a dicembre 2017, il rapporto di ricerca *"Perché picchiamo i bambini?"*, Ecco le sue conclusioni:

- 1 genitore su 2 (51%) pensa che il successo sia per il bene del bambino;
- Solo 1 su 10 (9%) genitori rumeni non avrebbe mai picchiato il proprio figlio;
- 1 su 10 (10%) ritiene che il colpo si verifichi a causa del bambino;
- L'8% picchierebbe i bambini, ma non vorrebbe che ciò accadesse;
- L'8% invoca motivazioni religiose;
- Il 6% colpisce i bambini gratuitamente, senza motivo;
- Il 5% afferma di colpire il bambino perché tutti fanno lo stesso;
- Il 3% si sente molto in colpa dopo aver colpito " .

Il rapporto completo può essere letto qui: [https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapoarte/raport%20REVEAL\\_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf](https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapoarte/raport%20REVEAL_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf) .

Da *"International Journal of Asian Social Science - La violenza nelle scuole rumene risultati sperimentali"* - Stan Nicolae Cristian

"Nel rapporto l'autore mostra che" rispetto al 2008, quando il rapporto *"Violenza nelle scuole: epidemiologia, storia e prevenzione"* preparato dall'Organizzazione mondiale della sanità ha mostrato che il 37% degli studenti dei gradi VII-VIII in Romania erano paura di andare a scuola, questa categoria è ora del 28%.

Sebbene non molto significativo, questo calo indica che le misure adottate a livello nazionale per dotare le scuole di videocamere e concludere contratti con società di sicurezza specializzate hanno mostrato risultati.

Tuttavia, va notato che, a causa di queste misure, la violenza nelle scuole non è diminuita di intensità, ma è uscita dalla scuola "

Le forme di violenza esistenti nelle scuole rumene sono secondo lo stesso rapporto: colpi, insulti volontari, minacce e ricatti sotto la minaccia di violenza, mentre gli attacchi con oggetti acuminati o le molestie sessuali sono eventi insoliti.

Coloro che perpetrano tali atti di violenza sono generalmente studenti di altre scuole (29,5%) compagni di classe (27,5%), studenti più anziani della stessa scuola (25,9%).

I bulli rispondono come segue: il 26% degli studenti preferisce cercare un compagno di classe, il 23% cerca un altro studente / amico e il 22% cerca l'aiuto del personale scolastico.

Solo il 10% degli studenti chiede aiuto alle loro famiglie nella violenza scolastica e il 18% non risponde in alcun modo ”

Fenomeno del bullismo nelle scuole in Romania - Secondo l'articolo di Irina Popescu Romania-Insider.com:

“Nelle scuole rumene un bambino su quattro viene umiliato di fronte ai propri colleghi.

Questo può accadere in diversi modi:

- Dagli studenti agli studenti
- Dagli studenti agli insegnanti
- Dagli insegnanti agli studenti

L'esistenza di conflitti tra le generazioni può amplificare questi comportamenti negativi.

Differenza di prospettiva tra studenti e insegnanti:

Studenti

Professori

Vogliono essere trattati come esseri responsabili e maturi

Percepiscono gli studenti come dipendenti dalla loro scienza

Vogliono uno stile di disciplina scolastica basato sulla negoziazione che tenga conto della loro capacità di auto-direzione

Preferiscono uno stile basato sulla supervisione e il controllo

Pongono un premio sull'utilità immediata delle loro conoscenze, che li aiuta a spostarsi verso la professione desiderata.

Stimano l'istruzione scolastica, la cultura e la moralità

Vogliono risposte a domande della vita quotidiana e non sono interessati alla teoria

Hanno una materia da insegnare, secondo un certo programma, perché "l'ispezione prende il controllo"

Sono più interessati alla nota che all'apprendimento

Sono particolarmente interessati alle acquisizioni degli studenti nel piano cognitivo

Vogliono capire gli insegnanti, vicini, aperti al dialogo, empatici

Vogliono studenti tranquilli e conformi che non personalizzano la relazione pedagogica

## **Comunicazioni non autorizzate, su argomenti che non rientrano nella lezione**

Secondo uno studio di Save the Children in Romania, tre bambini su dieci sono ripetutamente esclusi dal gruppo di colleghi, un numero simile è minacciato che i loro colleghi possano picchiarli e uno dei quattro bambini viene umiliato di fronte ai loro colleghi.

Due bambini su dieci hanno ammesso di aver ripetutamente escluso i compagni di classe e tre su dieci non hanno permesso ad alcuni bambini di giocare con altri studenti in classe, riferisce Local Mediaax.

Lo studio mostra anche che:

- Il 23% dei bambini è stato minacciato di esclusione dal gruppo,
- Il 31% è stato escluso,
- Il 39% si trovava nella situazione in cui agli altri bambini veniva detto di non giocare o parlare con loro.
- Circa il 37% dei bambini che hanno partecipato allo studio ha affermato che le voci umilianti su di loro erano diffuse nella scuola.
- L'84% ha assistito a una situazione in cui un bambino ha minacciato un altro bambino,
- L'80% ha visto quando un bambino ha umiliato un altro bambino
- Il 78% ha assistito a una situazione in cui un bambino è stato improvvisamente attaccato dai colleghi.
- Oltre il 70% dei bambini ha assistito a una situazione di aggressione a scuola e
- Il 58% ha visto una situazione del genere nelle proprie case.

Lo studio si è concentrato su come bambini e genitori percepivano la loro aggressività, atteggiamento e comportamento in diversi contesti sociali.

Prende di mira comportamenti multipli associati al bullismo, come l'esclusione dal gruppo, l'umiliazione, la violenza fisica o la distruzione delle cose di qualcun altro.

Gli studi dell'UNICEF mostrano che metà dei bambini rumeni sono stati vittime di aggressioni, la violenza verbale contro i bambini è un fenomeno diffuso in Romania e il cyberbullismo sta aumentando in Romania.

## **L'articolo "Violenza simbolica nelle scuole" di Bujorean Elena**

"Violenza simbolica" - il termine mira a includere in alcune strutture di analisi della violenza nelle scuole:

1. A livello macro: politiche educative che non riconoscono la diversità (genere, etnia, lingua, competenze, socioculturale) e che non garantiscono l'equità nel sistema scolastico;
2. A livello intermedio: decisioni curriculari che riproducono le relazioni di potere nella società imponendo valori e concetti appartenenti a una frazione dominante; limitare il carattere democratico della gestione dell'istruzione imponendo potere;
3. A livello micro:
  - a) emarginazione, ignoranza, esclusione, mancanza di apprezzamento delle categorie di genitori e studenti "non dominanti"; trattamento preferenziale, mancanza di uguaglianza e giustizia sociale;
  - b) l'atteggiamento autoritario durante l'insegnamento e nelle relazioni interpersonali con gli studenti.

Lo studio mostra che il livello percepito di violenza simbolica varia a seconda dell'ambiente familiare dello studente, del sesso biologico, del tipo di scuola e dei risultati della valutazione, nonché del livello di violenza diretta in classe.

A livello di sistema scolastico:

per disuguaglianza, manifestata dalla mancanza di fiducia degli studenti nell'ideologia meritocratica, dalla mancanza di pari opportunità in base all'origine etnica, alla categoria sociale e alle opportunità di apprendimento,

A livello di scuola:

attraverso il clima educativo non inclusivo,

emarginando i compagni di classe, a seconda della situazione etnica, dello stato finanziario, delle credenze religiose o credenze e concezioni diverse da quelle della maggioranza;

A livello dell'insegnante:

Attraverso lo stile autoritario di condivisione delle conoscenze accentuato dagli atteggiamenti pedagogici incontrate in diversi insegnanti: imponendo idee didattiche, incapacità di sfidare l'autorità dei libri di testo manca di dibattiti critici per alcuni concetti e idee la sanzione di esprimere studenti in termini diversi da quelli

dell'insegnante ha ridotto l'uso di strategie interattive. Esistono numerose risposte che suggeriscono che gli insegnanti tendono a imporre le proprie idee di insegnamento in settori come il rumeno, la matematica, la storia e la geografia. Gli insegnanti di matematica e scienze, così come quelli che insegnano la religione, non dubitano delle idee presentate nel libro di testo.

Per quanto riguarda la sanzione degli studenti per esprimersi in termini diversi o per affrontare alcune domande chiarificatrici, questo atteggiamento è più presente tra gli insegnanti rumeni e meno tra gli insegnanti di studi religiosi, secondo gli studenti.

Dal punto di vista del professore, i risultati empirici hanno mostrato che la violenza simbolica si manifesta come segue:

- a livello del curriculum ufficiale, imponendo potere a livello del sistema educativo,
- attraverso politiche curriculari e decisioni manageriali: imporre cambiamenti curriculari,
- ignorare le tradizioni della scuola rumena con il nuovo curriculum,
- imporre mentalità europee nel curriculum,
- ridotta flessibilità nella scelta dei libri di testo;
- Nei libri di testo attraverso il ridotto riconoscimento della diversità.

Il carattere non discriminatorio dei libri di testo è limitato da: la presenza di ideologie nazionaliste, l'ignoranza nei libri di testo di privilegi e potere sociali, nonché la visione di culture e civiltà uguali (relativismo culturale), la presenza di stereotipi e pregiudizi riguardanti genere ed etnia;

- a livello di lezione, non riconoscendo la diversità manifestata riducendo l'interesse per: l'obiettivo obiettivo delle disuguaglianze sociali durante le lezioni, informando gli studenti sulle influenze culturali nella lingua e nel curriculum;
- a livello dell'ambiente educativo attraverso la scarsa consapevolezza di alcune barriere causate dalle differenze tra l'ambiente culturale della scuola e quello della famiglia e i mezzi insufficienti a livello scolastico per superare questi ostacoli;



- a livello della gestione della scuola attraverso cambiamenti strutturali insufficienti che creerebbero un ambiente più equo, un debole coinvolgimento dei genitori nel processo decisionale e decisionale, una riduzione dell'offerta di programmi di formazione per l'apprendimento attraverso la cooperazione e il sostegno a diversi gruppi culturali.

I fattori protettivi contro la violenza simbolica indicano che, in effetti, ci sono tentativi di combattere la violenza simbolica con:

- politica educativa volta ad aumentare la parità di opportunità (aumento della durata del periodo di apprendimento obbligatorio, desegregazione nelle scuole, misure di discriminazione positiva, istruzione precoce, consulenza ai genitori, promozione della diversità culturale);
- promozione dei valori di tolleranza e rispetto della dignità umana a livello di libri di testo;
- promozione di lezioni basate sulle diverse esperienze di vita e conoscenze degli studenti, creazione di opportunità di lavoro di squadra culturalmente eterogenee, stimolazione della cooperazione e riconoscimento dell'individualità, cura dello sviluppo della capacità di interpretare criticamente le idee presentate nei libri di testo.

Dal punto di vista della lotta alla violenza simbolica attraverso il curriculum formale e reale, si suggerisce una serie di misure che potrebbero contribuire al miglioramento delle relazioni interpersonali nello spazio educativo:

- Stimolare le intelligenze multiple attraverso attività extracurricolari.
- Riconoscere il contributo che molti studenti e genitori possono dare alla scuola contribuirà a ridurre l'impatto che le diverse capitali (sociali e materiali) hanno sulla determinazione dello status degli studenti a scuola.
- Promuovere l'educazione emotiva nelle scuole.

I sentimenti svolgono un ruolo essenziale nello sviluppo di una politica di solidarietà che mostri la cura degli altri, un aspetto fondamentale per il funzionamento di una società inclusiva e democratica. I sentimenti di fallimento, mancanza di prospettiva o isolamento affrontati da molti studenti nelle scuole possono essere discussi solo se il linguaggio emotivo è permesso nel discorso educativo.

- Migliorare la relazione pedagogica attraverso l'autorità negoziale.
- Attraverso attività educative, gli studenti devono essere aiutati a riorientare il loro atteggiamento verso il successo.

Successo, potere, consumismo sono tutti valori centrali della società, imposti attraverso tutti i canali di comunicazione, compresi i canali simbolici della cultura scolastica. L'introduzione della disciplina Education for Values nel curriculum di base al liceo contribuirebbe a bilanciare gli obiettivi cognitivi e affettivi.

Promuovendo valori come la solidarietà, la tolleranza, l'onestà, la dignità, le attività educative, potrebbe aprire i modi necessari per ristabilire relazioni eque tra le diverse categorie sociali (maggioranza delle minoranze, dominanti).

Senza minimizzare l'importanza di prevenire e combattere altre forme di violenza, la lotta contro la violenza simbolica offre l'opportunità di realizzare il loro potenziale individuale e collettivo per il maggior numero possibile di studenti, riducendo al contempo il livello di violenza diretta da parte degli studenti".

## **ITALIA**

La nostra ricerca ha dimostrato che non ci sono molte fonti di informazioni in inglese sulla violenza nelle scuole in Italia. Pertanto, i documenti trovati sono presentati di seguito.

"Violenza a scuola: un'indagine sulla vittimizzazione fisica, psicologica e sessuale denunciata da adolescenti italiani" - Claudio Longobardi, LE Prino, Matteo Angelo Fabris, Michelle Settanni ([www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com))

"In Italia sono stati condotti numerosi studi sulla fenomeno di aggressività; tuttavia, gli studi sull'incidenza individuale della vittimizzazione sessuale, fisica e psicologica a scuola rimangono limitati.

Pertanto, lo scopo di questo studio è di esaminare il fenomeno della violenza nelle scuole da una prospettiva più ampia, così come tutti i potenziali autori, compresi gli adulti. Il campione era composto da 277 adolescenti (64% femmine), che andavano dal 6 ° al 13 ° grado (età media = 13,29, DS = 2,19). Il sessantaquattro per cento dei partecipanti erano studenti delle scuole superiori, il resto erano studenti delle scuole superiori.

I risultati mostrano che il tipo di vittimizzazione più comunemente riportato è la violenza psicologica (incidenza = 77%), seguita dall'incidenza fisica (52%) e dalla vittimizzazione sessuale (incidenza = 24%). Queste forme di violenza sono principalmente causate dai colleghi. "

## **Secondo l'articolo: "Il bullismo nelle scuole e l'esposizione alla violenza domestica" di Anna C. Baldry**

"Quasi la metà dei ragazzi e delle ragazze ha riferito di diversi tipi di aggressione e vittimizzazione, con i ragazzi più coinvolti delle ragazze nell'aggreire gli altri.

L'esposizione alla violenza fisica e l'aggressione diretta sono state significativamente associate soprattutto alle ragazze: le ragazze esposte alla violenza del padre contro la madre e quelle esposte a la violenza materna contro il padre, tra le persone che hanno maggiori probabilità di intimidire direttamente gli altri rispetto alle ragazze che non hanno subito violenza interpersonale, non è stata esposta a nessun atto.

L'analisi gerarchica della regressione multipla ha rivelato che l'aggressività e la vittimizzazione erano previste dall'esposizione alla violenza interpersonale, in particolare la violenza contro la madre da parte del padre, quella basata sull'età, sul sesso e sull'abuso del bambino da parte del padre.

L'esposizione alla violenza interpersonale è associata al bullismo e alla vittimizzazione a scuola, anche dopo l'abuso diretto del bambino. La violenza all'interno della famiglia ha effetti dannosi sul comportamento del bambino; le scuole, a questo proposito, possono svolgere un ruolo fondamentale nella diagnosi precoce dei problemi.

L'unico studio italiano finora condotto sul rapporto tra aggressività genitoriale e pratiche genitoriali è stato condotto da Baldry e Farrington (1998, 2000) che hanno scoperto che gli autori avevano genitori in conflitto di autorità; nessuno studio ha esaminato il rapporto tra esposizione alla violenza domestica e scolarizzazione e vittimizzazione a scuola separatamente per ragazzi e ragazze.

Vi sono ora chiare prove del rapporto tra violenza domestica e sviluppo di comportamenti aggressivi e antisociali nei bambini che vivono in queste famiglie (Widom, 1989).

I bambini esposti alla violenza domestica sono a maggior rischio di sviluppo a breve e lungo termine (negativo) rispetto a coloro che non sono esposti (Herrera & McCloskey, 2001; Kolbo, Blakely e Engleman, 1996).

A scuola tendono ad essere più aggressivi, o addirittura commettere atti delinquenti o altrimenti rischiano di diventare vittoriosi dei successivi abusi scolastici.

Sternberg et al. (1993) hanno scoperto che:

- bambini che sono stati abusati e che hanno testimoniato la violenza domestica avevano una maggiore probabilità rispetto ai bambini del gruppo di controllo al comportamento in outsourcing, come ad esempio il bullismo verso i colleghi (vedi anche la recensione di Edleson, 1999).
- le ragazze hanno diversi problemi interiorizzati, come la depressione e l'ansia (O'Keefe, 1994, 1995);
- le ragazze hanno meno probabilità di sviluppare disturbi comportamentali rispetto ai ragazzi (Fantuzzo, Boruch, Beriana, Atkins e Marcus, 1997), ma
- le ragazze diventano più sensibili e possibili bersagli di aggressione a scuola (Kerig, 1999; Widom, 2000).

Ancora meno si conosce il contesto italiano; uno dei pochi studi completi sulla violenza domestica in Italia è stato condotto da Bardi e Borgognini-Tarli (2001) che esaminano l'abuso genitoriale del minore, ma non sono state raccolte molte informazioni sulla violenza interpersonale o sull'aggressione. Questo studio esamina la relazione tra l'esposizione alla violenza domestica e il comportamento dei bambini a scuola, tale aggressività e vittimizzazione.

È stato ipotizzato che l'aggressività e la vittimizzazione fossero associate alla violenza interpersonale, e in particolare:

1. I bambini che vivono con genitori violenti che usano forme più dirette di violenza l'uno contro l'altro (es. Ferire, colpire, lanciare oggetti, rispetto all'abuso verbale) hanno maggiori probabilità di subire aggressioni dirette (es. Molestie fisiche), mentre l'esposizione verbale insultare e minaccia porta a tipi di aggressione più indiretti contro i colleghi;
2. Secondo la teoria dell'apprendimento sociale e il processo di modellamento, le ragazze esposte alla violenza del padre contro la madre hanno maggiori probabilità di essere vittime di violenza a scuola, mentre i ragazzi hanno maggiori probabilità di maltrattare gli altri; Inoltre, è stato ipotizzato che le

ragazze esposte alla violenza della madre contro il padre abbiano maggiori probabilità di essere vittime di bullismo.

In Italia non esiste una commissione etica ufficiale per la valutazione dei progetti di ricerca; i ricercatori hanno specifici orientamenti etici e deontologici che devono affrontare quando conducono studi, specialmente se vengono condotti con giovani adulti e se vengono affrontati argomenti delicati.

Agli studenti è stato chiesto di indicare con quale frequenza hanno molestato gli altri o sono stati vittimizzati negli ultimi 3 mesi. Al fine di misurare l'"aggressione diretta", agli studenti è stato chiesto quanto spesso venivano minacciati gridando, deridendo, ferendo fisicamente.

"Bullismo aggressivo" tra cui diffondere voci o non parlare con nessuno. Gli intervistati potrebbero scegliere una delle cinque opzioni per ciascuno dei sei diversi tipi di aggressione elencati: "non è mai successo"

"È successo una o due volte", a volte è successo, "è successo una volta alla settimana" o "è successo alcune volte alla settimana".

Per misurare la "vittimizzazione diretta", agli studenti è stato chiesto quanto spesso venivano insultati, offesi, danneggiati fisicamente, quante volte le cose venivano prese o minacciate.

La "vittimizzazione indiretta" comprendeva diffusi umori, isolamento e ignoranza. Ancora una volta, gli studenti possono scegliere una delle cinque opzioni per ciascuno dei sette diversi tipi di vittimizzazione elencati: "non è mai successo", è successo una o due volte "è successo a volte" è successo una volta alla settimana "o" è accaduto più volte alla settimana."

### **Esposizione alla violenza domestica.**

L'esposizione del giovane alla violenza interpersonale è stata misurata con una versione modificata della Conflict Tactics Scale (CTS, Straus, 1979), adattata per la giovane lingua italiana da Baldry (2003). I tipi di violenza misurati sono: verbale (soprannome), fisico (colpire e lanciare oggetti contro il partner) ed emotivo (minaccioso), oltre a una domanda generale che misura "il male" su una scala di Likert a 5 punti che va da 1 = "non è mai successo" a 5 = "è sempre successo."

Come sottolineato da Straus e Gelles (1990), campioni della comunità non clinica riportano livelli più bassi di forme estreme di violenza. Per questo motivo e ai

fini del presente studio, oltre che per avvertimenti etici, non sono state misurate forme più estreme di violenza, come "minacciare con un'arma", "uccidere" o "violenza sessuale".

Questa procedura potrebbe aver modificato le proprietà originali della scala; Al fine di verificare le proprietà psicometriche della scala, l'analisi dei componenti principali è stata eseguita sui 10 elementi. La soluzione finale consiste in un primo fattore che misura la "violenza padre-madre" (fvm) spiegando il 51,8% della variazione totale, e il secondo che misura la violenza "madre-padre" (mvf), spiegando il 15,1% della variazione totale. Le due nuove scale hanno punteggi che vanno da 1 (nessuna mvf o fvm, ovvero "nessuna esposizione") a 5 (alta esposizione alla violenza contro la violenza o la violenza).

Nel questionario sono state incluse anche domande su sesso, età, genitori che vivono insieme e occupazione di padre e madre.

Al fine di verificare l'abuso diretto del bambino da parte di entrambi i genitori, sono state poste due domande aggiuntive che misurano la relazione del bambino in merito all'errore commesso dalla madre o dal padre e sono state incluse nel questionario.

Inizialmente sono state eseguite analisi descrittive per misurare la prevalenza delle molestie sulla vittimizzazione, nel suo complesso e in base alla differenza di genere attraverso l'uso di test. Successivamente, per determinare l'associazione e la forza del rapporto tra violenza e vittimizzazione diretta e indiretta e le varie forme di violenza interpersonale, nel suo insieme e separatamente per ragazzi e ragazze, le percentuali di tutti i pestaggi e le vittime sono state incrociate con quelle dell'esposizione a violenza interpersonale. Gli articoli sono stati qui dicotomizzati per classificare gli intervistati come "mai esposti alla violenza domestica" (separatamente per ciascun genitore) o "non esposti".

Le variabili predittive più rilevanti (esposizione alla violenza interpersonale) sono state introdotte in un modello finale per determinare la misura in cui l'aggressività e la vittimizzazione possono essere previste dall'esposizione alla violenza interpersonale, al di là delle variabili sociodemografiche che danneggiano il bambino. che è stato introdotto nel primo modello.

Gli studenti che usano i diversi tipi di aggressione o vittimizzazione "almeno qualche volta" (incluso "una volta alla settimana" e "più volte alla settimana") sono stati

etichettati come coinvolti in questo tipo di comportamento; coloro che controllano "è accaduto una o due volte" o "non è mai successo" sono stati classificati come "non coinvolti". Con questo criterio, il 48,3% di tutti gli studenti ha riferito di aver molestato gli altri a volte o più spesso negli ultimi 3 mesi. I ragazzi hanno riportato l'aggressività in modo più significativo rispetto alle ragazze per tutti i tipi di aggressione, soprattutto nel caso di intimidazioni fisiche e soprannomi. Le differenze di genere sono apparse anche in riferimento ad atti indiretti di aggressione, ma solo nel caso della diffusione di voci con i ragazzi più coinvolti delle ragazze (14,6% contro 5%). Più della metà degli studenti (59%) ha riferito di una vittimizzazione generale, almeno a volte entro un periodo di 3 mesi.

Le differenze di genere hanno mostrato che i ragazzi hanno riportato episodi di vittimizzazione più diretti rispetto alle ragazze, con la sola eccezione degli "oggetti presi", distribuiti equamente tra ragazzi e ragazze. Le ragazze hanno riportato una prevalenza maggiore di vittimizzazione indiretta solo per "esclusione sociale" (14,3% contro 10%); in tutti gli altri casi non ci sono differenze significative tra i sessi. "

## **CIPRO**

I documenti discussi di seguito presentano le peculiarità esistenti nella società cipriota e le cause della perpetuazione della violenza sia all'interno della società che a scuola e come può migliorare e ridurre i conflitti e la violenza.

Secondo il documento "L'educazione in una Cipro multiculturale" - Iacovos Psaltis, Nicos Anastasiou, Hubert Faustmann, Maria Hadjipavlou, Hakan Karahasan e Marilena Zackheos

### **L'istruzione può giocare un ruolo per costruire una cultura della pace nella società del conflitto?**

"Mentre potremmo aver bisogno di idee utopiche sul potenziale dell'educazione per curare società divise e multiculturali come Cipro, il processo di attuazione efficace delle politiche e pratiche di coesistenza e educazione alla pace - come verrà mostrato nei capitoli qui - non c'è alcun passo nel parco, è un compito complesso e difficile".

Il ruolo dell'educazione nella risoluzione dei conflitti e nella costruzione di una cultura della pace multietnica nelle società di conflitto post-colonizzazione è ben rivisto da studiosi e professionisti (Hadjipavlou-Trigeorgis 1993; Bar-Tal 2000; Solomon e Nevo 2002; Spyrou 2002; Hadjipavlou 2004; Zembylas, Charalambous & Charalambous, 2016).

Alcune sfide che l'istituzione educativa deve affrontare, sia nella sua struttura formale che nei programmi informali, includono aspetti del trauma storico collettivo, memorie selettive, percezioni errate, competizione, etnia, pregiudizi e credenze profondamente radicate.

Pertanto sorgono preoccupazioni su come trasformare una cultura di conflitto in una cultura di pace che valorizzi la convivenza, accettando le differenze di origine etnica e culturale e imparando a cooperare e vivere con "altri", con i quali "sé" e "altro" sono ugualmente valutati. Ciò che è coinvolto nell'educazione multiculturale è lo stesso di ciò che è coinvolto nello sviluppo di un pubblico democratico. Pertanto, il compito principale dell'educazione in una società multiculturale e democratica è quello in base al quale gli studenti sono in grado di identificare la propria posizione come dipendenza conoscendo e comprendendo altre culture e possono cambiare questa posizione. Pertanto, per essere educati in modo multiculturale, è necessario comprendere che si tratta di un processo dinamico, al fine di evitare l'individualismo.

Nel contesto di Cipro, è essenziale che gli errori del passato non si ripetano.

In effetti, l'emergere del conflitto tra due principali comunità dell'isola è strettamente legato al modo in cui l'istruzione è stata organizzata e istituzionalizzata durante il periodo coloniale britannico.

Quando gli inglesi "affittarono" l'isola dall'Impero ottomano nel 1878 non erano disposti a sostenere le spese per l'istruzione. Li hanno lasciati alle cure delle due comunità maggioritarie per garantire l'educazione dei rispettivi gruppi.

Di conseguenza, i leader della comunità hanno risposto portando insegnanti delle rispettive "aree madri" sull'isola o sono stati addestrati lì ciprioti.

Dopo il periodo di "Risveglio Nazionale", le due comunità maggioritarie si sono concentrate sul perseguimento dei "propri interessi nazionali" perseguendo le società materne. Tutti i sistemi educativi, i curricula, i libri di testo e gli insegnanti provenienti dall'esterno provenivano dalle rispettive nazioni per le quali l'altro gruppo etnico era considerato nemico storico e "barbaro".



Quindi, sin dall'inizio, i sistemi educativi di entrambe le comunità si sono sviluppati separatamente l'uno dall'altro in modo antagonistico, con solo poche scuole di lingua inglese che agiscono come gli unici luoghi dell'educazione comune.

Questa separazione fu mantenuta e istituzionalizzata al momento dell'indipendenza nel 1960 con l'istituzione di due Camere Comunitarie incaricate dei rispettivi sistemi educativi. Queste due Camere municipali hanno poi permesso all'influenza della Grecia e della Turchia sui sistemi educativi di continuare.

Il crollo della funzione dell'ordine costituzionale e la parziale separazione delle due comunità nel 1963-1964 intensificarono la percezione ostile degli altri nella storia dei discorsi scolastici.

Questi eventi furono usati per rafforzare le identità etniche, proiettando l'altro come un nemico - cipriota a turco, ribelli contro la Repubblica legale della Repubblica di Cipro o come assassini dei diritti della TCA.

Nel 1965, basato sulla Legge della Necessità e dopo che i Greci Ciprioti (CG) abbandonarono unilateralmente la loro Camera Comunale, fu istituito il Ministero della Pubblica Istruzione. In teoria, era un'opera per entrambe le comunità, ma in pratica era un ministero esclusivamente responsabile dell'educazione GC.

La divisione forzata del 1974, quando ebbe luogo un colpo di stato greco contro il Presidente della Repubblica, fu seguita dall'invasione e divisione dell'isola da parte della Turchia. Ciò ha completato la separazione fisica delle due principali comunità e ha ulteriormente aggravato la narrativa ostile. La storia del sud è gradualmente cambiata in una separazione dell'idea del bene dei connazionali TC contro i coloni culturalmente diversi.

Nell'era Talat, entrambe le parti hanno cercato di cambiare i libri di testo nella direzione di avvicinare le due comunità.

Nella parte settentrionale, i libri di testo rivisti sono stati usati tra il 2004 e il 2009, ma nel 2009 ha avuto luogo un'altra revisione, che ha nuovamente ripristinato il discorso nazionalista nella storia insegnata. Nel sud, il tentativo fallì e i vecchi libri sono rimasti fino ad oggi, nonostante il notevole lavoro svolto per riformare il curriculum associato.

Pertanto, nel contesto di Cipro, storicamente, la politicizzazione della lealtà culturale etnica è stata una minaccia allo sviluppo di una cittadinanza comune poiché, fin dall'inizio, l'istruzione ha agito come uno strumento che crea soggetti nazionali.

In alternativa, è importante che il futuro cittadino cipriota sia libero di scegliere tra diverse parti della sua identità.

Un nuovo spirito di cittadino dovrebbe essere costruito sulla rete e "insieme" invece di "competere con" gli altri gruppi. Le principali comunità storiche che compongono la composizione multiculturale di Cipro sono: GC, TC, maroniti, latini e ciprioti armeni. Ma il conflitto in corso tra GC e TC ha geograficamente, politicamente, psicologicamente e socialmente segregato queste comunità per decenni.

L'afflusso di migranti economici, in particolare dopo l'adesione di Cipro all'Unione europea, ha creato nuove sfide per Cipro su come affrontare più culture e le loro esigenze e diritti.

- In che modo l'istruzione nel tempo ha contribuito ai problemi introdotti dal complesso multiculturale a Cipro?
- In che modo l'istruzione può essere migliore, contribuire alla visione della convivenza a Cipro?

Tutte le ricerche esistenti mostrano che il processo di costruzione dell'identità è estremamente sensibile e che i tentativi esterni di imporre una nuova identità, soprattutto a livello di gruppo, hanno maggiori probabilità di tornare che portare a risultati positivi. Costruire un'identità comune implica costruire una visione condivisa per il futuro, rispettando allo stesso tempo l'unicità di ciascun sottogruppo.

Tuttavia, ciò non prevede necessariamente che l'educazione debba o debba essere divisibile; In alternativa, potrebbe essere istituito un meccanismo di coordinamento a livello di stato federale, la cui principale responsabilità sarà quella di sorvegliare i programmi su ciò che può o non può essere incluso.

Pertanto, è necessario elaborare i principi di base, i valori ai quali i nuovi curricula devono essere allineati, come la promozione dei diritti umani secolari e democratici e l'esclusione dei discorsi di odio e dei riferimenti discriminatori. La conoscenza religiosa dovrebbe essere sostituita dal nome di proselitismo e le funzioni dello stato e della religione dovrebbero essere separate sia negli stati federali che in quelli costituenti.

Allo stesso tempo, le istituzioni intercomunali con un curriculum integrato potrebbero essere un luogo alternativo per la scolarizzazione del modello lungo la zona cuscinetto per coloro che sono pronti a seguire questa struttura educativa.”

## **Secondo lo studio: ISTRUZIONE E VIOLENZA ETNICA: UNA VISTA DALLA STORIA COMPARATIVA DI MATTHEW LANGE**

“La tolleranza dell'istruzione è stata riconsiderata. È difficile pensare a qualcosa di più riverito dell'istruzione. Che sia ricco o povero, bianco o nero, mormone o musulmano, congolese o canadese, istruito o non istruito, apparentemente tutti lodano l'educazione come un enorme vantaggio per gli individui e l'umanità.

L'ONU e altri equiparano l'educazione allo sviluppo umano perché il suo valore è intrinseco e perché l'educazione è generalmente percepita come un altro aspetto del benessere umano.

Oltre a questi potenziali benefici, molti credono che l'educazione promuova la pace e la tolleranza, con innumerevoli affermazioni che l'educazione è una cura per la violenza di tipo gossip, il bigottismo razziale, l'abuso sponsale e persino il terrorismo. Questa prospettiva dell'educazione alla tolleranza suggerisce che l'educazione aiuta ad aumentare le capacità di pensiero critico ed empatia, enfatizza invece di differenziare e sottolinea i diritti individuali, che promuovono tutti tolleranza comune.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO, 1995) ha descritto l'istruzione come "il mezzo più efficace per prevenire l'intolleranza". Il secondo meccanismo riguarda il modo in cui le scuole socializzano gli studenti. Propone che le scuole socializzino abitualmente le persone per sostenere e difendere i diritti umani e l'uguaglianza, e questi valori hanno maggiori probabilità di promuovere la tolleranza nei confronti di persone di diversa estrazione. Non vi è dubbio che l'educazione abbia il potenziale per promuovere la tolleranza in entrambe le direzioni, ma l'universale pretesa che l'educazione promuova relazioni sociali pacifiche deve essere messa in discussione per una serie di ragioni. I risultati delle precedenti analisi sono spesso più contrastanti di quanto molti riconoscano. Alcune analisi non riescono a trovare una relazione significativa, mentre altre trovano persino una relazione negativa tra educazione e tolleranza. Uno dei più antichi studi del suo genere negli Stati Uniti, ad esempio, ha scoperto che il 34% degli intervistati con istruzione superiore esprimeva insoddisfazione nei confronti degli ebrei, rispetto al solo 18% delle persone con un'istruzione superiore e al 14% delle persone con un'istruzione superiore. studi di educazione grammaticale (Campbell, 1952). Un'ulteriore analisi rileva inoltre che il rapporto tra educazione e tolleranza varia notevolmente a seconda del problema e della formulazione delle domande (Jackman e Muha, 1984; Kane e Kyyro, 2001).

Un esempio notevole è che i più istruiti hanno meno probabilità di sostenere stereotipi tradizionali, favorire politiche discriminatorie e rifiutare contatti occasionali con membri del gruppo di minoranza, ma è più probabile che mantengano determinati

stereotipi dispregiativi, favoriscano alcune forme di discriminazione informale e mi oppongo contatto intimo con le minoranze (settembre 1961). Un altro potenziale problema con i risultati di cui sopra è la selezione del caso. Studi precedenti si sono concentrati principalmente sugli Stati Uniti e stanno cercando di generalizzare a tutto il mondo sulla base dell'esperienza americana piuttosto unica. Uno studio sugli atteggiamenti antisemiti in Austria, Francia, Germania e Stati Uniti, ad esempio, trova una grande variazione nel rapporto tra istruzione e tolleranza tra paesi (Weil, 1985). Allo stesso modo, gli studi che esplorano i cambiamenti negli atteggiamenti tolleranti nel tempo negli Stati Uniti scoprono che gli atteggiamenti tolleranti sono cambiati e si sono diffusi, dimostrando che qualsiasi relazione tra istruzione e tolleranza non è statica e dovrebbe essere considerata temporaneamente. L'auto-segnalazione, che di solito dà risultati errati a domande che hanno risposte socialmente appropriate, potrebbe anche essere risultati distorti. Ad esempio, le persone spesso danno risposte gonfiate a domande sulla presenza della chiesa e sull'ammontare donato in beneficenza. Nel caso dell'educazione e della tolleranza, si potrebbe essere educati socializzati a credere che la tolleranza sia apprezzata e, quindi, più probabilità di rispondere in modi che sono presentati in una luce favorevole per mantenere un'immagine di sé positiva, per ottenere rispetto dell'intervistatore o entrambi.

Oltre ai potenziali problemi empirici con le analisi precedenti, le considerazioni logistiche richiedono una riconsiderazione dell'impatto dell'educazione sulla tolleranza. La maggior parte della letteratura suggerisce che le scuole formali possono promuovere la tolleranza, ma questo risultato richiede un curriculum adeguato incentrato sulla diversità e la comprensione reciproca, nonché su un personale ampio, motivato e capace.

Nel mondo reale, ci deve essere un curriculum così meticoloso costruito e di solito affrontato con un'opposizione rigida forte e radicata, e poche scuole sono abbastanza fortunate da avere un gran numero di insegnanti di talento e ispirati (Anyon, 1997; Istruzione e violenza etnica: uno sguardo dalla storia comparata 5 Hagan e McGlynn, 2004; Vassilichenko e Trasberg, 2000).

Uno sguardo alla sociologia storico-comparativa suggerisce anche la necessità di mettere in discussione i presupposti fondamentali della tolleranza nell'educazione.

Diverse analisi comparative storiche rilevano che l'impatto dell'educazione sulla tolleranza dipende fundamentalmente da ciò che viene effettivamente insegnato. E invece di usare le scuole per insegnare curricula che promuovono la tolleranza, gli stati e altri potenti attori controllano sistematicamente l'educazione e la manipolano per perseguire determinati interessi e obiettivi (Bryan e Vavrus, 2005; Darden, future; Lange, 2012, 2016; Weber, 1976). L'istruzione fornisce anche risorse molto importanti che possono mobilitare movimenti etnici violenti.

L'etnia è generalmente considerata una cosa concreta: è un gruppo coerente e ben definito legato alla cultura comune. L'etnia è, innanzitutto, un tipo di coscienza che modella il modo in cui le persone percepiscono se stesse e quelle sociali che li circondano (Brubaker, 2004; Jenkins, 2008). Modella il modo in cui le persone percepiscono, interpretano e rappresentano le persone del mondo che pensano che ci siano determinati gruppi etnici, si identificano con un'etnia, valorizzano le loro comunità etniche e classificano le persone in base all'etnia. I sociologi e gli psicologi considerano la coscienza etnica come un tipo di quadro cognitivo; nelle pagine seguenti, che usano questa terminologia e si riferiscono ad essa come una struttura etnica."

Violenza etnica Lotta contro le molestie omofobe e transfobiche nelle scuole Numero del progetto: 764746 Invito: REC-DISC-AG-2016 - Rapporto nazionale: Cipro "Panoramica degli atteggiamenti nei confronti delle persone LGBTQI a Cipro. Secondo l'ultimo rapporto ECRI (2016), Cipro è un paese caratterizzato da atteggiamenti di intolleranza contro le persone LGBT. Ciò è supportato dai risultati dello studio LGBT dell'UE pubblicato dalla FRA (2014), che ha dimostrato che il 61% dei partecipanti ciprioti ha riferito che la discriminazione sulla base dell'orientamento sessuale è "diffusa" a Cipro.

È una percentuale importante che deve essere esaminata considerando che la media UE equivalente era del 31%; una scoperta che sottolinea il grado di intolleranza e discriminazione delle persone LGBT a Cipro. Questo clima dominante dell'omofobia sembra avere un impatto negativo sul modo in cui le persone LGBTI devono affrontare il loro contesto sociale. A questo proposito, lo stesso studio ha dimostrato che la stragrande maggioranza delle persone LGBT a Cipro (9 partecipanti su 10) ha riferito di non aver rivelato il proprio orientamento sessuale o identità di genere come un modo per proteggersi.

Questa scoperta sembra essere coerente con i risultati di un precedente studio a Cipro che rappresentava il clima sociopolitico, nonché le esperienze e le esigenze della comunità LGBT (Kapsou et al., 2011). In particolare, lo studio di 136 partecipanti LGB ha mostrato che le persone LGB hanno subito discriminazioni e livelli di accettazione da moderati a bassi. Inoltre, i partecipanti hanno riferito che le persone transgender ricevono un'accettazione sociale minima e generalmente non sono accettate affatto (ibid., 2011 p.114).

Si è riscontrato che l'esperienza di discriminazione si è verificata in diverse situazioni, compreso l'ambiente di lavoro dei partecipanti, a scuola, nell'esercito e in altre regioni.

Allo stesso modo, lo studio LGBT dell'UE (FRA, 2014) ha mostrato che il 56% dei partecipanti a Cipro ha riferito di essere stato molestato o discriminato sulla base del proprio orientamento sessuale. Ancora una volta, la percentuale di persone LGBT che

hanno riferito di essere state molestate o discriminate a Cipro supera di gran lunga la media UE che è stata dichiarata pari al 47%. Per quanto riguarda la situazione nell'ambiente scolastico, nel 2012 il Mediatore ha pubblicato un rapporto sull'omofobia nell'istruzione a Cipro, che sottolineava l'entità dell'aggressività omofobica nelle scuole e sottolineava il dannoso impatto psicologico sui bambini (Demetriou, 2014). È importante che il discorso pubblico sulle questioni LGBTI sia costruito e formato attraverso i media.

Il ruolo significativo dei media è evidenziato dallo studio di Kapsou et al. (2011), che mostra che i media di Cipro non sono cambiati molto nel corso degli anni in termini di rappresentazione delle persone LGBTI; una cultura che per la maggior parte descrive i gay come caricature che hanno attributi esagerati e stereotipati, raramente presentano lesbiche e ignorano chiaramente la presenza di individui transessuali e intersessuali.

Nel complesso, si potrebbe sostenere che una cultura mediatica mainstream non solo ignora e nega l'identità LGBTI, ma la costruisce come "anormale" e "innaturale". Sarebbe negligente non fare riferimento al ruolo della Chiesa ortodossa nella società greco-cipriota, che promuove, perpetua e continua a stabilire atteggiamenti e posizioni negative nei confronti della comunità LGBTI.

A questo proposito, l'arcivescovo della chiesa greco-cipriota ha affermato in altre occasioni alla televisione pubblica che l'omosessualità è un peccato e una perversione. Questa visione è stata condivisa anche in un comunicato stampa della Chiesa che ha avuto luogo prima della prima parata gay a Cipro (Santo Sinodo di Cipro, 2014). Allo stesso modo, nel 2014, il capo della Chiesa greco-cipriota ha dichiarato la sua opposizione al partenariato civile e ai diritti del matrimonio commettendo un discorso aggressivo e malizioso sull'omosessualità e invitando apertamente le persone a condannare e opporsi.

## **Politiche e azioni antidiscriminazione**

Per ridurre il fenomeno dell'omofobia nelle scuole, il governo ha adottato misure specifiche. In particolare, nel 2011 sono stati introdotti argomenti relativi all'orientamento sessuale e all'identità di genere nell'istruzione preprimaria, primaria e secondaria inferiore (Ministero dell'istruzione e della cultura, 2017). Cipro è stato uno dei sei paesi che hanno partecipato al programma congiunto UE / Consiglio d'Europa "Formazione per insegnare questioni controverse" che ha affrontato questioni relative all'omosessualità. Circa 180 insegnanti della scuola elementare hanno partecipato alla formazione. Infine, nel 2016, il Ministero dell'istruzione e della cultura ha pubblicato

la versione rivista del Codice di condotta contro il razzismo e la Guida per la gestione e la registrazione degli incidenti razzisti (Ministero dell'istruzione, 2016). Il codice rileva che la tolleranza zero deve essere dimostrata in relazione a episodi di razzismo o qualsiasi forma di discriminazione dovuta a genere, nazionalità, aspetto, religione, orientamento sessuale, disabilità o altri aspetti dell'identità.

## **Conclusioni e Raccomandazioni**

Nel complesso, sebbene Cipro abbia adottato importanti misure per garantire i diritti LGBTI, non è meno vero che la discriminazione sulla base dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere è un grave problema sociale che non viene adeguatamente affrontato. La discriminazione sulla base dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere è un problema che si verifica in tutti i settori e nell'ambiente sociale, compresi l'ambiente di lavoro e la scuola.

Sfortunatamente, l'ambiente scolastico sembra essere particolarmente vulnerabile alla discriminazione, alla violenza e all'aggressione omofobiche e transfobiche. Ovviamente, gli atteggiamenti omofobi che compaiono nell'ambiente scolastico sono un riflesso degli atteggiamenti omofobi che esistono all'interno della comunità greco-cipriota; atteggiamenti profondamente radicati in una concettualizzazione eterosessuale rigida della famiglia, che ruota attorno al concetto di eteronormatività.

In un'altra nota, i partecipanti allo studio hanno sottolineato l'importanza del ruolo della scuola nella prevenzione e nella lotta alle aggressioni omofobe e transfobiche e hanno riconosciuto l'impatto negativo che il bullismo potrebbe avere sulla vita degli studenti LGBTQI.

Allo stesso modo, la maggior parte dei partecipanti ha sottolineato l'importanza dell'istruzione scolastica su questioni sessuali e la fornitura di informazioni su questioni relative all'orientamento sessuale e all'identità di genere.

È importante che la ricerca abbia messo in evidenza la grande necessità di fornire formazione per la prevenzione delle aggressioni omofobe e transfobiche, nonché per il degrado di qualsiasi forma di personale scolastico, genitori e figli, e ha messo in evidenza la necessità di cooperazione tra corpi diversi e organizzazioni.

La cooperazione interistituzionale sembra essere la base per un approccio più coordinato per prevenire e combattere l'aggressione omofobica e transfobica nell'ambiente scolastico e nella società in generale.

Come accennato, uno dei risultati emersi è la grande necessità di una formazione educativa specializzata per tutti i professionisti che lavorano nella comunità scolastica, nonché per genitori e figli. Questi corsi dovrebbero concentrarsi principalmente sul cambiamento delle percezioni e degli atteggiamenti dei cittadini nei confronti della diversità. In particolare, la formazione dovrebbe mirare ad aiutare le persone a comprendere la diversità e stabilire una posizione aperta e accettabile nei suoi confronti. Inoltre, i corsi di formazione dovrebbero essere progettati in modo tale da aiutare i professionisti ad acquisire conoscenze scientifiche su argomenti pertinenti, comprese politiche e direttive pertinenti, e sviluppare competenze su come affrontare e trattare i casi di aggressione. Va notato che le raccomandazioni dei partecipanti ciprioti e, più specificamente, la loro necessità di includere elementi come abilità pedagogiche, informazioni fattuali e conoscenza di come affrontare casi specifici, supportare gli studenti LGBTQI e affrontarli devono essere prese in considerazione con autorità scolastica e politiche.

## **Politica**

Tenendo conto dei risultati della ricerca, nonché dell'attuale situazione a Cipro in termini di contesto legislativo, politiche antidiscriminazione e atteggiamenti generali su questioni LGBTQI, vengono fornite alcune raccomandazioni:

Un piano per combattere l'omofobia e la transfobia in tutte le aree della vita quotidiana deve essere progettato e attuato dal governo.

Sulla base della raccomandazione Ecris, il piano deve essere conforme alla raccomandazione CM / Rec (2010) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa sulle misure per combattere la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere.

I programmi educativi sui diritti LGBTQI e le discriminazioni nei confronti delle persone LGBTQI dovrebbero essere progettati e implementati per i datori di lavoro e i professionisti in generale, in tutte le aree professionali del governo.

La legislazione dovrebbe essere modificata per consentire la modifica dei dati personali che riflette l'identità di genere delle persone senza necessità di un intervento chirurgico.



## Scuole

Secondo i risultati della ricerca, l'ambiente scolastico a Cipro sembra essere particolarmente vulnerabile alla discriminazione, alla violenza e alle aggressioni omofobe e transfobiche. In particolare, la comunità scolastica è uno spazio che riflette e spesso perpetua gli atteggiamenti omofobici e transfobici rappresentati dai media e dalla chiesa. Per questi motivi, alcuni interventi devono avvenire all'interno della comunità scolastica.

Alcuni di questi sono:

I corsi specializzati sui diritti e le questioni LGBTQI devono diventare una componente strutturale della formazione professionale degli insegnanti nelle università pubbliche e private in tutto il paese.

I corsi educativi e i seminari didattici aggiuntivi che affronteranno e indirizzeranno gli atteggiamenti omofobici e transfobici degli educatori devono essere progettati da specialisti specializzati.

Anche le autorità scolastiche e i genitori dovrebbero partecipare a tali corsi.

È importante che questo sforzo avvenga con organi di governo e, più specificamente, con università e unità volte a promuovere la diversità nella società. Attualmente, nella comunità greco-cipriota, l'unica ONG attiva nel campo dei diritti e delle questioni LGBTQI riguardanti la comunità LGBTQI è Accept Cyprus.

Tuttavia, ci sono altre ONG, come l'Associazione per la pianificazione familiare, l'Associazione per la prevenzione e la lotta alla violenza familiare, CARDET e altre che possono collaborare con Accept, il Ministero dell'istruzione e della cultura, l'Istituto pedagogico, Commissario per l'amministrazione e i diritti.

Il commissario per i diritti umani e i comuni stabiliscono un terreno comune per combattere l'aggressione omofobica e transfobica nelle scuole.

Nel complesso, si può chiaramente vedere che Cipro ha ancora molta strada da fare per diventare una società inclusiva, che comprenda tutte le forme di diversità e che garantisca pari diritti umani alla comunità LGBTQI.

Nonostante il clima globale negativo e ostile, negli ultimi anni ci sono stati alcuni importanti cambiamenti positivi nei diritti LGBTQI nella società greco-cipriota. È estremamente importante che continuino a verificarsi cambiamenti positivi nella società e che siano attuate politiche pertinenti per prevenire e combattere tutte le forme

di discriminazione e aggressività, in particolare sulla base dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere.

Solo attraverso uno sforzo comune e costante i diritti della comunità LGBTQI saranno salvaguardati e protetti. Inoltre, attraverso la consapevolezza, la promozione sociale e l'educazione, la società svilupperà tolleranza zero nei confronti di tutte le forme di violenza.

## **Bullismo**

Nel 2018, 18 casi di bullismo nelle scuole sono stati segnalati alla PAO. Di questi, 16 erano in istituti di istruzione secondaria e due erano nell'istruzione primaria. Otto sono stati segnalati a Nicosia, nove a Limassol e uno a Famagosta. Rispetto al 2016-2017, c'è stato un notevole calo dei casi di aggressione segnalati, quando sono stati segnalati 46 casi, dicono i dati PAO.

Ancora una volta, la maggior parte era in istituti di istruzione secondaria (37), quattro erano in istituti di istruzione tecnica e cinque erano in istruzione primaria. Di questi, 19 sono stati segnalati a Nicosia, 18 a Limassol, 8 a Larnaca e 1 a Paphos.

Tuttavia, secondo Phileleftheros, la distinzione tra delinquenza e aggressività non è chiara.

La PAO è un'unità del Ministero della Pubblica Istruzione, composta da psicologi, educatori e altri consiglieri, che interviene in casi di delinquenza e aggressività su richiesta della scuola.

Lavorano con i delinquenti, le vittime di bullismo e le scuole per gestire i fenomeni di delinquenza nell'istruzione.

## **Strategia nazionale contro la violenza nelle scuole**

Il Consiglio dei Ministri ha approvato una strategia nazionale per la prevenzione e la gestione della violenza nelle scuole. La strategia è stata attuata nel 2019 e terminerà nel 2022. Include disposizioni per la creazione di un sistema per la raccolta, la codifica e l'analisi dei dati, nonché i tipi e l'entità della violenza a scuola. Secondo la strategia, i dati saranno raccolti dalle scuole stesse e quindi registrati in una banca dati del Ministero della Pubblica Istruzione."

Secondo Cyprus-mail.com - Lizzy Ioannidou

Una strategia a sei pilastri per combattere la violenza nelle scuole è stata sviluppata come segue:

"Una strategia nazionale su sei pilastri per la prevenzione e la gestione della violenza nelle scuole è stata annunciata dal Ministro della Pubblica Istruzione di Cipro.

La promozione di un ambiente scolastico sicuro e la risposta più efficace ai bisogni emotivi e sociali degli studenti è stata una preoccupazione centrale per lo stato cipriota.

Le misure e le azioni incluse nella strategia nazionale sono organizzate attorno a sei pilastri:

Il primo pilastro è la creazione di meccanismi per la raccolta, la codifica e l'analisi dei dati e quindi la comunicazione dei risultati chiave relativi al fenomeno della violenza a scuola. "Questi dati sono necessari per mappare la situazione della scala e delle forme di violenza a scuola, identificare i bisogni, sviluppare piani d'azione e interventi e valutare l'efficacia di questi interventi e la misura in cui contribuiscono a ridurre la violenza", ha detto.

Il secondo pilastro si riferisce alle misure legali e amministrative progettate per proteggere gli studenti da ogni forma di violenza e per facilitare il loro accesso ai servizi di riabilitazione e sostegno, nonché al rafforzamento delle normative per le scuole primarie e secondarie pubbliche.

Il terzo pilastro di misure, ha continuato Hambiouris, mira a rafforzare le strutture attorno al fenomeno della prevenzione e gestione della violenza nelle scuole. "In particolare, intende rafforzare il modello di servizio multidisciplinare utilizzato, che comprende il benessere sociale, la salute, l'educazione, il supporto psicologico e l'orientamento dei bambini e dei loro genitori o tutori".

Il quarto pilastro si riferisce all'arricchimento delle conoscenze e al miglioramento delle capacità degli studenti di sviluppare atteggiamenti e comportamenti pacifici.

Il quinto pilastro si concentra sulla promozione della partecipazione attiva degli studenti alla prevenzione e alla lotta contro il fenomeno della violenza a scuola. "La partecipazione dei bambini contribuisce all'acquisizione di conoscenze personali e allo sviluppo di competenze, garantisce che gli interventi rispondano alle loro esigenze, contribuisca alla loro efficacia e quindi contribuisca a ridurre gli episodi di violenza a scuola", ha aggiunto.

Il sesto pilastro d'azione mira ad aiutare genitori o tutori, insegnanti e il gruppo dirigente. "Ciò include misure volte, da un lato, a rafforzare l'istituzione familiare e le sue funzioni sociali e, dall'altro, alla funzione di supporto che deve avere il quadro scolastico".

### **Conclusioni sui principali elementi dei paesi coinvolti:**

#### **ROMANIA, ITALIA E CIPRO**

Sebbene i rapporti presentati dimostrino che la violenza nelle scuole è presente in tutti i paesi europei, ci sono alcune somiglianze e differenze tra i tre paesi studiati in questo capitolo: Romania, Italia e Cipro riguardo agli elementi che influenzano la violenza nelle scuole. All'inizio del capitolo ho mostrato che la società influenza direttamente il comportamento della famiglia e quindi l'educazione dei bambini. La scuola è un elemento estremamente importante nel compiere sforzi consapevoli per ridurre il fenomeno della violenza scolastica.

Alcuni aspetti della violenza manifestata a scuola sono specifici di ciascun paese, ma la maggior parte sono comuni. Ad esempio, a Cipro gli scontri tra due culture principali (greca e turca) fino a circa 30 anni fa hanno portato alla creazione di numerosi conflitti che si riflettono nel modo di vivere delle famiglie delle due comunità, ma anche all'interno delle scuole. Questi erano separati per ogni popolazione (greca e turca) e non avevano un concetto comune di integrazione delle due popolazioni. Il fatto che le due culture maggioritarie non possano essere integrate, ha portato alla situazione attuale, vale a dire l'assenza di un sistema di istruzione unitario basato sulla tolleranza. Le differenze tra religione ortodossa e musulmana sono un altro importante fattore di stagnazione.

In generale, la religione ortodossa esorta alla discriminazione basata sull'orientamento sessuale, che ha impedito alla società di avanzare verso l'accettazione del rispettivo gruppo, ma li ha ulteriormente supportati nella discriminazione nei confronti del rispettivo gruppo. Altre discriminazioni perpetuate dalle religioni sono quelle di altre religioni.

Lo stesso si può osservare in Romania, dove la religione ortodossa è quella della maggioranza della popolazione e sebbene la teoria non sia un miscuglio della chiesa ortodossa nella leadership statale, la mentalità dei leader tiene conto degli insegnamenti religiosi con cui sono stati allevati.

La discriminazione dei rom è una cosa notevole in Romania. Non ci sono stati programmi sufficientemente documentati per aumentare la tolleranza per questa comunità o educare la comunità zingara che è ancora in una situazione educativamente difficile, molte famiglie zingare non consentono ai loro figli di andare a scuola, condannandoli così una vita senza mezzi di sopravvivenza.

Sia in Italia che in Romania la violenza familiare si riflette nel comportamento violento a scuola dei bambini in queste famiglie. La violenza contro donne e bambini è ancora un fenomeno diffuso in entrambi i paesi.

A Cipro, un altro aspetto è quello dei migranti economici dopo l'adesione del paese all'Unione europea, che hanno portato sfide riguardo all'approccio multiculturale della società.

In tutti e tre i paesi, esiste un alto grado di discriminazione in base a genere, età, sesso, religione, monoritarismo, razza e disabilità. Tutto ciò si riflette nelle scuole nella violenza tra i bambini su questi criteri. È particolarmente importante che l'educazione tenga conto della tolleranza e della comprensione dell'altro, che al momento non è la priorità principale. Inoltre, le misure raccomandate dalle organizzazioni europee dovrebbero essere immediatamente implementate nelle scuole dei tre paesi, poiché ci vogliono anni per cambiare le mentalità a livello di società.

Dovrebbero essere fatti sforzi per accettare di vivere vicino a un'altra cultura per capirla, per poter vivere insieme, non per cercare di integrarla. Questa mentalità crea conflitti e dovrebbe essere cambiata.

Misure proposte dagli organismi europei in materia di discriminazione Secondo il rapporto Eurobarometer 296 sulla discriminazione nei paesi dell'UE e quali misure devono essere rafforzate e migliorate, troviamo quanto segue:

“Il rapporto esamina le sei forme di discriminazione legalmente vietate nell'UE: discriminazione basata su genere, origine etnica, religione o convinzioni personali, età, disabilità e orientamento sessuale.

Il rapporto ha la seguente struttura:

- Stabilire il contesto, incluso se le persone pensano di se stesse come appartenenti a un gruppo minoritario e alla diversità dei circoli sociali degli intervistati.
- Percezioni di discriminazione che coprono gli atteggiamenti verso i diversi gruppi e la discriminazione percepita in Europa.
- Misure di discriminazione nell'UE, indipendentemente dal fatto che siano state direttamente sperimentate dagli intervistati o che abbiano assistito a una riunione con una terza parte.
- Valutazione degli sforzi compiuti per combattere la discriminazione.
- Conoscenza dei diritti delle persone come potenziali vittime di discriminazione.
- Prospettive sulle pari opportunità sul posto di lavoro.
- Un'analisi dettagliata della discriminazione per motivi individuali.

Esaminare la discriminazione per diversi motivi.

- età, sesso, istruzione, urbanizzazione e luogo di nascita (tipiche questioni socio-demografiche dell'Eurobarometro);
- Diversità del circolo sociale del rispondente (una domanda socio-demografica aggiunta appositamente per questo studio);
- Se il rispondente è stato discriminato o assistito (due domande che sono anche analizzate in questo studio). Inoltre, alcuni risultati sono strettamente correlati alle posizioni attitudinali chiave, vale a dire:
- percezione della diffusione della discriminazione nel paese dell'intervistato;
- Se l'intervistato ritiene di far parte di un gruppo minoritario. Nel rapporto, i singoli paesi sono rappresentati dalle loro abbreviazioni ufficiali.

Più della metà di tutti gli europei ha amici o conoscenti che hanno un diverso tipo di religione o che hanno credenze diverse (61%), che sono disabili (55%) o di diversa origine etnica (55%).

È relativamente raro per gli intervistati avere amici o conoscenti gay (34%) o avere amici rom (14%). Esistono grandi differenze tra i paesi, il che è in parte spiegato

dai dati demografici. Ad esempio, il 47% dei bulgari afferma di avere amici gitani, rispetto solo al 2% dei maltesi che danno la stessa risposta. Ciò è chiaramente correlato alle rispettive proporzioni delle popolazioni locali che sono gitane. Tuttavia, gli atteggiamenti culturali svolgono un ruolo, soprattutto per quanto riguarda l'omosessualità. Qui, il 69% degli intervistati olandesi afferma di avere amici gay, mentre solo il 3% dei rumeni afferma lo stesso.

Ciò riflette, tra le altre cose, i diversi atteggiamenti nei confronti dell'omosessualità, che verranno esplorati più dettagliatamente in seguito. Possiamo osservare il contatto delle persone con altri "diversi" dagli altri stessi, a seconda delle caratteristiche socio-demografiche delle caratteristiche degli intervistati.

Per ogni tipo di amico / conoscente incluso nel sondaggio, i principali determinanti sono:

- Avere amici / conoscenti di diversa origine etnica:
- Diventa meno comune con l'età.
- Più le persone restano nell'educazione a tempo pieno, più è probabile che lo siano.
- È un po' più comune tra gli uomini che le donne.
- È più comune nelle aree urbane che nelle aree rurali.

Certo, più comune tra coloro che non vivono nel loro paese di nascita.

- Avere amici rumeni / conosciuti:
- È meno probabile nelle persone 55 e oltre.

Avere amici gay:

- È molto meno probabile tra quelli di età pari o superiore a 55 anni.
- È ancora più probabile che un intervistato rimanga nell'istruzione.
- È un po' più comune nelle aree urbane che nelle aree rurali.

Esclusione di amici o conoscenti:

- È più comune quando le persone stesse hanno problemi di salute fisica o mentale cronici.

- Più le persone restano nell'educazione a tempo pieno, più è probabile che lo siano

Avere amici / conoscenti di un'altra religione o convinzioni diverse:

- È meno probabile tra le persone di età superiore ai 55 anni che tra le più giovani.
- Più le persone restano nell'educazione a tempo pieno, più è probabile che lo siano.
- Pochi europei pensano di appartenere a un gruppo di minoranza
- Pochissimi intervistati dall'Unione europea si considerano appartenenti a un gruppo di minoranza. In generale, l'87% non si definisce come parte di una minoranza in alcun modo, mentre solo una quota minima è considerata appartenente a nessuno dei gruppi di minoranza discussi qui. Il quattro per cento degli europei non sa rispondere a questa domanda.

### **Atteggiamenti verso la diversità nelle sfere pubbliche e private**

In generale, la media europea è a proprio agio con la diversità; una differenza evidente è quando si tratta di avere un vicino rom

In generale, per entrambi gli scenari, gli intervistati tendono verso l'estremità "comoda" della scala. Ciò è particolarmente vero per l'esempio del "vicino", in cui il rispondente medio è molto a suo agio con una disabilità (un punteggio medio di 9,1 su 10), una religione o una convinzione diverse in se stesso (8,5) e omosessualità (7,9). Mentre in media c'è un alto livello di comfort con l'idea di avere un vicino di un'altra origine etnica (8.1), il livello di comfort scende a 6.0 nella prospettiva di un vicino Rom (6.0). Come mostrato nella sezione dettagliata sui rom (vedere la sezione 7.5), è anche un fatto che il 24% si sentirebbe a disagio ad avere un vicino rom.

Queste cifre globali mascherano le variazioni in base ai gruppi socio-demografici e tra i paesi, che vengono successivamente trattati nel rapporto (vedere i capitoli 7-10 e 12).



## **Discriminazione sulla base dell'esperienza**

Come ci si potrebbe aspettare logicamente, ci sono una serie di differenze a seconda della situazione sociale e dei fattori demografici relativi ai diversi tipi di discriminazione:

- La discriminazione nei confronti del sesso si manifesta più nelle donne (5%) che negli uomini (1%).
- La discriminazione basata sull'origine etnica è particolarmente comune tra gli intervistati nati al di fuori dell'Europa (23%). È ancora più comune tra le persone nate in Europa, ma al di fuori dell'UE (10%) e le persone che vivono in Europa un altro paese dell'UE rispetto a quello in cui sono nati (9%) rispetto a quelli che vivono nel paese il loro paese di origine (2%).
- L'8% degli intervistati con esperienza cronica con discriminazione di problemi fisici o mentali sulla base della disabilità, rispetto solo all'1% di coloro che non hanno tale disabilità rappresenta un problema.
- Le persone di età compresa tra 25 e 39 anni hanno meno probabilità di essere discriminate per età (15-24, 6%, 25-39, 3%, 40-54, 6%, 55+, 7%). - Esiste una chiara connessione tra la percezione della discriminazione e la parte che deve affrontare una minoranza

Esiste una forte corrispondenza tra gli intervistati che si definiscono parte di un gruppo di minoranza e l'esperienza della discriminazione, con ciò particolarmente notevole per la discriminazione fondata sulla disabilità o sull'etnia.

Ciò suggerisce che le minoranze auto-percepite hanno maggiori probabilità di subire discriminazioni o che l'esperienza di discriminazione o molestie è un fattore significativo nel fatto che le persone si percepiscono come una "minoranza" in questi termini.

## **Esempi di discriminazioni multiple**

- Il 3% degli europei afferma di aver subito discriminazioni multiple nell'ultimo anno

- Del 15% degli europei che hanno subito discriminazioni negli ultimi 12 mesi, il 12% ha subito discriminazioni "uniche" e il 3% ha subito questa discriminazione per diversi motivi (ovvero ha offerto più di una risposta alla domanda). sulla base del quale hanno subito discriminazioni)
- Per quanto riguarda il numero assoluto di intervistati, la discriminazione basata sull'età è il motivo più comune di discriminazione (1550).
- Tuttavia, osservando le percentuali di coloro che hanno subito discriminazioni multiple come una proporzione di coloro che hanno subito discriminazioni per ciascuno dei motivi menzionati qui, vediamo che gli intervistati che hanno subito discriminazioni sulla base della religione / convinzioni personali e dell'orientamento sessuale sono quelli che hanno maggiori probabilità di avere (rispettivamente 57% e 50%).
- Per quanto riguarda il numero assoluto di intervistati, la discriminazione basata sull'età è il motivo più comune di discriminazione (1550). Di conseguenza, è anche in questo gruppo che il maggior numero di intervistati indica che sono stati discriminati per altri motivi (509, 2% nell'intera UE);
- Tuttavia, osservando le percentuali di coloro che hanno subito discriminazioni multiple come una proporzione di coloro che hanno subito discriminazioni per ciascuno dei motivi menzionati qui, vediamo che gli intervistati che hanno subito discriminazioni sulla base della religione / convinzioni personali e dell'orientamento sessuale sono quelli che hanno maggiori probabilità di avere (rispettivamente 57% e 50%).

### **Testimoniare la discriminazione degli altri**

- Circa 3 europei su 10 riferiscono di aver assistito a discriminazioni o molestie l'anno scorso
- Una misura alternativa del grado di discriminazione è porre la domanda se gli intervistati hanno assistito ad altre persone discriminate o molestate. Poco meno di 3 su 10 (29%) affermano di averlo visto in 12 mesi prima dell'intervista.

È abbastanza logico che questa cifra sia superiore a quella per l'autodiscriminazione, per diversi motivi:

- Esistono diversi testimoni di un episodio di discriminazione (ad es. "Doppio segnalato").

- Un particolare intervistato può assistere a più di un episodio di discriminazione nel corso di un anno e quindi essere "doppio conteggiato" in questo modo.
- Fattori percettivi: se un intervistato è in una certa misura sensibile all'idea che è più probabile che percepisca un incidente come una discriminazione. Notiamo anche che quando esaminiamo motivi specifici di discriminazione, l'ordine dei risultati differisce da persona a persona e da persona a persona.

Dato quest'ultimo, l'etnia è la più comune, con il 14% che afferma di essere testimone di discriminazioni su questo tema, mentre l'età è la seconda più comune, il 7% afferma di essere testimone di questo.

Lotta alla discriminazione

### **Valutazione degli sforzi compiuti per combattere la discriminazione**

L'opinione sugli sforzi nazionali per combattere la discriminazione è divisa per metà e metà tra coloro che ritengono che siano sufficienti e quelli che non lo fanno - Prendendo risultati aggregati a livello dell'UE, possiamo vedere che questa opinione è divisa equamente se vengono compiuti sforzi sufficienti per combattere in tutti i paesi degli intervistati ogni forma di discriminazione: il 47% pensa che sia così, mentre il 48% esprime l'opinione contraria.

Solo il 5% risponde "Non lo so", il che indica che è a conoscenza di questo argomento.

L'opinione tende ad essere più qualificata dell'assoluto, con risposte per "sì", per alcuni (36%) superano quelle per "sì, certamente" (11%); e "no, sicuramente no" (12%). La percentuale più elevata che ritiene che siano stati compiuti sforzi sufficienti si trova in Finlandia e Cipro (entrambi il 66%), seguita dai Paesi Bassi (64%). All'altra estremità della scala, il 30% dei polacchi e il 31% di svedesi e lettoni ritengono che i loro attuali sforzi siano sufficienti.

Non sembra esserci una chiara relazione tra le valutazioni dello sforzo per combattere la discriminazione e la percezione che sia diffusa o meno. Per quanto riguarda i fattori socio-demografici generali, gli intervistati hanno maggiori probabilità di ritenere che dovrebbero essere compiuti maggiori sforzi nel loro paese se sono:

- Donna: il 50% delle donne ritiene che gli sforzi attuali non siano sufficienti, rispetto al 45% degli uomini.
- Giovani: il 53% di quelli di età compresa tra 15 e 24 anni afferma che non viene compiuto uno sforzo sufficiente, rispetto al 43% di quelli di età superiore ai 55 anni.

Notiamo anche che c'è un elemento politico nel punto di vista qui, con gli intervistati che hanno lasciato le opinioni (52%) più probabilità rispetto agli intervistati con le opinioni giuste (44%) di credere che dovrebbero essere fatti più sforzi. Coloro che credono che la discriminazione sia diffusa hanno maggiori probabilità di ritenere che gli attuali sforzi per combatterla non siano sufficienti - È importante notare che le valutazioni delle misure adottate a livello nazionale sono in gran parte correlate alle opinioni sulla permeabilità della discriminazione nella società. Gli intervistati che percepiscono una discriminazione diffusa sono più inclini a questo, sentono sforzi insufficienti. Allo stesso modo, l'esperienza della discriminazione - che sia avvenuta al rispondente personale o che affermano di aver assistito a qualcun altro - ha anche un'influenza importante sull'opinione sulla sufficienza degli sforzi compiuti per combattere la discriminazione.

### **Conoscenza dei diritti umani come vittima di discriminazione**

- La maggior parte degli europei non conosce i propri diritti relativi a discriminazioni o molestie
- Un terzo dei cittadini dell'UE afferma di conoscere i propri diritti, dovrebbe essere vittima di discriminazioni o molestie (33%). Oltre la metà (53%) dà la risposta opposta, il resto dice che "dipende" (11%).

Le variazioni nella percezione della discriminazione etnica non corrispondono alle variazioni nei rapporti sulla discriminazione. Questa grande differenza tra i risultati del Paese è un fenomeno complesso che sfida una semplice spiegazione. In primo luogo, la percezione della discriminazione etnica come diffusa non è correlata a più persone che si trovano ad affrontare la discriminazione in queste aree: in tutti i paesi in cui almeno i tre quarti considerano la discriminazione etnica diffusa, non più del 3% di essi discriminati (rispetto al Media UE del 2%).

Ancora una volta, una spiegazione di ciò potrebbe essere che la percezione della discriminazione etnica nei contesti nazionali rumeni è guidata dall'importanza delle questioni relative ai media nazionali e dalla visibilità delle popolazioni delle minoranze

etniche. Tuttavia, esiste una relazione tra la discriminazione etnica segnalata come testimone (piuttosto che vissuta) dall'intervistato e la convinzione che la discriminazione sia diffusa.

Infine, menzioniamo che la convinzione che la discriminazione etnica sia più diffusa è:

- Più frequente tra il gruppo più giovane di intervistati (66%) rispetto al più anziano (57%).
- Più frequentemente negli intervistati che hanno trascorso più tempo nell'istruzione (65%) rispetto a quelli che hanno trascorso il minor tempo (59%).
- È più probabile che siano detenuti dagli intervistati con opinioni politiche di sinistra (68%) rispetto a quelli con opinioni centriste (61%) o di destra (60%).

Come si vedrà di seguito, queste distinzioni sono viste per la maggior parte dei tipi di discriminazione, piuttosto che essere specifiche per l'etnia.

I paesi in cui la discriminazione etnica è maggiormente percepita come la meno diffusa sono Cipro (74%), Polonia (67%) e Repubblica ceca (60%).

In generale, gli europei sono molto a proprio agio con l'idea di avere qualcuno di diversa origine etnica dal loro vicino. La composizione del circolo sociale di un intervistato ha un'influenza importante. Qui, gli intervistati con amici o conoscenti di diverse origini etniche hanno maggiori probabilità di sentirsi a proprio agio avendo la stessa cosa di un vicino (una media di 8,6 rispetto a 7,5 per quelli senza tali amici o vicini). A questo proposito, i gruppi più a proprio agio con un vicino di un gruppo etnico diverso rispetto al proprio sono anche quelli che abbiamo visto in precedenza, hanno più probabilità di avere diversi circoli sociali.

Circa un quarto degli europei si sentirebbe a disagio con un vicino zingaro: una notevole differenza nel livello di comfort con una persona di diversa origine etnica in generale.

- Gli atteggiamenti nei confronti dei rom nella sfera privata sono stati esaminati utilizzando lo scenario "vicino", in base al quale agli intervistati è stato chiesto di valutare quanto sarebbero stati comodi avere diversi vicini su una scala di dieci punti, dove 10 rappresenta il massimo livello di comfort.

Il livello di comfort medio dell'UE è molto inferiore a quello di avere vicini di diverse origini etniche (6,0 rispetto a 8,1).

Mentre il 36% degli intervistati dà una delle tre risposte più comode (8, 9 o 10 punti), il 24% sarebbe a disagio (1, 2 o 3 punti) con questa idea.

In confronto, solo il 6% degli intervistati dell'UE fornisce una di queste risposte scomode a qualcuno di origine etnica generalmente diversa. Da un lato, c'è il caso della Spagna, in cui gran parte degli intervistati ha Rom o amici conosciuti (32%) e vi è anche un livello di comfort medio più alto con un vicino Rom (6.8).

Vediamo anche che in Romania il 42% ha Rom o amici conosciuti e che il livello di comfort medio (6.2) è leggermente superiore alla media. Tuttavia, possiamo anche vedere che molti paesi in cui una percentuale molto elevata di persone hanno amici rom tendono a spostarsi verso il termine più basso della classifica di comfort. Ciò è particolarmente vero per la Bulgaria (il 47% degli intervistati afferma di avere amici Rom; livello di comfort medio 4.8), Ungheria (42%, livello di comfort medio 5,5) e Slovacchia (37%, livello di comfort medio 4, 5).

### **Estensione percepita della discriminazione sulla disabilità**

- Circa la metà degli europei percepisce una discriminazione sulla disabilità su larga scala. Una percentuale leggermente maggiore di intervistati ritiene che la discriminazione sulla disabilità sia rara (49%, 15% molto rara, 34% abbastanza rara) nel proprio paese. molto diffuso (45%, 10% molto diffuso, 35% abbastanza diffuso).
- Il tre per cento ritiene che la discriminazione basata sulla disabilità sia inesistente nel loro paese e un altro tre per cento afferma di non sapere. La discriminazione è considerata di gran lunga la più grande, con Francia (61%), Italia (56%) e Portogallo (55%). i paesi in cui questa percezione è meno frequente sono Malta (21%), Irlanda (25%) e Cipro (30%).

### **Percezione della discriminazione basata sull'orientamento sessuale**

La discriminazione basata sull'orientamento sessuale è vista come la seconda forma diffusa di discriminazione nell'UE, dietro alla quale si basa sull'origine etnica. Più della

metà pensa che il primo sia diffuso (51% diffuso, 13% molto diffuso, 38% abbastanza diffuso), rispetto al 41% che lo considera raro (30% abbastanza raro, 11% molto raro).

Ad esempio, i tre paesi in cui è considerato di gran lunga il più grande sono Cipro, Grecia (entrambi 73%) e Italia (72%). Anche il Portogallo (65%) e la Francia (59%) hanno risultati superiori alla media UE del 51%.

### **Atteggiamenti verso gli omosessuali**

- La maggior parte degli europei si sente a proprio agio con un vicino gay
- La media europea è ampiamente a suo agio con l'idea di avere un omosessuale come un vicino, con una media di 7,9 su 10 "Comfort Scale". Inoltre, il 45% afferma di esserne pienamente consapevole (ovvero un punteggio di 10/10). Il nove per cento dà la risposta spontanea che saranno indifferenti.

Sebbene il livello generale di conforto con lo scenario di avere un vicino omosessuale (gay o lesbica) sia alto, ci sono una serie di distinzioni che possono essere fatte tra diversi gruppi:

- Gli intervistati che sono rimasti nell'istruzione fino a 20 anni o più (8,5) sono più a loro agio rispetto a quelli che hanno completato l'istruzione quando avevano 15 anni o meno (7.2).
- Le donne (8.1) hanno un livello di comfort maggiore rispetto agli uomini (7.6).
- Gli intervistati di età superiore ai 55 anni hanno un livello di comfort inferiore alla media (7.4).
- Gli intervistati con vista a sinistra (8.3) sono più a loro agio rispetto a quelli con vista centrista (8.0) o destra (7.4). Queste distinzioni seguono il modello familiare, sebbene in questo caso specifico, la differenza tra i risultati per uomini e donne sia una scoperta notevole, così come l'entità della differenza fatta dai livelli di istruzione.

### **Discriminazioni multiple**

La discriminazione multipla si verifica quando una persona è discriminata su più criteri e può essere vissuta in diversi modi:

- Qualcuno subisce discriminazioni per motivi diversi, ma ogni tipo di discriminazione si verifica in casi diversi.

- Discriminazione "additiva", se qualcuno subisce contemporaneamente discriminazione su più terreni, con l'effetto cumulativo maggiore che se subissero una discriminazione per un motivo.
- "Discriminazione intersezionale", che può essere simile alla discriminazione "additiva", tranne per il fatto che le basi della discriminazione possono essere molto interconnesse e quindi difficili da separare.

## **Percezione di discriminazione multipla**

- Più di 1 europeo su 3 considera la discriminazione multipla un'esistenza su larga scala. Il 37% degli intervistati afferma di considerare diffusa la discriminazione multipla (4% molto diffusa, 33% relativamente diffusa), mentre il 48% è raro (16% molto raro, 32% abbastanza raro).
- Ciò pone sostanzialmente la discriminazione multipla in linea con la maggior parte dei tipi unificati di discriminazione affrontati nei capitoli precedenti. "

## **Conclusioni**

Lotta alla discriminazione:

A partire dalla prospettiva demografica, mentre la stragrande maggioranza degli europei non si definisce appartenente a nessun "gruppo di minoranza" (87%), il circolo sociale europeo medio è caratterizzato da un discreto grado di diversità, soprattutto per quanto riguarda la religione / fede (il 61% ha amici con un'altra religione o religione) le loro convinzioni), etnia e disabilità (55%).

Per quanto riguarda la dimensione percepita della discriminazione, grandi proporzioni di europei ritengono che la discriminazione sia diffusa nel loro paese:

- 62% per origine etnica (33% raro)
- 51% per orientamento sessuale (41% raro),
- 45% per le persone con disabilità (49% raro),
- 42% per età (52% raro) e per religione / credo (51% raro)
- 36% per il sesso (56% raro).



In generale, la discriminazione è vista come più rara che diffusa.

Ciò dovrebbe essere qualificato dal fatto che la discriminazione basata sull'origine etnica e sull'orientamento sessuale è vista dalla stragrande maggioranza come diffusa. È interessante notare che la discriminazione è vista in declino - anche se non in modo drammatico - sia a breve che a medio termine: l'attuale percezione della discriminazione diffusa è diminuita in una certa misura dal 2006, e anche dagli intervistati che esprimono la loro convinzione che la discriminazione è ora meno diffusa di essa è stato cinque anni fa.

Tre risultati sono particolarmente degni di nota:

- Un'evoluzione della percezione della discriminazione basata sulla disabilità rispetto al precedente sondaggio: la convinzione che questa sia diffusa è diminuita di 7 punti percentuali dal 2006 e l'idea che la disabilità avrebbe messo in difficoltà un ricercatore di lavoro è diminuita di 8 punti.
- Come nel 2006, l'etnia è percepita come la fonte di discriminazione più diffusa."
- Sebbene gli europei sembrano molto a proprio agio con la diversità etnica in Romania in generale, sono significativamente meno a proprio agio nel caso specifico degli atteggiamenti nei confronti dei rom. Quasi un quarto degli europei (24%) afferma di sentirsi a disagio nel vivere nel quartiere dei rom, rispetto al solo 6% che afferma la stessa cosa per vivere di un'origine etnica diversa dalla loro.

Questo è certamente vero quando si tratta di disabilità (media 9,1 "livello di comfort" su un massimo di 10), qualcuno con un'altra religione o credo (8.5), altra etnia (8.1) o omosessuale (7.9).

Questo sondaggio offre anche un nuovo punto di partenza nel fornire un esame iniziale della discriminazione multipla se le persone vengono discriminate per diversi motivi, nella stessa o in diverse occasioni.

Si tratta di un fenomeno insignificante, con il 3% che lo affronta nel corso di un anno (il 12% vive un singolo campo di discriminazione) e il 37% del pubblico in generale, considerando che è diffuso (approssimativamente in linea con la maggior parte delle forme di discriminazione). discriminazione del terreno unica).

Soprattutto per quanto riguarda i tipi di discriminazione "si intersecano" e il loro effetto cumulativo sulle persone discriminate. Per quanto riguarda i pareri sugli sforzi per combattere la discriminazione, possiamo vedere che in generale le valutazioni della loro sufficienza nei contesti nazionali sono divise uniformemente: metà degli europei ritiene che gli sforzi attuali siano sufficienti, mentre l'altra metà ritiene che siano necessari ulteriori sforzi. Quando si tratta di questioni occupazionali, vi è generalmente un forte sostegno a una serie di misure volte ad aumentare le pari opportunità per tutte le ragioni esaminate. Ciò include il monitoraggio delle procedure di assunzione e la composizione della forza lavoro per le minoranze etniche (sostenute rispettivamente dal 71% e dal 57%).

### **Discriminazione speciale**

È possibile concludere affermando che i diversi risultati riassunti sopra, sono caratterizzati da diversità quando vengono scomposti per essere esaminati sulla base di diversi gruppi sociali. Sebbene queste differenze variano da una domanda all'altra, si può vedere che i più giovani intervistati, le donne, quelli con l'istruzione più lunga e quelli con opinioni politiche di sinistra formano un cluster distinto: in generale, questi intervistati hanno maggiori probabilità di avere un circolo sociale diversificato, per ritenere che la discriminazione sia diffusa affermano di averlo visto e di sentirsi più a proprio agio con più gruppi sia nella vita pubblica che in quella privata."

### **Secondo UPMC - Bambini, scuola e violenza:**

Quali misure possono prendere i genitori e come possono prevenire l'estensione dei comportamenti violenti:

"La violenza fa parte del nostro mondo oggi, ma ci sono molte cose che i genitori possono fare per prevenire la violenza tra i giovani.

Le case e le scuole dovrebbero essere paradisi per i bambini. Le seguenti linee guida aiutano i genitori a rafforzare i comportamenti positivi dei bambini e ridurre l'aggressività. Utilizzando questi suggerimenti, i genitori possono insegnare ai propri figli a essere non violenti e comunicare i propri sentimenti. I segnali di allarme precoce aiutano i genitori a identificare i bambini che potrebbero diventare violenti e rispondere ai loro bisogni prima che i problemi si intensifichino. I genitori imparano la nonviolenza dando l'esempio, dimostrando buone capacità di problem solving e comunicando con i propri figli.

Inoltre, passare del tempo insieme aiuta i genitori a costruire relazioni amorevoli con i bambini, il che rassicura i bambini che i genitori faranno tutto il possibile per proteggerli.

### **La riduzione della violenza inizia a casa**

- Mantenere una relazione amorevole e di supporto con i propri figli. Trascorrere del tempo con loro su base regolare.
- Rafforzare il comportamento positivo dei tuoi figli con lode.
- Costruire il rispetto di sé per i bambini. I bambini che si fidano di loro sono più capaci di affrontare situazioni sociali difficili.
- Impostare limiti, come "Nessuna botta o soprannome".
- Piuttosto che punizioni / punizioni fisiche, utilizzare alternative come timeout, conseguenze o revoca dei privilegi.
- Dai l'esempio essendo nonviolento e paziente con i tuoi figli. Scopri come gestire la tua rabbia e i tuoi figli impareranno dal tuo esempio. Esprimi i tuoi sentimenti con le parole e insegna ai bambini che quando sono arrabbiati possono usare le parole invece di colpire.
- Impara come risolvere i problemi rimanendo calmo, coinvolgendo i bambini nelle discussioni e lavorando insieme per risolvere i conflitti. Quando mantieni la calma in situazioni stressanti, i tuoi figli impareranno anche a controllare i loro sentimenti forti.
- Parla con i bambini e riconosci i loro sentimenti. Quando i genitori ascoltano, i loro figli hanno meno probabilità di ricorrere a comportamenti aggressivi.
- Limitare l'accesso dei bambini alla violenza dei media. Spiega che la violenza che vedo nei programmi televisivi è riconosciuta e discuti le conseguenze della violenza nella vita reale.

- Se i bambini sentono parlare di violenza nelle notizie, consenti loro di parlare di come li fa sentire. Prenditi del tempo per ascoltare i tuoi sentimenti di paura, tristezza o confusione. Assicurati di fornire loro sicurezza.
- Limitare la visione della TV a 1-2 ore al giorno e tenere la TV fuori dalle stanze dei bambini.
- Monitoraggio dell'uso da parte dei bambini di televisori, Internet e videogiochi e giochi per computer.
- Insegnare ai bambini a non toccare mai un'arma e informare un adulto se vedono un'arma.
- Se i genitori possiedono un'arma, tenerla scarica e bloccata separatamente dalle munizioni. Tenere le armi da fuoco lontano dai bambini.
- Impara la tolleranza degli altri. Non discriminare!
- Sapere sempre dove i bambini trascorrono il loro tempo dopo la scuola e insegnare loro a incontrare i loro amici.
- Leggi libri con i tuoi figli
- Identificare i fattori di rischio che possono far diventare violenti i bambini.
- Identificare precocemente i comportamenti violenti

I segnali di allerta precoce consentono ai genitori e alle scuole di affrontare le esigenze di un bambino prima di aumentare i problemi.

Se noti segni di allerta, parla con i tuoi figli di eventuali problemi che potrebbero avere. Considera di ottenere un aiuto professionale per loro. Discutere con insegnanti o amministratori scolastici.

Segnali di allerta

- Qualsiasi cambiamento drammatico nel normale comportamento del bambino
- Una significativa riduzione dell'interesse per le interazioni scolastiche o sociali

Segnali di allerta del bambino:

- Si sente solo, rifiutato o ritirato
- Ha accesso alle armi da fuoco / armi da fuoco in casa
- Si sente preso di mira o è stato vittima di aggressioni / violenze

- Minaccia o è troppo aggressivo (colpisce, è aggressivo o verbalmente offensivo)
- È impossibile controllare la sua rabbia
- Esprime violenza nei disegni o negli scritti
- È crudele verso gli animali domestici e altri animali
- Ha una storia di problemi comportamentali
- È intollerante alle differenze
- Combatte, ha spesso conflitti
- Guarda molti programmi TV violenti o gioca a molti videogiochi violenti
- Usa droghe o alcool
- Fa parte di una gang: avvisare le autorità competenti del proprio paese.

### **Misure di sicurezza della scuola**

- Stabilire partenariati con scuole e organizzazioni comunitarie per promuovere la sicurezza dei bambini. Insegna agli altri genitori e discuti dei problemi di sicurezza. Sii un avvocato per i tuoi figli.
- Partecipa alle riunioni scolastiche, che diventano ancora più importanti man mano che il bambino cresce.
- Sviluppare una politica della scuola materna che renderà conveniente e confortevole per i genitori visitare la scuola. Inizia il programma con un piccolo gruppo di genitori che può diffondere la politica scolastica.
- Lavorare con le scuole per promuovere programmi di sicurezza nelle scuole, come mediazione, risoluzione dei conflitti e gestione della rabbia.
- Conoscere le politiche del distretto scolastico in materia di disciplina, violenza e aggressività.
- Discutere le politiche di tolleranza zero con i propri figli. Le minacce violente sono inaccettabili.
- Chiedere ai bambini di segnalare qualsiasi episodio di aggressione o violenza.
- Se si sente parlare di qualsiasi minaccia di violenza, segnalarlo immediatamente agli amministratori della scuola.
- Scoraggia i cliché. Incoraggia i tuoi figli ad essere accettati da tutti i loro coetanei e accetta tutti i loro coetanei anche se sono diversi.
- Il bullismo è una forma comune di violenza nelle scuole. Insegnare ai bambini a mantenere il controllo ed essere assertivi, non aggressivi, di fronte agli aggressori. I giochi di ruolo con i bambini sono utili per aiutarli a praticare questi approcci non violenti.
- Insegnare ai bambini a ignorare o allontanarsi da un bullo. Se un bullo provoca lesioni personali, insegna a tuo figlio a cercare di fuggire e chiedere aiuto.
- Combattere un bullo può causare più danni e non dovrebbe essere incoraggiato.

- Spiegare ai bambini che non è colpa loro se vengono molestati.
- Gli aggressori spesso scelgono i bambini che sono soli. Insegna ai bambini a stare sempre con altri bambini o altre persone.

## **Bibliografia**

“Guida di sensibilizzazione culturale per espatriati che lavorano in Romania” - Oana Hanganu si Valentina Dicu (2018)

"Valori comportamentale si reducerea violentei in scoala" si conforma Studiului Organizatiei Natiunilor Unite privind violenta in scoli din 11 ottobre 2006:

Principii directeare elaborate de Consiliul Europei ref. la violenta scolara

Raportului UNESCO - En.unesco.org - Școala și violența scolara

Oprgsnizatiei Mondiale a Sanatatii - “The Health Behaviour School Checklist (HBSC).” educatieprivata.ro 2018) - Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție (ANPDCA)

[https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapearte/raport%20REVEAL\\_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf](https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapearte/raport%20REVEAL_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf) .

„Jurnalul International al stiintei sociale asiatice - Violenta in scolile din Romania Rezultate experimentale” - Stan Nicolae Cristian

Fenomenul Bullying în școlile din România - Conform articolului Irinei Popescu Romania-Insider.com

„Violența simbolică în școli” di Bujorean Elena

„Violența în școală: o investigație a victimizării fizice, psihologice și sexuale raportate de adolescenții italieni” - Claudio Longobardi, LE Prino, Matteo Angelo Fabris, Michelle Settanni ( [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com) )

"Il bullismo e la colonia espropria della violenza" di famiglia "di Anna C. Baldry

"Istruzione in una Cipro multiculturale" - Iacovos Psaltis, Nicos Anastasiou, Hubert Faustmann, Maria Hadjipavlou, Hakan Karahasan e Marilena Zackheos

Educația și violența etnică: o vedere din istoria comparativă - Matthew ~ Lange

Violența etnică Combaterea hărțuirii homofobice și transfobice în școli Numărul proiectului: 764746 Apel: REC-DISC-AG-2016

Conform Cyprus-mail.com - Lizzy Ioannidou

Eurobarometru 296 discriminind privind in tarile UE si ce masuri trebuiesc intarite si imbunatatite.



## **Capitolo 8**

**Casi di studio sulla violenza al Liceo tecnologico n. 1 di Alexandria**

## **Casi di studio di violenza presso il Liceo Tecnologico nr. 1 di Alexandria**

Prevenire e combattere la violenza nell'ambiente scolastico è un prerequisito importante per creare un clima favorevole allo svolgimento di attività educativo-educative, soddisfacendo le esigenze di sicurezza sotto molteplici aspetti.

Il fenomeno della violenza nel suo insieme è complesso, con particolari caratteristiche specifiche del tipo di violenza di cui stiamo parlando. Essendo una branca del fenomeno della violenza in generale, la violenza a scuola può essere definita come "qualsiasi forma di manifestazione di comportamenti violenti come:"

- espressione inappropriata o offensiva, come: beffa, presa in giro, ironizzazione, imitazione, minaccia, molestia;
- improvviso, spingere, colpire, infortunio;
- comportamento che rientra nella legge (stupro, aggressione fisica, uso e commercializzazione di stupefacenti, atti vandalici - provocazione del danno consapevolmente, furto);
- reato commesso nei confronti dello stato / autorità dell'insegnante (lingua o condotta irriverente nei confronti dell'insegnante);
- Comportamento scolastico inadeguato: accesso in ritardo, abbandono dell'aula durante le ore di lezione, fumo a scuola e qualsiasi comportamento che violi l'attuale regolamento scolastico.
- l'introduzione e/o l'uso nel perimetro dell'unità educativa di qualsiasi tipo di arma o altri prodotti pirotecnici, quali munizioni, petardi, pompieri o simili, spray lacrimali, paralizzante o simili, che, per loro azione, possono influenzare l'integrità fisica e la psicologia degli studenti e del personale dell'unità educativa.

A livello di scuola esiste una preoccupazione permanente per la risoluzione immediata di tutti i tipi di conflitti che si verificano durante il processo educativo-formativo e non solo, la scuola superiore offre la possibilità di una comunicazione ottimale tra tutti i fattori che possono avere un ruolo in risoluzione dei conflitti (studenti - genitori - insegnanti-insegnante-consigliere-polizia).

Un primo livello di analisi della violenza nelle scuole - prima di esplorare i tipi concreti della sua manifestazione - tiene conto del sistema di relazioni in cui si manifesta, operando una distinzione tra le seguenti forme:

- Violenza tra studenti;
- Violenza studentesca contro insegnanti;
- Violenza degli insegnanti contro gli studenti.

Dai questionari applicati agli studenti e agli insegnanti del nostro liceo, è emerso che la forma più comune è la violenza tra studenti, le altre due sono situazioni che si incontrano raramente, sia in frequenza che in numero di coloro che le manifestano.

Le forme più comuni di violenza studente-studente sono nel campo della violenza verbale: conflitto, attacco, insulto.

Un altro tipo di comportamento violento che si verifica frequentemente tra gli studenti riguarda i reati con riferimento ai tratti fisici o mentali dei loro colleghi, riferimenti ad aspetti quali: lo stato socio-economico dei loro colleghi, la loro appartenenza religiosa o etnica. I reati affrontati assumono forme dirette, le parole vengono indirizzate direttamente al bersaglio, a volte assumono forme indirette, riferendosi alla famiglia o ad altre persone a lui vicine.

La violenza fisica è menzionata con un peso relativamente basso. Questo comportamento si verifica spesso tra studenti della stessa classe o tra studenti di classi diverse. Ci sono anche situazioni in cui alcuni studenti sono vittime di persone al di fuori della scuola (che di solito sono imparentate con un compagno di classe o una scuola).

Interrogati sul luogo e sul momento in cui si verificano comportamenti inappropriati tra gli studenti, ritengono che le forme di violenza presentate sopra si manifestino più spesso durante le ricreazioni scolastiche, essendo un periodo in cui si sentono "sfuggiti" dalla supervisione degli insegnanti. Come luogo di manifestazione, oltre agli spazi all'interno dei locali della scuola, di solito la sala, soprattutto in caso di conflitto tra studenti di classi diverse, è menzionata anche nelle immediate vicinanze della scuola o dello scuolabus, dato che la posizione geografica di il liceo richiede il trasferimento da e per la città, essendo situato in una zona vicina.

La violenza degli studenti verso gli insegnanti, rivelata dai questionari applicati, si riferisce più agli aspetti relativi all'atteggiamento al momento del corso (mancanza di attenzione, uso del telefono cellulare, disturbo del tempo di lezione) gesti o aspetti considerati come minacciosi, reati (relativi alle capacità professionali o all'apparenza fisica). Non sono stati segnalati casi di violenza fisica manifestati da uno studente in relazione a un insegnante.

Per quanto riguarda le forme di comportamento inappropriato degli insegnanti menzionate con la massima frequenza dagli studenti, si fa riferimento a: ironizzazione, umiliazione degli insulti usando espressioni inappropriate. Una valutazione non obiettiva è stata menzionata come comportamento inappropriato degli insegnanti da alcuni studenti interrogati, ma anche aggressività non verbale (sguardi minacciosi, ignorando o emarginando alcuni studenti).

L'esclusione dalle ore o la frequenza non tempestiva di uno studente in ritardo sono comportamenti comuni, praticati da alcuni insegnanti, considerati una punizione per gli studenti. Le cause che inducono l'insegnante a "espellere" uno studente da un'attività di insegnamento possono essere diverse: l'indisciplina degli studenti; il fatto che gli studenti non hanno risolto determinati compiti in classe o a casa. Nei consigli degli insegnanti, la direzione e parte degli insegnanti hanno sostenuto la rinuncia a questa pratica, soprattutto perché può generare varie forme di indisciplina, amplificazione del fenomeno dell'assenteismo, diminuire la motivazione per l'apprendimento e la possibilità di esporre gli incustoditi alunno. ad alcune forme di violenza.

I casi di violenza e le deviazioni di comportamento che stiamo affrontando sono, in ordine di frequenza con cui si verificano:

- linguaggio inappropriato, derisione, insulti, insulti, minacce, indirizzati da alcuni studenti ad altri colleghi
- distruzione di beni scolastici
- l'uso del telefono cellulare durante le lezioni, per scopi diversi da quelli didattici, secondo il regolamento
- invitare/introdurre persone straniere nei locali della scuola
- improvviso, sorprendente (tra studenti, ma anche, in un caso, dettagliamo un genitore di uno studente, insieme ad altre persone, rispetto a uno studente della scuola)
- possesso di armi bianche e spray irritanti

A seguito dell'analisi dei fattori di rischio che hanno portato alla nascita di varie forme di violenza all'interno dell'unità siamo stati in grado di identificare:

### 1) Fattori individuali

- \* Problemi di comunicazione;
- \* Complessa, bassa tolleranza alle frustrazioni;
- \* Difficoltà di adattamento alla disciplina scolastica;
- \* Immagine di sé negativa;

- \* Instabilità emotiva;
- \* Difficoltà di concentrazione;
- \* Disturbi mentali gravi.

## 2) Fattori ambientali socio-familiari

- \* Il clima socio-affettivo in famiglia (relazioni tra genitori; atteggiamento dei genitori verso il bambino; atteggiamento del bambino nei confronti della famiglia)
- \* Tipo di famiglia (organizzata / disorganizzata per divorzio o decesso / riorganizzata);
- \* Condizioni economiche della famiglia (stato professionale dei genitori; reddito familiare)
- \* Dimensione della famiglia (numero di bambini in famiglia);
- \* Il livello di istruzione dei genitori.
- \* Assumere alcuni modelli di relazione familiare;
- \* Cattive condizioni economiche della famiglia;
- \* Basso livello di istruzione familiare;
- \* Indifferenza, cura insufficiente per i bambini e la loro educazione;
- \* Mancanza di supervisione dei bambini, nel caso di famiglie in cui uno o entrambi i genitori sono temporaneamente in partenza per lavoro all'estero.

## 3) Fattori legati all'ambiente scolastico

- \* Carenze nella comunicazione e nella comunicazione di gruppo;
- \* Programmi scolastici sovraccarichi e programmi sovraffollati.
- \* Gestione delle classi **PROBLEMATICA**
- \* Il divario tra le aspirazioni / i valori degli studenti e l'offerta / la pratica della scuola;
- \* L'ingiustizia dell'insegnante;

## \* Pregiudizio degli insegnanti

I principali tipi di attività per la prevenzione dei fenomeni di violenza che sono organizzati a scuola, periodicamente, a seguito della loro inclusione in determinati calendari e argomenti, correlati alla pianificazione del programma scolastico, ma anche attività organizzate come misure di intervento in particolare situazioni, con cui l'unità ha dovuto affrontare, sono:

- Azioni di sensibilizzazione sugli effetti negativi della violenza da parte degli studenti: ore di consulenza e orientamento con tema anti-violenza, dibattiti sulla necessità di rispettare il regolamento di organizzazione e funzionamento dell'unità scolastica;
- Organizzazione di attività culturali con il coinvolgimento di studenti di diverse classi;
- Sviluppo di partenariati scolastici con altre istituzioni a livello locale: polizia, gendarmeria, autorità locali, ONG
- Dibattiti tematici organizzati con gli studenti, con la partecipazione di insegnanti e / o parti sociali;
- Attività extracurricolari;
- Consulenza agli studenti che hanno commesso atti di violenza, ma anche i loro genitori;
- Attività di consulenza per gli studenti che sono a rischio di manifestare comportamenti violenti, ma anche per gli studenti che non rientrano in questa categoria e in quella sopra menzionata, ma che chiedono di essere consultati.
- Maggiore sicurezza a scuola, espandendo la videosorveglianza
- Sanzione del comportamento violento e indisciplina degli studenti, secondo il regolamento scolastico (vedi allegato 1 - estratto del Regolamento di organizzazione e funzionamento del Liceo Tecnologico n. 1 Alexandria)
- Azioni per mediare i conflitti tra studenti o tra studenti e insegnanti

Dalle relazioni annuali degli ultimi 5 anni scolastici, la situazione è la seguente:

- Situazione dei casi di aggressione / violenza scolastica 2014-2015
- Numero di casi di aggressione / violenza identificati a livello di unità scolastica
- Numero di studenti consulenza individuale
- Numero di studenti consigliati nel gruppo (gabinetto o lezioni)

Numero di casi di aggressione e violenza identificato a livello scolastico	<b>10</b>
Numero di studenti sotto consulenza individuale	<b>7</b>
Numero di studenti ammoniti	<b>152</b>
Numero di genitori che hanno ricevuto consulenza per via del comportamento violento dei figli	<b>1</b>
Numero di casi che sono migliorati a seguito della consulenza individuale	<b>3</b>

Poiché la nostra unità è un Liceo Tecnologico, dove predominano i ragazzi (75% della popolazione scolastica), come indicato nelle relazioni annuali, esiste un gran numero di casi di aggressioni / violenza identificati a livello scolastico, che sono più rapidamente la forma di bullismo (molestie, intimidazioni, insulti) che a volte porta a violenza fisica.

Nella maggior parte dei casi, i casi di violenza sono indagati e risolti nell'unità, ma in alcuni casi è stato necessario l'intervento delle autorità. Descriviamo di seguito tre casi che abbiamo affrontato, in cui la polizia è intervenuta in due di loro, raggiungendo il tribunale.

All'interno della nostra unità scolastica, la protezione è fornita con il proprio personale. Perché negli ultimi anni si è creato un deficit di personale, a causa della pensione di alcuni dipendenti e dell'impossibilità di assumere altre persone nelle posizioni vacanti rimanenti, a causa della mancata integrazione nel bilancio, la gestione dell'unità, che deve garantire la sicurezza permanente (7 giorni alla settimana, 24/24 ore) è stata costretta a ricorrere all'integrazione del servizio di sicurezza durante il giorno, attraverso il personale degli operai (installatore, elettricista, carpentiere), che sono stati richiesti per altri lavori urgenti a scuola. Questo crea una situazione indesiderata, in cui persone straniere e scolari possono infiltrarsi nella scuola, specialmente studenti di altre unità della città, spesso con cattive intenzioni. L'aspetto è anche favorito dall'incapacità degli studenti di portare il segno distintivo (distintivo, uniforme).

A ciò si aggiunge l'impossibilità di vietare ai membri della famiglia di entrare nella scuola, così come l'area in cui si estende la scuola superiore, poiché ha un cortile molto grande e tre edifici.

### **Caso di studio:**

Il 23.11.2018 si è verificato un incidente nel nostro liceo, coinvolgendo quattro studenti di altre unità scolastiche della città. Pertanto, durante l'intervallo tra la terza e la quarta ora (alle 10.50) la guida della nona classe, è stato informato dagli studenti che quattro ragazze, che non fanno parte del gruppo delle superiori, vogliono entrare nella scuola. l'aula, alla ricerca di uno dei loro colleghi. L'insegnante informò telefonicamente l'assistente principale e andò in classe. Quest'ultimo informò la polizia e andò nella rispettiva classe. Entrambi gli insegnanti hanno chiesto alle quattro ragazze di presentarsi e andare all'ufficio del consiglio, fino all'arrivo dell'equipaggio di polizia. I quattro si presentarono come studenti in un altro liceo tecnologico della città (tre di loro) e in un liceo teorico (il quarto), e lo scopo di essere presenti nei nostri locali del liceo era una discussione che vogliono discutere. porta con sé uno degli studenti della classe media, con il quale hanno un conflitto (discussioni offensive su messaggi telefonici).

All'arrivo della polizia e dell'equipaggio della gendarmeria, i quattro studenti sono stati portati avanti secondo le procedure di queste istituzioni, informando la nostra unità che erano state applicate misure sanzionatorie.

### **Caso di studio:**

Il 15 novembre 2017, alle 12.45-12.55, nel cortile del liceo, lo studente RL, dall'11 ° grado, è stato attaccato da un gruppo di tre persone, una delle quali era il padre dello studente BI, dal 1 ° grado . IX. Lo studente RL è stato picchiato e pugnalato, causando lievi ferite. Il numero di emergenza 112 fu chiamato, dall'insegnante di educazione fisica, al liceo che arrivava un equipaggio di gendarmi, uno di polizia e ambulanza.

A seguito delle discussioni con gli studenti della scuola, è risultato la seguente rappresentazione degli eventi:

Durante la mattinata, verso le 11.50, lo studente BI ha avuto un atteggiamento aggressivo nei confronti di numerosi colleghi in prima media. A loro difesa, lo studente RL classe XI, lo studente BI ammonito. In risposta, quest'ultimo ha cercato di colpire lo studente RL che ha ritirato e poi ha reagito applicando una BI dello studente.

Lo studente BI chiamò suo padre, che entrò nel cortile del liceo con due persone.

Nel periodo successivo al conflitto con lo studente BI, lo studente RL ha partecipato alla biblioteca della scuola per un'attività per un'ora. All'uscita da questa attività, il padre dello studente BI si aspettava insieme ad altre due persone. Queste due persone



hanno picchiato lo studente RL, lo hanno gettato a terra, ricevendo colpi dallo studente BI e suo padre, essendo stato pugnalato con un coltello.

Nel frattempo, arrivò l'equipaggio dei gendarmi, mentre l'insegnante di educazione fisica chiamava il 112. Gli aggressori furono arrestati dai gendarmi.

Lo studente RL è andato alla scuola di medicina, dove ha ricevuto assistenza fino all'arrivo dell'ambulanza, trasportato all'ospedale della contea.

Facciamo i seguenti chiarimenti:

- lo studente BI è stato trasferito nella nostra unità all'inizio dell'anno scolastico 2017-2018, da una scuola superiore di Bucarest, per la vicinanza al domicilio, essendo domiciliato nel comune B, dalla contea.
- f rom alle discussioni svolte in seguito con altri studenti, domiciliati nello stesso comune, nonché con i rappresentanti della Polizia, si è scoperto che il padre dello studente BI è una persona con una storia di violenza. La scuola non è in grado di verificare aspetti relativi al comportamento sociale dei familiari di uno studente e non può limitare l'accesso all'istruzione degli studenti provenienti da famiglie potenzialmente criminali. Allo stesso tempo, menzioniamo che la madre naturale del bambino aveva lasciato la famiglia, il padre era nel secondo matrimonio, la matrigna non era coinvolta nell'educazione della studentessa BI, soprattutto che, a quel tempo, aveva un bambino appena nato.
- studente RL ha anche avuto alcuni problemi scolastici, in particolare legati alla frequenza, alle ore di ritardo, ai risultati scarsi dell'insegnamento. Inoltre, dal punto di vista della famiglia, viveva solo con il padre, che non era coinvolto nella vita scolastica del bambino, essendo la madre fuori per lavoro, all'estero. Una cosa da notare, da questo punto di vista, è che la madre ha assicurato allo studente RL un reddito mensile abbastanza consistente, che lo ha differenziato dagli altri studenti e gli ha fatto avere un atteggiamento superiore, che può essere considerato un fattore destinato a nutrire un atteggiamento refrattario di alcuni studenti della scuola nei suoi confronti. La madre, nonostante il supporto materiale, non era interessata alla situazione scolastica di suo figlio. Lo studente è stato consigliato all'Ufficio di assistenza psicopedagogica della scuola superiore, a causa dei problemi dell'assenteismo.
- il cortile della scuola, insegnanti di educazione fisica di fornire un servizio pause, in modo che l'insegnante che era in tribunale in quel momento ha reagito immediatamente alla comparsa di persone straniere, che si sono rifiutati di legittimare se stessi.

- l'unità scolastica non può limitare l'accesso dei genitori all'istituzione e non può indovinare le loro intenzioni e le reazioni che possono avere al momento.
- a livello di scuola esiste una "Procedura generale relativa all'accesso delle persone straniere all'interno dell'unità".

Il suo insegnante è stato visitato nel reparto dell'ospedale della contea dal suo insegnante, era fuori pericolo e si è rifiutato di presentare un reclamo. Il caso è stato ripreso dalla polizia, per autovalutazione.

Tutti gli studenti coinvolti sono stati sanzionati secondo le regole della scuola. Studente BI non ha frequentato le lezioni fino alla fine dell'anno scolastico e, insieme alla sua famiglia, ha lasciato il paese. Inoltre, lo studente RL ha abbandonato la scuola superiore. Pertanto, nessuno dei due "attori" di questo conflitto ha beneficiato dell'intervento dell'unità scolastica, per quanto riguarda i problemi comportamentali.

A seguito di questo conflitto, il numero di telecamere di sorveglianza è stato aumentato, sia all'interno del liceo che nel cortile, per aumentare la sicurezza degli studenti e integrare la carenza di personale di guardia.

### **Caso di studio:**

Il 03.04.2019, la direzione della nostra unità è stata informata dalla madre dello studente PFC, in prima media, che, a seguito di discussioni in famiglia, il bambino ha dichiarato che il 1 ° febbraio 2019 e il 1 marzo 2019 sarebbero stati presentata da studenti DIF - cls. IX, PGM - cls. IX IG - cls. 9 °, DTC - 10 ° grado, SFL - 10 ° grado, violenza sessuale (sesso orale). Secondo lo studente del PFC, questi fatti avrebbero avuto luogo, all'interno del liceo, dietro al seminario.

La madre dello studente ha presentato un reclamo alla polizia municipale il 3.04.2019, un equipaggio di polizia si è trasferito nella nostra unità. Siamo stati in grado di mettere a disposizione della polizia un record del 3.04.2019, proveniente dalle sale del liceo, che rivela l'esistenza di un conflitto tra lo studente che afferma di essere stato abusato e gli studenti citati sopra, nelle loro foto catturate spingendolo.

Lo studente PFC proviene da una famiglia allargata, dove entrambi i genitori sono andati a lavorare all'estero e rimane sotto la cura dei nonni paterni. La madre tornò nel paese quando il bambino iniziò la nona elementare. Dal punto di vista dello

sviluppo individuale, la PFC è dislessica-disgrafica, un fatto che viene notato da tutti gli insegnanti della classe. Sua madre disse al dirigente scolastico e al dirigente scolastico che ci sono davvero problemi di sviluppo intellettuale, ma il bambino vuole essere a scuola, essere in compagnia della stessa età. Per quanto riguarda il comportamento, la madre ha assicurato che non c'erano problemi e la scuola, promuovendo una politica inclusiva, ha ritenuto che lo studente potesse essere integrato e, con gli sforzi degli insegnanti, potrebbe acquisire informazioni minime al fine di promuovere gli anni di studio.

Consapevole dei problemi del bambino, il più delle volte la madre veniva a prenderlo a scuola con la sua macchina personale, a volte portando e prendendo studenti dallo stesso villaggio, tra loro e due degli studenti incriminati. Sebbene, secondo la denuncia, lo studente PFC sia stato sottoposto ad aggressività per almeno un mese (dà il 1 ° febbraio e il 1 ° marzo), è almeno strano che non abbia detto a sua madre nulla dei due colleghi né avevano un comportamento cambiato in loro presenza, secondo la madre.

La commissione disciplinare per gli studenti, istituita al liceo per indagare su questo incidente, ha intervistato i compagni di classe degli studenti coinvolti, gli insegnanti delle classi 9 e 10, ha indagato sull'assenza dei giorni in cui lo studente afferma che è stato aggredito sessualmente e analizzato lo spazio in cui lo studente afferma di essere stato aggredito.

Lo spazio descritto dallo studente come il luogo dell'aggressività è un'area circolata, esposta, e ci sono telecamere in determinati punti. A causa del fatto che il sistema di registrazione non memorizza immagini più vecchie di 10 giorni, i fatti non possono essere verificati con il suo aiuto, ma, dal punto di vista del comitato disciplinare e degli insegnanti dell'unità, i fatti dichiarati non potevano passaggio. inosservato.

Allo stesso tempo, sia le discussioni con gli studenti in classe che gli insegnanti mostrano i seguenti aspetti:

- lo studente non è uscito dalla classe da solo fino alla sala, e quando sono andati al laboratorio per esercitarsi, sono andati con il gruppo di classe,
- non assente durante un giorno, da un'ora, per poi tornare in classe,

- gli insegnanti non hanno mai osservato che, a un certo momento della lezione, lo studente appariva sconvolto, spaventato, in disordine, come dovrebbe accadere in caso di abuso del tipo segnalato.
- anche dalle discussioni con gli studenti della 9a elementare, ma anche con altri studenti della scuola, a cui gli insegnanti hanno chiesto se fossero a conoscenza del verificarsi di tali eventi, è emerso che lo studente PFC ha spesso manifestato in modo inappropriato verso i compagni di classe. classe, a partire dalle comodità sulle spalle o sulla testa, nella prima parte dell'anno scolastico, raggiungendo le aree intime, nel secondo semestre. Alcuni colleghi hanno reagito con veemenza a questo, discutendo con lo studente PFC, e ha minacciato di dire a suo nonno che lo avrebbe tagliato con l'ascia.
- Tutte queste manifestazioni non sono state portate all'attenzione del dirigente scolastico e degli insegnanti, tranne durante questo incidente, gli studenti li hanno messi nelle condizioni del loro collega, che è un bambino con carenze intellettuali, a cui è stato diagnosticato il "limite dell'intelletto", secondo alle cartelle cliniche del certificato allegate al file di ammissione. La famiglia non ha messo a disposizione della nostra unità un certificato di orientamento scolastico o una diagnosi più approfondita sulla sua salute e non è nei registri del CJRAE.
- I compagni di classe hanno anche detto che stava inviando loro dei filmati in cui si trovava in situazioni inadeguate (masturbandosi in un annesso della casa), che hanno eliminato dal telefono, temendo i genitori.
- Un'altra manifestazione dello studente PFC, di cui i colleghi si sono lamentati, è stata fare foto con il telefono, poi baciarle e dire loro che voleva avere figli con loro. Diversi studenti di altre classi hanno detto che è stato visto alla fermata dell'autobus mentre si strofinava la pipa.

Sono state tratte le seguenti conclusioni:

1. lo studente PFC, nonostante non avesse alcun documento medico o certificato di orientamento allegato al file, è un bambino con problemi abbastanza seri, ma la famiglia ha rifiutato di certificarli correttamente (o, almeno, non ha informato il scuola) e prendere misure per tenere il comportamento sotto controllo. Inoltre, la scuola è stata informata solo che è un bambino con un successivo sviluppo intellettuale e, poiché non è il primo e l'unico studente con problemi di apprendimento, è stato integrato come tale, gli insegnanti hanno cercato di portarlo a un livello minimo di conoscenza.
2. Alla presenza degli insegnanti non vi sono state manifestazioni sospette, nel periodo settembre-aprile (fino alla comparsa della denuncia presentata dalla madre), ma l'indagine interna ha rivelato che durante le pause alcuni colleghi,

sia di classe che di altre classi, notando che il PFC ha verso di loro le manifestazioni sopra menzionate: le conforta, fa varie dichiarazioni, cerca di raggiungerle in certe parti del corpo, hanno trattato queste cose con divertimento e, inoltre, hanno approfittato della condizione del loro collega, cantare, andare dai ragazzi e dire loro delle cose o toccarle, in modo che accentuassero il suo squilibrio.

Sfortunatamente, nessuno degli studenti ha ritenuto inappropriato questo comportamento, non ha informato gli insegnanti su ciò che stava accadendo e non ha mostrato empatia nei confronti del collega le cui manifestazioni lo hanno messo in situazioni delicate e non erano affatto appropriate al contesto scolastico. Vale la pena ricordare che, durante questo periodo, lo studente, i suoi compagni di classe e tutti gli altri studenti hanno partecipato a una serie di attività, incluso il bullismo, organizzate sia dal consulente degli insegnanti dell'unità sia dalle attività che facevano parte delle campagne. ampia consapevolezza, con la partecipazione di rappresentanti della polizia e altre istituzioni autorizzate. Possiamo dire che nel caso di alcuni studenti, in cui la capacità di fare scelte positive, di essere modellati, gli studenti con carenze educative profonde, su cui una famiglia e un ambiente sociale squilibrati hanno messo un'impronta molto forte, queste attività non riescono a Fare cambiamenti.

Allo stesso tempo, sorge il problema della comunicazione scuola-famiglia e della tendenza delle famiglie a nascondere alcune informazioni sul bambino, il problema del compromesso a seguito del quale silenziosamente vengono passati problemi abbastanza seri fino a quando non iniziano eventi come questo. Le attività di prevenzione e sensibilizzazione sarebbero molto più efficaci se le famiglie fossero coinvolte nella vita scolastica dei bambini e vi partecipassero o rispondessero positivamente agli inviti a partecipare alle lezioni con i genitori, organizzate da entrambi i presidi e i genitori. al consulente degli insegnanti.

il liceo non ha dati dalla polizia su come sono state condotte le indagini in questo caso e lo studente PFC non si è presentato a scuola nell'anno scolastico 2019-2020, essendo stato ritirato. Sebbene non abbia informato ufficialmente la scuola sull'evoluzione del caso, sembra che la famiglia abbia rinunciato alla denuncia, accettando infine che i problemi del bambino non sono solo sviluppo intellettuale, ma sono molto più complessi, andando alle cure a Bucarest.

Non dovremmo trascurare qui la situazione dei quattro studenti accusati, che per tutto questo tempo hanno dovuto affrontare indagini, sia alla polizia che a scuola. Tutti sono domiciliati nell'area rurale e le informazioni sono state diffuse rapidamente, il caso è stato presentato anche dai media. Sebbene non siano stati pronunciati nomi, hanno scoperto di loro nelle comunità a cui appartengono, essendo sottoposti alla pressione pubblica. Inoltre, a scuola, sebbene tutti i colleghi sostenessero la loro innocenza, sotto forma di battute apparentemente innocenti, hanno ricevuto vari nomi, derivanti dalle

accuse mosse, i quattro e le loro famiglie attraversano un periodo molto difficile. Hanno beneficiato del supporto e della consulenza del consulente degli insegnanti, uno degli studenti che hanno presentato al gabinetto insieme alla famiglia.

È un dato di fatto che gli alunni con CES, iscritti all'istruzione di massa, rappresentano un vero problema, soprattutto quando il genitore rifiuta di riconoscere i problemi affrontati dal bambino e chiede aiuto specializzato, sì, più nascondono la realtà.

Pertanto, nella nostra unità ci sono studenti con CES, che hanno una scuola certificata e orientamento professionale, che sono integrati sia in classe che a livello scolastico. A questo proposito presentiamo il caso dello studente GI, uno studente con CES, che è un esempio di integrazione, che ha una relazione speciale con insegnanti e colleghi in classe e a scuola, essendo anche un membro della banda teatrale delle scuole superiori, con cui partecipa a numerose attività. In questo caso, la famiglia è molto coinvolta, collabora sia con la scuola che con il CJRAE, è regolarmente interessata alla sua situazione scolastica e il bambino rispetta gli appuntamenti presso l'ufficio di assistenza psicopedagogica e le cure prescritte dal medico specialista.

Al polo opposto ci sono studenti che, sebbene non siano certificati come tali, è ovvio che appartengono alla categoria degli studenti con CES. Ci sono casi in cui gli studenti con un intelletto molto basso raggiungono il liceo (la metodologia di ammissione lo consente, essendo ammessi studenti con media inferiore a 5 anni), e le cose si aggravano quando si aggiungono problemi psichici, che non si manifestano così male. bambino piccolo, ma aumenta con la pubertà e l'adolescenza.

Negli ultimi anni, il numero di studenti delle scuole superiori che hanno manifestazioni comportamentali negative è aumentato. Anche nei casi precedenti, si nota che ogni volta sono stati coinvolti studenti della classe IX, che solleva un punto interrogativo sulla capacità degli interventi di correzione dei comportamenti negativi nelle scuole materne, elementari e secondarie, ma soprattutto il coinvolgimento della famiglia nell'educazione del bambino e del pre-adolescente.

È ovvio che stiamo assistendo a un cambiamento di generazioni e che le influenze dell'ambiente sociale stanno diventando sempre più difficili da controllare. I valori dell'azienda sono cambiati e, allo stesso tempo, il rispetto per l'autorità e la responsabilità è scomparso o diminuito.

Incontriamo spesso situazioni come:

Distruzione di proprietà scolastiche.

Le "vittime" più comuni di avviamenti violenti di studenti sono oggetti di arredamento, porte, interruttori, che vengono strappati, rotti o manomessi, nonostante la supervisione della classe sia durante le ore, sia durante le pause, dall'insegnante di servizio e persino da ai leader. Inoltre è stata aggiunta la videosorveglianza, che esiste nelle aule e nei corridoi.

Il regolamento di organizzazione e funzionamento dell'unità prevede tali casi, oltre al recupero obbligatorio della merce, le sanzioni esistenti nello Statuto degli Studenti, che possono andare dal rimprovero scritto all'espulsione. Qui, tuttavia, si verifica la situazione materiale estremamente precaria della maggior parte dei nostri studenti e, non una volta, ci siamo imbattuti in situazioni in cui la famiglia dello studente che ha prodotto il danno ha rifiutato di rimandarlo a scuola se gli fosse stato chiesto, ad esempio, di ripari la porta dell'aula o sostituisca la scheda che ha rotto. La scuola preferisce sostituire la proprietà distrutta, piuttosto che perdere lo studente e quindi crea un compromesso che può solo incoraggiare ulteriori manifestazioni.

È un dato di fatto che le scuole, essendo vincolate dal pagamento del capitale, e dal fatto che fino all'istruzione di 10 ° grado è obbligatoria, non applicano più le sanzioni drasticamente come previsto dal regolamento. Allo stesso tempo, la mancanza di interesse delle famiglie per l'istruzione dei loro figli è aumentata enormemente, specialmente nel caso di un certo segmento della popolazione, i nostri studenti per lo più appartenenti a questo segmento.

### **Caso di studio:**

All'inizio dell'anno scolastico in corso, un'aula è stata completamente rinnovata, in cui è stata distribuita una nona classe, dal campo meccanico, una classe composta da studenti con livelli di ammissione molto bassi, forniti nel 100% dell'ambiente. in campagna, alcuni di loro sono arrivati al liceo dopo la seconda fase di distribuzione (in cui gli studenti che non hanno superato la valutazione nazionale o hanno superato gli

esami di correttezza o conclusione della situazione dopo la prima fase di distribuzione) sono distribuiti.

Nonostante il fatto che il leader della classe sia un insegnante rigoroso, che supervisiona attentamente la classe, che si sforza di sviluppare il senso di responsabilità degli studenti, gli studenti di questa classe sono riusciti a causare danni dalla prima settimana, quindi è stato deciso di fare un scambio di classe, con gli studenti della terza media, molto più responsabili, che erano lieti di apprendere in un'aula rinnovata e quindi si preoccupano di mantenerlo nello stesso stato.

Allo stesso tempo, gli studenti del 9 ° anno sono stati informati dal dirigente scolastico, dalla direzione della scuola e dal consulente scolastico. Dichiaratamente, vogliono rivedere il loro comportamento e c'è un leggero cambiamento nell'atteggiamento, ma restiamo insoddisfatti del fatto che la scuola sia lasciata sola nei suoi sforzi, la reazione delle famiglie non è quella attesa: una frequenza molto bassa alle riunioni con i genitori, cercando di trovare scuse e non soluzioni per le manifestazioni dei bambini.

### **Insultare i colleghi, deridere, emarginare alcuni studenti**

Molto spesso, gli insegnanti e i dirigenti scolastici affrontano lamentele da parte degli studenti sulla lingua che hanno per i loro colleghi.

Una cosa che si nota, anche negli studenti della nona elementare, in particolare, è che vengono a scuola con un insulto "ricco", che non esitano a usare, molto spesso in un modo piuttosto stridente. Accade spesso che ogni ora diversi minuti siano dedicati da ciascun insegnante, indipendentemente dalla disciplina, alle discussioni relative al comportamento tra colleghi, generato da conflitti che si sono verificati durante le pause e durante le quali sono state affrontate parole offensive.

È ovvio che ogni insegnante fa ogni sforzo per rendere gli studenti consapevoli che la scuola è uno spazio di comportamento civile, che le discussioni che generano non hanno un ruolo costruttivo nel modellare la loro personalità, che dovrebbero mostrare tolleranza, empatia, spirito di collegialità e rispetto reciproco e che, senza di essi, non possono neppure acquisire le conoscenze e lo sviluppo delle competenze professionali di cui hanno bisogno e per le quali sono a scuola.

Allo stesso tempo, durante gli ultimi anni scolastici, almeno una volta al semestre tutti gli studenti della scuola sono stati coinvolti in attività di sensibilizzazione e prevenzione del bullismo e di altre forme di violenza. Tuttavia, ci resta l'idea che la scuola non riceva un sostegno adeguato dalla società, in generale e dalla famiglia, in



particolare, essendo l'unica a lottare per correggere questi comportamenti negativi. Come accennato in precedenza, il nostro liceo ha lo svantaggio di educare gli studenti da ambienti sociali difficili, in cui il livello di istruzione è abbastanza precario e in cui i problemi materiali amplificano queste carenze educative.

### **Caso di studio:**

L'allievo LP, 17 anni, uno studente dell'undicesima elementare, ha attraversato il ciclo inferiore dell'istruzione professionale (3 anni). Ha scelto di continuare il liceo nell'istruzione diurna, perché non ha compiuto 18 anni dopo aver completato la scuola professionale e fa parte di un gruppo relativamente nuovo per lui, perché in classe ci sono solo 3 colleghi nella stessa situazione (la maggior parte degli studenti che finiscono professionista scolastico e ho 18 anni, scelgo di andare all'istruzione serale).

Il leader della classe ha osservato che, nonostante un'apparente integrazione, lo studente ha frequenti uscite di fronte a colleghi e persino insegnanti, con la conclusione che il suo scopo è di essere riconosciuto come leader imposto.

Lo studente LP proviene da una famiglia monoparentale, che vive con la madre e tre fratelli, una sorella più giovane e due fratelli più grandi, che lavorano nella costruzione e contribuire al reddito della famiglia. Secondo gli studenti la loro situazione finanziaria è relativamente buona e lui stesso contribuisce al reddito familiare, durante le vacanze, lavorando come lavoratore quotidiano in agricoltura.

È stato sorprendente che lo studente si sia offerto volontario presso l'Ufficio di assistenza psicopedagogica del liceo, dichiarando che lo sta facendo per curiosità, volendo vedere com'è in un simile gabinetto, perché conosceva il professore consigliere di psicologia ora, dalla classe X Sembra che la discussione che ha avuto con la maestra sia stata utile per lo studente, tornando agli orari stabiliti. A poco a poco, acquisendo sicurezza, ha iniziato a confessare all'insegnante che è consapevole di avere questi attacchi di rabbia, che non può controllare, ma che sono generati dal comportamento di colleghi che hanno un linguaggio totalmente inappropriato e spesso si affrontano, insulti, che spesso si riferiscono alla famiglia (in particolare alla madre). Sebbene non abbia compromesso questo studente di lingue LP, afferma di essere profondamente ferito quando si rivolge a queste parole e non può più controllarsi, a volte ricorrendo a colpi che applica a coloro che lo disturbano. Il consulente insegnante ha raccomandato a questo studente di iniziare a praticare uno sport, sotto la guida di un istruttore, al fine di scaricare energia e gestire le emozioni, nonché per l'autocontrollo.

Lo studente ha iniziato a praticare la boxe, con un istruttore, in un municipio, i risultati diventano visibili nel suo comportamento.

L'anno scolastico seguente, lo studente riapparve nell'ufficio di consulenza, dicendo che, nel frattempo, aveva rinunciato all'allenamento sportivo con un istruttore, continuando con un amico e che stava osservando il ritorno della rabbia. Lo studente è stato programmato per la consulenza, essendo osservato dall'insegnante in entrambe le attività di gruppo e individuali, l'insegnante trova una differenza tra le due situazioni, nel senso che nelle attività di consulenza di gruppo lo studente si manifesta ad alta voce, cerca di imporre di fronte all'altro studenti, per dimostrare la loro leadership, che attribuiscono a se stessi. Al contrario, nelle singole attività lo studente ha un comportamento attivo-partecipativo, appropriato, è calmo, discute civilizzato, è aperto, esprime i suoi sentimenti.

La conclusione del consulente è stata che, nonostante un buon background, lo studente vuole nascondere una personalità forte e dominante, che non ammette di essere stato ferito in alcun modo, sia lui che i suoi cari (famiglia). Secondo il consigliere, le cause di questo tipo di comportamento si trovano nell'assenza della figura paterna all'interno della famiglia, ma anche nel comportamento aggressivo del padre prima della separazione.

Per porre rimedio al comportamento, il consulente ha raccomandato metodi e tecniche di rilassamento, coinvolgimento in altrettante attività extracurricolari, aumento dell'autostima e costruttivo del tempo libero, ripresa dell'allenamento sportivo, necessariamente sotto la guida di un istruttore.

### **Caso di studio:**

All'inizio del secondo semestre dell'anno scolastico 2018-2019, il vice capo dell'unità ha osservato, camminando sui corridoi durante le pause, che lo studente di CD, dall'11° grado, ogni volta, si siede da solo nella sala e pulsa il telefono, in nessuna delle situazioni negare in compagnia di un collega o di un gruppo di colleghi. Alla domanda sul perché sia solo ogni volta (lo studente è rimasto nel corridoio sempre fino all'arrivo dell'insegnante), ha risposto che non si sente bene con i suoi colleghi, che si sente emarginato e che preferisce trascorrere le pause da solo. Ha continuato dicendo che, in generale, i colleghi deridono tutto ciò che dice e fanno, ignorandolo spesso e quando vengono indirizzati a lui, lo fanno con parole offensive e insulti.

Il Vice Preside ha discusso con il preside e il consulente e ha suggerito di andare insieme in classe e discutere con gli studenti.

La classe a cui ci riferiamo è quella che viene considerata dagli insegnanti una classe omogenea, con un gruppo chiuso, composto da studenti abbastanza tranquilli, che non hanno sollevato problemi comportamentali nel tempo. In questo contesto, le dichiarazioni dello studente erano leggermente in contrasto con l'immagine generale della classe, che ha partecipato a numerose attività incentrate sul bullismo. Durante queste attività sono stati coinvolti, hanno facilmente identificato il problema delle molestie, riconoscendo che, spesso capita di fare battute e danni, senza intenzione e senza rendersi conto al momento che alcune delle loro battute possono essere inquietanti. . Inoltre, il consigliere degli insegnanti ha affermato che questa è una delle classi che sono state molto colpite dai video sulla violenza che sono stati loro presentati, dicendo che non pensavano di essere molto diversi, che ognuno ha un diverso bagaglio di emozioni e che lì sono anche studenti che lasciano la scuola con un forte carico emotivo.

Al momento della visita in classe, il consulente insegnante ha comunicato agli studenti dell'undicesima classe che, dopo tutte le apparenze, c'è un collega che si sente emarginato e verso il quale non ha un comportamento esattamente corretto e si è espresso stupore, scoprendo che questo contraddice le discussioni che hanno avuto e l'immagine che hanno sulla classe. Immediatamente, gli studenti hanno identificato a cosa si riferisce la situazione, hanno nominato il collega in questione e hanno affermato che si tratta di un comportamento che generalmente hanno, che le parole che affrontano sono solo battute e che il CD che usa a sua volta insultando il linguaggio, non prova per integrare e che molte delle prese in giro partono da lui.

Al fine di evitare il prolungamento delle discussioni contrastanti, in cui ciascuna delle due parti avrebbe continuato a incolpare l'altra, i tre insegnanti presentano, dopo averli informati, il punto di vista degli studenti sugli effetti del bullismo. sullo stato emotivo degli adolescenti, hanno proposto agli studenti un esercizio, durante il quale, dopo alcuni minuti di riflessione, ogni studente dovrebbe scrivere su un foglio quali sono le cose che non vuole essere esposto dai suoi colleghi, e poi leggi in testa alla classe. Pertanto, tutti hanno scoperto che molti dei loro denti difficilmente tollerano esattamente le cose che precedentemente descrivevano come battute.

Lo studente CD ha capito che aveva torto, prima di tutto dal fatto che aveva creato una barriera tra se stesso e i suoi colleghi, che non aveva pazienza e non voleva conoscere meglio i suoi colleghi. I colleghi erano consapevoli che non tutte le barzellette possono essere tollerate e che non tutte le persone tollerano le barzellette, che, per molti, ciò che alcune persone pensano sia uno scherzo può essere un'offesa per qualcun altro.

Il consulente insegnante ha spiegato agli studenti che il modo in cui viene percepito uno scherzo è dovuto al rispetto di sé, alla capacità di comprendere, alla capacità di autocontrollo, quindi è un fatto complesso, che richiede cautela quando si sceglie di scherzare con qualcuno.

Il dirigente scolastico ha sottolineato che i tuoi sforzi sono sempre stati diretti a creare una coesione della classe, una cosa desiderabile per qualsiasi gruppo, in modo che le discussioni sull'isolamento di un collega e il linguaggio usato in classe continuino durante le ore di lezione, a cui invita a partecipare anche il consulente degli insegnanti.

Successivamente, la classe è stata iscritta dal preside per diverse attività extracurricolari (una competizione calcistica tra le classi delle scuole superiori, un'attività ambientale all'interno di un progetto scolastico e un viaggio).

Lo studente CD è stato integrato nel gruppo, tutti gli studenti della classe mostrano un atteggiamento molto più aperto, con la conclusione che, sebbene gli studenti siano coinvolti nelle attività di prevenzione e consulenza, il loro effetto può essere a breve termine, a seconda della particolarità individuali e di gruppo, essendo necessarie per la continuità e il supporto di questo tipo di attività attraverso attività extracurricolari. Questi ultimi aumentano la coesione, la comunicazione e l'empatia nel collettivo.

### **Caso di studio:**

Poiché la scuola ha anche collegi, dove vivono 100 studenti dal lunedì al venerdì, la direzione della scuola deve affrontare, a causa dei problemi di bilancio che non consentono l'assunzione di un educatore nella posizione vacante esistente, con difficoltà nel garantire la supervisione degli studenti con lo staff esistente (due supervisori notturni). I problemi derivanti dagli studenti d'imbarco sono, in particolare, le controversie tra i compagni di stanza dovute al mancato rispetto del resto e al programma di studio, al furto di oggetti o cibo, alla partenza in città senza invii e ai tentativi degli studenti più anziani di imporsi di fronte ai loro colleghi. Per l'organizzazione dell'attività di imbarco esiste un regolamento, che è approvato dal Consiglio di amministrazione dell'unità, gli studenti sono stati nominati come capo di livello, sia ragazze che ragazzi e un programma di visita al collegio è stato preparato dal personale. insegnamento.

### **Uso eccessivo di telefoni cellulari e Internet, anche durante le ore di lezione, cyberbullismo**

Ultimamente, la generalizzazione del possesso di smartphone e la dipendenza dal loro utilizzo, sempre più incontrata nelle generazioni più giovani, ha anche determinato nella nostra unità scolastica una serie di situazioni in cui gli insegnanti affrontano la

disattenzione e persino la non partecipazione alle ore di lezione. Ovviamente da alcuni studenti che sono sempre più affascinati dal telefono, a scapito delle attività di classe.

Sebbene l'uso del telefono sia vietato dal regolamento scolastico, la maggior parte degli studenti non si attiene a tali disposizioni, mentre l'insegnante in classe è costretto ad allocare durante le lezioni in merito all'utilizzo di questi dispositivi, sempre e comunque. L'insegnante non ha il quadro giuridico per confiscare il telefono e molto spesso si generano discussioni, con alcuni studenti, che non si sentono vincolati dalle sanzioni previste dall'organizzazione dell'unità e dai regolamenti di funzionamento, rispettivamente dall'osservazione individuale e dal rimprovero scritto. E in questa situazione possiamo vedere l'impatto delle carenze educative degli studenti, con cui affrontiamo al loro arrivo al liceo, il debole coinvolgimento della famiglia nella formazione di adeguate capacità comportamentali.

Ciò che è più grave è che gli studenti usano i telefoni per registrare e trasmettere aspetti di ore di lezione o pause, conflitti tra colleghi, situazioni imbarazzanti dei colleghi, che li mettono in situazioni avverse, ecc. Anche attraverso i telefoni, le minacce vengono trasmesse, gli insulti sono richiesti, l'intervento di persone al di fuori della scuola per risolvere i conflitti (di solito minori, ma che ottengono spazio attraverso l'intervento di familiari o amici).

### **Caso di studio:**

Il professor IM, in classe (matematica), in prima media, l'istruzione professionale ha osservato che lo studente RD usa il telefono cellulare, che abbottona sotto la banca. Nonostante le ripetute osservazioni dell'insegnante, non si fermò, ragionando di avere una discussione con un membro della famiglia e chiedendo di andarsene per discutere in aula, perché è una questione molto importante. L'insegnante pensò che questo fosse davvero un problema familiare e lo permise, ma in seguito si scoprì che lo studente stava mentendo.

Nella pausa dopo l'orario di lezione a cui mi riferivo, uno studente di un'altra scuola superiore della città, insieme a tre studenti della 9a elementare, della nostra scuola superiore, hanno aggredito lo studente di PC, dalla 11a elementare. Sono rimasti sorpresi dalla leadership della classe XI, che ha annunciato la leadership. L'indagine interna svolta ha rivelato che lo studente RD mentre stava usando il telefono durante l'ora, in realtà stava discutendo attraverso messaggi con il PC, indirizzandosi a vicenda insulti. Quando ha chiesto di parlare nella sala con suo padre, ha effettivamente chiamato il suo amico da un'altra scuola superiore della città e gli altri tre studenti del nostro liceo e ha chiesto il loro aiuto nel conflitto con PC Durante la pausa, i quattro

fisicamente PC studente aggredito non ha partecipato all'aggressione, lasciando la scuola nel frattempo. Dopo che il PC ha raccontato come sono andate le cose, sono state annunciate le famiglie di tutti i soggetti coinvolti, nonché l'unità scolastica da cui proveniva uno dei quattro aggressori. E questa volta, avevo a che fare con un genitore, rispettivamente il padre dello studente RD che rifiuta di accettare che suo figlio potesse essere coinvolto nel conflitto e addirittura lo ha avviato.

Gli studenti coinvolti sono stati sanzionati, secondo il regolamento, abbassando la nota sul comportamento.

### **Caso di studio**

Molte delle situazioni in cui i nostri studenti sono esposti sorgono a seguito di relazioni emotive specifiche dell'adolescente. L'intero ambiente familiare è spesso determinante di questi problemi, perché il livello educativo delle famiglie, l'assenza di uno o entrambi i genitori, i loro pregiudizi e la loro mentalità, causano una comunicazione insufficiente dell'adolescente con quelli a casa. Molte volte gli studenti, in particolare le ragazze, si rivolgono agli insegnanti o al consulente degli insegnanti per un consiglio, ma sfortunatamente a volte è piuttosto tardi.

Allievo della PA, di terza media, proveniente da una famiglia monoparentale (lasciata dalla madre), cresciuta maggiormente dalla nonna paterna, il padre alcolizzato, dal desiderio di "allinearsi" con le ragazze della classe, che a quel tempo avevano rispettivamente una relazione sentimentale, o almeno un pretendente ed essendo abbastanza complicato dallo status di "ragazza single", complesso arricchito da un'altezza molto bassa, cercavano a tutti i costi di fare amicizia. L'occasione si presentò nell'autobus con il quale lo studente stava andando alla città natale, dove incontrò una persona, più vecchia della sua (oltre 20 anni), da un'altra località, con la quale scambiava numeri di telefono e contattava uno dei social reti. Lieto di avere una relazione, PA in risposta alla sua richiesta di inviare una foto di nudo. Successivamente, la persona ha fatto ricorso al ricatto, chiedendo altre foto, sotto la minaccia che pubblicherà sui social network la foto già inviata.

L'allievo PA, sebbene piuttosto tardi, aveva una presenza di spirito e, sullo sfondo di un ottimo rapporto di comunicazione con i suoi compagni di classe, il consulente insegnante e il direttore, ha confessato loro, chiedendo aiuto. Il preside ha chiesto allo studente di farlo al fine di favorire un incontro tra lui e la rispettiva persona e, assumendo il ruolo di padre, assente dalla vita del bambino, per la natura delle sue

manifestazioni, è riuscito a convincerlo a eliminare la fotografia compromessa e interrompere qualsiasi connessione. con lo studente, altrimenti andrà alla polizia.

A seguito di questo caso, PA s ha beneficiato consulenza presso l'ufficio di assistenza psico-pedagogico, nonché il sostegno dei suoi compagni di classe e il regista, in modo che l'evento è rimasta solo una lezione di vita, che lo faceva rivedere le sue priorità.

### **L'introduzione e/o l'uso nel perimetro dell'istituzione scolastica di qualsiasi tipo di armi o prodotti pirotecnici**

Sebbene il regolamento scolastico proibisca completamente l'introduzione di qualsiasi tipo di arma o prodotto pirotecnico nella scuola, nel corso del tempo abbiamo riscontrato diverse situazioni in cui su alcuni studenti sono state rilevate varie armi bianche (coltelli, lame) e spray irritanti. Come giustificazione, gli studenti hanno invocato l'incertezza durante il viaggio da e per la scuola e hanno cercato di difendersi, sostenendo che non sarebbero stati utilizzati nell'unità. Hanno anche offerto altre giustificazioni, come quella presentata di seguito.

#### **Caso di studio**

Nell'ottobre 2019, la direzione dell'unità è stata informata dall'insegnante di servizio, che ha fatto una pausa durante un alterco tra lo studente AB, di terza media e un altro studente, che ha chiesto allo studente AB, che aveva un comportamento sospetto. , portando spesso la mano in tasca ed essendo molto irrequieto, per rimuovere gli oggetti che ha in tasca, scoprendo così che aveva un coltello. L'insegnante di servizio ha portato lo studente all'ufficio di gestione, è stato informato il leader della classe, che ha informato i genitori.

Lo studente ha affermato di aver trovato il coltello su una panchina nel cortile della scuola superiore. È stata richiesta la presenza dei genitori nella scuola, lo studente ha mantenuto il suo punto di vista anche alla presenza della madre, che, di fatto, lo ha sostenuto nelle sue dichiarazioni. Alla domanda sul perché non abbia consegnato il coltello al momento della ricerca, lo studente ha detto che non sapeva come farlo.

In questo caso, anche se è ammessa la scusa dello studente, che afferma di aver trovato l'oggetto, non è consentito conservarlo. Si noti che gli studenti, sebbene siano informati all'inizio dell'anno sulle disposizioni del regolamento scolastico, non conoscono o ignorano i doveri che hanno, non sono consapevoli della gravità di alcuni fatti e delle conseguenze che possono avere, che i genitori stanno cercando piuttosto di ottenere

clemenza per la situazione del momento, possibilmente trascurando alcuni fatti, piuttosto che sostenere la scuola nella correzione dei comportamenti a rischio. Lo studente ha ricevuto un rimprovero scritto ed è stato indirizzato al consulente scolastico.

## **Caso di studio**

Nel dicembre 2019, un insegnante ha annunciato che in una delle aule del primo piano, situata vicino al bagno, c'è un odore sospetto e pungente, e gli studenti in classe affermano che ha iniziato a farsi sentire sul pavimento. durante la pausa. Alcuni studenti si sono sentiti, reclamando mal di testa e bruciore agli occhi. L'insegnante, dopo aver annunciato la direzione, ha spostato gli studenti in un'altra classe, dal secondo piano e ha condotto due studenti, che si sono sentiti un po' peggio, nell'ufficio medico della scuola, all'interno dell'unità.

A causa del fatto che l'unità scolastica ha una videosorveglianza nelle sale, gli studenti MG, di 9a elementare e CS, di 10a elementare, che sebbene stessero imparando in un altro edificio, erano presenti durante la pausa, in bagno area al primo piano, dal corpo principale e che, secondo le dichiarazioni degli studenti presenti nella sala, sarebbero quelli che avrebbero spruzzato spray irritanti. I due hanno riconosciuto e sono stati sanzionati con il ritiro temporaneo della borsa di studio professionale, secondo il regolamento.

Lo studente MG proviene da una famiglia con un solo genitore, il padre è deceduto e lo studente CS è affidato alle cure dei nonni, i genitori sono assenti al lavoro, in Italia. Le loro azioni furono portate all'attenzione della famiglia e furono dirette dai consulenti per la consulenza presso l'ufficio di assistenza psicopedagogica.

Ritorniamo alle cause che favoriscono tali comportamenti e notiamo che, in assenza di coinvolgimento familiare, specifico per età, incomprendimento di regole minime di comportamento, mancanza di valori e adozione di schemi di comportamento sbagliati, si aggiunge che la società li supporta, in primo luogo, vendendo liberamente ai minori questi prodotti. Anche i rappresentanti della polizia hanno affermato che possono essere trovati in diversi negozi con caccia e pesca specifiche, in città, che possono essere acquistati da chiunque.



## **Violenza fisica**

I casi di violenza fisica non hanno una frequenza così elevata come quelli della violenza verbale, ma ci sono stati anche alcuni casi in cui l'esacerbazione della violenza verbale ha portato alla violenza fisica, manifestata spingendo, urtando, colpendo. Nella maggior parte dei casi di violenza fisica sono stati coinvolti alunni di famiglie disinteressate, che non hanno mostrato interesse per la situazione del bambino, alunni con uno o entrambi i genitori lasciati per lavoro all'estero, famiglie con un clima socio-affettivo negativo (genitori violenti) o alcolisti. Allo stesso tempo, c'erano casi in cui la famiglia esercitava un controllo esagerato sul bambino, generando stati di frustrazione e momenti di scarica delle energie negative accumulate.

### **Casi di studio**

Nell'anno scolastico 2017-2018, il preside di una delle 9 ° gradi ha sottolineato che lo studente SA, oltre al fatto che durante le ore che aveva frequenti manifestazioni comportamentali inadeguate (stava contraddicendo gli insegnanti e colleghi, s non era porre domande, non correlate all'argomento dell'ora , ignorare le spiegazioni dell'insegnante, usare il telefono cellulare, generalmente un atteggiamento ribelle e ribelle). Anche durante le pause, la studentessa ha indossato i suoi colleghi, innescando litigi, durante i quali è diventata fisicamente aggressiva: ha sbattuto i suoi colleghi, tirato i capelli ai colleghi e alle osservazioni che gli insegnanti hanno fatto ha reagito in un tono fiducioso, accusando ciascuno di loro . dato che fa queste cose perché è effettivamente provocato, sebbene tutti i dati (il suo comportamento generale, le testimonianze di coloro che sono coinvolti, le immagini visualizzate sulle telecamere di sorveglianza) hanno portato alla conclusione che la SA è la causa di conflitti.

Lo studente faceva parte di una famiglia nucleare, entrambi i genitori erano occupati e la situazione materiale della famiglia era buona. I genitori stavano prestando molta attenzione alla situazione scolastica dello studente, contattando spesso la direttrice. Essendo consapevoli delle manifestazioni comportamentali sopra menzionate, i genitori hanno rimproverato lo studente e l'hanno punita, prendendo il suo cellulare e limitando il tempo che le è stato permesso di incontrare con i suoi amici.

Lo studente è stato inviato all'ufficio di assistenza psicopedagogica per la consulenza. Al primo incontro, lo studente ha avuto un comportamento molto difensivo, sostenendo che tutto il tempo è provocato da alcuni colleghi e persino da alcuni insegnanti, dimostrandosi sconvolto e frinteso. Sh e rifiutato di collaborare, sostenendo che non capiva perché s veniva indirizzato al mobile. È stato programmato ulteriormente e non si è presentato per un buon periodo di tempo, quando era visibile in classe che stava

cercando di controllare e cambiare il suo comportamento. A un certo punto si è offerto volontario presso l'armadio, con un atteggiamento visibilmente alterato, dicendo che vorrebbe parlare con il professore consigliere, che ha confessato che si ha riconosciuto il suo senso di colpa per le uscite che ha avuto nel corso del semestre, si rende conto che ha un vulcanico comportamento, che non può controllare le sue emozioni e che per tutti questi motivi i vincoli della famiglia, il cui controllo supera, a suo avviso, i limiti del normale. La ragazza ha detto che la famiglia la considera ancora un bambino, impone molte regole e limiti, che il padre è molto rigida, che non viene ascoltato e che si non gli è permesso di prendere decisioni. Allo stesso tempo, in particolare il padre, la critica continuamente. Per quanto riguarda i colleghi e alcuni insegnanti, SA, ha detto che la sensazione che ha è che si non è compreso da loro e non si trova nella classe, il suo desiderio, che i genitori non hanno rispettato, è quello di studiare presso un'altra scuola in città, dove insegnavano le sue amiche.

Il consulente insegnante ha raccomandato al preside di proporre ai genitori di partecipare a una sessione di consulenza. Hanno accettato, e durante l'incontro, l'insegnante ha guidato la discussione in modo da scoprire se la relazione tra famiglia e figlio è quella descritta dallo studente SA, osservando che, in effetti, i genitori avevano opinioni molto forti riguardo all'istruzione, al sostegno e dal punto di vista che SA è una ragazza e ha bisogno di essere "mantenuta breve", la loro comunicazione è limitata agli aspetti pratici della vita, senza affrontare gli aspetti emotivi e il lato intimo. L'insegnante ha chiesto la presenza dello studente e ha chiesto un gioco di ruolo, durante il quale i genitori sono diventati "il bambino", e il bambino ha assunto il ruolo del genitore e ha messo in scena una situazione che hanno vissuto concretamente, vale a dire la scelta dell'alta scuola, ponendo le loro domande e le risposte che hanno chiesto in quel momento. Sebbene inizialmente i genitori fossero riluttanti, alla fine sono stati coinvolti nel gioco di ruolo, durante il quale si sono guardati allo "specchio", notando gli errori che fanno l'uno verso l'altro.

Come risultato dell'attività di consulenza, i genitori sono diventati molto più aperti nelle loro discussioni con la figlia, hanno imparato ad ascoltarla, che, a sua volta, non ha avuto scoppi incontrollati. La ragazza ha continuato ad adattarsi alla classe in cui frequenta e al desiderio di trasferirsi al liceo dove insegnano le sue amiche. Rendendosi conto che potrebbero esserci conseguenze per le prestazioni scolastiche, ma anche per il suo comportamento generale, i genitori hanno deciso di rispettare la sua decisione di essere trasferito al liceo che desidera.

Nell'approvare il trasferimento, la nostra unità ha preso in considerazione il benessere emotivo del bambino e l'evitamento di possibili conseguenze negative di tenerla qui, contro la sua volontà.

Nel primo semestre dell'anno scolastico successivo, SA venne a far visita al consigliere degli insegnanti, ringraziandola per l'aiuto, dicendo che si sentiva a suo agio nella

nuova classe, insieme ai suoi amici. In famiglia le cose sono discusse molto più apertamente, i genitori sono diventati più permissivi e lei cerca di non deluderli. Durante la visita, la ragazza è andata anche alla sua ex classe, scusandosi con i suoi ex colleghi e il suo ex manager per il loro comportamento indesiderato.

## **Casi di studio**

Al polo opposto per quanto riguarda il coinvolgimento della famiglia nella vita del bambino è il caso dello studente NS, di terza media, nell'anno scolastico 2016-2017.

Diversi insegnanti di questa classe hanno notato che NS, nonostante abbia mostrato un alto livello intellettuale, una buona conoscenza dei diritti del bambino, nonché dei diritti e doveri dello studente, ha mostrato un atteggiamento di non conformità alle regole, rifiuto di partecipare alle attività, disattenzione durante le ore di lezione e un atteggiamento di superiorità nei confronti dei colleghi (a suo avviso i colleghi erano intellettualmente inferiori), suscitava spesso polemiche con gli insegnanti (a partire dalle informazioni trasmesse durante le lezioni, informazioni sulle quali avevano trovato da vari ambienti e che sono oggetto di dibattito, non legato al tempo di lezione). I colleghi, oltre al fatto di essere stati offesi dall'NS, si manifestavano ogni volta che interrompeva le ore per commenti, ribellione e noia.

I genitori di NS andarono a lavorare all'estero, mentre l'adolescente era affidato alle cure dei nonni. I genitori lo hanno sostenuto materialmente, tuttavia, non hanno mantenuto i contatti con la scuola. Dall'inizio del liceo, il leader della classe è stato contattato solo una volta dalla madre dello studente, per essere interessato alla sua situazione scolastica. Anche i nonni, essendo anziani e vivendo in una località lontana dalla città, non si sono tenuti in contatto con la scuola.

Lo studente ha partecipato a sessioni di consulenza, all'ufficio di assistenza psicopedagogica della scuola superiore e durante il suo tempo, esibendo lo stesso spirito polemico, in particolare l'attività specifica, lo ha suscitato ancora di più per le controversie.

A febbraio, all'inizio del secondo semestre, lo studente NS, nella pausa dopo la seconda ora, ha iniziato una discussione in contraddizione con uno dei compagni di classe, BG. Ha espresso il suo disinteresse e la noia per la discussione e contro l'insistenza di NS, che lo ha insultato, chiamandolo stupido, disabile, stupido, dicendogli che non era in grado di far fronte alla discussione e non è salito al suo livello intellettuale, BG, nonostante gli insulti, lo giurò. NS lo ha colpito allo stomaco. Un compagno di classe ha annunciato la leadership, che ha portato i due nell'ufficio di gestione. Dopo aver

descritto il modo in cui gli eventi sono accaduti, il preside ha chiesto sia all'insegnante che al dirigente scolastico di venire con te in classe, per ascoltare l'opinione dei colleghi che hanno partecipato al conflitto. Hanno confermato il fatto che NS ha insistito su BG, e questo è frequente, l'insegnante ha affermato che durante le sue ore NS ha la stessa tendenza a suscitare discussioni collaterali, alle quali spesso ha dovuto interrompere l'evoluzione dell'ora per spiegarlo. il fatto di poter rispondere agli argomenti che solleva, ma questi non sono correlati all'argomento della classe e deve capire che non è normale occupare il tempo assegnato a tutta la classe. Inoltre, i colleghi hanno sostenuto che era stato saturato il fatto che NS avrebbe dovuto interrompere le ore, con le sue idee e insultato ogni volta che non volevano iniziare le discussioni. Gli argomenti principali affrontati dalla NS riguardavano la situazione politica, economica, i vari eventi presentati dai media, l'importanza di legalizzare la cannabis (non possiamo giustificare questa preoccupazione dal fatto che avevano consumato sostanze psicotrope, perché non presentavano manifestazioni specifiche e non erano nei registri della polizia), dibattiti su casi giudiziari, ecc. Lo studente ha riconosciuto che sta facendo queste cose, che si rende conto di essere inquietante e che l'aggressione fisica è il culmine del suo comportamento inappropriato e ha promesso che sta cercando di rivedere il suo atteggiamento.

Per quanto riguarda il conflitto, i due sono stati sanzionati in base al regolamento e NS ha continuato la consulenza.

L'insegnante consulente ha messo il comportamento di NS a causa dell'assenza dei genitori, oltre al fatto che non vi era alcun controllo su di lui, essendo evidente che sentiva la mancanza di comunicazione con loro, i nonni non stavano affrontando le discussioni sui suoi argomenti di interesse e non avere le competenze necessarie per guidarlo. Inoltre, le carenze emotive erano evidenti, sentendo il bisogno di essere al centro dell'attenzione, specialmente di alcuni adulti, che lo apprezzano per ciò che conosce, perdendo così il senso della misura.

L'insegnante-consulente ha osservato che l'argomento del consumo di droghe ritorna frequentemente, anche se era ovvio che NS affronta intenzionalmente questo argomento, perché è molto sensibile, il che suscita la preoccupazione dell'adulto e rivolge la sua piena attenzione ad esso. Nel periodo successivo, a livello scolastico, ci sono state diverse attività di sensibilizzazione e prevenzione del consumo di droghe, in collaborazione con l'Agenzia nazionale antidroga, e l'insegnante ha incaricato NS di partecipare non solo alla sessione in cui è stata distribuita la sua classe, ma e in tutte le altre sessioni.

Un altro metodo utilizzato dal consulente dell'insegnante, insieme al gestore di programmi e progetti educativi è stato l'identificazione nel programma di attività educative extracurricolari della scuola di alcune attività, su vari argomenti, a cui NS è stato cooptato come "partner" dell'insegnante coordinatore. Pertanto, NS ha avuto

l'opportunità di documentarsi, di interagire con l'insegnante nella preparazione dell'attività, di presentare le sue conoscenze, beneficiando della guida dell'insegnante con cui ha lavorato. Si è reso conto che, al fine di avviare e partecipare a una discussione, un'attenta selezione dei contenuti necessari, che deve essere appropriata al tema, chiara, concisa, adattata al livello dei destinatari, presentare interesse, suscitare curiosità, deve essere usato con un linguaggio appropriato, il clima deve essere di rispetto reciproco, civile. NS ha anche capito cosa significhi essere nel ruolo di coordinatore di attività che, come l' insegnante, in classe, deve affrontare interruzioni, discussioni collaterali e altri fattori dirompenti.

NS ha cambiato atteggiamento nei confronti degli altri, colleghi e insegnanti e, su raccomandazione dell'insegnante consigliere, si è unito a un club di dibattito e oratorio, avviato da un'associazione culturale in città, e al fine di controllare l'impulsività e educare l'autocontrollo ha scelto di praticare il tiro sportivo.

I genitori dello studente, che sono stati informati telefonicamente dal preside del caso, sono diventati più attenti ai suoi bisogni e hanno iniziato a interessarsi regolarmente alla sua evoluzione. Anche il collegamento con la scuola è stato mantenuto per telefono, poiché non hanno visitato il paese fino a quando il figlio non ha finito il liceo.

NS non è più stato coinvolto in alcun atto di violenza, al contrario, è diventato uno studente responsabile e un buon collega, nel 2018 completando gli studi delle scuole superiori e ottenendo una specializzazione nel campo tecnico. Purtroppo non ha superato l'esame di maturità e ha scelto di andare dai suoi genitori all'estero.

## **Conclusioni**

L'intervento della scuola per porre rimedio al comportamento violento è limitato dai regolamenti che disciplinano l'organizzazione e il funzionamento dell'istruzione preuniversitaria a livello nazionale, le risorse umane e materiali di cui dispone, il grado di coinvolgimento e l'apertura della famiglia e la società per la collaborazione.

Una misura benefica, negli ultimi anni è stata la generalizzazione degli uffici di assistenza psicopedagogica nelle scuole superiori, in modo che sia gli studenti, i genitori che gli insegnanti possano beneficiare dei servizi di consulenza. Questo aspetto positivo è ancora influenzato dalla riluttanza di alcune (di tutte le categorie sopra elencate), a ricorrere a tali servizi, con un pregiudizio generale, in base al quale, in questa situazione, avrebbero automaticamente sollevato punti interrogativi sulla loro integrità mentale.

Abbiamo anche osservato che coinvolgere gli studenti con attività potenzialmente violente in attività extracurricolari ha un impatto positivo su di loro, occupando il tempo libero in modo costruttivo, educando la personalità, incanalando energie, socializzando, sviluppo personale, aumentando l'autostima. e la stima di un altro e di altri aspetti che sono alla base del comportamento pro-sociale.

Le parti sociali (polizia, gendarmeria, municipio ANA, direzione della sanità pubblica, DGASPC, rappresentanti di diverse ONG) hanno sempre risposto favorevolmente alle richieste dell'unità di partecipare alle attività di sensibilizzazione e prevenzione.

Sanzionare è una misura che produce i suoi effetti solo in misura inaspettatamente piccola, sullo sfondo di un atteggiamento disinteressato nei confronti dell'istruzione e della formazione professionale, che troviamo sia nei nostri studenti che nelle loro famiglie.

Successivamente, uno dei maggiori problemi, che invece di essere risolti, sembra approfondire, è la mancanza di coinvolgimento delle famiglie nella vita dei bambini, confrontandole spesso con il loro disinteresse, con l'incapacità di collaborare con la scuola, di identificare e prendere le proprie misure per porre rimedio ai comportamenti negativi.

Esempio n.1

Estratto dalle regole di organizzazione e funzionamento della Scuola Tecnologica n. 1  
Alessandria

## DEVIAZIONI

LA SANZIONE PROPOSTA in base alla gravità dell'atto

1. Distruzione, modifica o completamento di documenti scolastici, come cataloghi, fogli, libri per studenti e qualsiasi altro documento nella stessa categoria

- a) osservazione individuale;
- b) rimprovero scritto;

- c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;
- d) il passaggio disciplinare in una classe parallela della stessa scuola;
- e) l'avviso di scadenza;
- f) espulsione.

## 2. Danni alla proprietà della scuola

### Recupero obbligatorio delle merci

- a) osservazione individuale;
- b) rimprovero scritto;
- c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;
- d) il passaggio disciplinare in una classe parallela della stessa scuola;
- e) espulsione.

L'introduzione o la diffusione, nell'unità educativa, di materiali che, attraverso il loro contenuto, minacciano l'indipendenza, la sovranità, l'unità e l'integrità nazionale del paese, che coltivano la violenza, l'intolleranza o che danneggiano l'immagine pubblica di una persona;

- a) rimprovero scritto;
- b) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;
- c) il passaggio disciplinare in una classe parallela della stessa scuola;
- d) l'avviso di scadenza;
- e) espulsione.

Blocco delle vie di accesso negli spazi educativi;

a) il passaggio disciplinare in una classe parallela della stessa scuola;

b) l'avviso di scadenza;

c) espulsione

Possesso o consumo di droghe, bevande alcoliche o altre sostanze proibite, sigarette, sostanze etnobotaniche e partecipazione al gioco d'azzardo;

a) rimprovero scritto;

b) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;

c) il passaggio disciplinare in una classe parallela della stessa scuola;

d) l'avviso di scadenza;

e) espulsione.

L'introduzione e / o l'uso nel perimetro dell'unità educativa di qualsiasi tipo di arma o altri prodotti pirotecnici, quali munizioni, petardi, pompieri o simili, spray lacrimali, paralizzante o simili, che, per la loro azione, possono influenzare integrità fisica e psicologia degli studenti e del personale dell'unità educativa.

Gli studenti non possono essere privati della proprietà personale che non pregiudica la sicurezza personale o delle altre persone nell'unità educativa, in conformità con le disposizioni legali;

a) rimprovero scritto;

b) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;

c) il passaggio disciplinare in una classe parallela della stessa scuola;

d) l'avviso di scadenza;

e) espulsione



Diffusione di materiale elettorale, proselitismo religioso, osceno o pornografico negli istituti scolastici;

a) osservazione individuale;

b) rimprovero scritto;

c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;

Utilizzo di telefoni cellulari durante le ore di lezione, esami e concorsi; fatta eccezione per questa disposizione, è consentito l'uso dei telefoni cellulari durante l'orario del corso, solo con il consenso dell'insegnante, in caso di utilizzo nel processo educativo o in situazioni di emergenza;

a) osservazione individuale;

b) rimprovero scritto;

c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;

**Lanciare false pubblicità ai servizi di emergenza;**

a) rimprovero scritto

Violenza offensiva, indecente, intimidatoria, discriminatoria e manifesta nel linguaggio e nel comportamento nei confronti di colleghi e personale;

a) osservazione individuale;

b) rimprovero scritto;

c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;

Provocazione, istigazione e partecipazione ad atti di violenza a scuola e oltre;

- a) osservazione individuale;
- b) rimprovero scritto;
- c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;
- d) il passaggio disciplinare in una classe parallela della stessa scuola;
- e) espulsione

Lasciare il perimetro dell'unità educativa durante il programma scolastico, ad eccezione dei principali studenti e delle situazioni previste dalla regolamentazione dell'organizzazione e del funzionamento dell'unità educativa;

- a) osservazione individuale;
- b) rimprovero scritto;
- c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;

Uso del linguaggio banale o invettivo nel perimetro della scuola;

- a) osservazione individuale;
- b) rimprovero scritto;
- c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;
- d) l'avviso di scadenza;
- e) espulsione

Invitare / facilitare l'ingresso di persone straniere a scuola, senza il consenso della direzione della scuola e dei presidi.

- a) osservazione individuale;

- b) rimprovero scritto;
- c) il ritiro temporaneo o definitivo della borsa di studio di merito, della borsa di studio sociale, del "denaro delle scuole superiori", della borsa di studio professionale;
- d) l'avviso di scadenza;
- e) espulsione



Erasmus+

Programma Erasmus +, KA2, professionale, istruzione e formazione - Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche - Partenariati strategici per l'istruzione e la formazione professionale



**Partner:**



**Romania, Bucharest**

**Zivac Group  
Central SRL**



**Italy**

**I.I.A.P.H.S.**



**Cyprus**

**DIONI**



**Romania, Alexandria**

**Technological Highschool,  
Nr. 1**