



A.S.L. DI FIRENZE  
COORDINAMENTO TECNICO  
DELLE DIPENDENZE



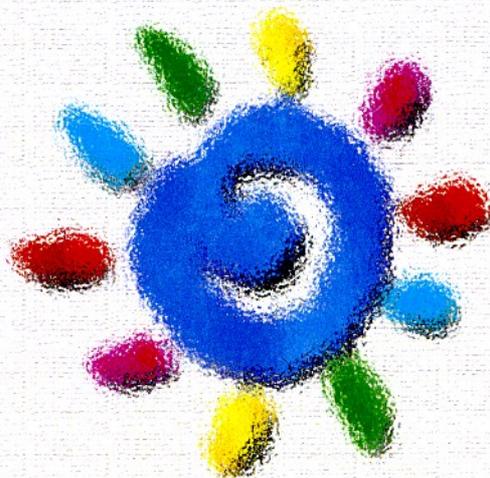
UFFICIO SCOLASTICO  
REGIONALE PER LA TOSCANA



Consiglio Nazionale delle Ricerche  
Istituto di Fisiologia Clinica



## La valutazione dell'efficacia negli interventi di prevenzione delle dipendenze e degli stili di vita a rischio nelle Scuole Medie Inferiori





..... "E' semplice. Pensate a cose straordinarie e stupende: saranno esse a trasportarvi in alto".....

J.M. Barrie, Peter Pan.

Hanno realizzato il Progetto:

*Commissione Prevenzione del Coordinamento tecnico delle dipendenze Asl di Firenze*

- Marisa Artioli SerT zona Mugello
- Giulia Bianchi SerT zona Mugello
- Alessandro Barbanti SerT 3 Firenze centro
- Marina Carletti SerT 2 sud est Valdarno
- Elisabetta Giuliani SerT 2 Firenze centro
- Lorella Matteini SerT 1 sud est Chianti
- Alessandro Orsetti SerT 4 Firenze Centro
- Maria Carla Sinnatti SerT 1 Firenze centro
- Luca Teodori SerT 1 Firenze centro

*Istituto di Fisiologia Clinica Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Socio Sanitari - CNR di Pisa*

- Luca Bastiani
- Francesca Denoth
- Chiara Gatti
- Fabio Mariani
- Sabrina Molinaro

Hanno partecipato al progetto:

- Paola Baldi Scuola Media Beato Angelico FI
- Luciana Bellotti Scuola Media Masaccio,Calvino, Don Milani FI
- Elda Bergamini Scuola Media Pio X Artigianelli FI
- Laura Cecchetti Scuola Media Masaccio,Calvino, Don Milani FI
- Daniela Ciatti Istituto Comprensivo Manzoni Baracca FI
- Giuliana Fabiani Scuola Media Leonardo da Vinci Figline Valdarno
- Laura Frilli Istituto Comprensivo Greve in Chianti
- Annalisa Frosinini Istituto Paolo Uccello FI
- Lucia Maria Lanata Scuola Media Masaccio Calvino Don Milani FI
- Patrizia Lanfredini Istituto Comprensivo Greve in Chianti
- Elisabetta Lippi Istituto Comprensivo Paolo Uccello FI
- Enrico Masi Istituto Comprensivo Barberino del Mugello
- Anna Montigiani Scuola Città Pestalozzi FI
- Giovanna Moschi Scuola Media Ghiberti Ungaretti Barsanti FI
- Carmen Olivieri Scuola Media Ghiberti Ungaretti Barsanti
- Beatrice Perna Scuola Media Dino Campani FI
- Natalia Polimici Scuola Media Macchiavelli Papini FI
- Stefania Ricciarelli Scuola Media Pio X Artigianelli FI
- Luciano Ridolfi Scuola Media Maria Maltoni Pontassieve
- Monica Ristori Scuola Media Leonardo da Vinci Figline Valdarno
- Alessandra Tannini Istituto Comprensivo Impruneta Tavernuzze

Autori del presente rapporto sono:

Sabrina Molinaro°, Francesca Denoth°, Luca Bastiani°, Chiara Gatti° e Fabio Mariani°.

°= Istituto di Fisiologia Clinica Sezione di Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Socio Sanitari - CNR di Pisa

Presentazione a cura di: Marisa Artioli\*

\*= SerT zona Mugello

Introduzione a cura di: Alessandro Barbanti<sup>1</sup>, Elisabetta Giuliani<sup>2</sup>, Alessandro Orsetti<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>= SerT 3 Firenze centro; <sup>2</sup>= SerT 2 Firenze centro; <sup>3</sup>= SerT 4 Firenze Centro

Editing testuale e grafico a cura di: Silvia Gazzetti°, Laura Pellegrino°

°= Istituto di Fisiologia Clinica Sezione di Epidemiologia e

Ricerca sui Servizi Socio Sanitari - CNR di Pisa

Si ringraziano le famiglie e i ragazzi che hanno reso possibile la realizzazione del progetto di prevenzione primaria contribuendo allo sviluppo delle conoscenze in questo ambito di così rilevante interesse.

# INDICE

## Presentazione

“Valutare la prevenzione” alcune riflessioni....	Pag.	7
--	------	---

## Introduzione

Dal percorso al progetto “Valutare la prevenzione”	Pag.	9
--	------	---

## Capitolo 1

L’adolescenza e il suo contesto	Pag.	13
La struttura funzionale del progetto	Pag.	19
I materiali	Pag.	20
Scheda “Percezione del sé: riconoscersi”	Pag	20
Scheda “Percezione del corpo che cambia”	Pag	20
Scheda “L’essere nel gruppo”	Pag	21
Scheda “Percezione del rischio”	Pag	22
Scheda “Il cambiamento nelle relazioni familiari”	Pag	22
Diario alunno	Pag	23
Diario insegnante	Pag	24
I questionari di valutazione	Pag	24
OSIQ Self-image questionnaire di Offer	Pag	25
TRI-Test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken	Pag	25
L’area Fiorentina da cui è stato estratto il campione	Pag	25
Iscritti alle scuole	Pag	26
Gli studenti e le scuole partecipanti	Pag	27

## Capitolo 2

Attività “Percezione del sé: riconoscersi”	Pag.	29
2.1 Obiettivi	Pag	29
2.2 Attività	Pag	29
2.3 Analisi dell’attività	Pag	30
La valutazione del compagno che descrive	Pag	33
Se le caratteristiche del compagno cambiassero la loro vita...	Pag	33
2.4 I diari degli alunni	Pag	34
2.5 I diari insegnati	Pag	35
2.6 Conclusioni	Pag	36

## Capitolo 3

Attività “Percezione del corpo che cambia”	Pag	37
3.1 Obiettivi	Pag	37
3.2 Attività	Pag	38
3.3 Analisi dell’attività	Pag	38
Dov’è la capitale	Pag	39
Dove sono le regioni ricche	Pag	40
Dove sono le regioni povere	Pag	41
Luoghi di tensioni e disordini	Pag	42
Dove sono i bassifondi	Pag	43
Dove sono stanziati le forze militari per la difesa	Pag	44
Dove si trovano le grandi risorse di energia	Pag	45
Dove si trovano le bellezze	Pag	46
Dove si trovano i luoghi inesplorati	Pag	46

3.4 I diari degli alunni	Pag	47
3.5 I diari insegnati	Pag	48
3.6 Conclusioni	Pag	48

## **Capitolo 4**

<b>Attività "L'essere nel gruppo"</b>	<b>Pag</b>	<b>49</b>
4.1 Obiettivi	Pag	49
4.2 Attività	Pag	50
4.3 Analisi dell'attività	Pag	51
La distanza della rappresentazione di sé dal centro del foglio	Pag	51
La numerosità degli amici	Pag	51
La distanza degli amici da sé	Pag	52
Numerosità degli amici e grado di importanza percepita	Pag	52
4.4 I diari degli alunni	Pag	53
4.5 I diari insegnati	Pag	54
4.6 Conclusioni	Pag	54

## **Capitolo 5**

<b>Attività "Percezione del rischio"</b>	<b>Pag</b>	<b>55</b>
5.1 Obiettivi	Pag	55
5.2 Attività	Pag	55
5.3 Analisi dell'attività	Pag	57
Le domande relative alla visione del film	Pag	57
Episodi rischiosi descritti dai ragazzi	Pag	58
5.4 I diari degli alunni	Pag	59
5.5 I diari insegnati	Pag	60
5.6 Conclusioni	Pag	60

## **Capitolo 6**

<b>Attività "Il cambiamento nelle relazioni familiari"</b>	<b>Pag</b>	<b>61</b>
6.1 Obiettivi	Pag	61
6.2 Attività	Pag	62
6.3 Analisi dell'attività	Pag	63
La posizione del ragazzo rispetto ai propri genitori	Pag	63
Il rapporto familiare	Pag	64
6.4 I diari degli alunni	Pag	65
6.5 I diari insegnati	Pag	65
6.6 Conclusioni	Pag	66

## **Capitolo 7**

<b>I Giudizi dei ragazzi rispetto alle cinque attività svolte</b>	<b>Pag</b>	<b>67</b>
7.1 Obiettivi	Pag	67
7.2 Diario alunno	Pag	67
Analisi dei giudizi espressi dai ragazzi sulle attività	Pag	67
7.3 Diario insegnante	Pag	69
L'analisi dei giudizi espressi dai docenti sulle attività	Pag	69
7.4 I questionari di valutazione	Pag	70
O.S.I.Q. Offer Sel-immage Questionnaire	Pag	70
TRI-Test sulle relazioni interpersonali di B. A. Bracken	Pag	71
7.5 Conclusioni	Pag	72

## **Conclusioni**

<b>A cinque anni dall'idea iniziale</b>	<b>Pag</b>	<b>73</b>
---	------------	-----------

# PRESENTAZIONE

## **“Valutare la prevenzione” alcune riflessioni.....**

### .....Sul progetto

Questo progetto rappresenta il nostro lavoro più strutturato di intervento di prevenzione all'uso e all'abuso di sostanze stupefacenti e agli stili di vita a rischio nelle scuole medie inferiori e segna per noi un importante passaggio di contenuto e di metodologia rispetto agli interventi svolti nelle scuole medie superiori.

La precocizzazione di alcune tematiche relative all'adolescenza ci ha spinto sempre di più ad ipotizzare e a progettare interventi con tali fasce di età e proprio il lavoro con questo target ha enfatizzato maggiormente la validità e la necessità di inserire gli interventi di prevenzione all'interno della scuola, agenzia di formazione primaria dell'adolescenza.

### .....Sui contenuti

Le fasi della pre-adolescenza e dell'adolescenza sembrano essere dei momenti cruciali in cui poter intervenire da un punto di vista preventivo, non per parlare in prima istanza specificatamente delle sostanze o di abusi di sostanze, ma per poter dare attenzione e ascolto a quelle problematiche come, l'immagine di sé, il corpo che cambia, il gruppo dei coetanei, le dinamiche all'interno del proprio gruppo, i rapporti con i genitori che costituiscono invece il terreno di scontro, di conflitto, di ansia e preoccupazione degli adolescenti con i quali lavoriamo quotidianamente.

E' all'interno di questo campo, a nostro parere che si giocano quei meccanismi di rispecchiamento, di identificazione, di negazione o di compensazione che se non elaborati possono dare l'avvio a stili di vita a rischio nel quale non è lo specifico rischio dell'utilizzo di una sostanza a costituire una minaccia per la salute, ma è un atteggiamento complessivo di fronte appunto ad una percezione del rischio in generale sia questo rivolto all'uso o all'abuso di una sostanza o ad un particolare comportamento individuale o di gruppo.

Il rischio, il bisogno di rischiare accompagna l'adolescente come parte imprescindibile del suo percorso verso l'età adulta e ne costituisce anche un tappa importante verso la separazione dall'infanzia e dalla famiglia.

E' sul filo di lana di questo limite che viene giocato il nostro spazio di intervento e il contributo a realizzare una corretta percezione del rischio in generale potrebbe essere uno dei nostri risultati più augurabili.

### .....Sul metodo

Lavorare sui contenuti espressi precedentemente ha richiesto e richiede l'utilizzo di una metodologia che ponga alla base il gruppo e il lavoro all'interno del gruppo, in questo caso il gruppo classe.

L'utilizzo della tecnica del circle-time ad esempio permette di utilizzare al meglio gli aspetti di rispecchiamento, invita tutti a partecipare, ognuno con la propria modalità, e con diversi gradi di coinvolgimento.

Il clima, intendiamo il clima relazionale nel quale si svolge il lavoro di gruppo è di vitale importanza.

Un buon clima sgombrato da giudizi o pregiudizi può permettere e agevolare la comunicazione di aspetti, atteggiamenti, considerati solo privati e far scoprire invece la dimensione del poter discutere, parlare insieme, condividere un aspetto problematico.

La dimensione del gioco, è questa la forma nella quale vengono proposte la maggior parte delle attività del progetto, sembra essere la più stimolante in questa fase di età, perché è uno spazio indefinito nel quale possono trovare posto molte dimensioni del percorso esistenziale dell'adolescente, quello più ludico, appunto ma anche quello più riflessivo, più leggero o più impegnato, e dove anche la problematicità può essere espressa senza essere rivestita di drammaticità.

I linguaggi che sono stati usati sono stati di vario tipo: da quello delle immagini, a quello grafico, a quello televisivo o a quello del cinema, ma in tutti i casi ogni scheda di lavoro ha conservato una parte finale di "verbalizzazione" dell'esperienza vissuta nel gruppo.

La modalità di porsi dell'adulto in questo metodo di lavoro è fondamentale.

E' chiaro che il clima di lavoro dentro al quale è possibile situare questo tipo di intervento non si costruisce dall'oggi al domani e tanto meno attraverso una tecnica. E' il frutto invece di un paziente e convinto lavoro relazionale dell'insegnante all'interno del gruppo classe ed è indipendente dal fatto di effettuare o meno interventi di prevenzione di questo tipo, fa parte, se esiste, dell'atto "dell'insegnare" nella sua valenza più completa.

Qualsiasi processo di apprendimento si avvantaggia del clima "emotivo" che ne costituisce il contesto, e qualsiasi adolescente può avvantaggiarsi nel suo processo di crescita nell'avere accanto un adulto "competente" non solo nella propria disciplina, ma anche del suo percorso esistenziale.

Commissione Prevenzione  
Dipartimento di Coordinamento Tecnico delle Dipendenze  
ASL Firenze

Responsabile del progetto  
Dr.ssa Marisa Artioli

# INTRODUZIONE

## Dal percorso al progetto “Valutare la Prevenzione”

A cura: Alessandro Barbanti<sup>1</sup>, Elisabetta Giuliani<sup>2</sup>, Alessandro Orsetti<sup>3</sup>

1 Educatore Professionale, UFM B Ser.T. 2 ASL Firenze

2 Educatrice Professionale, UFM B Ser.T. 3 ASL Firenze

3 Educatore Professionale, UFM C Ser.T. 4 ASL Firenze

Il Dipartimento di Coordinamento Tecnico delle Dipendenze della A.S.L. di Firenze, al fine di condividere, confrontare e coordinare le diverse esperienze di prevenzione che ogni servizio attua nel proprio territorio, ha costituito nel 1996 una “Commissione Prevenzione” composta da un gruppo multidisciplinare di operatori referenti dei dieci Ser.T.

Questo gruppo di lavoro dipartimentale ha fino ad oggi programmato e realizzato numerose iniziative e progetti come: “Ragazzi in aula” (a.s.1998/99), “Campagna di prevenzione dell'uso di nuove sostanze - droghe sintetiche tra i giovani” (a.s.1998/99 e a.s.1999/2000), “Oltre la scuola” (1999/2000 – 2000/2001). Occorre sottolineare che l'opportunità di partecipare nel 1999 al corso di formazione “La valutazione degli interventi di prevenzione attivati a Firenze sul disagio giovanile e le tossicodipendenze” ha permesso, agli operatori della Commissione Prevenzione, di approfondire le tematiche della valutazione in ambito preventivo, e di stabilire una concreta collaborazione con il CNR di Pisa.

Infatti, il corso di formazione organizzato dall'Osservatorio Epidemiologico del Dipartimento delle Dipendenze finanziato dalla Regione Toscana è stato condotto dall'Istituto di Fisiologia Clinica – Sezione Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Pisa. Tale collaborazione in seguito si è potuta sviluppare ed integrare con il progetto “Valutare la Prevenzione” rivolto alle scuole medie inferiori e finanziato con il Fondo per la Lotta alla Droga.

Il progetto è stato proposto nel 2001 attraverso il Provveditorato agli Studi di Firenze ad ogni Istituto di Istruzione Secondaria di primo grado ed Istituti Comprensivi. Questo progetto si inserisce nel dibattito culturale e scientifico che si interroga sugli aspetti relativi alla valutazione degli interventi di prevenzione e costituisce un tentativo, nonostante le numerose difficoltà, organizzative e di finanziamento, di percorrere strategie comuni all'interno di una metodologia operativa condivisa fra scuola, servizi e centri di ricerca.

Pertanto è stato necessario, ai fini di una valutazione dell'intervento, costruire fin dall'inizio una modalità operativa il più possibile omogenea, sistematizzata e standardizzata in relazione agli indicatori individuati. L'obiettivo generale delle attività

proposte agli studenti, a livello individuale e di gruppo, è stato quello di promuovere l'agio nel favorire una maggiore consapevolezza: di sé, delle capacità personali e dei "cambiamenti" che interessano in particolar modo questo ciclo della vita. L'intervento si è caratterizzato nell'ottica di una educazione alla salute, quale promozione del benessere psico-fisico e relazionale.

Nella prima fase del progetto gli operatori dei Ser.T. e il gruppo di ricercatori del CNR, hanno raccolto ed analizzato i materiali bibliografici e le esperienze di prevenzione primaria più significative sperimentate in ambito scolastico sul territorio, calibrando l'ipotesi di ricerca-azione con la situazione esistente.

In una seconda fase gli operatori dei Ser.T., hanno presentato il progetto nelle scuole di loro competenza territoriale, raccogliendo le adesioni degli insegnanti interessati ad essere coinvolti nell'iniziativa. Tale adesione è stata possibile anche grazie alla collaudata collaborazione esistente nell'ambito di progetti di prevenzione e degli interventi di Educazione alla Salute fra il Ser.T. e i contesti scolastici. Il progetto è stato realizzato in 23 classi terze con 21 insegnanti di 14 scuole medie inferiori, mentre inizialmente avevano dato la loro disponibilità al progetto 34 insegnanti di 18 scuole. Occorre precisare che questa esperienza riguardava soltanto il coinvolgimento di insegnanti con studenti delle classi seconde, in modo da poter sviluppare con loro un percorso formativo prima di realizzare l'intervento nell'anno successivo con gli studenti delle classi terze.

Nella terza fase gli operatori dei Ser.T. e il gruppo del CNR, in quattro incontri con gli insegnanti hanno proposto cinque schede di attività da integrarsi ai programmi "curricolari". Le cinque schede di attività, rivolte agli studenti, riguardavano rispettivamente: la percezione del sé, la percezione del proprio corpo che cambia, la percezione dell'essere nel gruppo, la percezione del cambiamento nelle relazioni familiari, la percezione del rischio.

Ogni scheda si riferiva ad una delle aree di sviluppo dell'adolescenza previste nel test "Offer Self-Image Questionnaire for Adolescence" da somministrare agli studenti come pre-test e post-test quale strumento per la valutazione della ricaduta delle attività realizzate. Il progetto, durante questi momenti formativi, è stato condiviso con gli insegnanti non solo negli obiettivi, ma anche nei contenuti cognitivi ed emotivi. Infatti fin dall'inizio è risultato indispensabile il loro apporto nel riformulare le schede delle attività precedentemente elaborate dagli operatori del Ser.T. e del CNR.

Le indicazioni ed osservazioni degli insegnanti si sono rivelate necessarie per individuare un percorso educativo/formativo più attento ai bisogni e alle esigenze individuali e di gruppo degli studenti nel contesto scolastico. In tal senso, insegnanti e operatori, con le specifiche competenze, durante gli incontri si sono cimentati in una esperienza formativa di confronto e di scambio sperimentando, in prima persona, in alcune occasioni, le attività da proporre agli studenti. In questi incontri il tema al centro della discussione è stato soprattutto quello dell'efficacia della comunicazione sia verbale che non verbale, attenta alla relazione, all'ascolto, ed alla valorizzazione

dell'esperienza di gruppo.

Nella quarta fase sulla base di una distribuzione condivisa dei ruoli e dei compiti, è stato realizzato il progetto nell'arco dell'anno scolastico 2002-2003, nel rispetto di un cronogramma concordato di somministrazione dei test e di attività da effettuarsi con gli studenti delle classi terze coinvolte nel progetto.

Il gruppo di lavoro del CNR si è occupato di preparare e predisporre il materiale didattico e di documentazione, dell'elaborazione dei dati.

Gli operatori dei Ser.T. si sono adoperati come punto di snodo fra le esigenze degli insegnanti e quelle del gruppo di ricerca del CNR occupandosi della distribuzione e del recupero del materiale nelle diverse fasi di lavoro fornendo agli insegnanti anche consulenza e supervisione per i problemi che potevano sopraggiungere.

La fase più operativa (somministrazione del pre - post test e le cinque attività nelle diverse aree previste dalle schede) con gli studenti è stata tradotta in pratica e gestita completamente dagli insegnanti in piena autonomia e responsabilità. Il materiale didattico e di documentazione distribuito consisteva in:

- pre e post - Test (Offer Self-Image),
- cinque schede di attività con le indicazioni relative alle modalità di realizzazione, ai tempi, agli spazi, per gli insegnanti;
- cinque schede di attività con materiali didattici (materiale cartaceo, video,) per gli studenti;
- diari per insegnanti e studenti per annotare considerazioni personali ed osservazioni durante l'esperienza.

Inoltre, occorre evidenziare che i genitori degli studenti coinvolti nel progetto sono stati preventivamente informati di questa esperienza con una comunicazione scritta ed in alcuni casi è stato effettuato un incontro di presentazione del progetto con gli insegnanti e gli operatori dei Ser.T.

In una quinta fase a conclusione del progetto, sono stati strutturati due incontri di riflessione e verifica fra insegnanti, operatori Ser.T. e gruppo CNR. Obiettivi di questa fase sono stati la rilevazione e l'elaborazione :

- dell'esperienza complessiva dei vissuti degli insegnanti;
- del gradimento degli insegnanti;
- dell'efficacia della metodologia;
- dell'adeguatezza delle attività e degli strumenti didattici utilizzati;
- della fruibilità delle attività da parte degli studenti;
- del raggiungimento degli obiettivi preposti;
- dell'elaborazione dei dati.

Questa esperienza ha contribuito allo sviluppo di molti interrogativi rispetto alla complessità degli interventi di prevenzione ed alla loro valutazione e soprattutto a ciò

che resta a distanza di tempo dall'intervento.

In relazione a questo abbiamo ritenuto necessario organizzare una giornata di lavoro e di confronto con tutti coloro che hanno partecipato al progetto a vario titolo e con le altre diverse istituzioni e servizi del territorio.



# CAPITOLO 1

## L'adolescenza e il suo contesto

Da un punto di vista dei processi di elaborazione interna individuale, la pre-adolescenza e l'adolescenza possono essere definiti come fasi di crisi fisiologica nello sviluppo della personalità e nella costruzione dell'identità dell'individuo.

Fra le diverse esperienze evolutive della vita, quella dell'adolescenza è sicuramente una delle più dirompenti: è una fase costruttiva, che si contraddistingue per il bisogno di dare coerenza e un senso di unità al proprio sé. Il ragazzo infatti, in quanto adolescente, ha un *nucleo di personalità* che è ancora vago, frammentato e fragile.

Nel periodo preadolescenziale, i ragazzi si distaccano dal proprio corpo di bambino e ridefiniscono le relazioni in una nuova prospettiva: un nuovo spazio d'investimento affettivo viene infatti dedicato al gruppo dei coetanei, si trovano così, per la prima volta in modo forte, a confrontarsi con la comunità a cui appartengono.

La maturazione cognitiva, in questo periodo, secondo il pensiero di J.Piaget, appare caratterizzata dal passaggio dalla logica delle *"operazioni mentali concrete"* a quelle *"ipotetico-deduttive"*, e anche questo è un aspetto che permette di ristabilire in chiave diversa, le appartenenze familiari, scolastiche e quindi sociali, in cui i ragazzi si trovano ad agire.

Insieme alla maturazione fisiologica dell'individuo anche autori ad orientamento individuale, psicoanalitico, hanno comunque affiancato, a tale concetto di sviluppo, il *contesto* in cui l'adolescente cresce:

"Lo stato adolescenziale si prolunga in funzione delle proiezioni che i giovani ricevono dagli adulti ed in funzione dei limiti di esplorazione che la società impone loro. Durante questo periodo l'adolescente è molto vulnerabile ai commenti degli adulti che svolgono attività didattiche per i giovani ed è particolarmente sensibile alle attenzioni che riceve ed ai discorsi che lo riguardano. Anche le persone frequentate che non hanno funzioni educative, hanno un ruolo fondamentale nell'indirizzare il giovane; tutto ciò che fanno può favorire lo slancio, la fiducia in se stessi ed il coraggio di superare le difficoltà o al contrario indurre scoraggiamento e depressione." Françoise Dolto (1991)<sup>1</sup>.

Una struttura relativamente stabile del temperamento e della personalità dei ragazzi si raggiunge quindi, solo alla fine dell'adolescenza, momento nel quale vengono attraversate ed elaborate tutte le prove che la caratterizzano. La separazione del ragazzo dagli affetti primari, alla fine di questa prima parte del suo "viaggio" gli permetterà quindi, psicologicamente, di potersi impegnare in nuovi ambiti creativi, produttivi, e riproduttivi che ora, nel momento in cui è ancora nella fase della preadolescenza, riesce a malapena a fantasticare, o al limite, a percorrere imitando, in base ai modelli societari, proposti dai media.

---

<sup>1</sup> F. Dolto, 1991, "La cause des adolescents", Laffont, Paris

Divengono quindi molto importanti, inoltre, i modi con cui l'individuo arriva a questo periodo di transizione e come riesce a “prevenire”, attraverso lo sviluppo e l'attuazione di specifiche capacità personali, i possibili esiti negativi della crisi adolescenziale. Se poniamo l'attenzione sul contesto sociale infatti, in cui le dinamiche individuali adolescenziali si inseriscono e, su come esse siano state oggetto di studio per riuscire a comprenderne la loro collocazione nel “*bensiero collettivo*” della società, possiamo situare l'inizio ufficiale della psicologia scientifica dell'adolescenza, alla pubblicazione nel 1904 del famoso “Adolescence” di Stanley Hall (1904)<sup>2</sup>.

Hall fu il primo a scrivere un trattato completo sull'adolescenza in due volumi. Per l'autore statunitense l'adolescenza si presenta “come una seconda nascita, una crisi, una trasformazione subitanea e profonda provocata dalla pubertà fisiologica, da un rinnovamento totale e drammatico della personalità”. Questo periodo è quindi caratterizzato dal risveglio della sessualità, da agitazioni, da tempeste emotive, in cui i continui cambi degli stati d'animo, creano oscillazioni in un senso opposto all'altro che possono condurre anche a possibili avversioni verso la scuola e la famiglia.

Le idee di S. Hall sull'adolescenza si collocavano nel periodo dell'industrializzazione, e rappresentavano un tentativo di fornire una teoria che creasse una norma a questa nuova fase della vita, un tentativo cioè di “subordinazione sociale” che il mondo adulto adoperava su quello dei giovani. Tale teoria, fu ovviamente accolta con benevolenza dai genitori, dagli educatori, dai docenti e dai dirigenti dei movimenti giovanili di tale periodo storico.

Da allora l'adolescenza continuò ad essere considerata come fase necessaria dello sviluppo psichico tanto per il pieno sviluppo del carattere dell'individuo, quanto per il mantenimento delle regole societarie. Questa posizione fu perpetuata da diversi autori come Hurlock (1949)<sup>3</sup>, Cole (1948)<sup>4</sup>, Jersild (1957)<sup>5</sup> e tanti altri, i cui scritti, hanno influenzato il modo di interpretare tale fase dello sviluppo umano, sia delle generazioni successive di psicologi sia di una grossa parte della popolazione di genitori e di insegnanti. La necessità dell'adolescenza quindi, veniva legittimata da motivazioni non più naturalistiche ma di organizzazione societaria.

In Europa, la psicologia marxista, che ebbe le sue origini in Unione Sovietica, insisteva sui fattori culturali e storici, ma questa a differenza della teoria di Hall, ebbe poca influenza sulle teorie successive dell'adolescenza. La scuola storico-culturale sovietica, con Vygotskij (1930-1934)<sup>6</sup>, il suo fondatore, affermava che l'evoluzione degli individui avviene “*appropriandosi dei prodotti culturali e storici*”. E' dunque attraverso il procedere della storia e attraverso lo sviluppo della coscienza dei processi psichici che

<sup>2</sup> Hall S.G. (1904), *Adolescence*, Appleton, New York

<sup>3</sup> Hurlock E. (1949), *Adolescent Development*, McGraw-Hill, New York.

<sup>4</sup> Cole L. (1948), *Psychology of Adolescence*, Rinehart, New York.

<sup>5</sup> Jersild A.T. (1957), *The Psychology of Adolescence*, MacMillan, New York.

<sup>6</sup> Vygotskij L.S. (1930-1934), *Il processo cognitivo* (tr. it. Boringhieri, Torino, 1980).

l'individuo si evolve. Tutto ciò in funzione della storia umana, che è sostanzialmente creata dal lavoro in comune con gli altri individui della società.

Tale teoria avrebbe permesso una maggiore storicizzazione dell'adolescenza, avrebbe in sostanza permesso di cogliere i suoi raccordi con la struttura sociale, di portare alla luce quei processi mentali dell'individuo originati dalle condizioni di emarginazione. In sostanza, avrebbe permesso di comprendere maggiormente come i fenomeni psichici interiorizzati dai giovani e dagli adulti, possano essere originati anche dalla divisione del lavoro. Ma neppure nell'Unione Sovietica di tale periodo storico, si riuscì a costruire una teoria coerente dell'adolescenza, partendo dai principi di base della psicologia marxista.

Ad oggi, infatti, lo sviluppo di tali concezioni avrebbe permesso di dare maggiore considerazione a quei processi e a quelle capacità che, ovviamente, non si realizzano senza vissuti di malessere e di incertezza. Contrariamente a ciò che è possibile pensare, infatti, sono proprio quelle crisi, in quanto cambiamenti, che permettono di acquisire nuove capacità/possibilità di "*problem solving*".

Ciò implicherebbe la necessità di una *rinegoziazione* delle relazioni a livello sociale. Questo comporterebbe il dissolversi del concetto teorico che vede l'adolescenza solo come il transito verso il "compimento" nell'età adulta, senza per questo però, annullare la necessaria "distanza/confine" sia psicologica che sociale, tra il giovane, l'adulto e l'anziano.

La distanza, il confine, vanno qui intesi nei termini diversità, di valorizzazione delle differenze, che nell'ambito delle relazioni intersoggettive, sono tra gli aspetti che maggiormente favoriscono i meccanismi di differenziazione dell'individuo.

*Contestualizzare* ad oggi, permetterebbe di rilevare alcune contraddizioni della condizione giovanile contemporanea: la pubertà fisiologica fa accedere l'adolescente allo stadio biologico dell'adulto ma di fatto è ancora negata la possibilità di agire in autonomia, a livello affettivo, sociale ed economico, di decidere di sé nell'ambito relazionale come in quello lavorativo, in sostanza, di esprimere pienamente la sua personalità.

Sempre nella prima metà di questo secolo, un'altra scuola importante della psicologia europea, fu quella di Piaget, che si soffermò sui processi cognitivi dello sviluppo dell'adolescenza includendo il processo di interazione tra un soggetto e l'ambiente ma discostò completamente quest'ultimo dalla "storicità" in cui esso era inserito.

Nell'ambito della psicologia analitica, la prima analisi sistematica dell'adolescenza è stata fatta da Anna Freud, la quale sosteneva che per difendersi dall'angoscia derivante dalla rottura dei legami con i precedenti oggetti di amore dell'infanzia, l'adolescente ricorre alla fuga dalla famiglia, all'investimento dell'affetto sul gruppo dei coetanei, ed è normale che, proprio a causa di ciò, per un lungo periodo l'adolescente, si comporti in modo incoerente e imprevedibile.

Teorie come quella di Erikson (1950, 1968)<sup>7</sup>, invece, vedono lo sviluppo come un prodotto dell'interazione fra fattori di diverso ordine sociale, biologico e psichico. Il nodo centrale della sua teoria sull'adolescenza vede come problema principale di questa peculiare fase, l'acquisizione di un'identità che sia socialmente riconosciuta. Gli studi più recenti sviluppatasi alla fine degli anni '60 nell'ambito della *psicologia dell'età evolutiva* (Baltes, Reese e Lipsitt, 1980<sup>8</sup>; Lerner, 1982<sup>9</sup>; Tubman e Lerner, 1991<sup>10</sup>), hanno messo in evidenza come l'adolescenza possa essere caratterizzata da esperienze relativamente "leggere" che gratificano oppure al contrario, profondamente "pesanti" e problematiche proprio in funzione degli eventi e del contesto sociale in cui l'individuo è inserito e come questo sia concausa della storia che l'adolescente vive.

Questo orientamento della psicologia, si avvale per la ricerca di metodi quantitativi come ad esempio gli "*studi prospettici longitudinali*". Tali studi mirano all'osservazione di coorti di individui per un tempo assai prolungato e, su queste basi, definiscono l'interazione individuo-ambiente. L'individuo quindi, secondo tale approccio, è visto come "l'attore protagonista del proprio sviluppo" che sceglie in base a diverse determinanti ambientali, dando così il proprio contributo alla costruzione di sue peculiari linee di inserimento nella società. La società, insomma, viene recepita dall'individuo che gli appartiene, come un insieme di tante aree di influenza attraverso le quali gli individui devono scegliere in modo attivo, assumendone il controllo.

In tale ottica, questi elementi di adattamento non hanno effetto in modo involontario come forze ignote che l'individuo non può controllare, ma rappresentano esercitazioni, esigenze e regole di fronte a cui l'individuo mette in gioco le proprie vie d'uscita, selezionando e modificando il proprio comportamento con l'obiettivo di arrivare a creare un proprio cammino che porti alla crescita personale. E' così che "l'adolescente non è necessariamente posto in una condizione di crisi e di difficoltà, visto che le determinanti ambientali e biologiche con cui deve interagire possono costituire anche un'opportunità di sviluppo ovvero, di stimoli a nuove forme di differenziazione e di arricchimento personale, anche se non progettate in anticipo". (Palmonari e Sarchielli, 1997)<sup>11</sup>.

I diversi eventi che caratterizzano l'età adolescenziale, come l'"uscita" dalla famiglia e la ricerca di nuovi rapporti con i coetanei e con altre figure adulte come gli insegnanti, possono quindi essere intesi come il processo di mediazione attraverso cui le

<sup>7</sup> Erikson E.H. (1950), *Infanzia e società* (tr. it. Armando, Roma, 1960); Erikson E.H. (1968), *Gioventù e crisi d'identità* (tr. it. Armando, Roma, 1974)

<sup>8</sup> Baltes P.B., Reese H.W., Lipsitt L.P. (1980), Life-span developmental psychology. In *Annual Review of Psychology*, 31, pp.65-110.

<sup>9</sup> Lerner R.M. (1982), Child Developmental: Life-Span Perspectives. In *Human development*, 25, pp. 33-82.

<sup>10</sup> Tubman J.G., Lerner R.M. (1991), Life-span view of human development and adolescent development. In R.M. Lerner

<sup>11</sup> Palmonari A., Sarchielli G. (1997), *Evoluzione degli studi sull'adolescenza*. In A. Polmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.

informazioni che provengono dal mondo esterno, vengono interpretate in base alle proprie caratteristiche cognitive, emozionali, affettive e motivazionali dell'individuo.

Dopo tali argomentazioni appare evidente come la prospettiva sociale, in cui è inserito l'individuo, faccia rivestire alla scuola un ruolo di fondamentale importanza essendo luogo d'incontro "elettivo" dove si attuano tutte le dinamiche peculiari della fase pre-adolescenziale e adolescenziale che l'individuo si trova a vivere. Per i ragazzi infatti, i tre anni delle medie inferiori sono importanti anche perché il passaggio da una classe all'altra, è uno dei pochi fatti in grado di certificare o meno, ai loro occhi, la propria crescita psichica. L'evoluzione individuale perciò, si nutre e viene plasmata attraverso modificazioni che diventano dei veri e propri punti di non ritorno che obbligano, dopo le sicurezze dell'infanzia, attraverso la peculiarità di ciascuna storia individuale, ad affrontare separazioni e verifiche anche dolorose. Lo sviluppo percettivo nel periodo dell'adolescenza, nella nostra società attuale, sembra precoce e anticipato perché viene innescato in modo particolare dal culto del corpo e dall'esplosione delle attività ludiche, proposte dai mass media. Lo sviluppo cognitivo e la capacità di critica appaiono invece più lentamente; al momento attuale per la maggioranza dei ragazzi questo tipo di sviluppo avviene in media verso i 16-17 anni, con degli evidenti ritardi per la maturità cognitiva, l'apprendimento nelle materie scolastiche e la conseguente capacità di preservarsi dal condizionamento culturale.

La società odierna, caratterizzata da un massiccio utilizzo delle immagini, sembra quindi cambiare le stesse "mappe cerebrali" e i sottostanti processi cognitivi a cui esse sono associate. Queste influenze infatti, fanno attivare ed utilizzare ai ragazzi emisferi e zone cerebrali che prima venivano trascurate, ed è per questo che le attività a loro proposte nell'ambito del presente progetto, contemplano, non solo processi logici di tipo analitico-deduttivo, ma anche quelli di tipo intuitivo-analogico, quali il questionario, le immagini del collage, ecc. (come verrà dettagliatamente descritto in seguito).

Anche lo sviluppo sociale di alcuni aspetti individuali, quali i processi di socializzazione e di maturazione psicosessuale, nella nostra società attuale registrano un notevole anticipo rispetto al passato. E' così che "profili sociali" quali la *timidezza* e l'*introversione*, recedono rispetto a qualità specifiche quali l'*apertura* e l'*estroversione*, comportamenti maggiormente attesi e desiderati socialmente.

E' quindi necessario considerare l'adolescenza come inscindibile dalle esperienze di vita compiute e dai conseguenti stadi di sviluppo che la precedono e la seguono. Appare dunque evidente che il mancato superamento delle fatiche e dei traguardi della crescita inizi in ambito familiare, prosegue in quello scolastico e si enfatizza nei gruppi sociali dei pari; tutto ciò può quindi confluire in forme di devianza sociale che hanno il suo apice di rischio soprattutto durante la fase adolescenziale. Tra i rischi che corre un numero sempre crescente e significativo di soggetti, c'è quello di trovarsi in una situazione particolare denominata "adolescenza protratta", che è sostanzialmente caratterizzata dal prolungamento, a tempo indeterminato, di tale periodo. Questo

spesso determina, su di un piano comportamentale, dipendenza, frustrazione, delusione e vissuti di inadeguatezza, fino ad arrivare alla disperazione.

Talora questi vissuti portano il soggetto all'uso di stupefacenti, sostanze tossiche, alcol, ecc... e alla messa in atto di dinamiche reattive che possono arrivare ad azioni di vero e proprio auto ed etero lesionismo.

Per quanto riguarda le difficoltà dei ragazzi nelle loro relazioni in generale, è necessario sottolineare che si tratta di aspetti non necessariamente "patologici" (carenze comunicative, oscillazione tra un comportamento opposto all'altro, distorsione nella percezione dei bisogni reciproci...) soprattutto se teniamo presente, anche in questo caso, il contesto dello sviluppo adolescenziale.

Il Progetto Arianna ad esempio, un progetto pilota nell'ambito della prevenzione dell'uso e abuso di sostanze lecite ed illecite (droga, alcol, fumo, ecc), condotto con il supporto tecnico-scientifico e professionale dell'Istituto di Fisiologia Clinica del C.N.R. di Pisa in collaborazione con la Regione Val d'Aosta, ha evidenziato molteplici aspetti del disagio giovanile in tal senso.

A livello familiare i livelli di elaborazione del disagio, ad esempio, sembrano differire in funzione della classe sociale d'appartenenza: un livello sociale basso sembra associato alla non comprensione del disagio manifestato dai ragazzi e, ad un livello medio/alto addirittura sembra difficoltoso il riconoscimento stesso del disagio.

Anche nelle problematiche relative allo sviluppo psicofisico dei ragazzi emerge una massiccia correlazione tra aspetti di disagio tipicamente adolescenziali, collegati alle modificazioni corporee, ed un livello sottostante, più problematico, relativo ad una strutturazione di una adeguata immagine di sé.

Effetto degno di nota è che i ragazzi in tale intervento, hanno fatto richiesta esplicita di *"ricevere un'educazione al rapporto socio/affettivo"*, indicando così il loro bisogno di integrazione e di riconoscimento dell'altro come esigenza a voler imparare, nella relazione, per uscire dal disagio.

Il lavoro svolto nel Progetto Arianna ha contribuito a migliorare le potenzialità di autonomia del ragazzo nei diversi contesti, contrapponendo una visione della relazione interpersonale "utile" ad una più completa perchè "significativa".

L'adolescenza tuttavia, non dovrebbe essere considerata solo come fase di transito che si caratterizza per il senso di indeterminatezza che crea nell'individuo, ma, in positivo, dovrebbe essere ritenuta un periodo in cui i processi trasformativi consolidano la capacità di intendere, di volere e quindi di poter scegliere, non solo sul piano psichico ma anche su quello sociale. Salvini (1994)<sup>12</sup>. Posto quindi, come assunto, che soggetto e contesto debbano entrare a far parte di uno stesso orizzonte di osservazione, si tratta di vedere proprio come essi interagiscono e come tale rapporto sia "il cannocchiale" attraverso cui dover scrutare per poter individuare e definire meglio i fenomeni del disagio giovanile.

---

<sup>12</sup> A. Salvini,(1994), *"Oltre il disagio. Adolescenza, cambiamento, età della vita"* Pacini Fazzi, Lucca.

E' per questa ragione che a quest'età più che in altre, la relazione che si stabilisce tra individuo e colui che fa le veci di educatore, deve essere molto accurata e fornita primariamente di obiettivi specifici e di metodologie atte alla prevenzione.

## La struttura funzionale del progetto

L'ipotesi portante attorno alla quale sono state strutturate le cinque attività presuppone che, attraverso lo sviluppo adeguato del "Sé" relazionale ed individuale dei giovani si possano inizialmente contrastare e successivamente ridurre i fattori di devianza e di emarginazione.

Al fine di migliorare la percezione del proprio sé, favorendone quindi lo sviluppo, sono state sviluppate le cinque attività costituenti il progetto "Valutare la prevenzione". Come prima cosa, si è ritenuto opportuno che fossero proprio gli insegnanti a proporre le attività; sono loro infatti quotidianamente in contatto con i ragazzi e quindi in grado di comprendere meglio le loro esigenze, i tempi di apprendimento e di attenzione. Si stabilisce così un rapporto continuato più stabile rispetto all'intervento di personale esterno, anche se specializzato.

Molta attenzione è stata posta all'incremento della motivazione del ragazzo attraverso il suo coinvolgimento in un clima di gioco. Ogni attività, infatti, propone diversi tipi di lavori extracurricolari, che comprendono disegni, collage, visione di filmati, che gli alunni svolgono individualmente, consentendo così una facilitazione dell'apprendimento attraverso l'affinamento e la valorizzazione dei processi cognitivi propri di ciascun ragazzo, ma per i quali alla fine, è previsto sempre un momento di confronto con i compagni. In questo modo è possibile valutare il percorso che il ragazzo o il gruppo organizzato dei coetanei liberamente compie, contribuendo così ad una più corretta etero e auto-percezione.

La valutazione dei tempi, articolata e dettagliata, è stata oggetto di grande interesse. L'assegnazione degli stessi all'interno di ciascuna attività è nata, infatti, dall'esigenza degli insegnanti di conciliare le attività inerenti al progetto con le attività curricolari; si è stabilito, così, un tempo di due ore per ciascuna attività e nell'ambito di queste ore sono stati scanditi i tempi per l'introduzione al lavoro, per la realizzazione del lavoro e per la discussione di gruppo. Questo al fine di semplificare ai docenti l'organizzazione dell'attività in classe. Grande cura è stata dedicata anche all'organizzazione logistica per ogni attività è stata descritta nel dettaglio la disposizione della classe (ad esempio se la classe è disposta in cerchio o se ai ragazzi servono i banchi come ausilio all'attività).

I dettagli di ogni singola attività sono riportati su schede plastificate a disposizione dei docenti. Le schede sono suddivise schematicamente partendo da una breve introduzione al tipo di lavoro considerato nei suoi aspetti didattici e relazionali riferiti al periodo dell'adolescenza. Di seguito sono elencati i diversi momenti dell'attività dettagliati da tempi, materiali, ruoli di insegnanti ed alunni e disposizione della classe. Per quanto riguarda i materiali specifici per le attività si possono distinguere in materiali strutturati, cioè materiali che sono stati elaborati appositamente per il progetto, durante gli incontri fra docenti e membri della Commissione Prevenzione, e materiali non strutturati, come matite, fogli di carta, forbici, colla e quanto altro possa

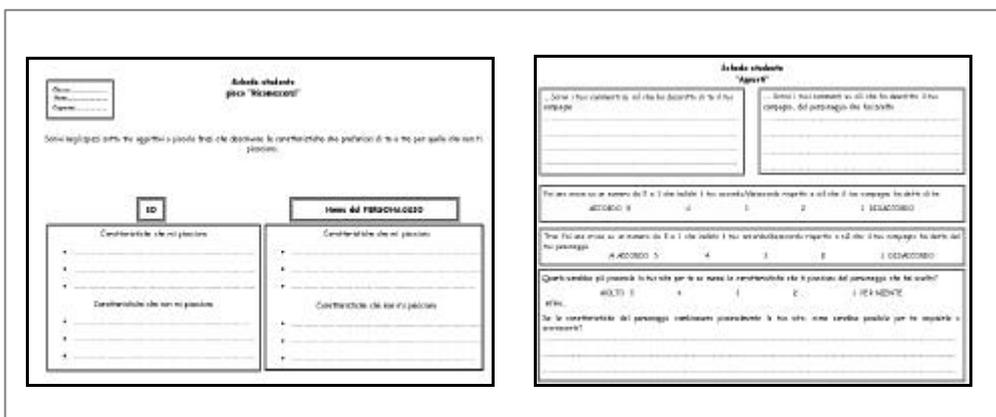
essere a disposizione di docenti e alunni anche durante le attività curriculari.

**I Materiali**

**Scheda “Percezione del sé: riconoscersi”**

Il materiale strutturato, che viene consegnato a ciascun ragazzo, relativo alla prima attività è costituito dalla “scheda studente”, suddivisa nelle parti relative al gioco “riconoscersi” e “appunti”. Sulla scheda si trovano una serie di domande e di spazi nei quali si chiede di descrivere tre caratteristiche che piacciono e tre che non piacciono riferite al personaggio famoso preferito (del mondo dello spettacolo, dello sport, del fumetto, ecc..) e a se stessi.

Figura 1: “Scheda alunno: riconoscersi e appunti”



Questa descrizione serve per lo svolgimento del gioco previsto dall'attività in cui i ragazzi mettono a confronto ciò che percepiscono di se stessi e della propria idealizzazione attraverso la descrizione del personaggio, con quanto percepiscono i compagni sempre con riferimento alle stesse osservazioni. La scheda prevede inoltre una ulteriore parte per annotare se si è in accordo o in disaccordo con quanto riferito dal compagno con cui il ragazzo ha scambiato le informazioni su se e sul personaggio.

Lo scopo di questo lavoro è dare l'opportunità di prendere atto che vi può essere differenza tra l'intenzione di comunicare di chi parla e la percezione di chi ascolta e quindi mettere in gioco l'auto e la etero percezione. Sono questi momenti fondamentali nella crescita dell'adolescente, periodo denso di cambiamenti che spesso il ragazzo percepisce in un modo del tutto personale che non corrisponde a quanto percepiscono le persone a lui vicine, siano esse adulti o coetanei. Nella descrizione dell'attività sono stati ricordati anche materiali non strutturati che si trovano in aula come sedie, banchi, penne e quanto altro potesse servire, questo sempre allo scopo di ottimizzare i tempi a disposizione.

### Scheda "Il corpo che cambia"

La seconda attività, "Il corpo che cambia" è costituita da un gioco strutturato: si chiede ai ragazzi di disegnare il proprio corpo così come lo percepiscono nel momento e come lo ricordano qualche anno prima. Viene poi consegnata una serie di domande che fanno riferimento in modo metaforico alle aree del proprio corpo intitolato "La mia mappa".

Figura 2: Questionario "La mia mappa"

<p>"La mia mappa"</p> <p>Dov'è la capitale?</p> <p>Dove sono le regioni ricche?</p> <p>Dove sono le regioni povere?</p> <p>In qualche posto ci sono tensioni o disordini?</p> <p>Dove?</p> <p>Dove sono i bassi fondi?</p> <p>Dove sono stanziati le forze militari per la difesa?</p> <p>Dove si trovano le grandi risorse di energia?</p> <p>Dove si trovano le bellezze?</p>
---

Si chiede inoltre agli alunni di immaginare di essere una cartina geografica e di posizionare sul disegno la serie di punti corrispondenti alle domande.

Questa attività ha lo scopo di far prendere coscienza al ragazzo degli eventuali cambiamenti avvenuti nella propria immagine. Il confronto con i compagni è utile a comprendere quali differenze possono esistere fra ciò che si autopercepisce e come ci vedono gli altri. Oltre al materiale strutturato sopra descritto sono stati usati

materiali non strutturati come la carta velina, che è servita per confrontare il disegno del corpo nel momento attuale con quello passato, dando modo ai ragazzi di verificare gli eventuali cambiamenti.

### Scheda "L'essere nel gruppo"

Per la terza attività, "L'essere nel gruppo", il materiale strutturato è rappresentato da un kit di formine e da un foglio di carta formato A4 per mezzo dei quali gli alunni rappresentano il loro gruppo di amici. In particolare è stato consegnato ai ragazzi un kit composto di cinque triangoli per rappresentare gli amici maschi e cinque cerchi per le amiche. Sia i triangoli che i cerchi hanno misure a scalare dalla più grande alla più piccola e la scelta della dimensione nella rappresentazione indica l'importanza di

quella amicizia. Inoltre il foglio di carta con il centro segnato ha lo scopo di far rappresentare se stessi al centro e tutto intorno il gruppo di amici. Un amico che vediamo poco spesso, ad esempio, è rappresentato da una formina lontana dal centro, cioè da sé, che però può essere molto grande perché l'amico è percepito come molto importante. Prendere coscienza e confrontarsi con il gruppo classe sul proprio gruppo amicale è di fondamentale importanza. Infatti, l'adolescente si identifica con il gruppo a cui sente di appartenere, sviluppando un proprio ruolo al suo interno. In modo analogo alle altre attività sono stati scanditi i tempi, la disposizione della classe e il tipo di comunicazione fra il docente e gli alunni.

### Scheda “La percezione del rischio”

L'attività sulla percezione del rischio ha previsto la visione di alcune scene tratte appositamente dal film “Stand by me: il ricordo di un'estate”. La scelta delle scene si è basata su due criteri fondamentali, cioè il contenuto di sequenze che potessero essere riconosciute come rischiose e la possibilità di riconoscersi nelle stesse, i protagonisti del film infatti sono degli adolescenti. E' stata proprio la possibilità di identificarsi con il gruppo dei protagonisti a guidare la scelta della proiezione. Altro materiale strutturato di ausilio a questa attività è una griglia di sette domande riferite ad altrettante scene rischiose del film. Attraverso un differenziale semantico si chiede agli alunni di esprimere secondo loro il grado di pericolosità di ogni singola sequenza. Inoltre sulla griglia con le domande vi è uno spazio lasciato libero in cui il ragazzo può descrivere brevemente una esperienza che ha vissuto con il proprio gruppo di amici ed esprimere, attraverso un differenziale semantico il grado di pericolosità o meno dell'attività descritta. Al termine del questionario all'alunno viene chiesto di scegliere fra tre aggettivi quello che descrive meglio il tipo di esperienza che ha vissuto, cioè se si è trattato di un'attività avventurosa, trasgressiva o pericolosa.

Figura 3: Questionario “Stand by me”

The image shows a questionnaire with seven numbered items. Each item consists of a small photograph from the movie 'Stand by Me' followed by a set of semantic differential scales. The scales are represented by horizontal lines with dots, indicating a range of responses. The items are:

1. Primo incontro di James e Gordie...
2. Primo incontro di James e Gordie...
3. Primo incontro di James e Gordie...
4. Primo incontro di James e Gordie...
5. Primo incontro di James e Gordie...
6. Primo incontro di James e Gordie...
7. Primo incontro di James e Gordie...

At the bottom of the questionnaire, there are instructions and a space for the student to write a brief sentence describing their own experience with a group of friends, followed by a set of semantic differential scales and a choice of three adjectives: 'avventurosa', 'trasgressiva', and 'pericolosa'.

La scelta degli aggettivi introduce il ragazzo ad una riflessione sulla propria percezione delle diverse situazioni.

Partendo dal presupposto che i ragazzi possano identificarsi con i coetanei protagonisti del film, attraverso le risposte ed il confronto con i compagni sulle risposte date e sul racconto delle proprie attività, si stimola la discussione in classe sulle motivazioni che possono spingere ad affrontare situazioni rischiose, e allo stesso tempo a riflettere su quale sia la propria percezione del rischio. Tempi e modi di presentazione dell'attività sono, come sempre, esplicitati.

### Scheda “Il cambiamento nelle relazioni familiari”

Nella quinta attività relativa alle relazioni familiari si chiede agli alunni di comporre un collage che rappresenti il proprio rapporto con la famiglia. Il materiale strutturato utilizzato è costituito da immagini che l'insegnante ha ritagliato da riviste, prive di parole, e un cartoncino sul quale il ragazzo incolla le stesse per comporre il collage. L'insegnante chiede agli alunni di scrivere, sul collage, una breve frase che sia esplicativa del loro rapporto con i genitori. Inoltre, l'insegnante consegna alla classe un questionario con alcune domande che mirano a guidare il ragazzo alla riflessione

sull'eventuale cambiamento nelle relazioni familiari che ogni adolescente vive o dovrebbe vivere. Il breve questionario sul cambiamento è costituito da quattordici domande.

Figura 4: Griglia domande "il cambiamento nelle relazioni familiari"

<p>Domande sul cambiamento nelle relazioni familiari</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sento di non condividere sempre le idee dei miei genitori</li> <li>•Ho bisogno di sapere se ciò che sento è giusto</li> <li>•Cerco risposte ad argomenti di cui prima non mi occupavo</li> <li>•A volte preferisco confidarmi con un adulto diverso dai miei genitori</li> <li>•Preferisco confidarmi con uno o più amici che con i genitori</li> <li>•Posso fare cose che prima non mi erano concesse</li> <li>•Mi sento più sicuro di me stesso</li> <li>•A volte mi sento insicuro</li> <li>•Mi sento capace di fare da solo cose che prima facevo con i miei genitori</li> <li>•Ho più desiderio di stare con gli amici</li> <li>•Mi sento meno capito di una volta dai miei genitori</li> <li>•Litigo più spesso con mia madre</li> <li>•Litigo più spesso con mio padre</li> <li>•Ho bisogno di sapere cosa pensano i miei genitori su alcuni argomenti di cui mi interessano</li> </ul>
---

Rispetto a queste domande al ragazzo viene chiesto di esprimere se si sente cambiato o meno ripensando a come erano i suoi rapporti familiari in prima media e come sono nel momento attuale, nello specifico del progetto la terza media. Il grado di cambiamento è espresso attraverso l'assegnazione di un punteggio fra zero e quattro, dove lo zero indica che il ragazzo non avverte nessun cambiamento e il quattro che l'alunno

avverte un grande cambiamento. Lo scopo del questionario è guidare la riflessione dell'alunno sugli eventuali cambiamenti nelle relazioni con i genitori, per poi confrontarsi con la classe nel cerchio. E' questo un momento importante, si deve infatti ricordare che l'adolescente cerca continuamente il sostegno del gruppo dei pari ed è con essi che si confronta anche su tematiche riguardanti la famiglia.

### Diario alunno

Fra i materiali strutturati hanno rivestito grande importanza i diari per gli alunni. Questi sono dei quaderni suddivisi in spazi per ciascuna delle attività. Ciascuno di questi spazi è costituito da una parte aperta e da una strutturata con un differenziale semantico<sup>13</sup> che gli alunni avevano l'incarico di compilare alla fine di ogni attività. All'interno dello spazio aperto i ragazzi hanno potuto annotare le loro osservazioni, sensazioni, reazioni, riflessioni, ipotesi, resoconti di conversazioni e di scambi verbali, resoconti introspettivi dei propri atteggiamenti, motivazioni e impressioni nel reagire a cose, eventi e circostanze. Il differenziale semantico nel diario per i ragazzi è costituito da una serie di quindici domande inerenti al gradimento e alla partecipazione rispetto alla singola attività. I ragazzi possono esprimere una opinione sotto forma di punteggio

<sup>13</sup> C.E. Osgood, G.J. Suci, P.E Tannenbaum, *The Measurement of Meanings*, Urbana, Un. Of Illinois, 1957

compreso fra uno e cinque, tenendo presente che il valore più basso si riferisce all'accezione negativa riferita al lavoro svolto e quello più alto alla positiva.

Figura 5: "Differenziale semantico diario alunno"

	1	2	3	4	5	
NON MI E' PIACIUTA L'ATTIVITA' APPENA SVOLTA	<input type="checkbox"/>	MI E' PIACIUTA L'ATTIVITA' APPENA SVOLTA				
NON VORREI RIPETERE QUESTO TIPO DI ATTIVITA'	<input type="checkbox"/>	VORREI RIPETERE QUESTO TIPO DI ATTIVITA'				
NON HO POTUTO DIRE LA MIA	<input type="checkbox"/>	HO POTUTO DIRE LA MIA				
E' STATA BANALE	<input type="checkbox"/>	E' STATA ORIGINALE				
NO HO CAPITO LO SCOPO	<input type="checkbox"/>	HO CAPITO LO SCOPO				
NON E' STATA UTILE	<input type="checkbox"/>	E' STATA UTILE				
E' STATA ANTICA	<input type="checkbox"/>	E' STATA MODERNA				
E' STATA FIACCA	<input type="checkbox"/>	E' STATA VIVACE				
E' STATA POCO CHIARA	<input type="checkbox"/>	E' STATA CHIARA				
E' STATA DISORGANIZZATA	<input type="checkbox"/>	E' STATA ORGANIZZATA				
E' STATA NOIOSA	<input type="checkbox"/>	E' STATA STIMOLANTE				
MI HA STRESSATO	<input type="checkbox"/>	MI HA DATO SERENITA'				
MI HA COINVOLTO POCO	<input type="checkbox"/>	MI HA COINVOLTO MOLTO				
E' STATA POCO IMPORTANTE PER ME	<input type="checkbox"/>	E' STATA MOLTO IMPORTANTE PER ME				
HO PARTECIPATO POCO	<input type="checkbox"/>	HO PARTECIPATO MOLTO				

### Diario insegnante

Anche il diario per gli insegnanti si presenta sotto forma di quaderno suddiviso in uno spazio libero ed in uno strutturato con un differenziale semantico. Tuttavia le due parti si differenziano da quelle del diario alunno. Infatti nel diario per i docenti, è lasciato molto più spazio per riportare le proprie impressioni in forma libera e il differenziale si riferisce al grado di interesse e quindi di partecipazione della classe all'attività svolta, partendo dal livello di nessun interesse rilevato a molto interesse. Agli insegnanti inoltre si chiede di indicare il numero di ragazzi partecipanti per ogni attività. Le informazioni ricavate dai diari alunni ed insegnanti, sono state indispensabili per la valutazione qualitativa e quantitativa del progetto stesso, in quanto hanno costituito un elemento fondamentale per ricostruire l'atmosfera vissuta durante le cinque attività nonché il gradimento delle stesse da parte di alunni e docenti. Grande attenzione è stata dedicata all'individuazione e alla descrizione dei materiali relativi a ciascuna attività.

### I questionari di valutazione

La valutazione dell'intervento nel suo complesso è un momento fondamentale del progetto. A tale scopo sono stati utilizzati degli strumenti standardizzati che consentono di stimare l'impatto delle attività svolte con i ragazzi. Gli strumenti utilizzati per la valutazione dell'intervento nelle classi oltre ai già descritti diari alunni e

diari insegnanti, sono: il test OSIQ (Offer Self Image Questionnaire)<sup>14</sup> e il Tri-Test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken<sup>15</sup>.

OSIQ Self-image questionnaire di Offer.

L'Osiqu è un test autodescrittivo della personalità che può essere utilizzato per misurare l'adattamento individuale e sociale di ragazzi e ragazze adolescenti dai 13 ai 19 anni. Il test si basa sul presupposto che nel sé dell'adolescente possono essere individuati 5 aspetti distinti, ciascuno dei quali costituisce un'area particolare del proprio Sé. Un Sé psicologico che comprende il controllo dell'impulso, il tono emozionale, il corpo e l'immagine di sé; un Sé sociale, che include le relazioni sociali, il senso della morale e i progetti per il futuro; un Sé familiare: che comprende le relazioni con la famiglia; un Sé sessuale che analizza gli atteggiamenti sessuali individuali e, infine, un Sé di coping che include la padronanza del mondo esterno, gli aspetti psicopatologici e l'adattamento alle situazioni esterne.

TRI-Test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken.

Il TRI test delle relazioni interpersonali di B.A. Bracken, è stato costruito allo scopo di valutare la qualità delle relazioni che i ragazzi hanno con le persone con un ruolo significativo nella loro vita: madri, padri, coetanei, coetanee ed insegnanti. Il test prende in considerazione entrambi i sessi e le diverse fasce di età nello sviluppo delle relazioni dei ragazzi perché fornisce norme separate per i ragazzi e le ragazze e per le diverse età. Inoltre, il TRI esamina cinque tipi principali di relazioni: rapporti con padre e madre, rapporti con coetanei maschi e femmine e con gli insegnanti. Questo è un test recente, infatti è stato costruito e normato negli anni novanta. Il modello teorico del test si basa sul presupposto che gli individui si comportino e si adattino in modo differenziato secondo i vari contesti in cui si trovano ad agire. Gli ambiti che il test prende in esame nell'analisi delle relazioni interpersonali, sono quello sociale (coetanei maschi e femmine), quello scolastico (insegnanti) e quello familiare (padre, madre).

### **L'area Fiorentina da cui è stato estratto il campione**

La provincia di Firenze presenta una popolazione pari a circa 958.000 unità ed una densità demografica elevata pari a 264 abitanti per kmq, superiore sia al valore medio nazionale (186,8 ab./Kmq) che a quello regionale (150,5 ab./Kmq). La città di Firenze conta una popolazione di poco meno di 380.000 abitanti ed è quindi, per numero di abitanti, l'ottava città d'Italia. La provincia è la più popolata della toscana, contiene 23 comuni (Fig.6), con gradi di densità e urbanizzazione pari alle province "metropolitane"; da un punto di vista demografico il milione di abitanti della provincia fiorentina incide visibilmente sulle medie regionali.

Fig.6 - Comuni presenti nella provincia di Firenze

<sup>14</sup> Offer D., Ostrov E., Howard K.I., (1982), O.S.I.Q., The Offer Self-Image Questionnaire for Adolescence

<sup>15</sup> Bruce A. Bracken, (1996), TRI Test, Test delle Relazioni Interpersonali, Erickson, Trento



Gli studenti e le scuole partecipanti

L'indagine è stata condotta su un campione di scuole medie appartenenti all'Area Fiorentina. Per la realizzazione del progetto in ogni istituto scolastico sono stati individuati uno o più insegnanti, affiancati ognuno da un referente della Commissione Prevenzione USL Firenze (Tab.2).

Tabella 2: Istituti e docenti che hanno partecipato allo studio

Scuola	Denominazione	Indirizzo	Comune	Adesioni
SCUOLA MEDIA STATALE	PESTALOZZI	Via delle Casine, 1	FIRENZE	MONTIGIANI ANNA
SCUOLA MEDIA STATALE	MASACCIO-CALVINO-DON MILANI	Viale Mazzini, 82	FIRENZE	BELLOTTI LUCIANA CECCHETTI LAURA LANATA LUCIA MARIA
SCUOLA MEDIA STATALE	"DINO COMPAGNI	Via Sirtori	FIRENZE	PERNA BEATRICE
SCUOLA MEDIA PARITARIA	PIO X ARTIGIANELLI	VIA DEI SERRAGLI, 104	FIRENZE	RICCIARELLI STEFANIA BERGAMINI ELDA
SCUOLA MEDIA STATALE	MACHIAVELLI-PAPINI	Via Cardatori 3	FIRENZE	POLIMICI NATALIA
SCUOLA MEDIA STATALE	GHIRBERTI-UNGARETTI-BARSANTI	Via di Legnaia, 6/8	FIRENZE	MOSCHI GIOVANNA OLIVERI CARMEN
ISTITUTO COMPRENSIVO	MANZONI-BARACCA	Via Sgambati,30	FIRENZE	CIATTI DANIELA
ISTITUTO COMPRENSIVO	PAOLO UCCELLO	Via Golubovich, 4	FIRENZE	FROSININI ANNALISA LIPPI ELISABETTA
SCUOLA MEDIA STATALE	ARNOLFO DI CAMBIO BEATO ANGELICO	Via Leoncavallo, 12	FIRENZE	BALDI PAOLA
SCUOLA MEDIA STATALE	"LEONARDO DA VINCI	Via Giuseppe Garibaldi, 24	FIGLINE VALDARNO	RISTORI MONICA FABIANI GIULIANA
SCUOLA MEDIA STATALE	MARIA MALTONI	Via Rosano, 16/A	PONTASSIEVE	RIDOLFI LUCIANO
ISTITUTO COMPRENSIVO	BARBERINO DI MUGELLO	Via Monsignor Agresti, 18	BARBERINO DI MUGELLO	MASI ENRICO
ISTITUTO COMPRENSIVO	IMPRUNETA/ TAVARNUZZE	Via I Maggio, 47	IMPRUNETA	TANNINI ALESSANDRA
ISTITUTO COMPRENSIVO	GREVE IN CHIANTI	Viale Da Verazzano, 8	GREVE IN CHIANTI	LANFREDINI PATRIZIA FRILLI LAURA

Il piano di lavoro è stato attuato tra gli studenti di terza media con l'utilizzo di questionari e attività, per un totale di circa 450 alunni. Nel campione sono inclusi ragazzi di entrambi i sessi compresi tra 13 e 14 anni di età.

Alla fine di ogni attività, nel periodo di tempo concordato, gli insegnanti hanno raccolto ed inviato il materiale ai coordinatori della ricerca. Recuperato tutto il materiale si è provveduto all'inserimento dei dati in un data-base e alla elaborazione statistica.

Tabella 3: Sintesi delle caratteristiche del campione

Caratteristiche	Dati
Età del campione	Dai 13 ai 14 anni
Periodo di svolgimento delle attività	Gennaio – Maggio 2003
Classi partecipanti	Terza Media
Responsabile dei dati	Insegnante
Tempo medio attività	120 minuti
Numero di scuole partecipanti	16
Numero di classi	20
Totale studenti inclusi nel campione	450

Nella tabella 4 è riportato il numero di studenti partecipanti alle diverse attività proposte. Le assenze scolastiche hanno inciso sulla partecipazione dei ragazzi ad ogni esperienza effettuata. Per tutte le attività si riscontra una percentuale media di partecipanti dell'80%. L'attività meno partecipata è stata la "Percezione del rischio" (61.6%), mentre il numero maggiore di soggetti ha partecipato all'attività "Percezione del sé "Riconoscersi" (95.2%).

Tabella 4: Studenti partecipanti alle diverse attività svolte e percentuale sul totale del campione

Attività	Studenti partecipanti	
	n.	%
Pre-test	384	85.4%
Percezione del sé "riconoscersi"	428	95.2%
Percezione del corpo che cambia	389	86.4%
L'essere nel gruppo	402	89.4%
Percezione del rischio	277	61.6%
Cambiamento nelle relazioni familiari	293	65.2%
Post-test	371	82.5%

# CAPITOLO 2

## Attività “Percezione del sé: riconoscersi”

### 2.1 Obiettivi

L'evoluzione di una persona è il risultato di una sensibile armonia affettiva che inizia nell'infanzia con la propria madre ma, che continua per tutta la vita con chi si prende cura dello sviluppo e della crescita dell'individuo, “quindi in armonia con tutti coloro verso cui si stabiliscono relazioni significative” (Stern,1987)<sup>1</sup>.

In quest'ottica è stata sviluppata la prima attività mirata allo “scambio” e alla comunicazione tra alunni e tra alunni e insegnanti. L'obiettivo generale dell'attività “Percezione del sé: riconoscersi” è quello di stimolare i partecipanti ad una riflessione sul proprio stato fisico, emotivo e relazionale. Per raggiungere questo scopo è stato utilizzato il metodo del confronto delle proprie caratteristiche con le caratteristiche di un personaggio famoso (mondo dello spettacolo, sport, fumetti, ecc..) scelto dal ragazzo. Attraverso questa attività si è cercato di favorire tra gli alunni uno scambio di informazioni personali incrementando la condivisione della percezione del sé con l'altro, all'interno del gruppo classe. Attraverso lo scambio di impressioni è infatti possibile facilitare nel singolo e nel gruppo l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé. In tal modo si favorisce la riflessione e l'accettazione delle proprie caratteristiche personali, sia positive che negative.

### 2.2 Attività

La realizzazione della prima attività è stata quella che ha richiesto un maggior impegno in termini di tempo e di energie, sia per l'argomento di per sé vasto e di non semplice interpretazione, sia perché è stato il primo argomento ad essere sviluppato. Durante gli incontri gli insegnanti hanno partecipato con coinvolgimento: non solo hanno elaborato nel gruppo di lavoro le varie proposte relative ai contenuti dell'attività, ma dopo la stesura della stessa, hanno esperito in prima persona una simulata volta ad individuare sia i problemi di ordine tecnico sia le emozioni messe in gioco.

Quest'esperienza ha consentito di identificare i punti deboli dell'attività che necessitavano di modifiche per un miglior adeguamento alle esigenze di applicazione in classe. Molti timori da parte degli insegnanti sono stati evidenziati riguardo alla gestione delle possibili reazioni dei ragazzi al doversi esporre, nel descrivere se stessi, di fronte ai compagni. Da queste considerazioni è nata l'idea di creare le “regole del cerchio” attraverso le quali l'insegnante instaura un patto con gli alunni: qualunque

---

<sup>1</sup> D.N. Stern “*Il mondo interpersonale del bambino*” B. B. Boringhieri, 1987

cosa venga detta durante l'attività deve rimanere confinata a quel contesto e i compagni non devono esprimere giudizi l'uno nei confronti dell'altro.

La maggior parte degli insegnanti, attraverso un questionario di valutazione, ha riferito la sensazione di aver raggiunto l'obiettivo di far confrontare e comunicare tra di loro i ragazzi. Anche la fruibilità del materiale proposto dall'attività è stata considerata di alto livello, mentre alcune perplessità sono state espresse rispetto alla gestione dell'attività da parte dei docenti.

La metodologia didattica è stata indicata dalla maggioranza degli insegnanti di buon livello in quanto innovativa nel modo di proporre gli argomenti ai ragazzi.

Alcune delle perplessità mostrate nella fase di costruzione dell'attività si sono riproposte durante lo svolgimento. In modo particolare alcuni insegnanti hanno confermato il loro timore di non essere in grado di affrontare una tematica come la percezione del sé con ragazzi adolescenti. E' emerso inoltre che avrebbero preferito la presenza in classe di psicologi, in modo da essere aiutati nel risolvere le situazioni di disagio mostrate dai ragazzi. Tuttavia dai commenti degli insegnanti sui punti di forza, si evince che l'attività ha contribuito a creare un gruppo di lavoro senza "estranei", creando un ambiente protetto all'interno del quale gli alunni si sono sentiti liberi di esprimersi.

### 2.3 Analisi dell'attività

Di seguito vengono riportati i risultati delle analisi di questa prima attività "Percezione del sé: riconoscersi".

Questo lavoro prevedeva, una valutazione interna data dai giudizi dei ragazzi su come percepiscono se stessi e il proprio personaggio preferito.

Gli studenti partecipanti sono stati 428; di questi il 40,9% sono maschi e il 39,5% sono femmine. Il restante 19,6% non ha riferito il sesso.

Nella tabella 1 e 2 sono indicate le percentuali di risposte date dai ragazzi.

Tabella 1: Distribuzione percentuale di aggettivi positivi e negativi utilizzati dai ragazzi per descrivere se stessi e il personaggio preferito

Aggettivi utilizzati Ragazzi	nessun aggettivo	1 aggettivo	2 aggettivi	3 aggettivi	Totale %
POSITIVI SE	1	4	10	85	100
NEGATIVI SE	1	8	14	77	100
POSITIVI PERSONAGGIO	2	2	15	81	100
NEGATIVI PERSONAGGIO	22	29	20	29	100

Tabella 2: Distribuzione percentuale di aggettivi positivi e negativi utilizzati dalle ragazze per descrivere se stesse e il personaggio preferito

Aggettivi utilizzati Ragazze	nessun aggettivo	1 aggettivo	2 aggettivi	3 aggettivi	Totale %
POSITIVI SE	0	1	9	90	100

NEGATIVI SE	0	6	14	80	100
POSITIVI PERSONAGGIO	3	1	6	90	100
NEGATIVI PERSONAGGIO	20	15	25	40	100

Il numero degli aggettivi usati per la descrizione che varia da 1 a 3, permette di identificare 3 gruppi di soggetti. Il primo gruppo è costituito dai ragazzi che hanno fornito 3 aggettivi, il secondo comprende coloro che hanno usato 2 aggettivi e il terzo, numericamente inferiore, è costituito dai ragazzi che hanno usato uno o nessun aggettivo. Dalle tabelle 1 e 2, si evidenzia che la quasi totalità dei ragazzi ha svolto l'attività che gli è stata proposta. Le percentuali più alte di risposta si rilevano per le caratteristiche positive e negative del sé e, soltanto per quelle positive, nel personaggio. Per ciò che riguarda le caratteristiche negative del personaggio nei ragazzi rispetto alle ragazze risulta più numeroso il gruppo somma "1 o nessun aggettivo" rispetto a quello "3 aggettivi". Ciò può essere determinato dal fatto che per i ragazzi risulta più difficile trovare aspetti negativi nel proprio personaggio preferito. Per analizzare i contenuti degli aggettivi usati dai ragazzi, sono state create 3 categorie: cognitiva, affettiva e fisica.<sup>2</sup>

L'analisi successiva ha riguardato le tre categorie e le loro relative combinazioni. Si sono così evidenziati 6 gruppi con differenti modalità di risposta:

1. *Coloro che hanno utilizzato solo caratteristiche fisiche;*
2. *Coloro che hanno utilizzato solo caratteristiche cognitive;*
3. *Coloro che hanno utilizzato caratteristiche cognitive e fisiche;*
4. *Coloro che hanno utilizzato caratteristiche cognitive e affettive;*
5. *Coloro che hanno utilizzato caratteristiche affettive e fisiche;*
6. *Coloro che hanno utilizzato caratteristiche cognitive, affettive e fisiche.*

Già da questa prima suddivisione è possibile evidenziare che non è stato necessario creare la categoria solo affettiva, perché una percentuale irrilevante dei ragazzi ha utilizzato questo tipo di contenuti per descriversi. In questo primo tipo di analisi vengono confrontati in primis gli aggettivi negativi e positivi sia di se stessi che del personaggio scelto. Le tabelle 3 e 4 evidenziano una differenza di genere nella scelta degli aggettivi negativi e positivi relativamente al personaggio prescelto, mentre non si riscontrano differenze significative, per le caratteristiche che riguardano se stessi. Ne risulta quindi che, sia i ragazzi che le ragazze nella stessa misura, tendono a descriversi utilizzando maggiormente categorie cognitive e fisiche rispetto a quelle affettive. Nelle caratteristiche positive del proprio "eroe", le alunne sembrano preferire

<sup>2</sup> Nelle caratteristiche cognitive degli elementi forniti dai ragazzi nelle loro descrizioni sono stati compresi aspetti come intelligenza, astuzia, estroversione, coraggio ed equilibrio.

Nelle caratteristiche affettive:buono, socievole, sensibile, gentile, altruista e tollerante.

Nelle caratteristiche fisiche sono indicate le varie parti del corpo e la bellezza in senso generico.

Non è stato necessario creare la categoria solo affettiva.

Le caratteristiche cognitive, affettive e fisiche infine sono una combinazione degli aggettivi delle diverse categorie (es . cognitivo-fisico, fisico-affettivo, ecc..)

elementi che comprendono aspetti sia fisici che cognitivi e successivamente indicano anche caratteristiche affettive-cognitive e fisico-affettive. I ragazzi invece limitano, in maniera più marcata delle coetanee, la descrizione degli aspetti piacevoli del proprio personaggio agli elementi fisici e cognitivi. Per le caratteristiche negative di quello che può essere considerato il proprio “modello”, le ragazze utilizzano maggiormente aspetti che appartengono alla sfera cognitiva, mentre i coetanei maschi sembrano dare la stessa importanza “in negativo”, sia agli aspetti fisici sia a quelli cognitivi.

Andando nel dettaglio delle descrizioni, dall'analisi delle caratteristiche positive proprie e del personaggio preferito, emerge che anche in questo caso, sia i ragazzi che le ragazze hanno utilizzato maggiormente la categoria *fisico-cognitiva* per illustrare se stessi e il proprio personaggio. Il fatto che gli alunni forniscano, sia nella descrizione di loro stessi che per quella dell'“eroe” a cui si ispirano, gli stessi tipi di categorie, ci conferma che gli aspetti fisici e quelli intellettivi sono probabilmente le caratteristiche alle quali essi ambiscono di più. Nello specifico però i ragazzi utilizzano maggiormente per definire se stessi le caratteristiche intellettive associate a quelle fisiche mentre, per descrivere il loro personaggio indicano con più frequenza, elementi cognitivi ma anche fisico-cognitivi. Le ragazze invece per descrivere se stesse adoperano con più frequenza termini appartenenti alle qualità cognitive mentre, per descrivere il proprio personaggio la categoria maggiormente utilizzata è quella fisico-cognitiva. Le ragazze inoltre, in maniera più frequente rispetto ai ragazzi, usano la categoria fisico-affettiva per descrivere sia se stesse che il personaggio preferito.

Sono le ragazze a fare uso di tutte e tre le categorie; ciò fa supporre che in questa particolare fase della crescita, nelle ragazze ci sia una maggiore attenzione e, un conseguente maggiore equilibrio, verso quegli aspetti “interiori” ed “esteriori” che costituiscono il proprio sé. L'analisi delle caratteristiche negative sia del sé che del personaggio preferito, coerentemente con le precedenti, permette di osservare nei ragazzi una percentuale di risposte più elevata nelle categorie cognitive e fisico-cognitive. Anche nella descrizione del personaggio, le indicazioni degli studenti, riguardano la sfera cognitiva e quella fisica.

Tabella 3: distribuzione percentuale di aggettivi positivi utilizzati per descrivere sé e il personaggio nelle differenti modalità di risposta, per sesso

<b>Ragazzi</b>	Fisici	Cognitivi	Fisici cognitivi	Cognitivi affettivi	Fisici affettivi	Fisici-cognitivi-affettivi	Totale %
Descrizione di Sé	11	26	36	2	18	7	100
Descrizione Personaggio	11	34	40	9	2	4	100
<b>Ragazze</b>							
Descrizione di Sé	9	33	24	2	23	9	100
Descrizione Personaggio	9	13	39	13	13	13	100

o

Le coetanee danno lo stesso tipo di indicazioni: gli aspetti cognitivi e fisico-cognitivi sono quelli più utilizzati per descrivere se stesse; gli elementi cognitivi e fisico-cognitivi sono utilizzati per rappresentare il personaggio.

Tabella 4: distribuzione percentuale di aggettivi negativi utilizzati per descrivere sé e il personaggio nelle differenti modalità di risposta, per sesso

<b>Ragazzi</b>	Fisici	Cognitivi	Fisici cognitivi	Cognitivi affettivi	Fisici affettivi	Fisici-cognitivi-affettivi	Totale %
Descrizione di Sé	11	44	40	3	0	2	100
Descrizione Personaggio	37	37	25	0	1	0	100
<b>Ragazze</b>							
Descrizione di Sé	8	48	39	3	0	2	100
Descrizione Personaggio	16	51	33	0	0	0	100

Si evidenzia una scarsa presenza di commenti che comprendono aspetti a contenuto affettivo. Questo può essere stato determinato dall'imbarazzo provato da ragazzi e ragazze che si sono sentiti esposti al giudizio esterno. La mancanza di elementi affettivi anche nelle descrizioni negative di se stessi e del personaggio, può far pensare che sia più facile per i ragazzi attribuirsi difetti fisici "esterni", più riconoscibili rispetto ad elementi affettivi che hanno una connotazione emotiva "interna" e quindi meno visibile.

La valutazione del compagno che descrive

La seconda parte dell'attività consiste nell'analisi dell'accordo/disaccordo rispetto ai termini che il compagno utilizza per descrivere gli elementi di sé e del personaggio presentati nel corso della prima parte dell'attività.

Dai dati riportati nelle tabelle 5 e 6, considerando congiuntamente le categorie positive, appare evidente che la maggior parte dei ragazzi ha riferito di essere quasi d'accordo o totalmente d'accordo con la descrizione da parte del compagno e solo una quota minoritaria riferisce un accordo basso o un totale disaccordo. Una possibile spiegazione in linea con quanto emerge anche dai diari degli alunni, indica che, durante la descrizione, il compagno "si era dimenticato alcuni degli aggettivi" o ne aveva riportato solo una parte. E' quindi plausibile pensare che questi ragazzi siano stati negativamente colpiti dalla "scarsa" memoria dimostrata dal/la compagno/a.

Tabella 5: Distribuzione percentuale dei giudizi di accordo/disaccordo su "ciò che il compagno ha descritto di te" e "ciò che il compagno ha descritto del personaggio"

Accordo Disaccordo	totale dissaccord o	poco d'accordo	d'accordo così e così	quasi d'accordo	totale accordo	Totale %
Ragazzi	4	3	14	33	46	100
Ragazze	2	4	13	32	49	100
Ciò che il compagno ha detto del personaggio						
Accordo Disaccordo	totale dissaccord o	poco d'accordo	d'accordo così e così	quasi d'accordo	totale accordo	Totale %
Ragazzi	3	4	11	31	51	100
Ragazze	2	8	17	33	40	100

Tabella 6: Distribuzione percentuale dei giudizi di gradimento espresso in relazione alla descrizione di sé fatta dal compagno

Accordo Disaccordo	non risponde	descritto male	così e così	descritto bene	Totale %
Ragazzi	16	27	6	51	100
Ragazze	10	41	6	43	100
Descrizione del personaggio fatta dal compagno					
Accordo Disaccordo	non risponde	descritto male	così e così	descritto bene	Totale %
Ragazzi	21	22	6	51	100
Ragazze	9	40	8	43	100

Se le caratteristiche del personaggio cambiassero la loro vita...

Alla fine della scheda attività viene chiesto allo studente: "Quanto sarebbe più piacevole la tua vita se tu potessi acquisire o accrescere le caratteristiche del tuo personaggio?". Le risposte sono state raggruppate in tre principali categorie<sup>3</sup> rinunciatario, disinteressato e interessato/realistico.

Come è visibile nella tabella 7, nel gruppo delle ragazze rispetto ai coetanei, sembra esserci minor interesse ad acquisire e/o accrescere le caratteristiche relative al personaggio descritte precedentemente.

Tabella 7: Distribuzione percentuale dei giudizi di interesse ad accrescere o meno le caratteristiche del personaggio

	per niente piacevole	poco piacevole	piacevole così e così	abbastanz a piacevole	molto piacevole	Totale %
Ragazzi	13	8	28	22	29	100
Ragazze	9	21	34	17	19	100

<sup>3</sup> Nella categoria "rinunciatario" sono compresi i contenuti che esprimono la rinuncia al cambiamento; in quella "disinteressato" è presente un generale disinteresse per l'acquisizione ed infine, nel "interessato/realistico" sono inclusi i diversi contenuti con i quali i ragazzi pensano di acquisire e/o accrescere le caratteristiche che hanno scelto nel personaggio.

Dall'analisi delle risposte aperte, risulta che la maggior parte dei ragazzi ha scelto aspetti del proprio personaggio che pensano realisticamente di poter acquisire.

Tabella 8: Distribuzione percentuale delle risposte aperte in funzione delle tre classi rinunciario, disinteressato, realistico

Categorie	rinunciario	disinteressato	realistico	Totale %
Ragazzi	23	4	73	100
Ragazze	21	3	76	100

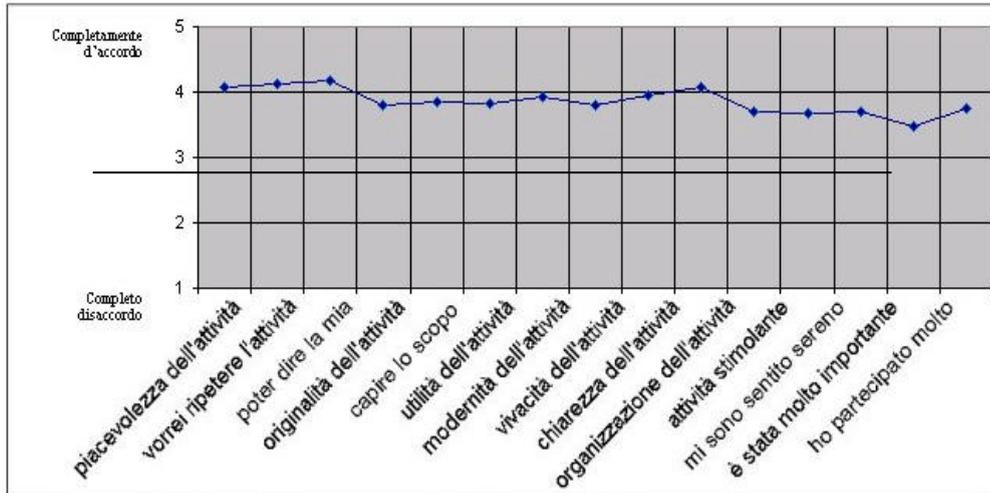
Analizzando le risposte, i ragazzi hanno indicato più frequentemente come aspetti da migliorare le competenze intellettive, di volontà, di impegno e di perseveranza.

#### 2.4 I diari degli alunni

Successivamente alla conclusione dell'attività "Percezione del sé riconoscersi" tutti i ragazzi partecipanti hanno compilato il diario studenti.

Le risposte relative al gradimento dell'attività, indicano che i ragazzi sono generalmente soddisfatti dell'esperienza effettuata. In particolare i livelli di soddisfazione sono più alti in relazione al sentirsi liberi di esprimere il proprio giudizio, alla semplicità e chiarezza dell'attività e al desiderio di ripetere l'esperienza. Di minore entità, ma comunque positivi, sono i giudizi relativi all'importanza percepita e all'originalità dell'attività.

Figura 1: Distribuzione delle medie dei giudizi degli studenti sull'attività

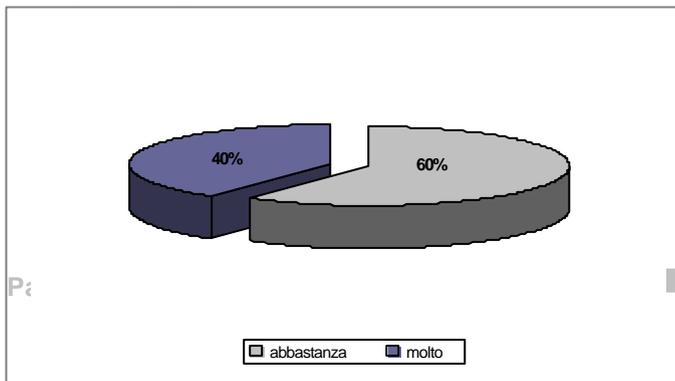


2.5 I diari insegnanti

Dall'analisi delle riflessioni che gli insegnanti riportano nei loro diari emerge, sostanzialmente per tutti, una partecipazione degli allievi seria ed interessata all'attività anche se non sono mancati disagi e difficoltà. Com'è possibile vedere nella figura 3, gli insegnanti riferiscono di aver percepito interesse nei ragazzi.

Tra i diversi aspetti emersi, in particolare, è stato riportato dagli insegnanti che il lavoro svolto in quest'attività, ha permesso agli studenti di aumentare la conoscenza reciproca e la coesione della classe. Questi elementi, sono stati particolarmente apprezzati per la loro importanza nel facilitare le relazioni all'interno del gruppo classe. L'importanza di questi aspetti, è confermata anche dall'elevata frequenza con cui il sostantivo *piacevolezza* viene utilizzato nei diari alunni per descrivere la sensazione dei ragazzi nello svolgere questo tipo di attività. Per mezzo della modalità del cerchio, gli insegnanti sono riusciti a coinvolgere tutto il gruppo nella sua interezza: "spazio anche per i più timidi".

Figura 2: Distribuzione percentuale del giudizio dato dagli insegnanti sulla partecipazione degli studenti



Tra gli aspetti valutati come un po' più problematici e di difficile gestione, in qualche caso, i docenti hanno indicato le tensioni dovute all'imbarazzo di mostrare

se stessi agli altri, specialmente in quelle classi dove c'era poca conoscenza reciproca e bassa complicità.

## 2.6 Conclusioni

L'obiettivo dell'attività è stato raggiunto: questo ha permesso agli alunni di confrontare con i propri coetanei, aspetti del sé sia positivi che negativi; la conferma di ciò è riscontrabile dall'analisi dei diari dei ragazzi che ha evidenziato una generale soddisfazione dell'esperienza effettuata. Le perplessità espresse dai docenti circa la gestione di conflitti interni alla classe, sono state superate nella pratica, il lavoro infatti ha incrementato e sviluppato la conoscenza reciproca e la coesione della classe.

# CAPITOLO 3

## Attività “Percezione del corpo che cambia”

### 3.1 Obiettivi

I cambiamenti somatici che si verificano tra gli 11 e i 16 anni determinano la necessità, per il ragazzo, di ridefinire la propria IDENTITA' CORPOREA. Con questo termine s'intende: “l'insieme di caratteristiche, elementi, conoscenze, qualità che l'individuo attribuisce al proprio corpo e che hanno una connotazione affettiva”. Il corpo, infatti, non è soltanto un insieme di organi e funzioni bensì una costruzione mentale (Palmonari, 1993)<sup>1</sup>. Nel concetto di “schema corporeo” pertanto è incluso sia il corpo reale, sia la percezione e il vissuto che di esso si ha. Queste trasformazioni morfologiche hanno una risonanza psicologica nell'individuo, ed è fondamentale il modo in cui quest'ultime vengono percepite ed elaborate.

L'adolescente vede il suo fisico trasformarsi e questa non è sempre un'esperienza facile. Il corpo può diventare un qualcosa di “altro da sé” da cui si prendono le distanze, come accade in quei ragazzi che trascurano la pulizia personale non lavandosi o non cambiandosi gli indumenti. Alcuni adolescenti esprimono le proprie ansietà, i propri problemi, la “fatica di crescere”, attraverso le forme più svariate di somatizzazione come possono essere l'emicrania, i dolori addominali, gli attacchi asmatici o gli svenimenti.

In altri casi, l'ansietà per le trasformazioni fisiche, si traduce in una eccessiva preoccupazione per l'aspetto esteriore, dove l'attenzione viene spostata sul corpo. Accade così che il ciuffo di capelli piuttosto che l'abbigliamento, possono diventare le maggiori fonti di preoccupazione per l'adolescente spingendolo a comportamenti talvolta del tutto incomprensibili per l'adulto. Sono questi i casi in cui, un paio di pantaloni “non ancora lavati”, possono diventare motivo più che sufficiente per non uscire di casa e rinunciare magari ad un impegno da lungo tempo atteso e desiderato.

Per l'adolescente il confronto con il proprio corpo che cambia e la conseguente fatica a riconoscerlo come proprio, può determinare la tendenza ad un confronto con i coetanei. Riconoscersi nel fisico con i membri del gruppo dei pari permette, infatti, una rassicurazione attraverso quella che può definirsi un'identificazione reciproca. Integrare tali trasformazioni nello schema corporeo è pertanto un compito estremamente importante e complesso che avviene in modo lento e graduale.

---

<sup>1</sup>Palmonari A. (a cura di) (1993). “*Psicologia dell'adolescenza*”, Il Mulino, Bologna.

La costruzione dell'identità corporea passa quindi attraverso l'elaborazione dei sentimenti legati alla separazione del corpo-bambino, ovvero attraverso l'accettazione del nuovo corpo sessualmente maturo e pronto alla riproduzione.

Da questo punto di vista le ore passate davanti allo specchio, la cura talvolta eccessiva per il proprio corpo, la masturbazione, i frequenti contatti fisici tra ragazzi, possono essere interpretati come mezzi attraverso i quali riprendere il controllo del proprio corpo mutato, con l'obiettivo di integrarlo nella "nuova" identità corporea. Le modificazioni del periodo adolescenziale si realizzano in un breve arco di tempo e riguardano il corpo su diversi piani, attraverso cambiamenti organici, morfologici e sessuali. Data l'influenza che questi fenomeni assumono, si intuisce come per l'adolescente diventi un compito estremamente complesso, ridefinire quella che da una parte è la propria identità corporea e dall'altra la propria identità sessuale. L'obiettivo dell'attività è quello di stimolare nel ragazzo la percezione del proprio corpo, favorendo la presa di coscienza dei mutamenti che avvengono nel fisico e che si ripercuotono sul modo interiore di sentirsi e sul comportamento.

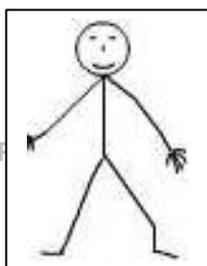
### 3.2 Attività

Attraverso la collaborazione con gli insegnanti e l'organizzazione in piccoli gruppi di lavoro la costruzione della seconda attività è stata relativamente rapida, ciò ha reso possibile dedicare maggior spazio alle modifiche e agli approfondimenti. Gli insegnanti hanno sperimentato in prima persona l'attività, cercando di individuare gli aspetti che risultavano più difficili da affrontare, sia dal punto di vista emotivo che organizzativo. Dall'analisi delle risposte fornite dagli insegnanti al questionario finale è risultato che l'80% è concorde nel sostenere che l'obiettivo prefissato è stato raggiunto riuscendo ad indurre nei ragazzi la riflessione sul proprio corpo nella fase adolescenziale. La fruibilità del materiale sia da parte del personale docente che da parte degli alunni e la metodologia didattica sono risultate buone ed efficaci. Da quanto riferito degli insegnanti, l'attività proposta ha creato meno situazioni di disagio rispetto alla precedente non mancando tuttavia momenti di tensione e di imbarazzo in classe, soprattutto nelle ragazze.

### 3.3 Analisi dell'attività

Gli studenti che hanno partecipato allo svolgimento dell'attività sono stati 389, di questi il 50,3% erano maschi e il restante 49,7% erano femmine.

Figura 1 : Il disegno della "La mia mappa"



Nella tabella 1 è riportata la distribuzione percentuale delle risposte fornite dai ragazzi per descrivere la "mappa" del proprio corpo.

La maggior parte dei ragazzi e delle ragazze ha individuato nella mappa del proprio corpo i luoghi metaforici richiesti.

Le percentuali più basse di risposta sono state fornite con alcune differenze tra i due sessi, nei luoghi topici quali: le regioni povere, dove si evidenzia una maggiore differenza fra i sessi, quelle “tese”, nei “bassifondi” e soprattutto nei “luoghi inesplorati”. Ciò può essere attribuito alla difficoltà incontrata nell’individuare nel proprio corpo luoghi metaforici percepiti come negativi.

Tabella 1: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi per sesso.

Tipo di domanda	% rispondenti	
	maschi	femmine
Dove è la capitale	98	98
Dove le regioni ricche	97	96
Dove le regioni povere	85	95
Dove le regioni tese	80	84
Dove i bassifondi	82	90
Dove le forze militari per la difesa	90	90
Dove le grandi risorse di energia	86	89
Dove le bellezze ad oggi	90	91
Dove i luoghi inesplorati	64	60

#### Dov'è la capitale

Nella tabella che segue vengono indicati i punti che più frequentemente i ragazzi hanno riportato per descrivere dove, secondo loro, si colloca la “capitale del loro corpo”. La maggior parte dei ragazzi, sia maschi che femmine, non ha avuto difficoltà a trovare la capitale ed ha indicato *la testa* come il luogo corrispondente. Il secondo luogo indicato è il *cuore*; in questo, non si osservano differenze tra maschi e femmine. Con una frequenza molto minore i ragazzi hanno individuato come capitale del proprio corpo altri organi come gli *occhi*, eletti per lo più nel gruppo delle ragazze, *i capelli* e il *viso* seguiti da *altre zone* quali la *pancia* e gli *organi sessuali*.

Tabella 2: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare “la capitale”

Dov'è la capitale?	% maschi	% femmine
Testa (cervello)	42	43
Viso	3	1
Occhi	3	8
Bocca	0	2
Naso	1	0

Orecchi	1	0
Collo	1	1
Capelli	3	4
Cuore	32	32
Petto	2	2
Pancia	2	2
Braccia	0	0
Mani	1	1
Gambe	1	0
Piedi	0	1
Organi sessuali	3	0
Sedere	0	0
Nessun luogo	0	0
Altre parti del corpo	5	4
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Anche per il passato (la mia mappa di tre anni fa), i ragazzi indicano con maggiore frequenza come capitale del loro corpo la *testa* e il *cuore*.

Dove sono le regioni ricche

Le “regioni ricche” sono state posizionate da una buona parte degli studenti nella testa, una percentuale inferiore prevalentemente di maschi le ha invece collocate negli arti (*gambe e braccia*), mentre le ragazze hanno indicato il *cuore* e i *capelli*.

Tabella 3: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare le “regioni ricche”

Dove sono le regioni ricche?	%	
	maschi	femmine
Testa (cervello)	24	26
Viso	0	2
Occhi	5	6
Bocca	1	0
Naso	1	1
Orecchi	1	1
Collo	1	1
Capelli	3	9
Cuore	7	11
Petto	3	5
Pancia	5	7

Braccia	12	6
Mani	3	9
Gambe	12	10
Piedi	3	1
Organi sessuali	7	0
Sedere	0	0
Nessun luogo	0	0
Altre parti del corpo	12	5
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Ciò sembra indicare che i maschi percepiscono come regioni ricche quelle parti del proprio corpo che gli servono per fare sport (osservazione peraltro riferita anche da alcuni insegnanti nei loro diari) ma continuano a ritenere come risorse importanti di se stessi anche il *cervello* e il *cuore*.

Ci sono poi altre differenze nelle risposte date dai ragazzi e dalle ragazze: i primi sono gli unici ad indicare tra le regioni ricche anche le zone dei *genitali*. Questi utilizzano poi, in maniera numericamente maggiore rispetto alle coetanee, le *braccia* come la parte ricca del proprio corpo; ciò può stare ad indicare una loro maggiore attenzione per la “forza fisica” che viene probabilmente percepita come un’importante caratteristica che connota gli aspetti maschili. Altri elementi indicati con una certa frequenza sono i *capelli* e le *mani* che però vengono maggiormente segnalati dalle femmine rispetto ai maschi. In questa domanda non sono poi stati individuati cambiamenti significativi rispetto alla percezione del proprio corpo nel passato.

Dove sono le regioni povere

Le zone del corpo come i *piedi*, *le braccia*, *le mani* e *le gambe*, cioè le parti più “periferiche” della propria figura, vengono indicate più frequentemente sia dai ragazzi che dalle ragazze, come le regioni povere.

Tabella 4: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare le “regioni povere”

Dove sono le regioni povere?	% maschi	% femmine
Testa (cervello)	6	1
Viso	1	1
Occhi	3	2
Bocca	3	3
Naso	3	4
Orecchi	2	2
Collo	2	2
Capelli	4	4

Cuore	1	1
Petto	2	8
Pancia	8	4
Braccia	16	10
Mani	8	12
Gambe	8	9
Piedi	17	17
Organi sessuali	0	0
Sedere	1	2
Nessun luogo	1	1
Altre parti del corpo	14	17
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Una possibile spiegazione si può ricercare nella contrapposizione tra le regioni percepite come povere a quelle percepite come ricche e quindi, avendo i ragazzi suggerito la testa come il luogo ricco di se stessi, per segnalare poi quelle povere, hanno indicato i loro piedi. Con una frequenza minore vengono indicati elementi del corpo che possono essere definiti come “particolari minori”, che riguardano parti della corporatura delle persone come in questo caso il *busto*, la *pancia* e il *petto* e, nel *viso*, il *naso*, la *bocca* e gli *occhi*. Tra le frequenze più basse, è possibile evidenziare che il *petto* è stato riportato come regione “povera”, in maniera più frequente nelle risposte fornite dalle ragazze. La *testa*, infine, è stata indicata dai ragazzi con una frequenza maggiore rispetto alle compagne. Nell’elenco delle altre parti del corpo c’è poi molta eterogeneità: ci si trovano infatti elementi come le caviglie, ma anche le cosce, le spalle e le dita.

#### Luoghi di tensioni o disordini

Le zone giudicate dai ragazzi, possibili sedi di tensioni e/o disordini sono la *testa*, la *pancia* e lo *stomaco*. Queste parti sono risultate le più frequenti anche tra le risposte che gli studenti hanno fornito per descrivere tali luoghi anche nella mappa “di tre anni fa”.

Tabella 5: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare i “luoghi di tensioni o disordini”

Dove sono le regioni tese?	%	
	maschi	femmine
Testa (cervello)	24	23
Viso	1	1
Occhi	2	3
Bocca	3	0
Naso	1	1
Orecchi	3	1

Collo	0	1
Capelli	4	8
Cuore	5	12
Petto	0	5
Pancia	12	14
Braccia	2	3
Mani	3	1
Gambe	4	5
Piedi	5	2
Organi sessuali	3	1
Sedere	1	3
Nessun luogo	7	6
Altre parti del corpo	20	10
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Gli alunni di entrambi i sessi hanno indicato la *testa* come primo luogo di possibile tensione, subito seguita da zone del corpo come la *pancia*, *lo stomaco* (compreso nella dicitura “altre parti del corpo”), note per essere sedi frequenti di disagi interni. Nel segnalare zone come il *cuore* e il *petto* invece, c'è una netta predominanza femminile.

Con frequenza minore gli alunni segnalano *arti* tra cui *gambe*, *piedi*, *mani* e *braccia*, come probabili luoghi di tensione su cui lo stress si manifesta e si accumula. Le ragazze poi, in maniera doppia rispetto ai maschi, descrivono i *capelli* come sede dei loro disordini.

E' interessante sottolineare che a questa domanda una rilevante percentuale di allievi ha riferito di *non avere luoghi* dove possano manifestarsi tensioni o disordini. Nella voce *altre parti del corpo* poi, i ragazzi hanno indicato punti del proprio corpo quali: la *schiena*, le *spalle* e le *guance*.

Dove sono i bassifondi

Il concetto di “bassifondi”, che per definizione ha una connotazione prevalentemente negativa, è stato associato dagli alunni con una maggiore frequenza nei *piedi* (più nel gruppo delle ragazze che nel gruppo dei ragazzi).

Un altro luogo identificato per i bassifondi, identificato con frequenza maggiore nel gruppo dei maschi rispetto alle femmine, è quello relativo agli *organi sessuali*. Il *sedere*, solitamente associato ai bassifondi, è stato indicato da una percentuale minore di ragazzi.

Tabella 6: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare i “bassifondi”

Dove sono i bassifondi?	% maschi	% femmine
Testa (cervello)	1	1
Viso	0	1
Occhi	1	1
Bocca	1	0
Naso	5	3
Orecchi	3	2
Collo	1	3
Capelli	5	2
Cuore	0	0
Petto	1	1
Pancia	5	3
Braccia	3	3
Mani	7	8
Gambe	8	9
Piedi	20	32
Organi sessuali	13	8
Sedere	10	12
Nessun luogo	1	1
Altre parti del corpo	15	10
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tra gli altri aspetti rilevanti ci sono: *pancia*, *naso*, e *capelli*, particolari fisici esteriori che spesso negli adolescenti, sono mal accettati e conseguentemente fonti di disagio. Le stesse indicazioni si ritrovano anche dall'analisi di questi aspetti nel passato.

Dove sono stanziati le forze militari per la difesa

Tra le principali indicazioni che i ragazzi danno su questo tema, ci sono le *braccia*, le *mani* e le *gambe*, parti tradizionalmente deputate alla difesa fisica.

Tabella 7: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare la sede delle loro "forze militari di difesa"

Dove sono le forze militari?	% maschi	% femmine
Testa (cervello)	6	9
Viso	1	1
Occhi	1	2
Bocca	4	12

Naso	2	1
Orecchi	0	0
Collo	0	1
Capelli	0	1
Cuore	4	2
Petto	0	2
Pancia	2	2
Braccia	30	16
Mani	22	23
Gambe	10	13
Piedi	5	7
Organi sessuali	1	1
Sedere	1	0
Nessun luogo	0	0
Altre parti del corpo	11	7
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Di questi tre luoghi le *braccia* sono state indicate con più frequenza dai ragazzi; le ragazze invece, sono state quelle che in maggioranza hanno indicato la *bocca*, facendo intendere così, che la via di difesa elettiva nel loro caso, è quella verbale.

Sia gli studenti che le studentesse hanno indicato spesso le *mani*. Viene indicata poi la *testa*, che descrive come per i ragazzi le tattiche e l'intelligenza siano importanti per rendere la propria difesa efficace.

Tra le parti del corpo individuate con minore frequenza hanno poi elencato *i piedi* e altre parti del loro corpo come *i bicipiti* e *i quadricipiti*.

## Dove si trovano le grandi riserve di energia

L'individuazione delle grandi riserve di energia avviene in parti del corpo deputate al movimento e all'azione; luoghi questi, dove notoriamente si sviluppa l'energia che produce "forza fisica".

Tabella 8: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare la sede delle "grandi riserve di energia"

Dove sono le riserve di energia?	% maschi	% femmine
Testa (cervello)	11	26
Viso	1	0
Occhi	1	2
Bocca	2	4
Naso	0	1
Orecchi	0	0
Collo	1	0
Capelli	1	2
Cuore	6	14
Petto	4	1
Pancia	8	4
Braccia	16	10
Mani	2	5
Gambe	24	18
Piedi	6	1
Organi sessuali	1	1
Sedere	0	1
Nessun luogo	0	0
Altre parti del corpo	16	10
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tra gli elementi indicati con più frequenza troviamo infatti aspetti fisici esterni quali: *gambe*, *braccia* e *piedi*. Anche la *testa* viene indicata dai ragazzi come probabile "sede interna" dell'energia personale. Nel dettaglio, i maschi hanno riportato più spesso gli *arti* rispetto alle coetanee mentre, le ragazze hanno scelto la *testa* e gli *arti* come sedi delle loro riserve energetiche.

Un terzo luogo riportato, in misura maggiore dalle allieve, è il *cuore*. Tra le parti riferite con minor frequenza inoltre ci sono: *la pancia*, indicata come sede interna di riserva energetica, la *bocca*, intesa probabilmente come "risorsa verbale" e, più nel dettaglio, elementi come *petto* e *stomaco*.

## Dove si trovano le bellezze

La bellezza, per una parte dei ragazzi e in quota maggiore per le ragazze ha sede negli *occhi*. Seguono altri elementi estetici quali il *viso* e i *capelli*, e altre parti che descrivono la “prestanza fisica”.

Tabella 9: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare la sede delle “bellezze”

Dove sono le bellezze?	% maschi	% femmine
Testa (cervello)	11	5
Viso	8	6
Occhi	20	32
Bocca	3	5
Naso	1	4
Orecchi	1	1
Collo	0	1
Capelli	5	13
Cuore	5	6
Petto	4	2
Pancia	5	4
Braccia	3	2
Mani	3	6
Gambe	4	2
Piedi	2	1
Organi sessuali	9	1
Sedere	1	2
Nessun luogo	2	0
Altre parti del corpo	13	7
Totale	100	100

Come sedi di bellezze anche interiori vengono indicate parti del corpo come la *testa* e il *cuore*. Si evidenzia una certa predominanza maschile nell'indicare questo primo elemento.

Con una frequenza minore ed essenzialmente maschile anche gli *organi sessuali* vengono descritti come luoghi sedi di bellezza. Anche la *pancia*, luogo estremamente “esibito” in questo periodo della vita, è stato indicato da studenti di entrambi i sessi.

Tra gli elementi che si presentano con una frequenza minore si trovano inoltre dettagli fisici quali: *la bocca*, il *naso* e il *sedere*.

## Dove si trovano i luoghi inesplorati

Tutti gli studenti genericamente, hanno avuto diverse difficoltà ad indicare i luoghi inesplorati.

Tabella 10: Distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi e dalle ragazze per indicare la sede dei "luoghi inesplorati"

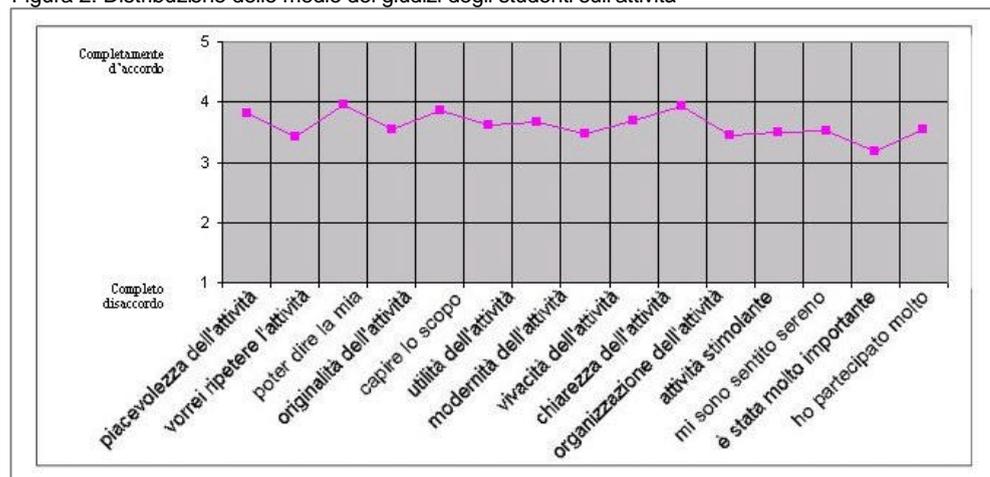
Dove sono i luoghi inesplorati?	%	
	maschi	femmine
Testa (cervello)	4	5
Viso	1	0
Occhi	2	1
Bocca	0	1
Naso	3	4
Orecchi	8	1
Collo	7	4
Capelli	2	5
Cuore	11	10
Petto	1	4
Pancia	2	5
Braccia	1	4
Mani	0	0
Gambe	3	3
Piedi	11	6
Organi sessuali	5	21
Sedere	6	1
Nessun luogo	14	10
Altre parti del corpo	19	15
<b>totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Le ragazze con una frequenza maggiore dei ragazzi, hanno indicato *in primis* gli *organi sessuali*, per descrivere i loro luoghi inesplorati. Tra le altre risposte fornite, sia dai ragazzi che dalle ragazze, c'è l'affermazione che *non ci sono luoghi che vengono percepiti come inesplorati*. Seguono poi una serie di parti del corpo che si possono caratterizzare per essere tutte più difficilmente raggiungibili o visibili esternamente e, tra queste, ci sono: *piedi, schiena, collo, orecchie e pancia*. Un ultimo elemento riportato è la *testa* cioè, potrebbe stare ad indicare che ancora i ragazzi non sentono di aver esplorato tutte le potenzialità che il loro cervello può offrirgli.

#### 3.4 I diari degli alunni

Le risposte che i ragazzi hanno dato, circa il gradimento dell'attività, all'interno del diario studente, evidenziano che tutti sono stati soddisfatti dell'esperienza. (Fig. 2). In particolare gli studenti hanno espresso una soddisfazione maggiore in relazione alla chiarezza dell'attività e alla possibilità di esprimersi, giudizi più bassi sono stati dati in relazione alla possibilità di ripetere l'attività e all'importanza attribuita alla stessa.

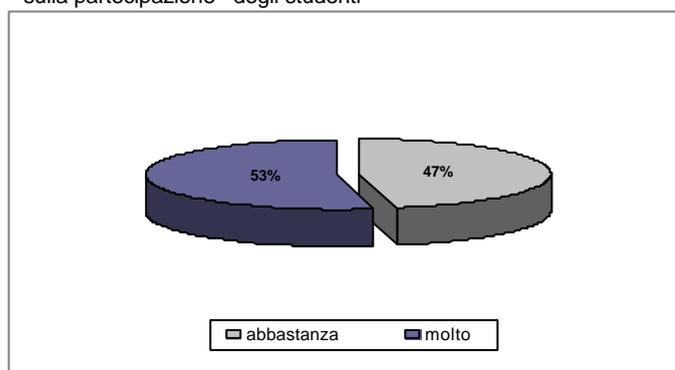
Figura 2: Distribuzione delle medie dei giudizi degli studenti sull'attività



### 3.5 I diari insegnanti

Dal riferito degli insegnanti l'iniziativa ha suscitato forti emozioni sia positive che negative. A loro giudizio sono stati l'*imbarazzo* e la *vergogna* i sentimenti più esperiti. Gli insegnanti riferiscono comunque di aver percepito nel corso dell'attività *piacevolezza*, *interesse* e *coinvolgimento* da parte dei ragazzi. Tali emozioni insieme al confronto tra i ragazzi hanno permesso di superare diversi momenti di difficoltà.

Figura 3: Distribuzione percentuale del giudizio dato dagli insegnanti sulla partecipazione degli studenti



Nella Figura 3 si osserva la generale soddisfazione espressa dai docenti in merito all'attività svolta.

### 3.6 Conclusioni

Gli insegnanti si sono trovati concordi sia in fase di preparazione, sia durante l'attività,

sull'importanza, nella fase adolescenziale, del tema "il corpo che cambia". La maggior parte di loro, ha indicato alti livelli di adeguatezza dell'attività rispetto agli obiettivi. I ragazzi hanno espresso giudizi positivi sulla struttura del lavoro svolto, e sulla possibilità di poter esprimere la propria opinione rispetto ai cambiamenti del corpo. Qualche difficoltà è emersa nel ricordo di alcuni aspetti fisici dei tre anni precedenti. Le ragazze hanno riferito maggiore imbarazzo nel parlare pubblicamente del proprio corpo.

# CAPITOLO 4

## Attività “L’essere nel gruppo”

### 4.1 Obiettivi

L’amicizia è un valore fondamentale per un giovane, determina il suo modo di essere e di vivere, è l’aria di cui ha bisogno per vivere (G. Pietropolli 2001)<sup>1</sup>. In questo contesto relazionale, il rapporto con i pari può originarsi spontaneamente o per condivisione di obiettivi. Nel primo caso possono essere segnali non verbali quelli che decretano l’ingresso o l’esclusione di un nuovo membro del gruppo (l’aspetto, il modo di vestire, di atteggiarsi, lo slang, etc..). Nel secondo caso il criterio di inclusione può essere eterodeterminato o caratterizzato da alcuni interessi personali (squadra di calcio; gruppo parrocchiale...). L’ambiente classe spesso crea una dinamica particolare della relazione amicale, la comunicazione si sviluppa solo con alcuni compagni e si possono creare dei gruppi all’interno della classe dove gli appartenenti agli altri gruppi sono esclusi. La dinamica del gruppo classe segna così per i ragazzi il passaggio esperienziale dal concetto di “personalità” a quello di “sintalità”. In altre parole in un soggetto-individuo, la personalità è il modo in cui egli interpreta e rende unica ed unitaria la propria esperienza, secondo l’idea di sé; la sintalità è il modo in cui un gruppo interpreta e rende unica ed unitaria la propria esperienza, secondo la pluralità vissuta (F. DEL CORNO, E. SPALTRO, 1976)<sup>2</sup>.

Essendo il gruppo un “organismo vivo” dotato di potenzialità conoscitive ed operative comuni e condivise, la “sintalità” (o “sintesi delle personalità”) è il processo di costruzione di una “personalità del gruppo”, della sua immagine e della sua identità. L’insegnante, entrando in aula, percepisce la “sintalità” della classe: la “sintalità” può essere bassa quando la classe si presenta frammentata, con relazioni deboli e inconsistenti; può essere elevata quando la classe è coesa, compatta e solidale. La “sintalità” della classe può anche essere “contro” l’insegnante: ciò nonostante, didatticamente, è preferibile una classe a forte “sintalità” (e in opposizione al docente) ad una classe amorfa, disaggregata.

Durante questo periodo le amicizie sono considerate molto importanti. Un buon amico è sentito come una figura confidenziale, qualcuno che ti sostiene quando ne hai bisogno e non è egoista (BONAIUTO MARINO, 1997)<sup>3</sup>.

Da queste considerazioni appare chiaro come l’obiettivo dell’attività sia quello di far divenire la classe “luogo sicuro” dove mettere in scena parti diverse della personalità, soprattutto le parti che, per qualche motivo, risultano difficili da riconoscere come appartenenti al Sé conosciuto o come in grado di rinforzarlo.

<sup>1</sup> Gustavo Pietropolli, (2001), “I nuovi adolescenti” Raffaello Cortina Editore.

<sup>2</sup> Francesco Del Corno, Ettore Spaltro, (1976) “Amici, compagni, complici”, Franco Angeli.

<sup>3</sup> Bonaiuto Marino, (1997), “L’adolescente e i membri significativi della sua rete sociale”, n.57, p.40-56.

Attraverso questa attività si cerca di stimolare negli studenti la riflessione sull'importanza del gruppo di appartenenza, sulle relazioni all'interno del gruppo dei pari e sull'influenza del gruppo nello sviluppo della propria personalità.

#### 4.2 Attività

L'attività "L'essere nel gruppo" è stata strutturata pensando anche ad un sistema di rappresentazione del gruppo dei pari che permettesse una valutazione del gruppo e allo stesso tempo consentisse agli alunni di confrontarsi descrivendo i propri amici in maniera semplice. E' stato così pensato di far disegnare agli alunni la struttura del gruppo dei "pari significativi". Per la realizzazione della rappresentazione grafica del gruppo, si è pensato di far utilizzare due simboli, il cerchio per le femmine e il triangolo per i maschi. Attraverso la scelta di tre dimensioni diverse dei simboli, lo studente poteva indicare l'importanza dell'amico o dell'amica tenendo presente che la dimensione della figura era proporzionale all'importanza attribuita all'amico/a. Altro parametro descrittivo preso in considerazione è stato quello dell'assiduità negli incontri. Allo scopo di poter misurare la frequenza degli incontri è stata data indicazione di esprimere tale frequenza per mezzo della distanza della rappresentazione di sé dagli amici, tenendo presente che una maggiore distanza da sé indica un minor numero di occasioni d'incontro.

Nella fase di messa a punto della attività, si sono alternati momenti in cui i docenti hanno lavorato in piccoli gruppi, a momenti di discussione in plenaria. In particolar modo la sperimentazione in simulata è avvenuta a gruppo allargato per meglio rappresentare il gruppo classe. Un momento importante dell'attività è stata la parte del confronto durante il quale ciascun ragazzo racconta ai compagni che cosa ha elaborato. Questa fase è risultata molto delicata sia perché ciascuno si mette in gioco in prima persona, sia perché può subentrare un senso di noia nel dover aspettare che tutti i compagni abbiano parlato. I docenti sperimentando su di loro questa sensazione, per mezzo della simulata, hanno potuto meglio orientarsi nel mettere successivamente in atto strategie volte al suo superamento.

Gli insegnanti hanno dato giudizi generalmente positivi sull'attività, sia per ciò che riguarda il raggiungimento degli obiettivi sia per la fruibilità e la facilità di utilizzo dei materiali. Questi giudizi confermano l'importanza della collaborazione con i docenti nella realizzazione delle attività. Anche la metodologia didattica proposta è stata ben accettata, solo una piccola minoranza ha riferito qualche difficoltà nella gestione dei ragazzi, incontrata con le classi più numerose. Nessun docente ha indicato come insufficienti i risultati ottenuti dopo l'attività in classe, indicando che la riflessione sulle dinamiche all'interno del gruppo dei pari è stata ben stimolata ed affrontata dai ragazzi. L'attività è stata divisa in una parte pratica e una teorica, entrambe con lo scopo di approfondire nei ragazzi sia la conoscenza di se stessi che dei loro bisogni, sia

l'appartenenza al un gruppo di amici. La classe è stata organizzata in cerchio e a turno ai ragazzi è stato chiesto di parlare e confrontarsi rispondendo ad una serie di domande proposte dal docente.

### 4.3 Analisi dell'attività

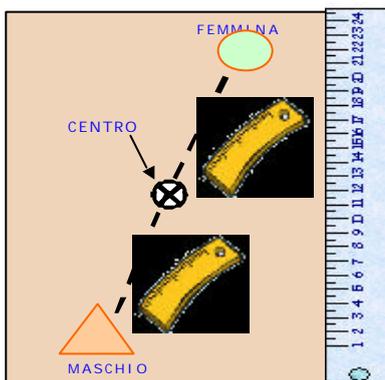
Gli studenti che hanno partecipato all'attività "L'essere nel gruppo" sono stati 402, di cui 171 maschi e 161 femmine.

La distanza della rappresentazione di sé dal centro del foglio

La consegna data agli studenti di disegnarsi al centro del foglio e di riportare i compagni che frequentano assiduamente più vicini rispetto alle frequentazioni meno assidue non è stata rispettata da tutti. Per questo motivo, al fine di una eventuale correzione o trasposizione della collocazione individuale, successivamente alla misurazione della propria collocazione nel foglio, è stato adottato un criterio di classificazione dei ragazzi in tre categorie, i ragazzi che si sono rappresentati *vicini* o *lontani* dal centro del foglio e coloro che si sono raffigurati ai *margini* del foglio. Sia per i maschi che per le femmine, non si sono osservate differenze nella rappresentazione grafica di sé, rispettivamente il 89% dei maschi e il 90% delle femmine si sono rappresentati vicino al centro del foglio, l'11% dei ragazzi e il 10% delle ragazze si sono raffigurati più lontani e nessuno studente ai *margini* del foglio.

Tab.1 Distribuzione percentuale della distanza della rappresentazione di sé dal centro del foglio per sesso

	Ragazzi	Ragazze
Vicino	89	90
Lontano	11	10
Ai margini	0	0
% Totale	100	100



La numerosità degli amici

Nella tabella 2 viene indicato il numero di amici espresso dai ragazzi e dalle ragazze. Per semplificare la lettura, è stato effettuato un raggruppamento secondo il numero di amici dichiarato (Tab.2). Dal punto di vista quantitativo i ragazzi e le ragazze mostrano una diversa distribuzione rispetto alla numerosità delle figure amicali. Infatti, pur riferendo più dell'88% degli studenti, una rete sociale di 5 o più amici, la maggior parte delle ragazze riferisce di possedere una rete di amicizie più ampia dei ragazzi (rispettivamente il 55% contro il 43% nella classe più di dieci amici). Nella categoria che rappresenta una cerchia ristretta di amici (meno di 5), si identifica solo il 12% dei ragazzi del campione.

Tab.2 Distribuzione percentuale della

numerosità totale di amici per sesso

	ragazzi	ragazze
< 5	12	12
5-10	45	33
più di 10	43	55
Totale %	100	100

La distanza degli amici da sé

Successivamente all'analisi quantitativa, i dati ricavati dal materiale strutturato all'interno di questa attività, sono stati esaminati in una prospettiva qualitativa.

A tale proposito sono state analizzate le diverse dimensioni delle figure con le quali i ragazzi hanno rappresentato l'importanza dell'amico o dell'amica (la figura grande come indicativa di una maggior importanza dell'amicizia, la figura di mezzo di una media importanza e quella piccola come indicativa della poca importanza del rapporto amicale). In seguito è stata considerata la distanza tra le figure che è stata assimilata con la distanza percepita dagli amici, opportunamente divisa in categorie quali: vicino da sé e lontano da sé.

Tab. 3: Distribuzione percentuale della distanza percepita dagli amici, distribuita per livello di importanza riferita e per sesso

Percezione dell'amicizia	Amici maschi			Amici femmine		
	grande importanza	media importanza	poca importanza	grande importanza	media importanza	poca importanza
Vicino	73	50	49	41	26	38
Lontano	27	50	51	59	74	62
% Totale	100	100	100	100	100	100

Come si evidenzia in tabella 3, il campione di studenti analizzato dichiara di avere più vicini a sé soprattutto amici del sesso maschile (73%), mentre i rapporti amicali di maggior importanza con le femmine risultano più rilevanti in relazione al gruppo di amici percepiti come più lontani (59%).

L'amicizia maschile, riconosciuta di media importanza, si distribuisce equamente tra amicizie lontane e vicine, mentre quella femminile, risulta essere più elevata nelle relazioni sentite come più lontane da sé (74%).

La percezione dell'amicizia avvertita come meno importante risulta più elevata, nel gruppo di amicizie femminili (62%) e nei rapporti più lontani.

Numerosità degli amici e grado di importanza percepita

Oltre ai dati relativi alla distanza della rappresentazione grafica di sé dal centro del foglio e l'intervallo tra la figura di sé e quella delle figure amicali viene qui messa in evidenza la distribuzione percentuale della numerosità di amici maschi e femmine in relazione al grado di importanza percepita per sesso.

Per rendere più facile la lettura delle frequenze relative alla numerosità degli amici espressa dai ragazzi, sono stati creati quattro gruppi distinti per il numero di figure

amicali. Il primo gruppo contiene quei soggetti che hanno espresso di non avere amici, il secondo coloro che hanno dichiarato di avere 3-4 amici, il terzo che varia da 5 a 10 amici ed infine l'ultimo gruppo di quanti hanno più di 10 amici. Nella tabella 4, riferita al sesso maschile, per tutti i gradi di importanza di amicizia percepita, si rilevano differenze tra l'avere amici maschi o femmine. Come evidenziato in tabella i ragazzi dichiarano maggiormente di avere un gruppo di amici che varia 1 a 4, le percentuali, per tutti i gradi di importanza di amicizia percepita, sono maggiori per il gruppo di amici dello stesso sesso.

Mentre, i dati riferiti a coloro che hanno dichiarato di non avere amici sono più rilevanti nel gruppo amicale del sesso opposto. Le differenze emerse nei rapporti che i ragazzi hanno con gli amici maschi e femmine sono probabilmente dovute al fatto che a questa età si predilige frequentare maggiormente compagni dello stesso sesso, in quanto si condividono i soliti interessi.

Tab.4 Distribuzione percentuale di amici maschi e amici femmine per importanza percepita

MASCHI	Amici maschi			Amici femmine		
	grande importanza	media importanza	poca importanza	grande importanza	media importanza	poca importanza
nessun amico	10	11	18	43	23	31
1-4	73	73	70	52	70	62
5-10	15	14	10	4	7	6
> 10	2	2	2	1	0	1
% Totale	100	100	100	100	100	100

Per le relazioni che le ragazze hanno con gli amici maschi e femmine l'andamento risulta essere omogeneo con i loro compagni del sesso opposto.

Anche per le ragazze, per tutti i gradi di importanza di amicizia percepita, si riscontrano percentuali più alte nella categoria che comprende coloro che hanno dichiarato di avere da 1 a 4 amici. Inoltre, allo stesso modo dei maschi, vengono sottolineati nel gruppo delle amicizie dello stesso sesso, valori più bassi nella categoria nessun amico.

Tab.5 Distribuzione percentuale di amici maschi e amici femmine per importanza percepita

FEMMINE	Amici maschi			Amici femmine		
	grande importanza	media importanza	poca importanza	grande importanza	media importanza	poca importanza
nessun amico	43	20	29	10	6	19
1-4	52	63	57	80	68	66
5-10	4	16	11	7	23	12
> 10	1	1	3	3	3	3
% Totale	100	100	100	100	100	100

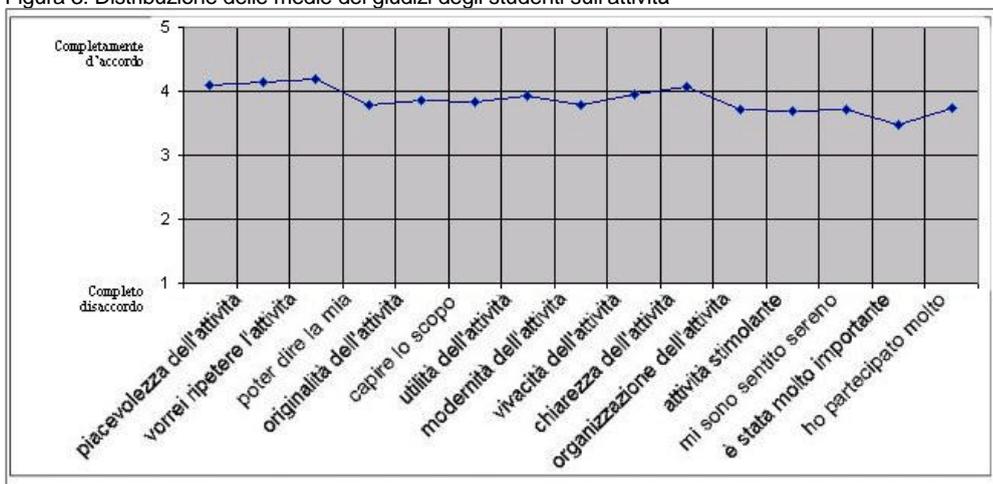
Come sottolineato dalla letteratura (Claes 1983) in questa età, di passaggio tra la preadolescenza e l'adolescenza, i piccoli gruppi sono formati essenzialmente di soli ragazzi o di sole ragazze dove l'interesse per l'altro sesso si manifesta solo in interazioni superficiali. Nello stadio seguente, verso i 14 anni, ci saranno i primi scambi

tra ragazzi e ragazze che hanno uno status superiore nei loro gruppi, si formeranno i primi sottogruppi misti ma rimarranno le precedenti aggregazioni.

#### 4.4 I diari alunni

Successivamente alla conclusione dell'attività "L'essere nel gruppo" tutti i ragazzi partecipanti hanno compilato il diario studenti. Dalle risposte riguardanti il gradimento dell'attività, emerge i ragazzi sono generalmente soddisfatti dell'esperienza effettuata. Infatti come si nota nel grafico che segue, la percentuale delle risposte è orientata verso valori che si avvicinano a quello più elevato. In particolare si evidenzia l'accordo dei ragazzi in relazione alla piacevolezza e all'interesse a ripetere l'attività e al poter parlare liberamente. Di minore entità l'accordo sull'organizzazione e l'importanza dell'attività e al sentirsi più sicuri durante le diverse fasi di lavoro del gruppo classe.

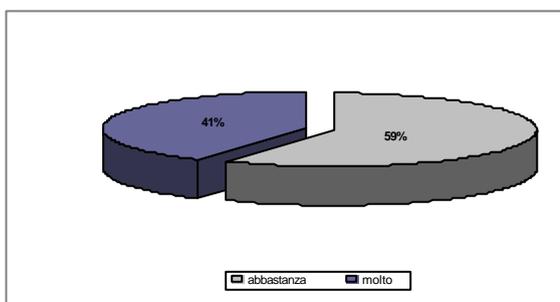
Figura 3: Distribuzione delle medie dei giudizi degli studenti sull'attività



#### 4.5 I diari insegnanti

L'interesse, la partecipazione e la collaborazione sono i temi più frequenti presenti nelle riflessioni che gli insegnanti hanno riportato nei loro diari. In generale non ci sono state difficoltà, tranne che nelle classi più problematiche.

Figura 1: Distribuzione percentuale del giudizio dato dagli insegnanti sulla partecipazione degli studenti



Tra i diversi aspetti emersi, come per le altre esperienze, è stato riferito dagli insegnanti che il lavoro svolto in questa attività ha stimolato tutti i ragazzi in particolare gli allievi più timidi e che di solito stanno in disparte. Inoltre, come si nota in figura 1, il livello di interesse della classe percepito dagli insegnanti

oscilla tra gli indicatori più alti, molto e abbastanza.

#### 4.6 Conclusioni

Interessanti sono le osservazioni sulle dimensioni delle relazioni amicali particolarmente sviluppate nelle ragazze; anche se le amicizie più importanti vengono collocate sia come distanza spaziale, sia come frequentazione in modo non particolarmente vicino o assidua. Il vissuto dei docenti è di intensa partecipazione. Gli

insegnanti evidenziano inoltre alcune difficoltà nella gestione del gruppo classe nelle situazioni in cui la classe era già stata identificata, per altri motivi, come problematica.

# CAPITOLO 5

## Attività “Percezione del rischio”

### 5.1 Obiettivi

Comportamenti a rischio, trasgressione, sfida, gioco pericoloso, sembrano essere oggi diventate le parole chiave per descrivere alcuni stili di vita degli adolescenti. Per comportamenti a rischio s'intendono per lo più le attività che possono avere come diretta conseguenza effetti letali o negativi sulla salute degli individui (bere, fumare, rapporti sessuali non protetti, guida pericolosa, cattive abitudini alimentari), oppure comportamenti socialmente distruttivi (vandalismo, crimine ed atti devianti in genere).

L'attrazione dei giovani per tali comportamenti è stata spiegata come manifestazione di un tratto di personalità connotato dal desiderio di vivere sensazioni nuove, forti ed eccitanti, il “sensation seeking”. Zuckerman (1979)<sup>1</sup> trovò, in una popolazione di giovani, che i punteggi ottenuti dalla “Sensation Seeking Scale”, erano, infatti, più elevati all'età di 16 anni e che diminuivano progressivamente con il passare degli anni. Altri ricercatori hanno studiato il comportamento rischioso degli adolescenti chiamando in causa fenomeni cognitivi quali l'egocentrismo e l'ottimismo ingiustificato, ossia la credenza d'essere immuni dai pericoli rispetto a coetanei messi nella stessa situazione. Jessor e Jessor (1977)<sup>2</sup>, con la teoria dei comportamenti problematici, sottolineano che gli adolescenti hanno abitudini maggiormente pericolose rispetto agli individui appartenenti ad altre fasce d'età, dettate dall'esigenza d'essere “adulti”.

Altri studi hanno evidenziato la centralità della fase adolescenziale intesa come periodo in cui l'individuo è maggiormente soggetto all'influenza del gruppo dei pari (fenomeno è particolarmente evidente nei comportamenti trasgressivi). Ulteriori ricerche relative alla rappresentazione del rischio hanno evidenziato che le persone nella valutazione dei rischi non si basano unicamente sulla frequenza o probabilità con cui si verifica un evento negativo, ma hanno anche una percezione soggettiva costruita in relazione ad alcune caratteristiche del rischio, come la sua incontrollabilità, la sua conoscenza ed i suoi effetti eclatanti (Slovic, 1987)<sup>3</sup>.

Obiettivi dell'attività sono quindi quelli di saggiare quale sia la percezione dei ragazzi davanti a circostanze rischiose, richiamando anche alla memoria eventuali esperienze personali attraverso le quali si possa sviluppare un confronto e una discussione sulle

<sup>1</sup> ZUCKERMAN M. (1979), “*Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*” Eribaum, Hillsdale, N.J.

<sup>2</sup> JESSOR R., JESSOR S. L., (1977), *Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth*, Academic press, New York

<sup>3</sup> SLOVIC P., (1987) Perception of risk, in *Science*, 236, pp. 280-285

caratteristiche della percezione individuale di rischio legato ad una certa azione e le conseguenze esperite.

## 5.2 Attività

Per lavorare sulla percezione del rischio si è pensato di far vedere agli studenti delle fasce di età interessate, alcuni estratti del film "Stand by me: il ricordo di un'estate", che proponessero situazioni di rischio. L'idea della visione è nata dall'ipotesi che la televisione ed il cinema costituiscano dei passatempi preferiti dagli adolescenti, quindi un mezzo sia per catturare la loro attenzione, sia per stimolarli verso alcuni argomenti di discussione. Per la realizzazione dell'attività sulla percezione del rischio si è ritenuto opportuno lavorare in plenaria con il gruppo classe.

Considerando che per lo svolgimento di ciascuna attività erano previste due ore di lezione e che non sarebbe stato possibile proporre ai ragazzi la versione completa del film, seguita dall'attività, insieme ai docenti sono state selezionate le scene che si ritenevano più interessanti rispetto all'argomento. La scelta non ha richiesto molto tempo, se non quello necessario alla visione del film. Gli insegnanti si sono trovati subito concordi sulle diverse scene da proporre agli alunni. Individuate le parti del film che proponevano situazioni di rischio, si è passati alla realizzazione di un questionario attraverso il quale si potesse misurare come i ragazzi percepiscono le differenti situazioni.

Si è pensato che un questionario con un differenziale per indicare il grado di rischio percepito per ciascuna delle scene, fosse il più adatto ad esemplificare le sensazioni dei ragazzi in modo da poterle confrontare successivamente. Inoltre, in modo analogo alle altre schede, è stata stilata una lista di domande che potessero essere spunto per la discussione finale. La realizzazione di questa attività è stata ben accolta dagli insegnanti, probabilmente perché l'utilizzo di un filmato a scopi didattici è un'attività più consolidata nell'esperienza scolastica. Come per ognuna delle cinque attività anche in questo caso gli insegnanti hanno sperimentato in prima persona l'attività. Le tensioni che si sono create durante il cerchio sono state minori rispetto a quelle delle precedenti attività, la possibilità di esporre agli altri le proprie esperienze, più o meno rischiose, ha mantenuto viva l'attenzione anche durante il cerchio in plenaria.

L'interesse mostrato dagli insegnanti nello sviluppare l'attività sulla percezione del rischio si è ulteriormente confermato nello svolgimento dell'attività in classe. Dal questionario relativo alla valutazione della scheda sulla percezione del rischio, infatti, sono emersi giudizi estremamente positivi. Per quanto riguarda gli obiettivi, i docenti si sono espressi, per la maggior parte, sul valore più alto del differenziale, ovvero hanno confermato una elevata adeguatezza degli stessi. La fruibilità del materiale sia da parte dei docenti sia degli alunni risulta ottima, a conferma del fatto che l'utilizzo del filmato ha coinvolto i ragazzi ed è stato di aiuto agli insegnanti per introdurre la riflessione sui modi di percepire le situazioni rischiose.

Complessivamente l'attività, ha mantenuto alto l'interesse nei ragazzi, conducendo a buoni risultati operativi e i termini più frequentemente utilizzati dagli insegnanti nei loro diari per descrivere le caratteristiche dell'attività sono stati "partecipazione", "interesse" e "entusiasmo". Tra gli aspetti valutati come più rilevanti, questi hanno indicato il coinvolgimento e l'ascolto reciproco nel gruppo classe. In particolare è stato riferito che, questa attività in misura maggiore rispetto alle altre proposte, ha stimolato attivamente le discussioni di gruppo favorendo l'aumento della conoscenza reciproca e la messa in gioco di ogni singolo ragazzo.

Alcuni insegnanti hanno evidenziato come i ragazzi collochino il "rischio" solo nelle situazioni di gruppo, sottolineando la loro necessità di attivare tali comportamenti per accedere al mondo degli adulti.

Il livello di interesse percepito è stato elevato, tutti gli insegnanti hanno dichiarato che la classe si è mostrata particolarmente interessata all'argomento trattato, e che la tematica del rischio, stimolata dal film "Stand by Me", ha fornito spunti di riflessione e di scambio di idee anche al di fuori dell'attività.

### 5.3 Analisi dell'attività

Nel corso di questa attività si è rilevato il minor numero di studenti presenti a causa delle numerose assenze. Su un totale di 450 ragazzi si è avuta una percentuale di alunni presenti del 61,6%. L'influenza positiva della bassa numerosità delle classi sull'attività didattica-formativa, fattore ben conosciuto, è probabilmente uno degli elementi che ha permesso una migliore gestione e quindi riuscita della presente attività.

Dall'analisi del materiale di valutazione predisposto, gli obiettivi individuati per questa attività di stimolare negli studenti una visione critica del rischio, di aiutare i ragazzi ad elaborare il concetto di rischio e di sviluppare una riflessione sull'influenza del gruppo nel compiere azioni rischiose, risultano ampiamente raggiunti.

Le domande relative alla visione del film

Relativamente alle domande che sono seguite alla visione del film, possiamo notare (figura1) che gli episodi percepiti come più rischiosi risultano essere quello relativo allo sfidare il treno stando immobile sulle rotaie (n° 4), e quello inerente all'attraversare il ponte della ferrovia (n° 6). Gli altri episodi vengono tutti percepiti come meno rischiosi, incluso quello relativo all'estrazione della pistola dal sacco a pelo" (n°3), al quale presumibilmente ci potevamo aspettare un livello di rischio percepito maggiore. Questo dato rilevato, apparentemente illogico, può trovare spiegazione nel fatto che i ragazzi hanno indicato come più rischiosi quegli episodi maggiormente vicini alla loro realtà (come il trovarsi davanti ad un treno), piuttosto che quelli più infrequenti (come il maneggiare una pistola), propri della cultura di oltreoceano.

Tabella1: distribuzione percentuale di risposte fornite dai ragazzi sui livelli di rischio percepiti nelle diverse scene del film "stand by me: ricordo di un estate"

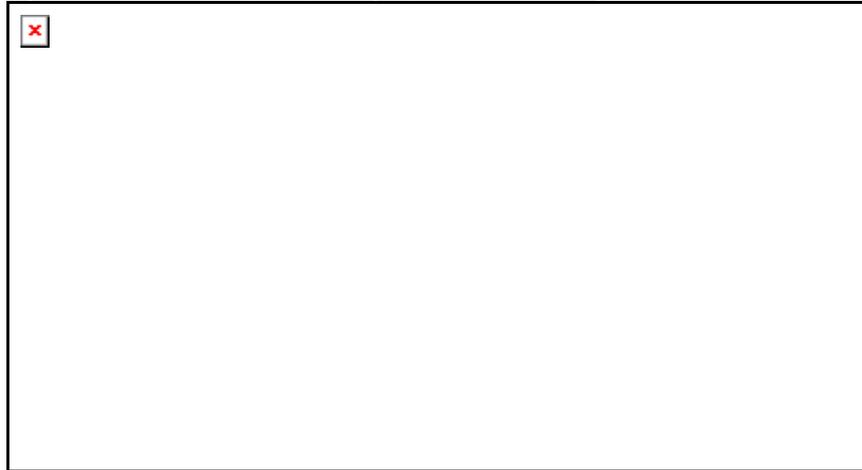
Episodi	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
per niente rischioso	8	3	9	2	5	1	18
poco rischioso	18	12	12	5	12	2	25
rischioso così così	30	31	18	5	30	4	30
abbastanza rischioso	30	39	26	20	40	10	18
molto rischioso	13	15	34	67	14	83	10
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
1°-"bugia ai genitori per passare una notte fuori"	2°-"sfidare i ragazzi più grandi"			5°-"scavalcare un cancello"			
3°-"estrarre la pistola dal sacco a pelo"	4°-"sfidare il treno stando immobile sulle rotaie"			6°-"attraversare il ponte ferrato"			
				7°-"guadare un fiume"			

#### Episodi rischiosi descritti dai ragazzi

Ai ragazzi è stato chiesto di descrivere un'esperienza rischiosa che hanno vissuto in prima persona, il 72% riferisce di aver vissuto come attività pericolose, episodi in cui sono entrati in proprietà private recando danni a cose e/o persone, o episodi legati al rischio del proprio corpo; il 24% riferisce episodi come litigi con coetanei o incidenti con motorini e biciclette, mentre solo il 4% dichiara di non aver mai realizzato o partecipato a qualche attività come pericolosa (figura 2).

In relazione all'episodio descritto il 45% afferma di aver rischiato "abbastanza", il 32% "poco", il 16% "nessun rischio", il 7% non ha fornito alcuna risposta. Infine, il 53% dei ragazzi percepisce come "avventurosa" l'esperienza dichiarata, il 33% come "rischiosa" e il 14% come "trasgressiva".

Figura 2: livello di rischio percepito negli episodi vissuti dai ragazzi



#### 5.4 I diari degli alunni

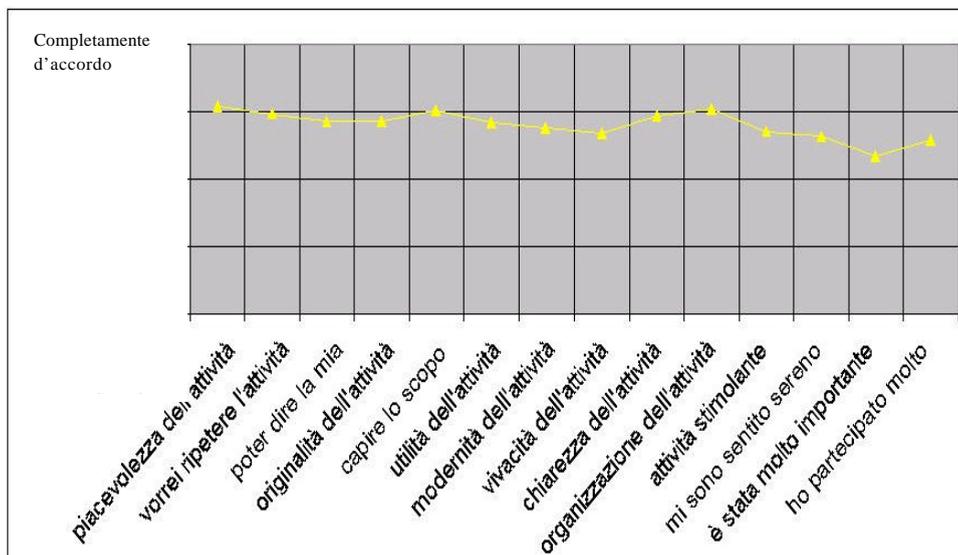
Successivamente i ragazzi partecipanti sono stati invitati a compilare un diario, contenente domande sul gradimento dell'attività, e sui sentimenti provati durante l'esperienza effettuata.

Dalle risposte alle domande riguardanti il gradimento dell'attività, si evince un alto grado di soddisfazione espresso dai ragazzi.

Come sottolineano anche gli insegnanti, questa esperienza, se pur in linea con le altre, ha riscontrato indici di approvazione più elevati.

Infatti, come si nota nel grafico che segue, la percentuale delle risposte è orientata verso valori che si avvicinano a quello più elevato, prodotti senza dubbio dal valore aggiunto della visione del film "Stand by Me".

Figura 3: Distribuzione delle medie dei giudizi degli studenti sull'attività svolta

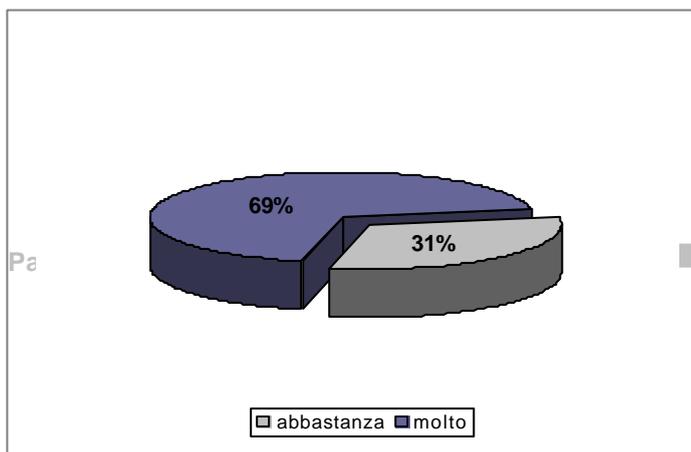


### 5.5 I diari insegnanti

Così come riferito dagli insegnanti, fattori diversi hanno contribuito a rendere questa attività la più riuscita tra quelle realizzate nel corso del progetto. Il primo fattore è sicuramente legato all'effetto del caso che ha fatto coincidere i giorni in cui veniva svolta l'attività con i giorni in cui si è presentata la percentuale più alta di assenti nelle classi. In tal modo, riducendosi per cause naturali, il numero dei ragazzi presenti è stato più facile gestire il gruppo classe, di numerosità inferiore rispetto all'usuale, ottenendo quindi un migliore svolgimento dell'attività.

Il secondo fattore come evidenziato dai docenti riguarda lo strumento stesso di comunicazione adottato, il film, particolarmente gradito dai ragazzi sia per la modalità che per i contenuti. Lo stimolo dato dal film sul tema del "rischio" ha reso, secondo i docenti, più semplice affrontare successivamente sia dal punto di vista dell'esemplificazione, sia dal punto di vista dell'immedesimazione il concetto di rischio, la discussione critica e la discussione sulle influenze del gruppo sui comportamenti dei singoli individui ad esso appartenenti.

Figura 4: Distribuzione percentuale del giudizio dato dagli insegnanti sulla partecipazione degli studenti



### 5.6 Conclusioni

L'attività proposta ha permesso di affrontare e di riflettere su una

tematica molto particolare in età adolescenziale, quella relativa alla percezione del rischio.

L'interesse e la partecipazione che i ragazzi coinvolti nello studio hanno manifestato di fronte alle attività proposte, evidenzia come la tematica del rischio sia fortemente sentita in questa fascia di età e susciti numerosi spunti di riflessione e scambi di idee. Come hanno più volte riferito gli insegnanti, la partecipazione attiva dei ragazzi nelle discussioni e il loro mettersi in gioco nell'esprimere i propri giudizi, ha favorito l'approfondimento della conoscenza reciproca all'interno della classe. Alcuni insegnanti hanno segnalato, sentendo i commenti dei ragazzi, che sarebbe stato meglio utilizzare il film completo invece di proiettare solo una selezione delle sequenze complessive.

# CAPITOLO 6

## Attività “Il cambiamento delle relazioni familiari”

### 6.1 Obiettivi

L'adolescenza dei figli si presenta come evento critico "particolare"; essendo questo non circoscrivibile entro confini temporali precisi. Di conseguenza, per farvi fronte, la riorganizzazione della famiglia non avviene per "salti", come è logico che si verifichi per altri eventi critici quali ad esempio la nascita di un figlio, ma attraverso "microtransizioni", *oscillazioni* cioè tra livelli di funzionamento noti e modalità nuove (Breunlin, 1988<sup>1</sup>; Scabini, Galimberti, 1994<sup>2</sup>). I processi di transizione a essi collegati implicano momenti di crisi e successive riorganizzazioni, fino a quando la famiglia non riesce a trovare modalità adeguate e funzionali alla nuova fase del ciclo vitale. All'interno dell'ampia e variegata produzione di ricerche e riflessioni sull'adolescenza, due trend si sono imposti all'attenzione di ricercatori e studiosi: l'interesse per il contesto sociale dell'adolescente, in particolar modo per la sua famiglia e, in secondo luogo, l'interesse non più solo per la "prima" e "media" adolescenza, ma anche per la "late adolescence".

In questi anni si è assistito a un evidente spostamento dalla prospettiva individuale più di taglio psicoanalitico, ad un'altra prospettiva in cui particolare importanza riveste il *contesto sociale* (Gecas, Seff, 1990)<sup>3</sup> entro cui avviene lo sviluppo fisico, cognitivo ed emotivo dell'adolescente. In questa prospettiva, viene posta particolare enfasi sul *contesto familiare* dell'adolescente. Le premesse che stanno alla base di questo cambiamento di prospettiva sono connesse alla rilettura dell'adolescenza in termini di *oggetto costruito socialmente* e di *impresa congiunta* di genitori e figli (Youniss, 1983<sup>4</sup>; Scabini, 1985<sup>5</sup>; Cigoli, 1985<sup>6</sup>, 1993; Sroufe, 1991<sup>7</sup>); quindi, un periodo della vita che più

<sup>1</sup> BREUNLIN, D.C. (1988) "Oscillation theory and family development". In: FALICOV, C. (Ed.) Family Transition. The Guilford Press, New York, pp. 133-155.

<sup>2</sup> SCABINI, E., GALIMBERTI, C. (1994) "Adolescenti e giovani adulti: una transizione familiare". Ricerche di Psicologia, 2, pp. 21-33.

<sup>3</sup> GECAS, V., SEFF, M.A. (1990) "Families and adolescents: a review of the 1980s". Journal of Marriage and the Family, 52, pp. 941-958.

<sup>4</sup> YOUNISS, J. (1983) "Social construction of adolescent by adolescent and parents". In: GROTEVANT, H., COOPER, C. (Eds) Adolescent Development in the Family. Jossey-Bass Inc. Publishers, London, pp. 93-109.

<sup>5</sup> SCABINI, E. (1985) "L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo". Franco Angeli, Milano.

<sup>6</sup> CIGOLI, V. (1985) "Adolescenza. Progresso e degrado del processo di individuazione familiare". In: SCABINI, E. (a cura di) (1991) L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo. Franco Angeli, Milano, pp. 202-239.

<sup>7</sup> CIGOLI, V. (1993) "La persona dell'adolescente: una riflessione sui programmi di ricerca". In: LONGO

che essere dominato dalla “separazione” dell’adolescente dalla famiglia, è connotato dalla *trasformazione* dei legami preesistenti (Youniss, 1983)<sup>8</sup> in una forma più matura e una *rinegoziazione* della relazione genitori-figli (Grotevant, Cooper, 1986)<sup>9</sup>. L’obiettivo perseguito da questa attività è la stimolazione dei partecipanti, attraverso il gruppo allargato di discussione, ad una riflessione sulla propria famiglia d’origine utilizzando alcune immagini che rappresentano il proprio rapporto con la famiglia scelte in precedenza. Il lavoro vuole favorire l’espressioni di sentimenti e pensieri anche non positivi riguardo un tema così importante della vita dell’adolescente, rinforzando l’identità personale dei singoli ma anche quella del gruppo dei pari attraverso il rispecchiamento degli stessi temi condivisi.

## 6.2 L’attività

L’organizzazione dell’attività segue, anche in questo caso, la regola base del “cerchio” di discussione, cioè l’impegno dei ragazzi a non esprimere giudizi rispetto a ciò che viene esposto dai compagni. Questo tipo di lavoro ha come scopo quello di favorire l’espressione di sentimenti e pensieri anche non positivi riguardo un tema così importante della vita dell’adolescente, rinforzando la propria identità personale ma anche quella del gruppo dei pari attraverso il rispecchiamento degli stessi temi condivisi. Stierlin (1974)<sup>10</sup>, ha osservato che le interazioni in famiglie problematiche in cui i genitori non riescono ad accettare la crescita dei figli e i mutamenti che ciò comporta, inviano continuamente messaggi negativi agli adolescenti (totale squalifica e svalutazione o eccessiva gratificazione sul versante affettivo, oppure totale indifferenza e rifiuto o induzione di confusione sul versante cognitivo) tanto da rendere difficile, se non impossibile, il processo di differenziazione. Grande importanza riveste quindi il gruppo degli amici, che può fungere da *specchio* che invia messaggi di sostegno e di comprensione e che accoglie comunque i contenuti che emergono favorendo così l’*individuazione* del ragazzo. L’adolescenza si pone anche come sfida e risorsa per tutto il sistema familiare quindi in linea generale, è possibile parlare di “esito positivo” del processo di separazione tra genitori e figli attraverso la definizione di un’*individuazione correlata*, (Stierlin,1975)<sup>11</sup>; ossia della possibilità per i membri delle due generazioni (genitori e figli) di raggiungere un più alto grado di individuazione e di identità, anche all’interno della relazione familiare stessa.

---

CARMINATI, V., GHIDELLI, R. (a cura di) *Adolescenza: sfida e risorsa della famiglia*. Vita e Pensiero, Milano, pp. 3-18.

<sup>8</sup> SROUFE, J.W. (1991) “*Assessment of parent-adolescent relationships: implications for adolescent development*”. *Journal of Family Psychology*, 5, pp. 21-45

<sup>9</sup> GROTEVANT, H.D., COOPER, C.R. (1986) “*Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence*”. *Human Development*, 29, pp. 82-100.

<sup>10</sup> STIERLIN, H. (1974) “*Separating Parents and Adolescent*”. Quadrangle, New York.

<sup>11</sup> STIERLIN, H. (1975) “*Dalla psicoanalisi alla terapia della famiglia*”. Tr. it. Boringhieri, Torino 1979

L'argomento trattato nella quinta attività, il cambiamento nelle relazioni familiari, non è certo semplice da proporre attraverso una attività ludico-pratica, soprattutto agli adolescenti, proprio perché, come spiegato nell'introduzione, questo è un periodo particolare denso di cambiamenti. Per questi motivi la costruzione di questa attività è risultata piuttosto ostica, ma la collaborazione nel gruppo di lavoro ha portato alla costruzione di una attività ponderata nei vari aspetti, quali gli obiettivi, i materiali e i metodi. Tra le diverse proposte è stato deciso di utilizzare la rappresentazione dei propri rapporti familiari attraverso un collage. Questa tecnica consente di raffigurare se stessi e i genitori utilizzando immagini metaforiche o umane. In tal modo il ragazzo può scegliere in quale maniera "parlare" della propria famiglia, sentendosi protetto nell'esposizione. Si è pensato, inoltre, di chiedere ai ragazzi di scrivere sul cartoncino del collage, una piccola frase che potesse esemplificare, anche in maniera metaforica il loro rapporto con i genitori. Per stimolare la riflessione, infine, si è pensato di costruire un questionario che ponesse semplici domande rispondendo alle quali gli alunni potessero riscontrare gli eventuali cambiamenti nelle relazioni con genitori.

### 6.3 Analisi dell'attività

Di seguito vengono riportati i risultati delle analisi dell'ultima attività "il cambiamento delle relazioni familiari". Gli studenti che hanno partecipato allo svolgimento dell'attività sono stati 293 appartenenti tutti alla terza classe delle medie inferiori di 23 scuole dell'area fiorentina. L'attività del collage proposta aveva lo scopo di far lavorare gli allievi, su come percepiscono il loro rapporto familiare utilizzando come strumento l'immagine. Tale scelta è stata adottata perché, lavorare per immagini, permette un "filtraggio" minore su ciò che si pensa e/o si sente internamente della realtà esterna, anche rispetto ai rapporti con gli altri. Molti autori segnalano che l'adolescenza è il terreno dove il rapporto fra realtà esterna e realtà interna diventa il tema cruciale e, in quest'ottica, il concetto di "separazione dalla famiglia", viene assunto e utilizzato, adattandolo alle relazioni in cui si inserisce, all'interno di un processo evolutivo. L'adolescenza appare, allora, come una crisi del ciclo vitale familiare che richiede una ristrutturazione della famiglia stessa. Minuchin (1974)<sup>12</sup> definisce questa fase, come un periodo in cui aumenta la partecipazione del figlio adolescente al mondo esterno e si ridefinisce il suo rapporto con il mondo interno, così come il confine fra due mondi. Se la famiglia non è abbastanza flessibile da accettare questo cambiamento e non consente una modificazione/rinegoziazione dei rapporti, si creano quelle disfunzionalità che possono originare disagi nel ragazzo. L'individuo, ad esempio, può sentire la famiglia "alle spalle" con possibili vissuti persecutori, o "di fronte" con vissuti competitivi ed aggressivi, o "di fianco" con vissuti di complicità e di unione indissolubile, oppure "in alto" con senso di ammirazione ed infine "in basso" con senso di rifiuto della famiglia stessa (Baldascini 1993)<sup>13</sup>. E' per questi elementi teorici introduttivi che girano tutti intorno al concetto di "separazione" che, nell'analisi del

<sup>12</sup> MINUCHIN, S. (1974) "Famiglie e terapia famiglia". Astrolabio Editrice, Roma.

<sup>13</sup> BALDASCINI (1993)L. " Vita da Adolescenti" Milano , Angeli.

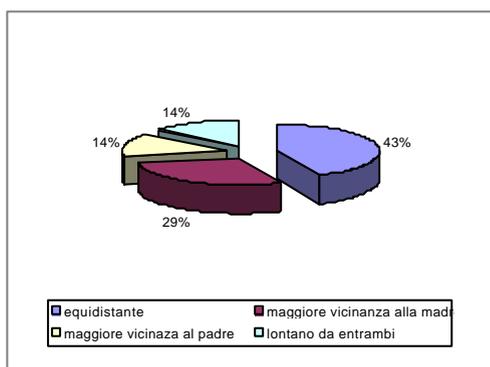
collage, sono stati presi in considerazione termini come EQUIDISTANZA, VICINANZA e LONTANANZA, dalle relazioni familiari. Tali termini si riferiscono all'effettiva distanza che il ragazzo ha posto fra le immagini di sé e dei propri genitori all'interno del collage.

La posizione del ragazzo rispetto ai propri genitori

Dall'analisi dei collage emerge che per meno della metà degli studenti (43%), il rapporto con i propri genitori è caratterizzato da un'*equidistanza*. Indice questo dell'appartenenza ad un tipo di famiglia che non inibisce la spinta all'autonomia e all'esplorazione, ma mantiene sempre aperto il "contenitore famiglia", elemento appartenente rifiutato con forza dall'adolescente, ma in realtà sempre molto rassicurante.

Il 28% degli studenti evidenzia una "*maggiore vicinanza alla madre*" dato questo, che si lega ad elementi culturali tipici della nostra visione mediterranea matriarcale e si confronta con il 14% degli studenti che indicano una "*maggiore vicinanza al padre*". Sono in fine il 14% coloro che evidenziano la "*lontananza da entrambi i genitori*".

Figura 1: Posizione del ragazzo rispetto ai genitori



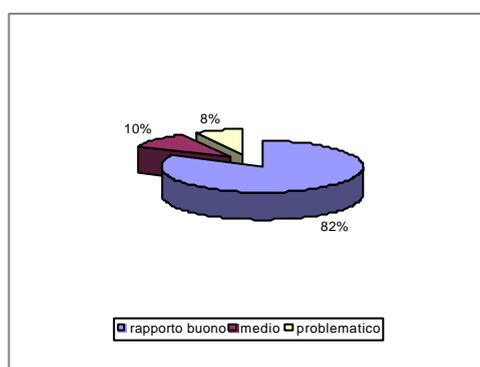
#### Il rapporto familiare

In questa fase peculiare del ciclo di vita della famiglia, i genitori tendono ad essere attaccati nei modi più svariati: discussioni, liti, trasgressione delle regole, messa in dubbio dei valori proposti o al contrario, un'adesione non critica. Tutto questo rientra nella quotidianità del rapporto genitore-adolescente: relazioni fino ad allora considerate "buone" si colorano di conflittualità più o meno aperta. La conflittualità, la ribellione

talvolta intense diventano proprio espressione delle esigenze dell'adolescente di staccarsi dai genitori e di rifiutare i loro valori, le loro regole, i loro modelli comportamentali; ma è importante sottolineare che, la difficoltà di separazione da tali modelli si esprime in modi diversi: ci sono infatti ragazzi che scelgono la strada della ribellione, mentre altri tendono, in maniera diametralmente opposta, ad aderire ad essi rispecchiando in tutto e per tutto il modello genitoriale. Questo aspetto del rapporto familiare è stato affrontato analizzando le frasi che i ragazzi hanno riportato per spiegare il loro lavoro del collage. Tra gli aspetti che i ragazzi hanno evidenziato per descrivere un rapporto che definiscono come buono, in cui si riconoscono la maggior parte dei ragazzi che ha partecipato all'attività, ci sono elementi quali: la buona comunicazione e una certa *libertà di poter dire ed esprimere*. Riportano inoltre *momenti di disagio* poi seguiti da *periodi di serenità* dove le *chiusure* appartengono solo ad esigenze tipiche della fase in cui si trova l'adolescente e che i ragazzi si

riconoscono in maniera critica.

Figura 2: descrizione del rapporto tra i ragazzi e i genitori



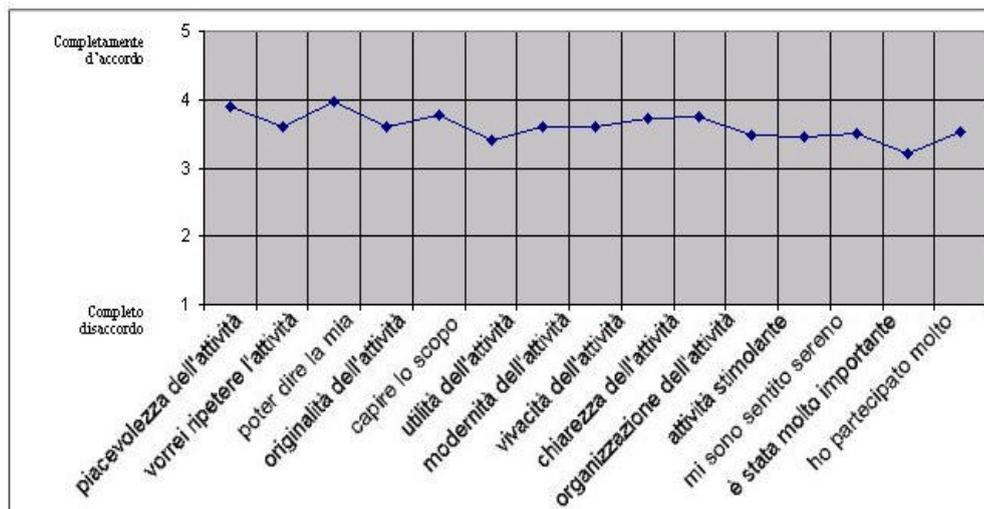
Quello che i ragazzi definiscono come rapporto *medio* che comunque viene riportato con una frequenza molto minore rispetto all'aspetto precedente, racchiude aspetti quali la *difficoltà di rapportarsi con uno dei due genitori* e/o l'esistenza di *rapporti conflittuali con i fratelli* che determinano continue tensioni familiari ma che non minano alla base il rapporto familiare. Infine una percentuale più piccola degli alunni ha descritto il rapporto come *problematico* caratterizzato cioè

dall'assenza di rapporti di scambio significativi nella relazione con i genitori. Tra questi i ragazzi riportano *litigi protratti dei genitori* che creano disagio e nervosismo in tutti i rapporti all'interno della famiglia, e/o posizioni *opposite* dei ragazzi verso entrambi o un solo genitore, nelle situazioni di separazione e/o di divorzio che investono la famiglia. Crescere, individuarsi è quindi un processo faticoso ed è quindi "normale" tranne che in alcuni casi, per l'adolescente, muoversi per polarità opposte, tipo rifiutare-aderire, piuttosto che scegliere la strada della modulazione, dove viene prevista la possibilità di trovare un punto di equilibrio tra il rifiutare tutto e l'aderire completamente in modo acritico.

#### 6.4 I diari degli alunni

La figura 3 descrive i giudizi degli studenti sull'attività, il livello di gradimento è alto e i ragazzi riferiscono soddisfazione dalla possibilità di poter scambiare le proprie opinioni con gli altri.

Figura 3: Distribuzione delle medie dei giudizi degli alunni sull'attività



In particolare i ragazzi mostrano di gradire, come sempre la possibilità di “parlare liberamente” e, nel presente caso di aver capito lo scopo dell’attività. Minore accordo, ma sempre riferibile a giudizi positivi, è relativo alla condivisione dell’importanza dell’attività anche se i giudizi sulla vivacità del lavoro fatto, sulla chiarezza del materiale e sul livello di partecipazione sono posizionati su valori di accordo alti.

### 6.5 I diari inseganti

Come per le altre delle attività del progetto i pareri rispetto all’adeguatezza degli obiettivi sono risultati nel loro complesso buoni. Anche in questo caso la maggioranza dei docenti si è espressa favorevolmente, tuttavia, un piccola percentuale, ha indicato gli obiettivi come insufficienti per invitare i ragazzi alla riflessione sulle relazioni familiari. Probabilmente tale risultato è da attribuire, alla difficoltà di affrontare un argomento così complesso in modo semplice e non troppo invasivo per ragazzi adolescenti.

La scelta dell’attività di collage ha comportato per gli insegnanti la preparazione del materiale nelle ore extra scolastiche. Infatti è stato affidato agli insegnanti stessi il compito di ritagliare le immagini che sarebbero servite per la rappresentazione della famiglia. A tale riguardo, anche se la maggioranza ha indicato una ottima fruibilità del materiale, ci sono stati alcuni docenti che si sono espressi per una scarsa fruibilità, forse proprio a causa del tempo in più richiesto per la preparazione del materiale stesso. Nonostante le difficoltà incontrate da qualche insegnante, sulla fruibilità del materiale da parte dei ragazzi non è stato espresso nessun valore negativo. Per quanto concerne la bontà della metodologia proposta, la maggioranza dei docenti ha indicato valori mediamente positivi, confermando quindi una condivisione della scelta metodologica effettuata in sede di costruzione della attività. Pareri simili sono stati espressi anche riguardo al raggiungimento degli obiettivi, per i quali la maggior parte dei docenti concorda sull’aver raggiunto un adeguato livello di acquisizione di

consapevolezza da parte dei ragazzi.

Dalla raccolta delle osservazioni che gli insegnanti hanno riportato nei loro diari rispetto all'attività sul cambiamento delle relazioni familiari, emerge un quadro molto ampio e variegato di impressioni. Gli aspetti evidenziati più frequentemente nelle descrizioni che gli insegnanti fanno di ciò che è emerso nel lavoro coi ragazzi, riguardano l'*interesse* e la *curiosità* per l'argomento; una sensazione diffusa è che ci sia stato un incremento della reciproca *conoscenza* e una conseguente *crescita personale* nel confronto con gli altri, sia in rapporto tra ragazzi, sia in quello tra docente e allievo. Sempre secondo le riflessioni delle docenti, le sensazioni che più spesso vengono riportate dai ragazzi sono quelle di *gioia*, di *divertimento* e dell'essere *stimolati* nell'interesse; meno frequentemente vengono espressi sostantivi che descrivono sensazioni meno positive tra i quali emerge sopra tutti, l'*imbarazzo* di esporre aspetti personali di fronte al resto dei compagni. L'espressione di uno stato interno particolare, riportato con frequenza più elevata in quest'attività come in nessun'altra, è il *pianto*; gli insegnanti lo riportano con la stessa frequenza con cui hanno riportato l'espressione generica di *emozione* e spesso lo associano ad essa parlando di *forti emozioni* anche *negative* che però, nello specifico, hanno aumentato la coesione di gruppo, l'auto e l'etero-conoscenza. La percezione dei docenti, che come successivamente vedremo viene confermata anche nell'elaborazione dei dati raccolti sullo svolgimento dell'attività, connota il rapporto con la famiglia d'origine come *buono* e, solo in pochi casi già noti ai professori, questo viene definito come *problematico*.

## 6.6 Conclusioni

Questa attività ha stimolato la riflessione dei ragazzi sul proprio rapporto con la famiglia d'origine. Dalle indicazioni dei diari dei docenti si evidenzia che essi avevano già una conoscenza piuttosto specifica e approfondita delle situazioni familiari dei loro alunni. E' forse per questo motivo che molti degli insegnanti sono stati capaci, in maniera più efficace, di indirizzare i propri alunni ad una riflessione utile e costruttiva dei loro rapporti familiari che, in questa particolare fase di vita, appaiono costellati di dinamiche conflittuali.

# CAPITOLO 7

## La valutazione dell'intervento

### 7.1 Obiettivi

Un obiettivo peculiare del progetto “valutare la prevenzione” è stato quello di mettere a punto strumenti per la valutazione dell'intervento sensibili a rilevare modificazioni nella percezione del sé e nelle relazioni interpersonali degli studenti.

Si sono così pensati due differenti strumenti valutativi: i diari, uno per gli insegnanti ed uno per ogni alunno, che hanno permesso di seguire e valutare ogni attività passo dopo passo. E il “questionario studente” compilato dai ragazzi prima e dopo le attività svolte in classe con i docenti.

### 7.2 Diario alunno

Il diario è un'oggetto con cui lo studente ha familiarità, per questo si è scelto di costruire un fascicoletto semistrutturato molto simile ad un vero diario, personale ed anonimo, su cui poter annotare le proprie impressioni e annotazioni dopo ogni lavoro in classe. Ad ogni attività sono state dedicate 3 pagine. La prima, più strutturata contiene un differenziale semantico<sup>1</sup>, costituito da quindici domande (fig.5 cap.1) relative al gradimento e alla partecipazione rispetto la singola attività. Nella seconda pagina si domanda allo studente come si è sentito durante l'attività, e la terza è dedicata alle osservazioni libere.

L'analisi dei giudizi espressi dai ragazzi sulle attività

L'analisi dei giudizi espressi dai ragazzi nel loro insieme ha permesso di individuare tre gruppi di studenti simili per tipologia di risposta data. Il primo gruppo (composto dal 40% dei ragazzi), è quello che mediamente ha espresso giudizi più positivi, si è caratterizzato per l'elevato gradimento soprattutto per ciò che riguarda la possibilità di esprimere la propria opinione l'utilità e l'organizzazione del lavoro, valutazioni più basse sono state espresse circa l'importanza e gli stimoli percepiti.

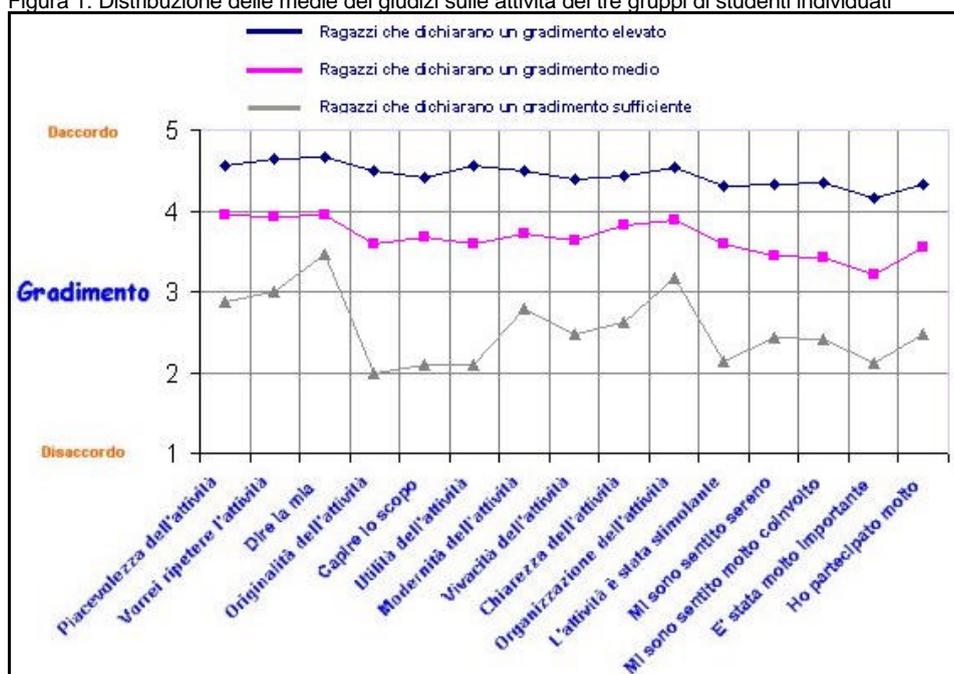
Il secondo gruppo (composto dal 30% dei ragazzi), ha espresso valutazioni positive con valori poco al di sotto di quelli dati dai coetanei del primo gruppo, giudizi molto positivi sono stati espressi circa la possibilità di ripetere l'attività, la piacevolezza, la possibilità di esprimere la propria opinione e l'organizzazione del lavoro. Più critiche le valutazioni relative agli stimoli percepiti dal lavoro, alle sensazioni di serenità, al coinvolgimento e all'importanza percepita del lavoro.

---

<sup>1</sup> C.E. Osgood, G.J. Suci, P.E Tannenbaum, The Measurement of Meanings, Urbana, Un. Of Illinois, 1957

Il terzo gruppo (composto dal 15% dei ragazzi), evidenzia valutazioni dell'attività non omogenee, valuta positivamente la possibilità di esprimere la propria opinione e l'organizzazione del lavoro, esprime giudizi negativi rispetto l'originalità, l'importanza, il coinvolgimento, riferisce tuttavia anche di non averne compreso lo scopo. Circa il 15% dei ragazzi non avendo fornito risposte alle domande sul gradimento di due o più attività non è stato incluso in questo modello di analisi utilizzato.

Figura 1: Distribuzione delle medie dei giudizi sulle attività dei tre gruppi di studenti individuati



Non sono state rilevate differenze di genere, quindi i ragazzi e le ragazze sono presenti in egual misura all'interno dei tre gruppi individuati. Neppure la quantità di parole utilizzate nello spazio libero per gli appunti caratterizza alcun gruppo, non si apprezza quindi una relazione fra il gradimento delle attività e le parole usate per commentarle.

L'analisi relativa alla tipologia di sentimenti espressi nella pagina dedicata alla domanda "Come ti sei sentito durante l'attività?" evidenzia una relazione fra la valutazione dell'attività e i sentimenti esperiti nella partecipazione ad essa. I ragazzi, appartenenti ai gruppi che hanno espresso maggior entusiasmo, riferiscono di essersi sentiti tranquilli, interessati e di aver provato benessere ma anche indecisione e disagio; mentre i ragazzi con indici di soddisfazione più bassi, si sono distinti per aver espresso solo sentimenti di noia, tristezza e disinteresse.

Si può ipotizzare che aspetti quali indecisione e disagio siano presenti soprattutto nei gruppi che hanno valutato con più entusiasmo l'attività perché correlati ad un maggior

coinvolgimento emotivo nel lavoro di classe, in quest'ottica sentimenti che generalmente hanno una valenza negativa possono assumere il carattere di una sollecitazione, che attraverso il confronto in un contesto protetto, come la scuola, aiuti a sviluppare una maggiore percezione del sé.

Allo stesso tempo sentimenti come noia, tristezza e disinteresse, espressi dal terzo gruppo possono essere interpretati come "modalità di fuga" determinate almeno in parte dal non essere riusciti a comprendere lo scopo del lavoro.

### 7.3 Diario insegnante

Il diario per gli insegnanti così come il diario per gli studenti è suddiviso in cinque parti, una per ogni attività, anche nel diario insegnanti c'è una parte strutturata in cui si chiede quanto tempo è stato necessario per svolgere l'attività, quanti studenti erano presenti e quanti hanno partecipato, c'è un differenziale relativo al grado di interesse e quindi di partecipazione della classe e un uno spazio dedicato alla descrizione di ciò che è accaduto in classe.

L'analisi dei giudizi espressi dai docenti sulle attività

L'analisi dei giudizi espressi dagli insegnanti nel loro insieme ha permesso di individuare tre gruppi simili per tipologia di risposte date. Il primo il gruppo A (composto dal 47% dei docenti), che sin dalla prima attività si è dichiarato molto soddisfatto di quanto era stato fatto ed ha continuato per tutte le attività a mantenere tale giudizio. Da notare che per questo primo gruppo le medie dei punteggi relative alla partecipazione degli studenti alle cinque attività risultano più elevate, come valori, rispetto a quelle degli altri due gruppi e si differenziano significativamente nella terza attività, quella dell'"essere in gruppo" che aveva come tema l'analisi delle relazioni amicali. Il secondo gruppo, il B (composto dal 29% dei docenti) che si è dichiarato abbastanza soddisfatto dell'attività e poi successivamente è passato a valutazioni ancora più positive su quanto fatto dopo la seconda e terza attività. Questo gruppo presenta giudizi di partecipazione degli studenti leggermete inferiori a quelli espressi dal primo gruppo.

Figura 2: Distribuzione delle medie dei giudizi sulle attività dei tre gruppi di docenti individuati

Infine il gruppo C (composto dal 24% dei docenti) che nelle prime tre attività ha riferito di essere stato abbastanza soddisfatto dell'attività ma che poi, nel corso delle ultime due non è stato soddisfatto di quanto realizzato.

In questo ultimo gruppo i giudizi sulla partecipazione degli studenti sono leggermente più bassi che ne gli altri gruppi per poi alla quinta attività sul cambiamento delle relazioni familiari diventare in assoluto i più alti.

#### 7.4 I questionari di valutazione

Infine per stimare l'impatto delle attività svolte sui ragazzi è stato costruito un questionario studente comprensivo del test OSIQ (Offer Self Image Questionnaire) e del Tri-Test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken, scelti fra altri per il loro carattere olistico e non patologizzante e citati precedentemente nel capitolo uno. La scelta dei questionari ha fornito lo stimolo per un'approfondita discussione con gli insegnanti, inizialmente si è anche considerata l'ipotesi di somministrare agli studenti solo alcuni estratti dai questionari; ipotesi subito dopo accantonata proprio per il carattere diretto e semplice delle domande. Gli insegnanti hanno riferito di risatine in classe stimolate da domande inerenti le attività sessuali, ed il sesso in genere, nonostante questo la maggior parte dei questionari è stata compilata correttamente. La prima somministrazione ha permesso di ottenere un quadro generale della percezione del sé e delle relazioni con l'esterno degli studenti; la seconda, effettuata dopo l'intervento nelle classi, ha permesso di osservare e valutare i cambiamenti emersi. Le due somministrazioni sono state fatte a pochi mesi di distanza una dall'altra, la prima a Novembre e la seconda a Marzo, motivo per cui i lievi mutamenti emersi dall'analisi possono essere considerati come indicatori rispetto al reale impatto che l'intera attività ha comportato.

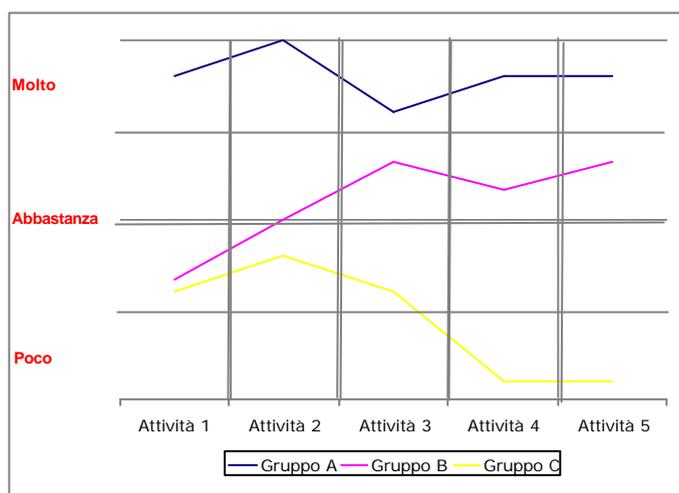


Figura 3: Frequenza percentuale di studenti migliorati al post

OSIQ Self-image questionnaire di Offer.

Dall'analisi dei dati si può osservare che i punteggi medi relativi al sé mostrano una differenza di base da attribuire al genere, le ragazze hanno un migliore sé nelle diverse articolazioni dei coetanei che tuttavia si mantengono all'interno di punteggi discreti.

test, per sesso

Considerando le singole aree di descrizione del sé da parte del Test di Offer, nel confronto pre-post si osserva che il 20% delle ragazze contro il 15% dei ragazzi hanno riportato miglioramenti nella percezione del proprio sé sociale.

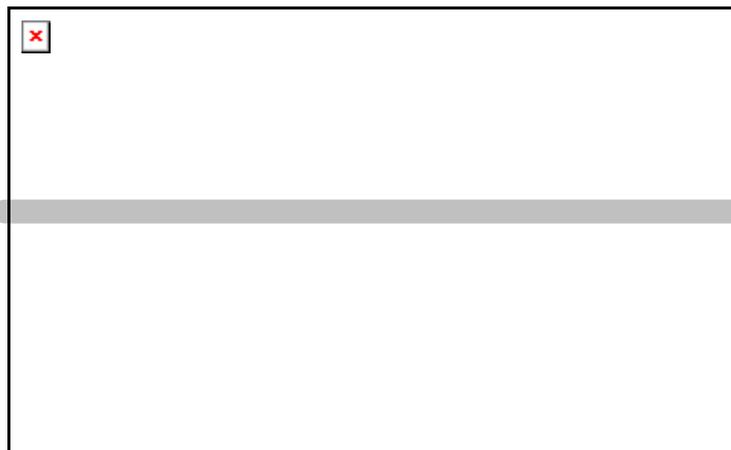
Nell'analisi delle scale relative al sé di coping, ovvero l'area del sé che riguarda la padronanza del mondo esterno, l'adattamento a questo e le condizioni psicopatologiche le ragazze mostrano situazioni di base di migliore padronanza e/o adattamento rispetto ai ragazzi. Per quanto riguarda il cambiamento pre-post si evidenzia, invece, nel gruppo dei ragazzi un miglioramento delle capacità di coping. Resta invariato il punteggio, peraltro già buono, ottenuto dalle ragazze. Buono e molto buono anche il sé familiare degli studenti, con una maggiore maturità relazionale nelle ragazze, rispetto ai maschi, nell'analisi del cambiamento pre-post si evidenzia una tendenza a passare da valori buoni a valori discreti sia nel gruppo dei maschi sia in quello delle femmine .

Il sé psicologico degli studenti che hanno partecipato allo studio è in generale positivo; punteggi mediamente buoni si osservano nel gruppo dei maschi (meno omogeneo) particolarmente buoni nel gruppo delle ragazze. Nell'analisi pre-post, abbiamo osservato un miglioramento della percezione del sé Psicologico nei ragazzi che mostravano inizialmente più bassi punteggi. Anche in questo caso sono i ragazzi ad aver beneficiato maggiormente dell'intervento. Il sé sessuale dei ragazzi risulta dall'analisi migliore di quello delle coetanee, si osserva comunque una generale disomogeneità in relazione alla percezione della propria sessualità. Dall'analisi del cambiamento pre-post emerge un miglioramento generale della percezione relativa la propria sessualità. In sintesi dall'analisi del test di offer è emerso un generale miglioramento della percezione del se, sono mediamente i maschi, che al pre test hanno riportato valori più bassi ad aver beneficiato dell'intervento.

*TRI-Test sulle relazioni interpersonali* di B.A. Bracken.

Il TRI test sulle relazioni interpersonali di B.A. Bracken (citato nel capitolo uno), è stato costruito allo scopo di valutare la qualità delle relazioni dei ragazzi. Gli ambiti che il test prende in esame nell'analisi delle relazioni interpersonali, sono quello sociale (coetanei maschi e femmine), quello scolastico (insegnanti) e quello familiare (padre, madre). Il modello teorico del test si basa sul presupposto che gli individui si comportino e si adattino in modo differenziato secondo i vari contesti in cui si trovano ad agire.

Figura 4: Frequenza percentuale di studenti migliorati al post test, per sesso



Nell'analisi dei dati del pre-test si osserva che il rapporto con il padre viene percepito come

problematico. Infatti rispetto ai valori soglia in entrambi i gruppi si osservano punteggi negativi. Nell'analisi della variazione prima-dopo si evidenzia un miglioramento della percezione del rapporto col padre in entrambi i gruppi, anche in questo caso sono comunque i ragazzi a beneficiarne di più.

In entrambi i gruppi (maschi e femmine), si evidenzia una difficoltà di relazione con la madre, più acuta di quella mostrata rispetto al padre. Dopo l'esperienza fatta si osserva un miglioramento nei post-test più frequente nel gruppo delle ragazze.

I punteggi medi relativi al rapporto con i coetanei sono al limite della soglia negativa sia per i ragazzi, sia per le ragazze. Nell'analisi delle differenze prima-dopo si evidenzia un cambiamento positivo per ciò che riguarda sia il gruppo dei ragazzi che quello delle ragazze. I punteggi medi relativi al rapporto con le coetanee, per quel che riguarda i ragazzi, sono mediamente positivi, e presentano una certa omogeneità. Disomogenei sono invece ed in alcuni casi negativi i rapporti che emergono fra ragazze. Anche in questo caso nel confronto prima-dopo si osserva un miglioramento sia per ciò che riguarda i ragazzi che le ragazze, in particolare per le situazioni dove il punteggio iniziale è più basso. Sembrano, comunque, essere le ragazze ad aver tratto maggiori benefici dalle attività proposte.

I punteggi relativi al rapporto con gli insegnanti sono generalmente positivi sia nel gruppo dei maschi che nel gruppo delle ragazze. Nell'analisi del cambiamento pre-post si evidenzia un miglioramento delle relazioni con l'insegnante sia per i ragazzi sia ed in maggior misura per le ragazze.

### 7.5 Conclusioni

Sia per ciò che riguarda la percezione del se', che per ciò che riguarda la relazione con gli altri, sono emerse indicazioni di miglioramento nel confronto fatto, tra la situazione prima dell'intervento e quella dopo l'intervento. Il segnale che si percepisce è che le attività svolte hanno portato ad una maggiore conoscenza di se stessi ed una migliore consapevolezza dei rapporti con ciò che rappresenta il mondo relazionale dell'adolescente. Si osservano inoltre miglioramenti soprattutto nelle situazioni inizialmente più svantaggiate.

Coerenti con i dati dei test di valutazione sono gli elementi descrittivi riportati nei diari alunni e docenti che indicano la presenza di almeno tre tipologie di approccio alle attività proposte sia tra i ragazzi che tra gli insegnanti. Tali tipologie che vanno da una situazione, minoritaria, di minore entusiasmo, attenzione e partecipazione nei confronti del progetto ad una, maggioritaria, di forte entusiasmo e partecipazione mostrano comunque di aver tratto vantaggio nella partecipazione ad una o più attività.

# CONCLUSIONI

## A cinque anni dall'idea iniziale

Quando circa 5 anni fa, a conclusione di un corso di formazione sui metodi per la valutazione delle attività di prevenzione, nacque l'idea del presente progetto, fu chiaro fin dall'inizio che l'attività doveva basarsi su alcuni assunti di base ancora attuali e validati dai risultati prodotti.

Nello specifico il primo assunto era in relazione al fatto che il gruppo di lavoro o i gruppi di lavoro all'interno della classe fossero condotti direttamente dai docenti.

Il secondo riguardava la sperimentazione e l'utilizzo di strumenti di sviluppo della conoscenza del se e l'impiego di metodologie di comunicazione ed apprendimento attraverso la sperimentazione, da realizzare a complemento della normale attività didattica. Il terzo era che il progetto doveva nascere dalla collaborazione tra più strutture: la Scuola, la struttura volta agli interventi operativi nell'ambito dell'Azienda socio-sanitaria territoriale, in questo caso il Dipartimento di coordinamento tecnico delle dipendenze della ASL di Firenze, e le strutture di ricerca e valutazione con competenze specifiche di settore.

Dopo questo primo passaggio e successivamente alla costituzione funzionale del gruppo di lavoro si decise di articolare il progetto in fasi, la prima delle quali fu di ricerca dei materiali bibliografici e di significative esperienze di prevenzione realizzate precedentemente sul territorio. Si prese spunto in tal modo dalle conoscenze ritenute più importanti per definire il progetto. La fase successiva riguardò lo sviluppo e la calibrazione del materiale individuato da realizzare insieme ai docenti disponibili a sperimentare il percorso proposto. Si passò così all'attivazione e alla conduzione dei gruppi di lavoro all'interno delle classi, prima in simulata con gli insegnanti e poi direttamente dagli insegnanti con gli alunni. Durante le attività sono stati raccolti i dati secondo i "form" strutturati e predisposti in precedenza. Infine l'ultima attività, quella di analisi e valutazione dei risultati che si sintetizza e conclude nel presente rapporto.

Considerando l'adolescenza e la preadolescenza come fasi critiche nello sviluppo della personalità e nella consolidazione dell'identità individuale, il progetto ha voluto adottare un percorso di lavoro volto a sollecitare la maturazione cognitiva dei ragazzi. Le attività sono state così organizzate in collaborazione con l'insegnanti in moduli di circa 2 ore da svolgere durante la normale attività didattica, nell'ambito dei quali venivano affrontati e approfonditi nella dialettica tra docenti e alunni i 5 temi del progetto che vanno dalla percezione del sé al cambiamento delle relazioni familiari sviluppando una discussione appropriata e raccogliendo i materiali per la valutazione tramite l'utilizzo di strumenti di documentazione realizzati appositamente e individuati come diari alunni e docenti .

Di rilevante uso si sono dimostrati i diari alunni dove sono state riportate riflessioni, commenti, osservazioni e valutazioni sulle attività svolte. Tali informazioni sono risultate successivamente di notevole interesse per comprendere il significato del lavoro svolto. Sullo stesso piano si collocano anche i diari dei docenti che hanno permesso di valutare quantitativamente e qualitativamente i vissuti del gruppo classe nel corso delle attività e quindi il gradimento o meno dei materiali proposti.

Più tecnici e basati su strumenti standardizzati in campo internazionale sono stati i questionari di valutazione (O.S.I.Q. e TRI-Test) il primo sullo sviluppo del se individuale messo in relazione con il processo di adattamento individuale e sociale, il secondo centrato sulla rilevazione della presenza o meno dei significati delle relazioni che i ragazzi hanno con persone significative nel corso della loro esperienza.

Rilevante è stato, in rapporto alle risorse disponibili, il numero delle scuole (12), il numero dei docenti (21), ed il numero dei ragazzi (circa 400), coinvolti nel progetto. A questi vanno aggiunti gli operatori (9) della commissione prevenzione del Comitato tecnico delle dipendenze della ASL di Firenze e i ricercatori (6) ed il personale tecnico (2) dell'IFC - C.N.R.

Tutte le attività con i ragazzi, sono state svolte con le risorse interne alla scuola ed hanno permesso di realizzare un proficuo scambio relazionale con i docenti e tra ragazzi. Da segnalare l'attività sulla percezione del rischio particolarmente gradita a causa della visione di alcune scene tratte dal film "Stand by me: il ricordo di un'estate" dove i protagonisti sono degli adolescenti. Altra attività di rilevante interesse è stata quella relativa all'analisi dei cambiamenti nelle relazioni all'interno della famiglia come normale processo di adattamento alla crescita dei figli. Interessanti sono i dati relativi alla posizione ed alla qualità del rapporto dei ragazzi con i genitori.

Rimane da evidenziare da ultimo la classificazione fatta, sia dei ragazzi, sia dei docenti, in tre gruppi, in funzione delle risposte date nei diari relativi alle cinque attività. Tale classificazione mette in evidenza la possibile suddivisione del campione in tre gruppi di docenti e di alunni di tipologia diversa basati su differenti livelli di motivazione, interesse e condivisione delle attività proposte che risultano correlati con punteggi rispettivamente più bassi e più alti di gradevolezza e partecipazione alle diverse esperienze.

Quanto riportato nel presente rapporto segna quindi, la conclusione delle attività previste dal progetto e rappresenta lo strumento di discussione alla base dell'incontro che si terrà il 5 maggio 2004 a Firenze sul tema della valutazione della prevenzione aperto al pubblico, con la partecipazione di dirigenti, insegnanti, operatori e ricercatori e di tutti coloro che hanno reso possibile la realizzazione del progetto.