



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: 01 Luglio 2011**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Promote prosociality throughout life. The role of educational agencies. Part.**

**Four. The contribution of the family**

**Promuovere la prosocialità lungo l'arco di vita. Il ruolo della agenzie educative**

**Parte quarta. L'apporto della famiglia**

*di Savina Cellamare*

Invalsi

[savina.cellamare@gmail.com](mailto:savina.cellamare@gmail.com)

### **Abstract**

Questo quarto articolo sulla prosocialità, che conclude il ciclo di interventi dedicati a questo interessante argomento, si focalizza sul ruolo che l'educazione familiare ha o può avere nel favorire nella persona la strutturazione di tale repertorio di competenze. La sua promozione infatti non può essere demandata solo all'educazione formale impartita della scuola, ma chiama in causa la capacità della famiglia di essere portatrice di valori, comportamenti e atteggiamenti prosociali attraverso i modelli che quotidianamente offre all'osservazione dei figli e gli stili educativi che adotta.

**Parole chiave:** prosocialità, agenzie educative, famiglia

### **Premessa**

Come si è visto nel terzo degli articoli dedicati a questo tema (qtimes, 2, 2011), la prosocialità ha conquistato uno spazio sempre più importante nei curricoli scolastici, a partire dalla scuola

dell'infanzia. Ciò non deve tuttavia portare a pensare questo repertorio di competenze come finalizzato solo alla prevenzione di condotte e atteggiamenti socio-relazionali non adattivi o disadattivi. L'educazione prosociale infatti va oltre l'aspetto sia preventivo sia retroattivo, di "cura", che, pure in modi diversi, rimandano a una visione "rimediativa" della prosocialità, la cui caratteristica distintiva risiede invece nella sua pro attività. Questo termine indica la disposizione ad affrontare consapevolmente e costruttivamente situazioni e problemi per realizzare delle azioni e conseguire degli obiettivi dei quali si è colta la necessità in una data situazione, agendo intenzionalmente per raggiungere ciò che è giusto e necessario rispetto alle esigenze di quel contesto.

È ovvio che la costruzione di una modalità di interazione sociale così caratterizzata non può essere demandata solo all'educazione formale della scuola, ma chiama in causa la capacità della famiglia di essere portatrice di valori, comportamenti e di atteggiamenti prosociali attraverso i modelli che quotidianamente offre all'osservazione dei figli. Poiché i genitori, diversamente dagli insegnanti, sono "professionisti" dell'educazione inconsapevoli, in quanto costruiscono le loro competenze di ruolo mentre vivono l'esperienza delle genitorialità, riproducendo inevitabilmente modelli e convinzioni culturali, parlare di famiglia che educa alla prosocialità vuol dire anche educare la famiglia stessa a essere agente di educazione prosociale, ovvero a riposizionarsi consapevolmente nella rete educativa che circonda un figlio. È evidentemente un cambiamento culturale di grande interesse, che si accompagna alla crescente esigenza di educazione alla genitorialità messa in luce dalla ricerca psicologica e pedagogica a partire dagli anni Ottanta (cfr. Fabio, 2003; Cambi et al., 2003; Pourtois-Desmet, 1994).

### **La famiglia supportiva**

Il sistema familiare svolge un ruolo cruciale e insostituibile per la crescita e lo sviluppo psicosociale di tutti i suoi componenti. È infatti nelle situazioni affettivamente ed emotivamente pregnanti per la persona, giovane o adulta, che le capacità interpersonali e sociali trovano occasione di sperimentarsi. La famiglia è quindi il primo banco di prova sul quale un bambino apprende a esercitare la capacità di comunicare e condividere emozioni e affetti positivi, come la gioia e la soddisfazione per un successo conseguito, ma nel quale può anche trovare spazio per affrontare e superare momenti di difficoltà ed emozioni negative, come la tristezza, la collera, l'incertezza (cfr. Caprara, 2001). Inoltre, è all'interno della famiglia, «con le sue interazioni intime e i suoi profondi legami emotivi, che i bambini possono imparare ad accettare la disciplina e a interiorizzare gli standard di comportamento» (Csikszentmihalyi – Schneider, 2000, p. 111). Come mostrano le ricerche in campo educativo, le caratteristiche della famiglia e particolare lo stile educativo attraverso il quale i genitori impostano la relazione con i figli, è fortemente collegato con il successo che questi sono capaci di raggiungere sia a scuola sia nelle situazioni extrascolastiche, cioè nei gruppi formali e informali ai quali partecipano. Inoltre, l'azione supportiva della famiglia non si limita all'età evolutiva né si esaurisce con questa, ma si irradia con effetti di lungo termine nella vita di una persona, influenzandone anche da adulto la capacità di scelta autonoma e consapevole, come pure la disponibilità a impegnarsi in un progetto di vita. Anche se certamente l'influenza familiare non è l'unica alla quale una persona è sottoposta (si pensi al ruolo della scuola o degli amici), è tuttavia innegabile che il modo di interpretare le circostanze, gli eventi, i compiti da affrontare, gli impegni con i quali misurarsi, prende forma all'interno della famiglia, il primo ambiente nel quale un bambino scopre e sperimenta la propria identità, identifica il proprio ruolo, coordina la propria

individualità con l'individualità degli altri. Quando si parla del sostegno che la famiglia offre a un figlio non si fa riferimento solo alla sensibilità dei genitori verso di lui, ma anche alla sensibilità e all'attenzione che l'intera unità familiare è capace di esprimere. In una famiglia che favorisce e incoraggia l'autonomia e l'autocontrollo un figlio si sente a proprio agio, poiché si percepisce come amato e considerato nel suo essere persona. Tale condizione è fondamentale perché le transizioni di vita, che implicano spesso la revisione dei propri centri di interesse, dei propri progetti e obiettivi, siano affrontate come sfide ottimali e non come possibili insuccessi o, peggio, come perdite irreparabili. Questo approccio propositivo non si riferisce solo ai progetti personali, ma diventa un modo di interpretare il proprio essere in relazione, e quindi anche la disponibilità all'azione prosociale, della cui dinamicità si è già parlato nei precedenti contributi. Benché la promozione del figlio-persona, del suo benessere personale e sociale, sia un obiettivo educativo presente nelle intenzioni di ogni genitore, vi sono dei fattori che possono sfuggire alla consapevolezza e che possono minare pericolosamente la qualità di vita della famiglia e dei singoli componenti, con ripercussioni e costi sociali che meritano un'attenta riflessione.

### **Gli stili educativi disfunzionanti**

Nell'intervento dedicato alle variabili psicologiche e ai fattori educativi che possono favorire od ostacolare lo sviluppo delle competenze prosociali è stata già messa in evidenza la pericolosità di una gestione incoerente dell'interazione tra adulto e bambino (cfr. qtimes, 1, 2011). Lo stile incoerente non è tuttavia l'unica fonte di disfunzionalità che può ripercuotersi negativamente sulla strutturazione di tali competenze, e più in generale su un adeguato senso di autoefficacia personale e sociale. Si possono individuare altri quattro stili educativi che sicuramente sono antitetici alla promozione della persona nella sua globalità: iperprotettivo, iperansioso, ipercritico, perfezionistico. Il confine tra questi stili è spesso molto sfumato, tanto da renderne a volte difficile l'individuazione; tuttavia ciascuno ha delle caratteristiche peculiari, che determinano il tipo di ripercussione che a breve o lungo termine possono aver sulla capacità del figlio di avere comportamenti e atteggiamenti prosociali. Il genitore iperprotettivo (Figura 1) si contraddistingue per la costante preoccupazione di evitare al figlio qualunque occasione di sofferenza, anche lieve. Nell'ansia di rassicurarlo continuamente, spesso con manifestazioni di affetto eccessive, finisce con il rinforzare anche insicurezze e paure, alimentate dalla mancanza di un confronto costruttivo con situazioni nelle quali il figlio possa sperimentarsi come persona autoefficace, convinta della propria capacità di agire adeguatamente in una situazione e di poterlo fare con un buon risultato. Questo vale per ogni ambiente con cui il bambino/ragazzo interagisce: scuola, gruppi organizzati (di volontariato o sportivi), gruppi spontanei che si costituiscono per un breve periodo, come può avvenire nel corso di una festa, o anche nel rapporto con singole persone.

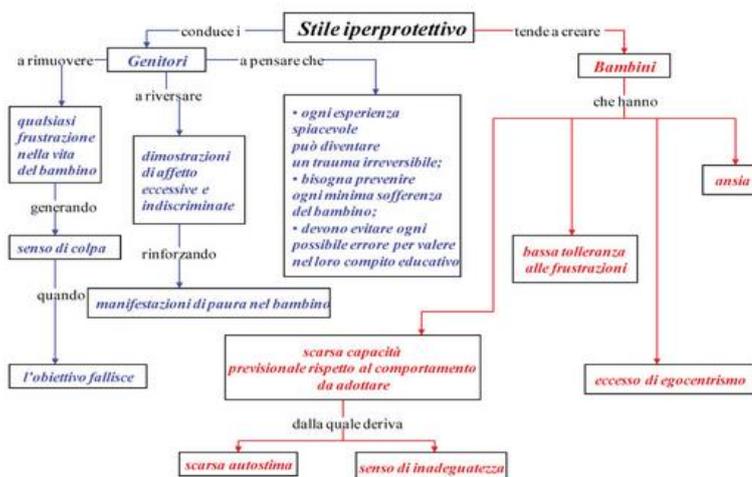


Figura 1 Caratteristiche dello stile iperprotettivo

Se il genitore iperprotettivo è timoroso dei rischi che un figlio può correre, il genitore iperansioso è vittima di una costante paura di tutto ciò che lo circonda e anche di quello che prefigura potrebbe accadere, indipendentemente dalla effettiva consistenza dei rischi paventati. Per questo invia al figlio continui messaggi di allarme, con il risultato poco esaltante di contribuire a formare una persona insicura, poco motivata ai rapporti sociali, a volte anche all'interno della stessa cerchia familiare o amicale, e con un concetto di sé e un'autostima molto bassi (Figura 2).

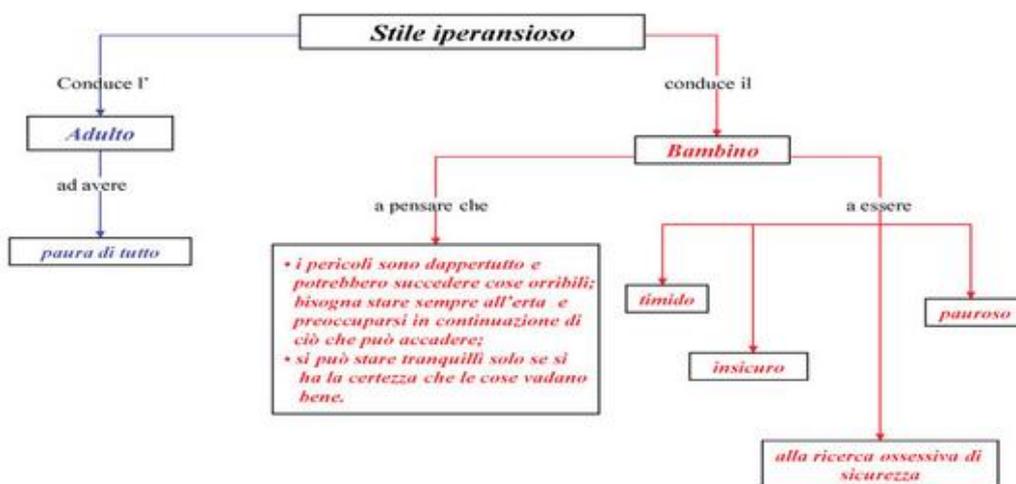


Figura 2 Caratteristiche dello stile iperansioso

on meno deleterio è il genitore che esibisce uno stile educativo ipercritico, che esprime attraverso manifestazioni frequenti, quando non sistematiche, di critica, formulate in modo palese o sottile, ma tese comunque a svalutare il figlio (Figura 3). La sua costante attenzione dell'adulto verso ciò

che è passibile di biasimo ingenera nel giovane un paura costante di essere disapprovato, con conseguenze gravi sul piano dell'autostima e dei rapporti sociali, che sono evitati come possibili portatori di ulteriore disapprovazione. È evidente che in un clima educativo così connotato espressioni come capacità di problem solving, iniziativa personale, partecipazione sociale, trovano difficilmente spazio per dispiegarsi.

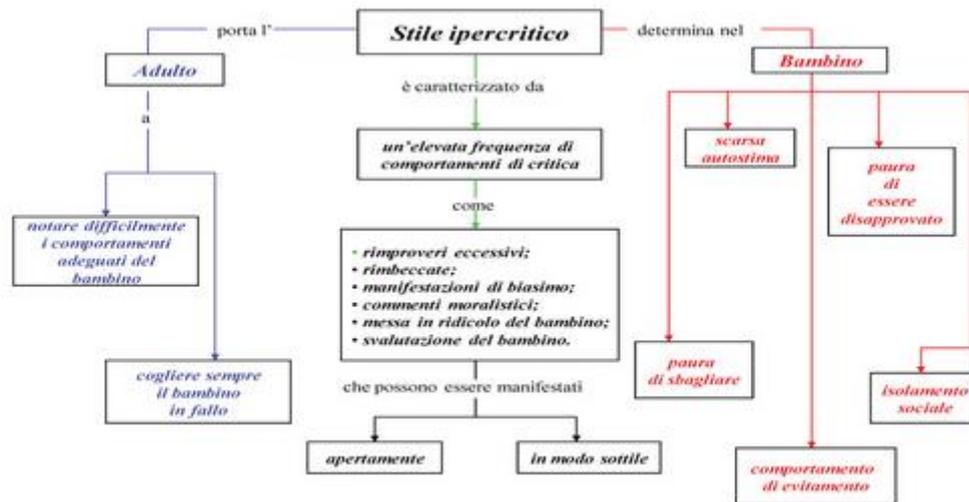


Figura 3 Caratteristiche ed effetti dello stile ipercritico

Anche lo stile perfezionistico è generatore di comportamenti ipercritici e porta il genitore a inseguire standard di performance che non tengono conto delle reali possibilità del figlio (Figura 4). Il messaggio implicito ed esplicito che arriva al bambino/ragazzo è che il suo valore personale dipende da ciò che riesce a fare, poiché è questo che lo rende degno o meno di essere amato e considerato. L'atteggiamento perfezionistico, come anche gli atteggiamenti che caratterizzano gli altri stili, è appreso per *modeling* e riproposto dal figlio, che tende a rifiutare tutto ciò che non è ottimale, senza la possibilità di trovare un'attività o un rapporto appagante. Su questo atteggiamento si possono innescare comportamenti di procrastinazione, sui quali ci soffermeremo tra breve.

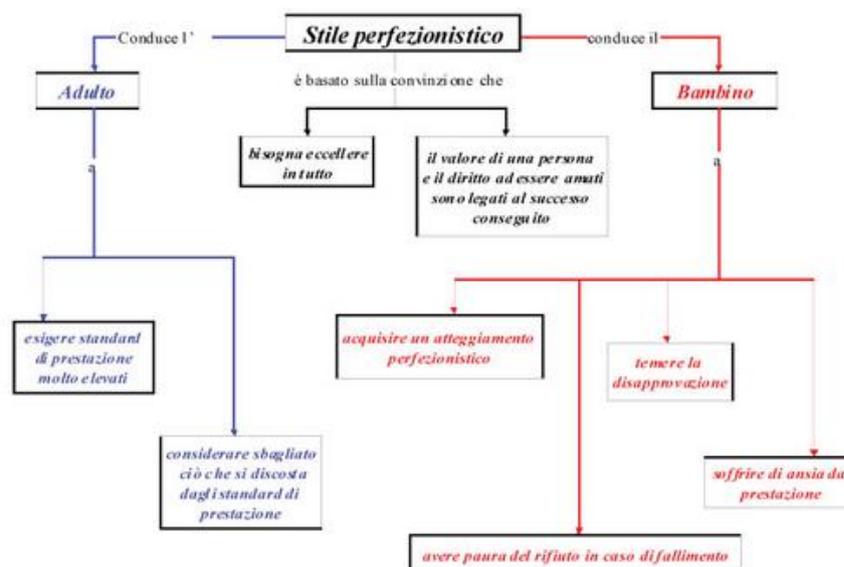


Figura 4 Caratteristiche ed effetti dello stile perfezionistico

### Effetti possibili di stili inadeguati: la procrastinazione

Gli effetti che l'assunzione di uno stile genitoriale disfunzionante o comunque inadeguato, intrecciandosi con le caratteristiche personali del figlio possono produrre sul suo sviluppo sono diversi. Alcuni di questi effetti, come la bassa autostima, la dipendenza da una guida esterna, la propensione ad attribuire a cause esterne gli esiti della propria azione, ovvero a cercare una via di fuga dalle proprie responsabilità e dal conflitto interno che il loro riconoscimento comporterebbe, sono stati già evidenziati. Appare però opportuno soffermare l'attenzione su una possibile modalità di evitamento forse poco nota, cioè sulla *procrastinazione*; questa strategia difensiva è universalmente diffusa, si verifica in tutte le aree del comportamento umano e a tutte le età e porta la persona ad allontanare da sé le occasioni di confronto, e quindi anche di partecipazione sociale. I fattori che determinano questo fenomeno sono molti e investono la sfera cognitiva, socio-relazionale e affettiva. La procrastinazione può essere dovuta a varie cause, come l'incapacità organizzativa o le difficoltà cognitive che influenzano negativamente i processi decisionali, oppure può essere il risultato di uno stato interno di ribellione o anche di ostilità verso qualcuno o qualcosa. La procrastinazione può essere di diversi tipi: può essere adottata come risposta a un particolare problema o può basarsi sul compiacimento; può costituire una modalità abituale di fronte alle decisioni; può fondarsi sulla coercizione o rappresentare un condotta abitudinaria; inoltre può essere il risultato dello stile cognitivo prevalente nella persona e può infine essere dovuta a caratteristiche della personalità. Ciascun tipo di procrastinazione ha fondamenti e ricadute diverse: *la procrastinazione come risposta a un particolare problema* è causata da un conflitto che nasce dalla necessità di fare scelte che comportano perdite personali; si possono così attivare livelli di ansia elevati di fronte alla necessità di prendere una decisione, cui fa seguito la ricerca di un modo per evitare il problema. Tuttavia il sollievo che la procrastinazione sembra indurre costituisce un rinforzamento negativo, che contribuisce alla reiterazione dell'evitamento in occasioni successive. Nella *procrastinazione basata sul compiacimento* l'evitamento è sostituito da una marcata tendenza

alla rassegnazione, che fa pensare alla persona di non avere altre possibilità d'azione se non quelle che gli sono prospettate. In questo caso il conflitto che il procrastinante sperimenta è basso perché l'impegno cognitivo che investe nella situazione è scarso. Sentimenti di bassa autostima sono alla base della *procrastinazione abituale* di fronte alle decisioni. Come nel caso precedente, la persona partecipa alle vicende che dovrebbero coinvolgerlo con scarso impegno e in assenza di una riflessione autonoma; la conseguenza è spesso l'assunzione di decisioni e di condotte non adeguate al contesto, oltre che non rispondenti a degli interessi e dei bisogni che la persona stessa non ha saputo individuare o esprimere o sostenere. Nella *procrastinazione basata sulla coercizione* si registra spesso la presenza del binomio procrastinazione-perfezionismo; il perfezionista, in quanto teso al raggiungimento di standard eccessivi, molto spesso non completa il compito che sta svolgendo. La *procrastinazione abitudinaria* invece è una caratteristica delle persone che hanno difficoltà a gestire il tempo e a creare degli ordini di priorità a causa di una scarsa capacità organizzativa. La descrizione della *procrastinazione basata sullo stile cognitivo* è piuttosto complessa in quanto coinvolge aspetti diversi dello stile e dei processi cognitivi quali l'ampiezza delle categorie, cioè delle opzioni possibili, tra le quali la persona ha poi difficoltà ad identificare una per lui preferibile; il bisogno di chiusura, che detta l'urgenza di completare una ricerca di informazioni o l'esecuzione di un compito; il fallimento cognitivo, caratterizzato da forte distraibilità, mancanza di idee e tendenza dimenticare le informazioni; l'orientamento alla condizione, che implica la tendenza a decentrarsi da ciò che si sta facendo per concentrarsi sul presente, il passato e il futuro. Vi sono numerose ricerche che hanno evidenziato come la tendenza alla procrastinazione risenta delle caratteristiche di personalità. In particolare, in questo ambito, è evidente il ruolo svolto da una personalità immatura, con una struttura non ben delineata, dipendente dagli altri e con scarsa capacità di controllo sulle proprie emozioni, soprattutto sulla collera (Mann, 2000). Come l'autostima, la motivazione a partecipare attivamente alle diverse situazioni che caratterizzano la vita di una persona (studio, vita familiare, situazioni associative ecc.), l'attribuzione che la persona fa circa il proprio valore personale, anche la tendenza alla procrastinazione trova alimento nel sistema educativo, relazionale e affettivo nel quale una persona vive e sviluppa le proprie esperienze; questa constatazione rimanda ancora una volta a responsabilità educative piuttosto nette nei confronti di chi, a vario titolo, tali responsabilità le esercita per ruolo.

### **La comunicazione educativa**

La breve e non certo esaustiva panoramica appena presentata degli stili educativi inadeguati e dei loro possibili effetti sullo sviluppo socio affettivo di una persona giovane, può indurre chi legge a domandarsi quali siano i segnali o gli indicatori attraverso i quali riconoscere uno stile, al fine di poter intervenire per migliorare aspetti eventualmente non adeguati oppure per trovare conferme e rassicurazioni. La domanda può trovare un ventaglio ampissimo di risposte, connesse alla ricchezza stessa di elementi che concorrono a formare i rapporti umani; per cercare di rispondere a questo possibile interrogativo si può affrontare la questione dal punto di vista della comunicazione che si svolge nella quotidianità; lo stile educativo che caratterizza l'interazione genitore-bambino è espresso infatti dal tipo di comunicazione, verbale e non verbale, utilizzato dall'adulto. Questi, in quanto esperto, determina con le sue scelte la qualità, il ritmo e l'andamento dell'interazione educativa all'interno della famiglia e ne condiziona la possibilità di esprimerne il proprio potenziale come agenzia sociale primaria. È forse il caso di ricordare che la relazione genitore-figlio, per

quanto caratterizzata da un'affettività che la rende unica tra tutte le tipologie di rapporto interpersonale, non è né può essere simmetrica e paritaria, ma si gioca anche sull'esercizio da parte del genitore di un "potere-potenzialità" che gli deriva dal suo stesso ruolo, ruolo che, se correttamente gestito, assicura al figlio dei punti di riferimento cognitivi, affettivi, relazionali, valoriali, imprescindibili per la sua promozione come persona. La comunicazione educativa assolve molteplici funzioni, quali informare, suggerire, esortare, mettere in guardia, sollecitare, ordinare, dirigere o altro ancora e utilizza espressioni verbali adeguate a esprimere queste funzioni. Il 'no!' a un figlio che sta per compire un'azione pericolosa non è un'imposizione ma un atto teso a proteggere; può esserlo anche il 'no' a una richiesta che per il genitore non è giustificata ma in questo caso il significato che il figlio attribuisce alla risposta varia in base al fatto che sia seguita da una spiegazione sui motivi che l'hanno generata o risponda invece a una modalità consolidata di rispondere, indipendentemente dal contenuto della richiesta. Tuttavia la comunicazione non passa solo attraverso risposte dirette a domande esplicite ma è veicolata da un repertorio di formulazioni che sono diffuse nella pratica educativa degli adulti, indipendentemente dal livello socio-culturale del genitore, e che trasmettono permessi o ingiunzioni (Montuschi, 1996). I genitori che usano prevalentemente uno stile educativo connotato in senso positivo, sia verso l'interno della famiglia sia verso l'esterno, adottano nei confronti del figlio una comunicazione caratterizzata dall'invio di messaggi stimolanti e valorizzanti, che trasmettono approvazione e sostegno per le iniziative e i risultati che questi persegue e consegue, ma anche apprezzamento, comprensione, considerazione verso ciò che fanno o provano altre persone, prossime all'ambiente familiare ma anche estranee a questo. I permessi, infatti, sono inviti a essere persona attiva, creativa, a entrare in relazione con gli altri, a porsi degli obiettivi personali e collettivi da perseguire con perseveranza e fiducia. Questi messaggi passano attraverso le parole ma soprattutto attraverso la vicinanza fisica, la partecipazione vivace ad attività da svolgere insieme, alla risposta pronta alle richieste d'aiuto, all'offerta di sostegno che non si sovrappone o non sovrasta ciò che il figlio sta facendo, al modello propositivo che il genitore offre con il proprio modo di rapportarsi all'ambiente di vita e alle diverse situazioni che si prospettano nella quotidianità. La capacità di dare permessi appartiene quindi a quegli adulti che vivono il proprio ruolo genitoriale in modo costruttivo; ciò non significa che non sperimentino mai difficoltà o paure o che non possano provare delusione per un risultato o un comportamento del figlio non atteso o non conforme alle aspettative. Questi sentimenti però sono conseguenze di situazioni che realmente si verificano e sono circoscritti a queste, senza generalizzarsi e inquinare la relazione nella sua interezza.

Uno stile educativo non funzionale è invece caratterizzato dall'invio di messaggi connotati prevalentemente al negativo, ovvero da ingiunzioni che hanno lo scopo, dichiarato o non dichiarato, di sminuire l'azione o l'iniziativa del figlio, limitandola o annullandola. A queste sollecitazioni ad annullare la propria individualità, la propria ricchezza affettiva e l'esigenza di entrare in relazione il figlio può rispondere con atteggiamenti di sottomissione, con i quali tenta di assecondare le richieste genitoriali. Come abbiamo già accennato, questi messaggi sono nascosti nel linguaggio corrente; quante volte può accadere di udire in un luogo pubblico, al supermercato per esempio, un genitore che a una richiesta di un bambino risponde 'se non la smetti ti ammazzo di botte' oppure ma 'ma levati dai piedi con queste stupidaggini!'. Certo il genitore non si rende conto che sta negando al figlio il permesso di esistere attraverso una doppia modalità: l'uso di parole minacciose e l'allontanamento fisico. Espressioni altrettanto consuete si possono registrare quando un bambino

esprime sentimenti di rabbia o di dispiacere attraverso un pianto che turba o spaventa il genitore, il quale cerca sollievo ai propri sentimenti caricando di responsabilità il bambino con l'invito classico a 'non piangere perché dei grande' oppure 'sei un ometto', o anche con la negazione ancora più radicale contenuta in un 'non è niente'. Il ricorso a ingiunzioni così limitanti è spesso collegato alle paure con cui un adulto vive il proprio essere genitore e possono essere originate da un mal gestito desiderio di proteggere il figlio da delusioni o pericoli, come avviene frequentemente quando le indicazioni scoraggiano il bambino dall'entrare in relazione con persone diverse da quelle che appartengono alla ristretta cerchia familiare. Ne sono un esempio messaggi quali 'chi ti dà qualcosa lo fa perché vuole qualcosa in cambio', 'i veri amici non esistono', non fidarti di quelli che...' ecc. È evidente che la gamma dei permessi e delle ingiunzioni è ampissima e certamente non se ne può stilare un elenco che le contenga tutte, cosa che peraltro non risponde alle intenzioni di questo contributo, con il quale più che un inutile decalogo si vorrebbero offrire spunti di riflessioni su consuetudini educative la cui persistenza nella nostra cultura non ne attesta affatto né la legittimità né l'efficacia.

### **Conclusioni**

La decisa connessione tra benessere e prosocialità emersa nei quattro contributi fin qui proposti evidenzia come la dimensione prosociale sia un valore educativo in sé, da coltivare come antidoto a forme di rapporto interpersonale disfunzionali, quali l'aggressività, il bullismo, l'esclusione, il pregiudizio, la devianza. Non può però essere considerata come una "misura d'urgenza" alla quale fare ricorso quando vi sono "guai in vista". È invece una competenza che pervade la persona e ne connota il modo di essere; proprio per questo deve essere oggetto di educazione intenzionale anche in assenza di particolari situazioni di allarme. È infatti evidente come la prosocialità sia strettamente collegata alla capacità di una persona – o di una cellula sociale come la famiglia – di esplicitare le proprie capacità e potenzialità espressive, comunicative, collaborative, generando un circuito virtuoso improntato alla cooperatività tra il singolo e l'ambiente in cui vive, ambiente la cui estensione può comprendere l'intera umanità.

### **Riferimenti Bibliografici:**

- ASHA P., *I no che aiutano a crescere*, Feltrinelli, Milano, 1999;
- BARONE E. - Cecchini E., *Pedagogia dei Genitori: la metodologia attraverso le esperienze*, Pisa, Edizioni ETS, 2009;
- CAMBI F. – Catarsi E. – Colicchi E. – Fratini C. – Muzi M., *Le professionalità educative*, Roma, Carocci, 2003;
- CAPRARA G. V. - Bonino S., *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Trento, Erickson, 2006;
- CAPRARA G. V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson, 2001;
- CELLAMARE S., *Educare alla genitorialità: riflessioni per un percorso possibile*, in «Prospettiva EP», anno XIX, n. 1, gennaio-aprile 2006a, pp. 7-22;
- CELLAMARE S., *La formazione dei saperi formali, non formali e informali*, in «Prospettiva EP», anno XXX, n. 3, settembre-dicembre 2008;
- CSIKSZENTMIHALIVI – SCHNEIDER, *Diventare adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000;

- DONATI P. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana. Ottavo rapporto CISF sulla famiglia in Italia* Roma, Ed. Paoline, 2003;
- FABIO R. A., *Genitori positivi, figli forti*, Erikson, Trento, 2003;
- GOLEMAN D., *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano 1997;
- GORDON T., *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, Edizioni La Meridiana, Molfetta-Bari, 1997;
- MAIOLO G., *L'occhio del genitore. L'attenzione ai bisogni psicologici dei figli*, 3, 50-55, Erickon, Trento 2000;
- MANN L., *Stili decisionali degli adolescenti: la procrastinazione*, in Soresi S. (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti, Firenze, 2000;
- MARTA E. - SCABINI E., *Giovani volontari. Impegnarsi, crescere e far crescere*, Firenze, Giunti, 2003;
- MELCHIORRE V. (a cura di), *La famiglia italiana. Vecchi e nuovi percorsi*, San Paolo, Milano, 2000;
- MONTUSCHI F., *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia, 1996;
- NOTA L., SORESI S., *Autoefficacia nelle scelte*, Giunti, Firenze, 2000;
- PETTER G., *Dall'infanzia alla preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico*, Giunti, Firenze, 1972;
- POURTOISP P., – DESMET H., *Le parent éducateur*, Paris, PUF, 1994.