



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: 3 Gennaio 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 two:  
psychological variables and educational factors**

**Promuovere la prosocialità lungo l'arco di vita. Il ruolo delle agenzie educative.  
Parte seconda: variabili psicologiche e fattori educativi**

*di Savina Cellamare*

Ricercatrice INVALSI

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

**Abstract**

L'attenzione che la cultura contemporanea riserva allo sviluppo della sensibilità verso l'altro e al problema del rispetto delle differenze (culturali, religiose, di genere ecc.) in un'ottica di integrazione e di inclusione ha sollecitato l'interesse della ricerca (non solo educativa ma anche filosofica, antropologica, sociologica, psicologica) verso lo studio delle ragioni e delle condizioni per le quali e attraverso le quali promuovere quella reciprocità che, trasformando l'esistenza in coesistenza, diventa principio fondante dell'essere in relazione. È questa la cornice nella quale abbiamo racchiuso la serie di contributi sul tema della prosocialità, i cui presupposti concettuali sono stati presentati nel precedente numero di questa rivista.

**Parole chiave:** prosocialità, agenzie educative, variabili psicologiche, fattori educativi

## **Premessa**

L'attenzione che la cultura contemporanea riserva allo sviluppo della sensibilità verso l'altro e al problema del rispetto delle differenze (culturali, religiose, di genere ecc.) in un'ottica di integrazione e di inclusione ha sollecitato l'interesse della ricerca (non solo educativa ma anche filosofica, antropologica, sociologica, psicologica) verso lo studio delle ragioni e delle condizioni per le quali e attraverso le quali promuovere quella reciprocità che, trasformando l'esistenza in coesistenza, diventa principio fondante dell'essere in relazione. È questa la cornice nella quale abbiamo racchiuso la serie di contributi sul tema della prosocialità, i cui presupposti concettuali sono stati presentati nel precedente numero di questa rivista. Nel delineare i caratteri dello stile e delle azioni prosociali è emersa la molteplicità di elementi che concorrono alla definizione di una struttura che investe la persona nella totalità delle sue dimensioni: cognitiva, affettiva, emotiva, relazionale. Questa configurazione, poiché è frutto di apprendimenti che si formano nell'interazione con i diversi ambienti di vita, non è immutabile: atteggiamenti, credenze, modi di sentire, convinzioni riferite a se stessi o ad altri, infatti, possono cambiare attraverso la modificazione dell'ambiente di vita. La caratteristica della modificabilità determina un ampio margine per l'azione educativo-formativa ma rimanda anche alla necessità per chi educa (genitore, insegnante, allenatore o altro) di acquisire una chiara consapevolezza del proprio stile educativo, potente filtro attraverso il quale i destinatari dell'azione educativa ricevono messaggi fondamentali per la costruzione dell'idea che hanno di se stessi e del proprio valore come persone.

Lo sviluppo e la modificazione dei diversi repertori di abilità prosociali va quindi considerato in rapporto al contesto relazionale in cui apprendono e si espletano e alle conseguenze che l'azione prosociale messa in atto produce. Si tratta di un legame molto stretto, nel quale si costruisce l'identità personale, ovvero la struttura psicologica che sorregge l'esistenza individuale.

## **Le variabili psicologiche**

Nel gioco delle interazioni con gli altri si acquisiscono, si sviluppano e si affinano i prerequisiti all'azione prosociale ma si costruiscono anche le variabili psicologiche senza le quali l'azione stessa, e più in generale lo stile prosociale, difficilmente possono attivarsi. Empatia, altruismo, solidarietà, ascolto attivo, per tradursi operativamente in modi di fare e di essere richiedono un adeguato senso di autoefficacia e una reale motivazione a investirsi nelle relazioni interpersonali e sociali.

## **La self efficacy**

Il concetto di autoefficacia, o self-efficacy, elaborato da Bandura nell'ambito della teoria sociocognitiva e più volte rivisto nel corso degli anni dallo stesso autore, è stato indagato e utilizzato in diversi contesti -sanitario, scolastico, organizzativo ecc. - in quanto può essere applicato alla risoluzione di molteplici problemi, di natura cognitiva o interpersonale. La self-efficacy infatti fa riferimento alle convinzioni che ciascuno ha circa la propria capacità di controllare i propri processi operativi, determinando per se stesso possibilità di successo o di fallimento attraverso un'adeguata gestione delle situazioni che si vivono (cfr. Bandura, 1995). Queste convinzioni «influenzano i livelli di aspirazione, le mete che ci si prefigge di raggiungere e l'impegno che per esse viene profuso, le spiegazioni che si danno dei propri successi e insuccessi, la

resistenza alle frustrazioni, le strategie di gestione dello stress, la vulnerabilità allo scoraggiamento e la depressione. La convinzione di essere in grado di dominare la situazione induce a percepire le difficoltà come occasioni per mettersi alla prova, non lascia che ruminazioni o ripensamenti interferiscano con la realizzazione dei propri propositi, porta a focalizzarsi sulla soluzione di problemi e sull'impiego migliore delle proprie abilità e delle risorse disponibili» (Caprara, 2000, p. 36).

Le idee che le persone hanno circa la propria efficacia sono pertanto alla base di una buona capacità previsionale; questa consente loro di visualizzare mentalmente sequenze d'azione secondo una modalità di pensiero analitico e di prefigurare scenari d'azione possibili. Si tratta di operazioni fondamentali per attuare scelte strategiche consapevoli, attraverso cui controllare avvenimenti e circostanze, regolare il proprio comportamento in funzione di questi, scegliere nel proprio repertorio di conoscenze e abilità quelle più adeguate alla particolare situazione, valutare i risultati a breve e lungo termine delle azioni che si prevede di compiere. È quanto avviene, per esempio, nel processo di decisione che porta a intraprendere o meno un'azione sociale, avendo valutato i costi personali implicati nella scelta di intervenire a favore di una persona o di una situazione identificata come bisognosa di aiuto o di supporto. Un buon livello di autoefficacia è quindi un bagaglio, sia cognitivo sia emotivo, che consente a una persona di perseguire degli obiettivi anche in caso di difficoltà, o di affrontare situazioni ambientali particolarmente impegnative.

È evidente che una self efficacy ben strutturata può favorire il benessere e il successo personale in molti modi. Generalmente infatti le persone sufficientemente sicure delle proprie capacità in determinati ambiti affrontano i compiti difficili con spirito costruttivo e li concepiscono come sfide da vincere piuttosto che come pericoli da evitare. Tale atteggiamento favorisce la motivazione a porsi obiettivi ambiziosi e a perseguirli fino al loro raggiungimento, con una profonda partecipazione a ciò che si fa. Le situazioni insidiose, o comunque non favorevoli, sono affrontate con la sicurezza che possono essere controllate e in caso di insuccesso il senso di efficacia viene recuperato piuttosto velocemente. Le persone autoefficaci tendono a intensificare il proprio impegno e a mantenerlo costante situazioni nei momenti di difficoltà, rispetto ai quali esibiscono un locus prevalentemente interno, attribuendo gli esiti conseguiti soprattutto a se stessi e non a cause fortuite, come accade ai soggetti con locus esterno.

Si attiva così un circolo virtuoso che sostiene i processi di autocontrollo e di autoregolazione, e che partendo dall'autoefficacia percepita spinge la persona alla ricerca di soluzioni a un dato problema, come può essere il tipo di aiuto da portare in una determinata situazione, personale o collettiva.

Le convinzioni di autoefficacia sono il fondamento su cui poggiano i meccanismi di agentività personale, termine con il quale si indica la capacità individuale di generare azioni volte al conseguimento di un dato scopo. Un basso senso di efficacia personale è invece associato spesso all'aggressività, sia fisica sia verbale, ai tentativi di non assumersi la responsabilità delle proprie azioni per evitare sanzioni dall'esterno, o anche per sfuggire ad altrettanto scomode autosanzioni morali, ed è pertanto palesemente antitetico a uno stile d'interazione prosociale.

### **Il concetto di sé e l'autostima**

Sulla disponibilità all'azione pro sociale, tuttavia, non incide solo l'autoefficacia. Anche il concetto di sé è infatti una variabile psicologica molto influente; costituisce infatti un'autovalutazione generale, positiva o negativa, che una persona dà su se stesso e non investe in

modo specifico compiti, condotte o repertori di competenze, come avviene invece per il senso di autoefficacia personale.

Occorre inoltre considerare il peso esercitato sulla capacità di essere in relazione dall'autostima, alla cui costruzione concorre l'insieme delle percezioni, delle valutazioni e dei sentimenti che un individuo prova nei confronti di se stesso, delle abilità che possiede o che pensa di possedere. Gli studi hanno messo in luce un aspetto interessante dell'autostima, che la differenza sia dall'autoefficacia sia dal concetto di sé: mentre la self efficacy riguarda giudizi di capacità personale l'autostima investe un piano diverso, cioè il valore personale; sembra inoltre non esserci una relazione definita tra le convinzioni sulle proprie capacità e il fatto di piacere o meno a se stessi. Questo implica che si possa avere una buona autostima pur riconoscendosi poco o affatto competenti o efficaci in un certo settore di attività, se però tale inefficienza non è sentita come lesiva del proprio valore personale. È vero tuttavia anche l'assunto contrario, e cioè che pur riconoscendosi efficaci in un certo ambito questa adeguatezza non genera automaticamente soddisfazione e compiacimento. Rimane comunque il fatto innegabile che in genere si tende a investirsi in attività o esperienze attraverso le quali si sperimenta un senso di valore personale e non in situazioni che potrebbero mettere in discussione tale valore (cfr. Bandura, 2000).

È facile intuire che i fattori psicologici appena considerati – autoefficacia, concetto di sé, autostima - non agiscono solo sul funzionamento del singolo individuo. Poiché si strutturano e si esplicano nell'interazione con gli altri si riverberano sul sistema di relazioni in cui una persona è inserita; si parla perciò di efficacia collettiva. Questa si genera all'interno di gruppi entro i quali i singoli componenti vivono una interdipendenza positiva, un legame che si genera mediante la condivisone di interessi, aspettative, comportamenti, valori. Questi elementi svolgono una funzione aggregante in quanto stimolano il gruppo a investire energie, tempo, risorse (umane, economiche, strutturali ecc.) in vista della realizzazione di obiettivi che sono vissuti come patrimonio di tutti e di ciascuno. Il raggiungimento di un obiettivo collettivo, inoltre, è anche il risultato del coordinamento che il gruppo ha saputo darsi, e cioè della sua regolazione interna; anche a livello collettivo, come avviene per il piano individuale, l'autoefficacia mantiene quindi le caratteristiche di autocontrollo che consentono l'autoregolazione delle azioni intraprese.

### **La motivazione**

Perché si abbia voglia di investirsi in un progetto, in una relazione, in un percorso di vita, occorre che il livello di autoefficacia sia sostenuto dalla motivazione ad agire. Questa si configura come la forza generativa necessaria perché una persona sia disposta a impegnarsi in qualcosa che ritiene importante, profondendo energie anche notevoli e protratte nel tempo. Tale fattore non è però un toccasana i cui effetti benefici si innescano e si ripercuotono sull'agire in modo unidirezionale (un esempio ricorrente di questo modo ingenuo di pensare la motivazione si ha nella constatazione sconsolata che fanno a volte gli adulti - genitori e insegnanti- di fronte al basso rendimento scolastico di un allievo: non è motivato a studiare. Probabilmente è vero ma occorrerebbe che gli adulti in questione facessero un passo ulteriore nella loro riflessione, interrogandosi sui modi e sulle ragioni per cui l'azione di studiare non genera motivazione, ma di questo specifico rapporto ci sarà occasione di parlare in futuro); il legame tra motivazione e azione si caratterizza infatti per la reciprocità che collega i due termini. La motivazione a svolgere un'attività, a intrattenere scambi affettivi e sociali, dipende infatti dagli aspetti gradevoli a questa correlati, dalle conseguenze

positive che ne derivano, dalla sensazione di adeguatezza che un soggetto sperimenta a seguito del raggiungimento degli obiettivi preventivati. Le aspettative sugli esiti di un'azione, le attribuzioni che se ne fanno, le reazioni emotive che si innescano, a loro volta influenzano la disponibilità di un individuo a investire tempo e fatica in una attività, ad adottare strategie d'azione idonee, a elaborare e perseguire piani d'intervento mirati al conseguimento di un successo, personale o collettivo.

La motivazione tuttavia non è un costrutto globale, che investe tutti gli aspetti e le attività di una persona in modo indistinto. La sua differenziazione si realizza attraverso il progredire delle esperienze ed è il risultato dell'intreccio che queste creano con i motivi sociali e le caratteristiche personali. I rapporti tra i diversi fattori e gli effetti che le loro interazioni producono sono espressi da Susan Harter con la formula motivazione di competenza (Cellamare, 1999). L'autrice mostra attraverso un interessante modello speculare le conseguenze cognitive e affettivo-relazionali di una competenza percepita e di una mancata percezione di competenza, esplicitando la relazione che esiste tra lo sviluppo della motivazione di efficacia e i tentativi di padroneggiare le diverse attività che si affrontano nei vari contesti di vita (Figura 1). Se questi tentativi hanno conseguenze gratificanti la persona che li compie interiorizza un sistema di autogratificazione che la rende indipendente dalla valutazione o dal giudizio esterni; si accresce inoltre in lei la percezione sia della sua competenza sia della sua capacità di controllo sull'ambiente. La percezione di competenza influenza il senso di soddisfazione intrinseca e accresce la motivazione ad intraprendere nuove azioni ed esperienze che portino ad acquisire padronanza in un dato ambito. La motivazione invece diminuisce se le azioni compiute nell'ambiente sono sminuite, o comunque non portano a risultati positivi. Le conseguenze negative, sistematicamente ripetute, producono una scarsa sensazione di competenza e rinforzano la dipendenza dai fattori esterni, che di fatto finiscono con il diventare gli agenti che esercitano il controllo dell'azione. In coloro che si ritengono incapaci di governare adeguatamente i rapporti con l'ambiente di vita perché si percepiscono come poco competenti si attivano facilmente stati di ansia, anche molto elevati, che possono indurre una diminuzione della motivazione ad affrontare compiti di padronanza. Con parole diverse possiamo dire che ripetuti insuccessi portano allo sviluppo dell'impotenza appresa o helplessness, dalla quale possono derivare atteggiamenti rinunciatari e la propensione ad assecondare eccessivamente il corso degli eventi, per evitare il pericolo di esporsi a situazioni non controllabili o sgradevoli o anche dolorose. Non è facile mantenere sempre alta la motivazione a svolgere un compito o un impegno - sociale, di apprendimento e di altro tipo- soprattutto nei momenti di difficoltà; tuttavia si può apprendere a potenziare la propria motivazione e a prevenire la demotivazione ricorrendo con consapevolezza ad alcuni accorgimenti, che spesso sono attuati a livello inconsapevole e sfuggono perciò all'autocontrollo. Un primo passo consiste nell'autorinforzarsi, concedendo a se stessi il privilegio di una "lode a voce alta" che esprima contenuti e sentimenti positivi verso se stessi, o anche un premio tangibile per quanto si sta facendo. Inoltre è molto motivante rendersi conto del progressivo avvicinarsi alla meta stabilita ed è perciò opportuno darsi dei feedback, cioè valutare ripetutamente l'andamento dei processi avviati per essere in grado di identificare tempestivamente eventuali punti deboli e correggere il percorso. Un attivatore della motivazione è senza dubbio la curiosità, che si accompagna in genere alla flessibilità, cioè alla capacità di sperimentare strategie nuove senza cristallizzarsi su abitudini consolidate, la cui padronanza può non essere però garanzia di un sicuro risultato. Il naturale desiderio di scoperta trova stimolo nel confronto con problemi non familiari, rispetto ai quali sperimentare le strategie e le conoscenze che si possiedono; queste situazioni

costituiscono una sfida che stimola all'azione. Inoltre la motivazione aumenta davanti a un problema che ha un'alta rilevanza perché incontra i propri interessi personali. Il prevalere di stati affettivi negativi, quali ansia, collera ecc., non giova alla motivazione, che è invece sostenuta da emozioni e sentimenti positivi, come evidenziano gli studi sull'intelligenza emotiva e sull'intelligenza sociale (cfr. Goleman, 1996; Goleman, 2006).

Come si è accennato nel precedente contributo (QTimes, n. 4, 2010), l'apprendimento delle abilità prosociali avviene principalmente attraverso l'osservazione di modelli; nel processo educativo pertanto il possesso da parte degli adulti di riferimento di questo tipo di abilità è un fattore determinante nella promozione dell'educazione prosociale nei giovani. E' infatti molto difficile, per non dire impossibile, che si possano trasferire ad altri abilità, attitudini o valori che non siano stabilmente integranti nel personale patrimonio di competenze relazionali. Molti studi, del resto, hanno dimostrato da tempo come uno stile di rapporto interpersonale caldo, basato sul sostegno, la sensibilità e la disponibilità verso i bambini, favorisca in loro lo sviluppo di atteggiamenti positivi (cfr. Tausch- Tausch, 1979; Csikszentmihalyi, 1990, Csikszentmihalyi-Schneider, 2002), confermando quanto già sostenuto dalla saggezza popolare circa la validità dell'"esempio di vita". I principali fattori educativi che possono promuovere o ostacolare l'acquisizione di repertori e di competenze e di modalità di rapporto prosociale sono quindi il modello educativo, lo stile attraverso il quale tale modello agisce e l'ambiente che è capace di creare.

### **Il ruolo dell'educatore**

Proporsi come modello è certamente un compito impegnativo per chiunque, indipendentemente dal ruolo educativo svolto; perché non diventi anche un impegno disorientante è probabilmente opportuno delineare un profilo degli atteggiamenti e delle condotte che qualunque adulto impegnato in un'attività educativa deve porre in atto per promuovere lo sviluppo della prosocialità. Le ricerche condotte in merito suggeriscono un'articolazione del profilo complessivo in cinque aree, tra le quali vi sono ampi spazi di contaminazione e di scambio: atteggiamenti e condotte generali, comunicazione, emotività e affettività, atteggiamenti e condotte indirettamente legati alla prosocialità, atteggiamenti e condotte direttamente legati alla prosocialità. Ogni area è caratterizzata da specifici atteggiamenti e azioni.

L'area degli atteggiamenti e delle condotte generali comprende diversi elementi, quali: la promozione dell'autostima dell'altro attraverso l'espressione di accettazione e di affetto nei suoi confronti, la contrattazione di norme chiare ma non coercitive della libertà individuale all'interno di un gruppo o di un ambiente, la capacità di evitare l'attivazione di elevati livelli di ansia, senza per questo eliminare la sperimentazione di difficoltà e inquietudini, la promozione dell'autostima personale attraverso l'espressione di un adeguato apprezzamento. Inoltre l'adulto deve essere in grado di sollecitare nei ragazzi livelli di performance adatte all'età mantenendo nei loro confronti elevati livelli di aspettative, incrementare situazioni che favoriscono serenità e allegria, cioè un clima che stimoli atteggiamenti e azioni tipiche dell'area della comunicazione, ovvero la partecipazione dei sentimenti provati, soprattutto in rapporto a condotte prosociali, da parte sia dell'educatore sia del bambino.

L'area dell'emozionalità e dell'affettività riguarda invece la capacità dell'educatore di creare un ambiente affettivamente positivo, che faccia sperimentare a chi vi partecipa l'accettazione da parte

dell'educatore stesso e degli altri. Perché questo avvenga l'adulto deve essere modello di capacità empatica; tuttavia il trasferimento nel bambino/ragazzo di valori umani manifestati e vissuti non può essere disgiunto dalla stimolazione verso la percezione della complessità implicata nelle azioni umane e la previsione delle loro conseguenze. Queste condizioni possono sollecitare la capacità creativa nella ricerca della soluzione a problemi personali e sociali attraverso una partecipazione che promuova nel giovane una valutazione positiva verso l'altro.

La quarta area, ovvero quella degli atteggiamenti e delle condotte direttamente legate alla prosocialità, prevede l'attribuzione di valori positivi ai bambini/ragazzi e l'espressione di fiducia nei loro confronti, l'esortazione a utilizzare il proprio repertorio prosociale in situazioni concrete che lo richiedano, l'incoraggiamento all'identificazione con ideali e valori prosociali, anche attraverso l'offerta di modelli proposti dai media, la promozione dell'apprendimento di condotte tese a favorire altri attraverso attività responsabilizzanti, l'elargizione di una gratificazione adeguata in risposta all'esibizione di abilità prosociali.

Occorre comunque considerare che non tutti gli atteggiamenti e le condotte incidono direttamente sulla prosocialità. Tra quelle che hanno un effetto indiretto (area degli atteggiamenti e delle condotte indirettamente legate alla prosocialità) vi sono: il mantenimento del controllo delle regole sociali (a scuola si parla di disciplina), che deve basarsi sull'induzione, richiamando l'attenzione dei bambini sulle conseguenze che le proprie azioni producono sugli altri; lo scoraggiamento della competitività e dell'aggressività mostrando come la ricaduta di queste modalità d'azione possa compromettere l'interazione con gli altri.

#### Gli stili e l'ambiente educativo

Il modello di interazione sociale che l'adulto propone e attraverso il quale contribuisce a orientare lo sviluppo delle competenze prosociali della persona giovane è influenzato dallo stile educativo adottato prevalentemente nell'esercizio del proprio ruolo di educatore. Gli stili educativi sono comportamenti complessi, che tendono a ripetersi con regolarità nel corso del tempo in situazioni più o meno diverse. In quanto acquisiti attraverso l'osservazione e l'interiorizzazione di modelli culturalmente tramandati sono resistenti al cambiamento e possono essere legittimati socialmente, anche quando le evidenze scientifiche ne dimostrino l'inefficacia, o anche la disfunzionalità, nella promozione di uno sviluppo globalmente armonico di un bambino/ragazzo. Lo stile educativo contribuisce infatti a definire l'ambiente e il clima entro il quale l'interazione ha luogo ed è noto da tempo che una condizione di vita (familiare o scolastica) di tipo supportivo, affettivamente ricca, spontanea, giocosa, fornisce ai giovani sollecitazioni e sostegno nell'esplorare aree di interesse, nell'assumere responsabilità sempre crescenti che aprono la strada all'acquisizione di nuove abilità e alla sperimentazione di livelli più elevati di autocontrollo e di autonomia. I bambini e i ragazzi che si sentono sorretti dalle figure educative di riferimento, autorevoli in quanto affettivamente importanti, si percepiscono come persone che valgono e tendono quindi ad essere ottimisti e motivati.

Anche se può sembrare una precisazione superflua è forse opportuno ricordare che non può trattarsi di un sostegno occasionale e asistemico ma deve rappresentare una costante; in assenza di questa condizione non si potrebbe parlare di coerenza educativa, stile che rappresenta una condizione imprescindibile per la promozione e lo sviluppo di una modalità di rapporto con se stessi e con i diversi ambienti di vita improntata alla prosocialità. Per descrivere in modo concreto il concetto di

coerenza è forse utile vederlo parallelamente al suo opposto, cioè l'incoerenza, che si caratterizza sia per la mancata esplicitazione delle indicazioni educative (per esempio le regole da rispettare, gli obiettivi educativi da conseguire, le aspettative di chi partecipa alla relazione ecc.) sia per la mutevolezza e la labilità delle indicazioni stesse. Poiché ogni relazione umana poggia su un sistema di contrattazioni -che in campo educativo restano troppo spesso sottese e rischiano di diventare strumenti di ricatto- queste mancate esplicitazione possono essere il sintomo e il veicolo di una incoerenza educativa di fondo, che ha ripercussioni negative sullo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale di un giovane. Questi infatti può trovarsi esposto a richieste contrastanti o non coincidenti con i suoi interessi o con le sue capacità e indubbiamente per una persona, di qualunque età, ricevere richieste non chiare o contraddittorie è fonte di apprensione e di disagio. L'esposizione a messaggi di incerta lettura può avere implicazioni piuttosto serie e condurre all'insorgenza di patologie e disturbi emozionali, cognitivi e comportamentali. I messaggi coerenti costituiscono invece dei discriminanti che permettono alla persona di associare a situazioni o ad azioni delle conseguenze prevedibili, in base alle quali scegliere consapevolmente l'azione ritenuta migliore o desiderabile, in coerenza con il codice di valori e di norme che strutturano il suo mondo e rispetto alle quali si percepisce e si valuta.

Questi punti di riferimento vengono meno quando comportamenti identici producono effetti differenti o, al contrario, comportamenti opposti generano effetti uguali. La difficoltà a orientarsi in un sistema educativo incoerente si pone come il principale fattore capace di determinare disturbi emozionali e comportamenti predevianti e di ostacolare la strutturazione di un senso di autoefficacia personale e collettiva positivo, capace di promuovere la qualità di vita a livello individuale e sociale.

Oltre allo stile incoerente ve ne sono altri che sicuramente sono antitetici alla sociale promozione della persona e allo sviluppo di atteggiamenti e condotte prosociali: sono lo stile iperprotettivo, iperansioso, ipercritico, perfezionistico. Per ora ci limitiamo a enunciarli, per ritrovarli in un successivo intervento, quando sarà affrontato il tema della prosocialità in famiglia.

## **Conclusioni**

Il profilo della prosocialità che abbiamo cercato di delineare evidenzia come questa rappresenti uno stile di comunicazione interpersonale, che si struttura in maniera più o meno efficace nell'interazione con l'ambiente di vita per effetto del complesso intreccio di fattori di varia natura: cognitiva, affettiva, sociale, relazionale. In una visione prosociale della relazione con l'altro, i partecipanti svolgono un ruolo attivo e propositivo, dando così consistenza operativa a elevate mete educative, il cui conseguimento segue percorsi diversi a seconda che si attui in contesti educativi formali, come la scuola, non formali, ovvero non istituzionali, oppure informali, come la famiglia. La trasformazione di queste mete in un curriculum esplicito di insegnamento-apprendimento da attuare nella scuola, ad iniziare dalla scuola dell'infanzia, sarà l'argomento del prossimo contributo.

## **Riferimenti Bibliografici:**

- BANDURA A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, Trento, 1995.;
- BANDURA A., *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Trento, Erickson, Trento, 2000.;
- BELLACICCO D., CELLAMARE S., *Introduzione all'osservazione del bambino. Come rilevare le abilità prosociali nella scuola dell'infanzia*, Roma, Monolite, Roma, 1999.;

QTimes – webmagazine

Anno III - n. 1, 2011

www.qtimes.it

- BRINT S., *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, Bologna, 2002.;
- CAPRARA G. V., *L'efficacia collettiva*, in «*Psicologia contemporanea*», n. 159, maggio-giugno 2000, p. 34-39.;
- CAPRARA G.V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Trento, Erickson, Trento, 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., *I Bisogni Educativi Speciali, ovvero le disabilità "invisibili"*, in «*Prospettiva EP*», anno XXXI, n. 3, settembre-dicembre 2009.;
- CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row, New York, 1990.;
- CSIKSZENTMIHALYI M., SCHNEIDER B., *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Milano, Raffaello Cortina, Milano, 2002.;
- GOLEMAN D., *L'intelligenza emotiva*, Milano, Bur, Milano, 1996.;
- GREINFENEDER R., *Imitare rende più disponibili ad aiutare gli altri*, in «*Psicologia contemporanea*», n. 212, marzo-aprile 2009, p. 35.;
- HESCHEL A. J., *Chi è l'uomo?*, Milano, Rusconi, Milano, 2005.;
- PEDRABISSI L. - SANTINELLO M., *Il «Self-Perception Profile for Children di Susan Harter». La diagnosi della motivazione e della propria competenza negli alunni della scuola dell'obbligo*, in «*Psicologia e scuola*», n. 61, 1992, pp 3-14.;
- RHEIENBERG F., *Psicologia della motivazione*, Bologna, Il Mulino, Bologna, 1997.;
- RIKOEUR P., *Sé come un altro*, Milano, Jacabook, Milano, 1993.;
- ROSA ANGELA F., *Genitori positivi, figli forti*, Trento, Erikson, Trento, 2003.;
- SCHNEEWIND K.A., *L'influenza dei processi familiari sulle convinzioni di controllo*, in Spencer L.M.- Spencer S.M., "Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore", Milano, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 33.;
- STERNBERG R. J. - RUDGIS P. (a cura di), *Personalità e intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*, Trento, Erickson, Trento, 1994.;
- TAUSCH R. - TAUSCH A.M., *Psicologia dell'educazione*, Roma, Città Nuova, Roma, 1979.;
- ZAMPERINI A., *L'aiuto negato*, in «*Psicologia contemporanea*», n. 171, maggio-giugno 2002, p. 4-10.