

SUI BANCHI DI SCUOLA CON L'ADOLESCENTE: L'INTERVENTO SULLA REGOLAZIONE EMOTIVA DELLA RABBIA

Katia Aringolo¹²³⁴⁷, e Chiara Gambino⁵⁶⁷

¹ Cultrice della Materia presso Università La Sapienza Facoltà Psicologia 2

² Sinapsy, S.r.l. Studio di Neuropsicologia

³ III Centro di Psicoterapia Cognitiva

⁴ Consulente Scuola Gioca e Crea

⁵ V° Centro di Psicoterapia Cognitiva

⁶ Consulente Consultori Familiari ASL RME

⁷ Associazione Donna e Politiche Familiari, Casa Internazionale delle Donne

Katia.ari@libero.it

chiaragambino@hotmail.com

“Un clima di simpatia, affetto, intimità è
come la buona terra dove tutto cresce senza sforzo”
(Isabel Allende 1989)

Sommario

Questo articolo propone una breve riflessione teorica sul concetto di rabbia in adolescenza e sull'evoluzione ontogenetica di tale vissuto emotivo. Si esamina poi il ruolo di un'istituzione scolastica romana di fronte all'esperienza emotiva della rabbia, espressa di frequente in modo intenso ed impulsivo dagli adolescenti del primo anno. Viene descritto il modello teorico e le finalità di un protocollo d'intervento sulla regolazione emotiva della rabbia, applicato a 125 studenti di una scuola media superiore di Roma. La qualità dell'implementazione del protocollo viene messa in rapporto con le convinzioni di autoefficacia, con la misurazione dell'espressione della rabbia (STAXI) e con i dati derivati da strumenti volti ad indagare la tipologia e la dinamica delle componenti inerenti l'esperienza emotiva. I risultati evidenziano negli studenti del solo gruppo sperimentale, un incremento dell'autoefficacia nella gestione delle emozioni negative e nel riconoscimento empatico, mentre nei ragazzi del gruppo di controllo non solo non si verifica un incremento delle convinzioni di efficacia nella gestione delle emozioni negative, ma si assiste anche ad un decremento di quelle relative all'empatia. Infine nel solo gruppo sperimentale si riscontrata un innalzamento dell'indice di controllo della rabbia.

Parole chiave: rabbia adolescenziale, la scuola e l'emozione della rabbia, fare ricerca a scuola, strategie di coping, convinzioni di autoefficacia, protocolli d'intervento a scuola.

AT SCHOOL WITH THE CHILDREN: AN INTERVENTION PROTOCOL ABOUT THE EMOTIONAL REGULATION OF THE ANGER

Summary

The following article shows us a short reflection about the adolescent anger and about her ontogenetic evolution.

It analyzes the role of a school in Rome about the anger experience, often expressed by the adolescents in an impulsive and in a very strong way.

The article shows also the pattern and the protocol goals to act about the anger regulation applied on 125 students of a high school in Rome.

The quality of the protocol improvement is linked with the self efficacy's believability, with the measurement of the anger expression (STAXI) and with the information picked out by the instruments that detect the typology and the dynamics of the emotional components.

The results of the experience show, an increment of self efficacy about the management of the negative emotions and the empathy recognition, among the students of the experimental group, while, in the control group of students, we didn't note an increment about the convictions of the efficacy about the negative emotions, but we see a reduction about the empathy ones.

Finally, only in the experimental group we can note an increasing of the index of anger control.

Keys words: adolescent anger, school and anger emotion, research at school, coping strategy, self-efficacy, intervention protocol at school.

La Rabbia in adolescenza

L'adolescenza è un periodo del ciclo di vita caratterizzato da una serie di modificazioni biologiche, fisiologiche e cognitive. Le trasformazioni psicologiche e sociali interconnesse a tali cambiamenti, comportano inevitabilmente in questa fase, sensazioni di disorientamento e incertezza, forti tensioni ed oscillazioni emotive, con conseguenti atteggiamenti contraddittori, che fanno sentire l'adolescente a volte come imprigionato nel "regno dei contrari" (Stanley-Hall 1904), in una situazione di crisi fisiologica di "divisione dell'io" (Laing 1960; Broughton 1980).

L'adolescente in questo processo di differenziazione tra sé e la realtà, rischia di perdere le certezze acquisite durante la fanciullezza, ovvero quel senso di unicità dell'identità personale e della propria affettività costruito precedentemente e tenta di ricercare e costruire nuovi significati (Reda 1997). Il disorientamento ideo-affettivo pone l'adolescente in una condizione di "solitudine epistemologica" (Chandler 1975), in cui tenta di prendere le distanze dal mondo degli adulti, genitori e insegnanti in prima linea, vissuti spesso come fonte di disagio per le critiche generiche del tipo¹ *"non capisci niente, ancora non lo puoi fare, dove vai concitata in quel modo, ti sembra questo il modo di rispondere, che razza di musica ascolti, ma chi frequenti, ecc"*. Di fronte a questi mutamenti relazionali ed intrapsichici, l'adolescente sperimenta spesso emozioni di rabbia, legate alla ricerca di comprensione, di affermazione del proprio potere e di ricerca di approvazione dei pari (Jonah 1986). La rabbia è definibile come un'emozione basilare di tipo universale, insieme alla felicità, tristezza, paura e disgusto. Le emozioni e le valutazioni ad esse correlate,

¹ Le osservazioni sopra citate sono state raccolte durante i colloqui di counselling con i genitori da noi effettuati a scuola

hanno la funzione di modellare ed organizzare lo sviluppo e l'esistenza emotiva (Power e Dalglish 1997).

Secondo l'ottica cognitivo-evoluzionista ogni emozione ha un preciso valore adattivo ed uno specifico significato (Liotti 1991, 1994). Ogni emozione è connessa all'espressione di un comportamento, indizio dell'attività di un dato sistema motivazionale. Uno dei modi per capire il vissuto emozionale di un individuo, è quello di osservare come si comportano gli altri di fronte a lui. Per comprendere ciò è necessario che si verifichi il fenomeno della sintonizzazione emotiva, che presuppone l'attivazione di uno stato emotivo reciproco allo stato emotivo espresso dal primo interattore. La rabbia, insieme al risentimento, al fallimento ed all'umiliazione o all'opposto al sentimento di potenza e trionfo oppure di sottomissione, di compiacenza, di attacco o all'opposto esibizioni di capacità e volizione, sono alcuni dei pattern emotivi, cognitivi e comportamentali, che sottendono al sistema motivazionale agonistico. Durante l'adolescenza, come sottolineano Bara e Mattei (1997), si assiste ad un prevalere dell'attivazione del sistema agonistico sugli altri sistemi motivazionali. In particolare gli autori sopra citati, evidenziano che uno degli indizi del sistema agonistico nell'adolescenza, può essere rappresentato dai conflitti che l'adolescente agisce verso i pari e verso gli adulti. I conflitti interpersonali rispetto alle relazioni di dominanza o sottomissione, scatenano più spesso emozioni legate alla rabbia, che sono necessarie per fuoriuscire dallo stato di dipendenza dell'infanzia, in cui invece è prevalentemente attivo il sistema motivazionale dell'attaccamento.

Nell'ambito del sistema agonistico la rabbia ha un valore adattivo, in quanto diminuisce la sensazione di vulnerabilità, incrementa le capacità di intimidire e di avere accesso prioritario alle risorse; riconoscendo la rabbia l'adolescente può trovare strategie per ridurre i conflitti e diviene cosciente di non essere impotente (La Rosa e Iannucci 2000). È infatti riconosciuto che a molti adolescenti piace arrabbiarsi, perché è piacevole sentirsi energici, vincenti e trionfanti (Zuckerman 1971) e questo processo ha un ruolo di rinforzo del comportamento agonistico.

In letteratura esistono altri approcci evolutivi secondo cui le emozioni di rabbia e aggressività adolescenziali vengono considerate non come emozioni disfunzionali, ma al contrario come espressione di salute psichica e parte integrante del processo di crescita (White 1997), poiché funzionali alla rottura del legame con i genitori per la creazione di una nuova indipendenza. Tale presupposto sottolinea l'importanza di poter esprimere le emozioni di rabbia, soprattutto se sostenuta da una cornice di riferimento cognitiva che aiuti l'adolescente a comprendere la natura del sentimento sperimentato e la situazione a cui si riferisce. White delinea quattro modalità differenti di espressione della rabbia attraverso un sistema di classificazione a quattro livelli su un continuum, in cui i due poli opposti rappresentano da una parte l'esplosione e dall'altra l'implosione.

Il primo livello è rappresentato dall'*esprimere la rabbia antisociale*, che corrisponde alla rottura delle regole sociali del vivere comune, alla violazione dei diritti altrui, alla violenza sessuale e fisica rivolta a persone ed oggetti. L'adolescente esprime la rabbia rivolgendola all'esterno nel tentativo di prendere dall'esterno quei limiti e confini psicologici, di cui è carente. In questo caso la rabbia dell'adolescente è un'emozione talmente intensa e incontrollabile, che diventa distruttiva e disfunzionale.

Il secondo livello è rappresentato dall'*esprimere la rabbia sociale*, che rappresenta la possibilità di dar voce ai conflitti fisiologici dell'adolescenza, senza arrecare danno a sé o agli altri né fisicamente, né psicologicamente. Tale espressione può avvenire attraverso lo sport, i giochi tra pari o nell'ambito familiare, in discussioni e confronti anche accesi. Anche in questo caso la rabbia è eterodiretta, ma viene usata dall'adolescente per gestire in modo costruttivo i problemi e conflitti, in cui si trova coinvolto.

Il terzo livello riguarda il *fare resistenza passiva*, la rabbia è trattenuta dentro di sé in modo

implosivo. L'adolescente che utilizza tale modalità si mostra bloccato, come se fosse intrappolato tra la ribellione e l'adattamento, tende a dare risposte verbali secche e a monosillabi.

Il quarto livello corrisponde infine al *mostrarsi buoni e tranquilli*, è un livello di grave implosione della rabbia, che indica un disturbo emotivo significativo. In genere gli adolescenti che si mostrano sempre buoni e tranquilli hanno un livello di ansia e di adattamento molto alto, sembrano apparentemente perfetti: bravi e ordinati a casa, molto educati a scuola e con gli amici. La rabbia in questi adolescenti viene diretta contro se stessi attraverso condotte di autolesionismo, più o meno gravi, quali ad esempio mangiarsi le unghie, autoindursi il vomito, comportamenti alimentari disregolati, tagliuzzarsi, bruciarsi o fare uso di droghe.

L'ontogenesi della rabbia

Le emozioni come afferma Sroufe (1996) affiorano dal progressivo dispiegarsi dei processi organizzativi della mente umana nel corso dello sviluppo. Attraverso l'interazione del bambino con l'ambiente, emergono dei precursori emozionali caratteristici della prima metà del primo anno di vita del bambino. Rispetto all'ontogenesi dell'emozione della rabbia in particolare, la Bridges (1932) in un suo studio sulla differenziazione delle emozioni, individua come, fin dall'età di 6 mesi di vita, il disagio del piccolo si trasformi gradualmente in paura, disgusto e rabbia. La rabbia compare nel momento in cui si affaccia nello sviluppo cognitivo del bambino l'inizio del criterio della soggettività, ovvero il tentativo di attribuire un significato alle azioni, in contemporanea allo sviluppo della reciprocità (partecipazione attiva). Tale emozione è definita come una "reazione negativa immediata diretta ad un ostacolo alla realizzazione di un atto intenzionale" e nel corso dello sviluppo ad una serie di minacce (Sroufe 1996). La rabbia si è sviluppata da una reazione di frustrazione di ruolo o scopo, dovuta ad un blocco nell'azione e dal suo precursore e può comparire anche in caso di fallimento di un'azione mai sperimentata in precedenza (Power e Dalgleish 1997). Durante la fase di deambulazione compare invece la "collera", che può essere intensa come nella primaria reazione alla frustrazione e può avere la stessa direzionalità della susseguente risposta di rabbia (Sroufe 1996). La rabbia include una vasta gamma di emozioni complesse fra cui la collera, l'invidia, la gelosia, il disprezzo, l'irritazione, la stizza, l'astio, il risentimento, l'odio e il furore (Castelfranchi 1989; Dell'Erba 1996; Plutchik 1995; D'Urso e Trentin 1992). Secondo Dell'Erba (1996) si può sostenere che la rabbia riguardi il presente, il passato e il futuro, mentre la tristezza concerne il passato e la paura il presente o il futuro. Le credenze riguardanti le emozioni di rabbia concernono la invalidazione di diritti o di cognizioni relative a torti subiti (danno, ingiustizia), mentre i comportamenti si orientano verso la vendetta, l'attacco ed il pareggiamento.

La scuola di fronte alla rabbia dell'adolescente

Implementare un progetto a scuola sulla regolazione emotiva della rabbia degli adolescenti implica coinvolgerli in programmi di intervento volti a stimolare negli studenti abilità di gestione efficace della rabbia.

Il lavoro che qui descriviamo, rappresenta l'applicazione di un protocollo d'intervento in tre classi di studenti del primo anno, richiesto a noi psicologi, facenti parte di un gruppo di lavoro dell'AIPSCO (area interesse sulla psicologia e psicopatologia scolastica che opera all'interno della SITCC), da un Istituto d'Istruzione Superiore di Roma, con cui esisteva una pregressa collaborazione in programmi di educazione alla salute.

L'attuale istanza riguardava la gestione di dinamiche interpersonali particolarmente problematiche riscontrate in alcune classi relativamente a comportamenti in cui si manifestava da parte degli studenti una frequente e marcata espressione di collera e di rabbia: pugni, testate al muro, calci, lancio e distruzione di oggetti, urla, minacce e parolacce, che erano rivolti non solo verso i pari ma anche nei confronti dei docenti.

Tutte queste condotte erano agite con l'intenzionalità di recare danno all'altro o a se stesso ed erano caratterizzate sia da una perseveranza nel tempo, sia da un livello di intensità tale da far rilevare la presenza di una vulnerabilità emotiva.

Noi operatori abbiamo ritenuto necessario, prima di intervenire direttamente nelle classi, avviare un lavoro di analisi della domanda della scuola tramite degli incontri con i docenti che avevano fatto la richiesta d'intervento ed abbiamo effettuato degli incontri di osservazione nelle classi che sarebbero dovute essere oggetto di consultazione. Lo scopo degli incontri con i docenti e con gli studenti è stato quello di indagare la natura, le caratteristiche del problema e le aspettative degli insegnanti circa una nostra possibile collaborazione per la risoluzione del problema in modo da consentire una condivisione e riformulazione del problema e definire così obiettivi e strategie sia adeguati a rispondere alle esigenze riscontrate, sia coerenti con la nostra expertise.

L'incapacità di gestione delle dinamiche della classe espressa dagli insegnanti trova riscontro in diversi studi che evidenziano appunto tale incapacità degli insegnanti e ne individuano le motivazioni. (Keogh e Rigby 1995; citati in Bacchini et al. 1999). Le motivazioni di tale incapacità degli insegnanti sono rintracciate nella mancanza di aiuto da parte di operatori extra ed intra scolastici e nel confrontarsi con inadeguati modelli comportamentali proposti dalle famiglie (Bacchini et al. 1998; Oppo 2001).

Il confronto scaturito dall'analisi della domanda presentata dagli insegnanti, le osservazioni effettuate da noi operatori dell'intervento, la valutazione delle risorse e dei limiti presenti nella scuola e nei gruppi classe considerati, ci ha consentito di ridefinire la richiesta d'aiuto e di ipotizzare la realizzazione di un intervento specifico sui gruppi classe, in cui erano emerse frequenti e intense manifestazioni di rabbia. In accordo dunque con il corpo docenti, si è stabilito di coinvolgere nel progetto tre gruppi classe del primo anno a cui implementare il protocollo d'intervento ed altre tre prime classi, a cui non viene applicato il protocollo, ma che hanno lo scopo di verificare l'efficacia.

Caratteristiche dell'intervento: modello teorico e finalità generali

Il protocollo d'intervento proposto è un adattamento dell'intervento psicoeducazionale di Falloon (1992) e del modello "*supporto tra pari*" a scuola della Menesini (2000, 2003) e dell'intervento sulla rabbia di Chodron (2001). Esso tiene conto inoltre degli studi sulle emozioni di Leventhal e Scherer (1987), di Lazarus e Folkman (1984), Frijda (1989) ma fa in particolare riferimento alla teoria sistemica di Damasio (1994).

Leventhal e Scherer integrano le teorie cognitive con le teorie periferiche e sono giunti ad elaborare una teoria costruttivistica delle emozioni, secondo cui le emozioni sono risposte comportamentali complesse, che riflettono l'attività di un sistema multi-componenziale di processamento organizzato in tre livelli gerarchici: livello senso-motorio, livello schematico e livello concettuale. Ogni livello è caratterizzato da processi di valutazione (*appraisal*) dell'input sensoriale, che in modo gerarchico attivano i processi successivi innescando quindi il processo emozionale. I processi di valutazioni si articolano in 5 operazioni sequenziali che valutano gli stimoli esterni: valutazione della novità, della piacevolezza/spiacevolezza intrinseca dello stimolo, della rilevanza motivazionale dello stimolo stesso, delle potenzialità di coping e del grado di

congruenza dello stimolo con standard sociali e individuali. Tale teoria in accordo con diverse teorie cognitive, pone l'attenzione sui processi di valutazione dello stimolo, in particolare sulle potenzialità di coping. Lazarus e Frijda sostengono invece con le loro teorie sintetiche che la specificità dell'emozione risulta dalla sintesi della componente somatica aspecifica con il processo valutativo (appraisal), che fornisce il significato cognitivo. Esistono quindi pattern di risposte fisiologiche differenziate, la cui differenziazione dipende dai processi di appraisal (Lazarus 1984) o dalla specifica tendenza all'azione messa in atto (Frijda 1989). Il termine coping secondo Lazarus (1991) indica le strategie cognitive e comportamentali a cui un individuo fa riferimento per la gestione delle richieste interne o del contesto ambientale e dei conflitti fra richieste incompatibili. Secondo tale definizione il coping diviene un processo controllato consapevolmente e non automatico, usato per fronteggiare situazioni percepite come gravose. Il coping si sviluppa dall'*emotional encounter* ed implica la valutazione sia delle risorse possedute dall'individuo, sia delle possibilità di gestione relative alla specifica situazione stimolo.

Secondo Damasio (1994) invece le emozioni sono dei marcatori delle sensazioni corporee e degli scenari mentali e costituiscono una motivazione all'azione nonché una "guida rapida" per le scelte. Le emozioni sono descritte in termini di processi all'interno di un sistema di stati mentali complessi e costituiscono per il sistema stesso uno stato di transizione ed un segnale autoreferenziale da interpretare.

L'intervento si prefigge il compito di focalizzare per ogni incontro uno specifico problema, per permettere allo studente di avviare un processo di conoscenza di sé ed una comprensione dei propri processi cognitivi, emotivi e comportamentali, al fine di progredire nella propria crescita.

Il prestare attenzione al qui ed ora ed al contesto in cui la relazione operatore-gruppo classe ha luogo, rappresenta l'avvio di un'esperienza condivisa, all'interno di una relazione collaborativa, dove il gruppo classe può sentirsi compreso e non giudicato, può esprimersi liberamente e percepirsi parte attiva nella risoluzione delle difficoltà. È di fondamentale importanza attivare un processo di comprensione e consapevolezza rispetto alle proprie difficoltà personali o interpersonali, lasciando spazio alla narrazione del gruppo classe e del singolo studente, offrendogli occasioni di riflessione, confronto e condivisione. Diviene dunque opportuno lavorare con gli studenti con attività di role playing, role taking e problem solving. Attività queste, che come sottolinea la Menesini (2003), favoriscono l'emergere dell'empatia, componente necessaria, per la messa in atto delle condotte cooperative.

Attraverso queste attività l'adolescente può integrare la propria esperienza emotiva, conoscere ed attribuire significati, consentendogli di acquisire un senso di competenza e di autoefficacia. L'autoefficacia si esplica nella convinzione di essere in grado di operare come un sistema autoreferenziale, capace di riflettere su se stesso e di imparare dall'esperienza (Bandura 1997).

Si ritiene comunque importante centrare l'attenzione su di un piano di "normalità", che consenta di affrontare situazioni di disagio, non appartenenti necessariamente ad una sfera psicopatologica, ma attinenti ad un processo di cambiamento e di crescita. Qualora si riscontrino problematiche più complesse da risolvere, un simile intervento diventa un'opportunità per facilitare nell'adolescente la formulazione di una richiesta d'aiuto individuale.

Articolazione del protocollo d'intervento

Il progetto si è articolato in quattro incontri, più tre di osservazione dei gruppi classe. Ciascuno degli incontri ha avuto una durata di due ore ed i quattro incontri d'intervento hanno avuto una cadenza settimanale, in ognuno dei tre gruppi classe coinvolti. Il numero degli incontri è stato dettato dalla scuola in relazione alle esigenze della programmazione dell'attività didattica, ed a

noi operatori è sembrato opportuno rispettare tale esigenza. Le figure professionali coinvolte sono state tre per ogni incontro, due psicologhe ed un insegnante, che ha avuto il ruolo di osservatore. I tre incontri di osservazione sono stati effettuati dalle psicologhe in ciascuna delle tre classi; le psicologhe sono state presentate come delle operatrici che, per effettuare un successivo lavoro con i ragazzi, necessitavano prima di conoscerli, limitandosi a guardare ciò che avveniva in classe o nelle ricreazioni. Gli incontri si sono svolti in aula. La scelta del docente è stata effettuata dal dirigente scolastico, che ha espresso l'esigenza di avere un docente in classe durante l'intervento, noi abbiamo accettato poiché abbiamo ritenuto utile quando si interviene a scuola fare un lavoro co-partecipato con gli insegnanti, in particolare con coloro che insieme con noi sono presenti nella classe; solo dopo un accordo con i docenti designati ad esser presenti in aula ed il dirigente, si è deciso di far assumere agli insegnanti stessi il ruolo di osservatori.

Nell'ambito di ogni incontro sono stati definiti degli obiettivi e sono state trattate una serie di tematiche connesse all'argomento proposto, attraverso delle "finestre teoriche", ossia la presentazione di contenuti formativi, accompagnate sempre da esperienze pratiche guidate per l'acquisizione di tecniche specifiche, svolte sia in sottogruppi che in gruppo esteso.

La ricerca-intervento

Obiettivi ed ipotesi

Il primo obiettivo di questo studio è quello di descrivere l'intervento così da illustrare la dinamica della sua implementazione; un secondo obiettivo è quello di verificare l'efficacia dell'intervento tenendo conto degli obiettivi prefissati e dei risultati, che emergono dalle scale di autoefficacia e dallo State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI), somministrati prima e dopo l'intervento agli studenti.

Gli obiettivi consistono nel definire le componenti dell'esperienza emotiva della rabbia, avviare una riflessione sul modo in cui il ragazzo descrive e spiega a sé stesso tale esperienza ed infine integrarla con un processo di coping, che implichi una valutazione delle risorse possedute dall'adolescente e delle diverse possibilità di gestione della specifica situazione stimolo, percepita come gravosa.

L'ipotesi è che la riflessione sugli antecedenti e conseguenti della rabbia, sulle abilità di coping attuate e sui possibili comportamenti alternativi a quelli solitamente agiti dallo studente, comportino un aumento delle abilità di self efficacy.

Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 125 soggetti, di cui 63 costituiscono il gruppo sperimentale e 62 il gruppo di controllo. Il gruppo sperimentale è composto da 31 femmine e 32 maschi, mentre quello di controllo da 30 femmine e 32 maschi, tutti di età compresa tra i 14 ed i 16 anni. I soggetti frequentavano tre classi del primo anno di un istituto tecnico commerciale situato in un quartiere centrale di Roma, con un bacino di utenza di un ceto medio.

Strumenti e procedura

La scelta degli strumenti è stata dettata dagli obiettivi del modello d'intervento e dal parere dei docenti, che hanno espresso il piacere di conoscere quali strumenti avremmo usato.

I dati sono stati esaminati quindi attraverso le scale sulle convinzioni di efficacia nella gestione delle Emozioni negative e di efficacia Empatica e lo State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) e le diverse Schede Stimolo e Schede ABC.

I questionari sulle convinzioni di efficacia Emotiva ed Empatica (Caprara 2001) sono stati somministrati in due tempi, prima (tempo 1) e dopo (tempo 2) l'intervento, ad entrambi i campioni sperimentale (gruppo 1) e di controllo (gruppo 2); Questi strumenti sono stati somministrati sia al campione di controllo che a quello sperimentale, mentre le schede stimolo e le schede ABC sono invece state somministrate nel solo gruppo sperimentale per ottemperare l'obiettivo dell'intervento.

Le Scale di autoefficacia:

La Scala di Autoefficacia Percepita nella gestione delle Emozioni Negative (APEN). Prevede un formato di risposta a cinque posizioni, da per nulla capace a del tutto capace. Riguarda le convinzioni che lo studente possiede circa le proprie capacità di gestire e controllare le emozioni negative, misurate attraverso 8 items che chiedono di indicare "Quanto sei capace di... (ad es.: superare la frustrazione se gli altri non ti apprezzano come vorresti?)".

La Scala di Autoefficacia Empatica (AEP/G). Ha un formato di risposta a cinque posizioni, da per nulla capace a del tutto capace. Misura le convinzioni che i ragazzi hanno circa le loro capacità di riconoscere i sentimenti, le emozioni e le necessità degli altri attraverso 12 items, che chiedono di indicare "Quanto sei capace di...(ad es.: di riconoscere se una persona è seriamente irritata con lei)";

Lo State-Trait Anger Expression Inventory 2

Lo State-Trait Anger Expression Inventory 2 (STAXI-2). È costituito da 44 items che formano sei scale e due sottoscale. Ha un formato di risposta a quattro punti, che valutano sia l'intensità che la frequenza dei sentimenti di rabbia. Fornisce misure sintetiche dell'esperienza e dell'espressione della rabbia. I dati sono raccolti in sei indici, che sono la Rabbia di Stato (S-Rabbia), la Rabbia di Tratto (T-Rabbia), Rabbia rivolta all'interno (AX/In), Rabbia rivolta all'esterno (AX/Out), Controllo della rabbia (AX/Con), Espressione della rabbia (AX/EX).

I questionari sono stati somministrati a ciascun studente all'inizio (primo incontro) ed al termine dell'intervento (ultimo incontro).

Classificazione e analisi dei dati

In primo luogo sono state classificate sia le motivazioni sottese all'elicitazione del vissuto emotivo della rabbia sia le diverse modalità di espressione e gestione della rabbia adottate dai ragazzi. Tali contenuti sono stati rilevati attraverso la somministrazione di schede stimolo e di schede ABC ed è stato usato un sistema di categorie post-hoc derivato da una prima lettura delle schede da parte di una di noi, che ha classificato i dati. La seconda autrice ha elaborato indipendentemente il 30% delle schede, prese a caso, e su tali dati è stato calcolato l'accordo intergiudici, che andava, a seconda delle categorie, dall'89% all'100%. Successivamente sono state calcolate le medie e le deviazioni standard delle convinzioni di autoefficacia nella gestione delle emozioni negative e di quelle che i ragazzi possiedono rispetto alle proprie capacità di riconoscere i sentimenti, le emozioni e le necessità degli altri. Per esaminare le convinzioni di efficacia degli studenti nei due tempi considerati all'inizio dell'intervento (tempo 1) e dopo l'intervento (tempo 2) relativamente ai due ambiti: gestione delle emozioni negative, riconoscimento delle emozioni degli altri, sono state condotte delle analisi della varianza a misure ripetute (Anova-

Modello misto). Infine sono stati analizzati i dati dello STAXI-2, per ciascun studente del campione, tenendo conto del rango percentile corrispondente a ciascuno dei sei indici: rabbia di stato (S-Rabbia), rabbia di tratto (T-rabbia), controllo della rabbia (AX/con), rabbia rivolta all'esterno (Ax/out), rabbia rivolta all'interno (Ax/in) ed espressione della rabbia (AX/EX).

Risultati e discussione

Di seguito si riportano i dati emersi in relazione sia alle Schede Stimolo e Schede ABC sia alle Scale di Autoefficacia che alla STAXI.

A) Risultati delle schede Stimolo e delle schede ABC

Dalla classificazione delle motivazioni che sottendono la rabbia espressa dai ragazzi a scuola, emerge che a scatenare sentimenti di rabbia intensi, siano situazioni di relazione tra pari e/o tra pari e adulti, in cui i ragazzi si sentono trattati ingiustamente dagli altri.

Attraverso la scheda stimolo "Sono arrabbiato quando.....", si sono rilevate le seguenti situazioni valutate dai ragazzi come ingiustizie subite:

- ricevere dal professore una valutazione non aderente all'impegno che il ragazzo pensa di aver investito nello studio;
- sentirsi svalutato dall'insegnante e/o dal compagno di classe;
- venire insultato;
- venire preso in giro;
- venire minacciato;
- subire il furto o la rottura di un oggetto.

Tutte le motivazioni individuate sono risultate non avere un ordine gerarchico, ma risultano avere tutte lo stesso grado di rilevanza per tutti i ragazzi.

È stata poi effettuata una classificazione rispetto alle diverse modalità di gestione della rabbia, riportate dai ragazzi nelle schede ABC, secondo le seguenti tre categorie:

- 1- Aggressività: tendenza ad attaccare sia verbalmente che fisicamente
- 2- Passività: tendenza a subire ed a sottomettersi
- 3- Assertività: tendenza alla negoziazione ed alla cooperazione.

Tra queste tre categorie, quella agita più frequentemente dagli studenti è risultata essere la modalità aggressiva in coloro che manifestavano un atteggiamento da bullo, mentre il comportamento passivo era espresso dagli studenti che si ponevano in una condizione di vittima. La modalità assertiva è stata riscontrata solo in cinque studenti, che avevano assunto all'interno delle loro classi il ruolo di leader positivo.

Gli studenti che reagiscono all'ingiustizie in modo aggressivo tendono a rivolgere la rabbia all'esterno e ad esprimerla quindi apertamente (*anger out*), mentre quelli che hanno reazioni passive gestiscono la rabbia trattenendola e rivolgendola all'interno (*anger in*).

Le credenze che sono state rilevate in associazione a ciascuna delle tre categorie di gestione ed espressione della rabbia e si possono così riassumere:

- "gli altri sono considerati come persone ostili e aventi torto", mentre di sé si ha una visione come "infallibile e inattaccabile" (tale belief è tipico degli *anger out*);
- "gli altri sono percepiti come sempre pronti ad attaccare ed a giudicare, mentre di sé si ha una valutazione come "perdente ed incapace" (belief caratteristico degli *anger in*).
- "gli altri meritano la nostra fiducia e possono avere un punto di vista diverso dal proprio, mentre di sé si possiede una "buona stima e considerazione".

Fig. 3. Due Schede Stimolo compilate da due studenti

UN GIORNO
HO QUASI BUTTATO
MIO CUGINO DALLA
FINESTRA DALLA RABBIA
MA ALLA FINE MIA ZIA
MI HA FERMATO.
SINCERAMENTE NON SO
CHE MI ERA PRESO...

AUREI VOLUTO MANDARE AD UN'ALTRA
RAGAZZA PER LA RABBIA
PERCHÉ CHE ERA ARRIVATA AL
LIMITE.
ALLA FINE HO RIFLETTUTO
SAPEVO CHE SE GLI AVESSI
MESSO UNA MANO ADDOSSO
L'AUREI MANDATA ALL'OSPEDALE,
CONOSCENDOMI, QUANDO SONO
ARRABBIATA NON REGOLO LE
MIE FORZE, QUINDI MEGLIO NON
RISCHIARE.

PS: UNA VOLTA VOLEVO PICCHIARE
ANCHE UNA PROF. PER AVER MESSO
IL 7 IN CONDOTTA.
MA NON L'HO FATTO SOLAMENTE
PER NON PEGGIORARE LE COSE.

B1) Risultati delle scale di autoefficacia

Per esaminare le convinzioni di efficacia degli studenti nell'Autoefficacia Percepita nella capacità di regolare l'affettività negativa e di riconoscere le emozioni e le necessità dell'altro (Autoefficacia Percepita nella gestione delle Emozioni Negative e nell'espressione delle emozioni positive) al tempo 1 e 2 e nei due gruppi, sperimentale e controllo, sono state condotte delle analisi della varianza a misure ripetute (Anova-Modello misto).

Dopo l'implementazione del programma si verifica una maggiore autoefficacia degli studenti nella gestione delle emozioni negative ($F(1, 121) = 8,189; p < ,05$), emergono differenze significative tra tempo 1 e tempo 2, inoltre il modo di gestire le emozioni negative cambia nei due gruppi (sperimentale e controllo); l'interazione tra gestione delle emozioni negative e gruppo aumenta significativamente nel gruppo sperimentale. Si riporta la fig 1 relativa all'interazione tra gestione delle emozioni negative e dei due gruppo (gruppo 1 e gruppo 2).

Le convinzioni di efficacia sulla capacità di riconoscere le emozioni altrui cambiano in modo diverso nei due gruppi (sperimentale e controllo), ovvero aumentano significativamente nel gruppo sperimentale, nel quale è stato effettuato l'intervento. L'interazione tempo 1 e tempo 2 risulta essere statisticamente significativa ($F(1, 121) = 25,653; p = ,000$). In particolare, nel gruppo di controllo tale competenza è percepita dagli studenti secondo convinzioni, che denotano un abbassamento rispetto al tempo 1, mentre nel gruppo sperimentale è percepita al tempo 2 con convinzioni che delineano un innalzamento. Gli studenti del gruppo sperimentale si percepiscono quindi dopo l'intervento più efficaci nel riconoscere le emozioni altrui rispetto ai loro coetanei del gruppo di controllo, che invece a distanza di tempo si vedono meno efficaci.

Fig. 1 Grafico interazione gestione emozioni negative e gruppo.

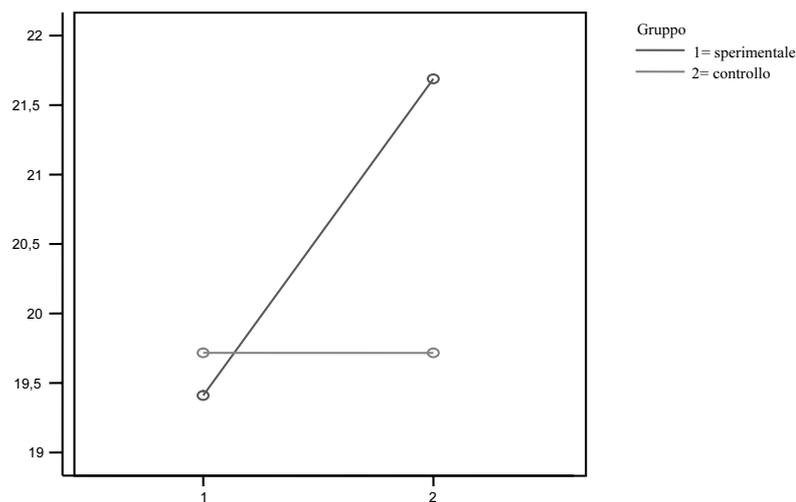
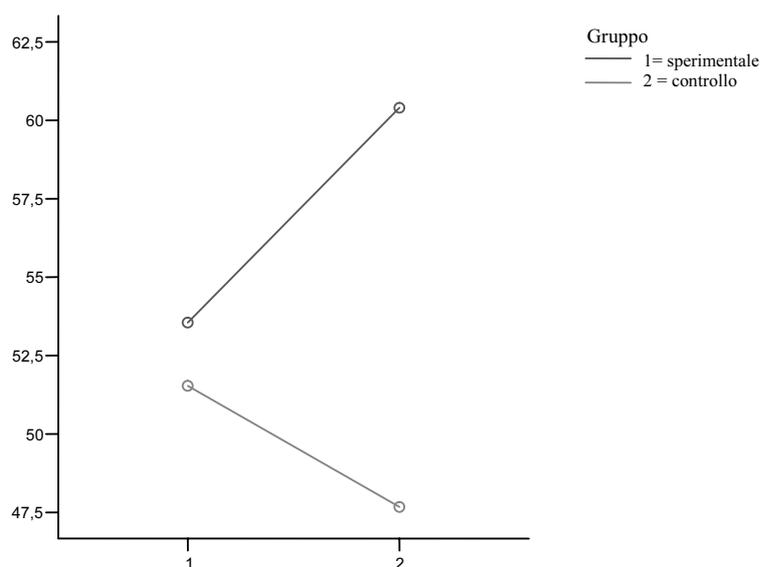


Fig. 2 Grafico interazione empatia e gruppo.



Segue la Fig. 2, grafico sull'interazione empatia percepita e gruppo (sperimentale controllo).

Per quanto concerne le variabili descrittive (genere ed età dei partecipanti alla ricerca) in relazione alle due scale di efficacia considerate, non emergono differenze significative.

B2) Risultati dello *State-Trait Anger Expression Inventory 2 (STAXI-2)*.

Il gruppo sperimentale e di controllo sono risultati possedere al tempo 1 punteggi elevati sia nell'indice rabbia di stato (S-Rabbia) che in quello rabbia di tratto (T-Rabbia) e bassi punteggi nell'indice del controllo della rabbia (AX/Con). Per quanto riguarda gli indici di espressione della rabbia rivolta all'esterno (AX/out) e di quella rivolta all'interno (AX/in) e l'indice riassuntivo di espressione della rabbia (AX/EX), si riscontra la presenza di dati che sono sopra il 50° percentile.

Nello specifico della rabbia out ed in si è rilevato, che l'indice di rabbia rivolta verso l'esterno è più alto rispetto a quello della rabbia rivolta verso l'interno in entrambi i due gruppi sperimentale e controllo.

Al tempo 2 solamente nel gruppo sperimentale, si è verificato un abbassamento degli indici di rabbia di stato e di rabbia di tratto unitamente ad un lieve abbassamento degli indici di espressione della rabbia sia rivolta all'esterno che all'interno. Inoltre è risultato un incremento dell'indice di controllo della rabbia.

Tab. 1 - *Medie e deviazioni standard pre e post test relative all'autoefficacia del campione sperimentale*

Convinzioni di Autoefficacia	M Pre-test	DS Pre-test	M Post-test	DS Post-test
Autoefficacia Empatica (AEP)	3,7	1,15	4,3	0,67
Autoefficacia gestione emozioni negative (APEN)	2,4	0,89	2,7	0,63

Tab. 2 - *Medie e deviazioni standard pre e post test relative all'autoefficacia del campione di controllo*

Convinzioni di Autoefficacia	M Pre-test	DS Pre-test	M Post-test	DS Post-test
Autoefficacia Empatica (AEP)	3,6	1,15	2,9	0,73
Autoefficacia gestione emozioni negative (APEN)	2,5	1,08	2,5	1,08

La rabbia di tratto e di stato si è posizionata intorno al 50° percentile, mentre quella di controllo tra il 30° e 40° percentile (rispetto al 10° percentile riscontrato al tempo 1 nei due gruppi).

La rabbia in ed out e l'indice riassuntivo di espressione sono passati dall'80° percentile al 60° percentile.

Conclusioni

I risultati della valutazione dell'intervento che abbiamo presentato, dimostrano quanto il successo di un programma di questo tipo possa influenzare le convinzioni di efficacia nella capacità di gestire le emozioni negative e nell'abilità di acquisire competenze empatiche ed infine nel favorire negli studenti un riconoscimento del vissuto emotivo della rabbia. Pur se la rabbia di stato e di tratto rimangono entro un valore, che è al di sopra del 50° percentile, subiscono comunque un decremento che non si riscontra nei ragazzi non sottoposti al programma d'intervento. Si verifica infine un incremento della capacità di controllare l'emozione della rabbia.

Un intervento, come quello qui presentato, agisce sui processi cognitivo-emotivi, che svolgono un ruolo determinante sul mutamento delle abilità di coping. Gli strumenti come le schede ABC e le schede stimolo hanno consentito di evidenziare che quando i ragazzi sentono una rabbia intensa, questa si connette a determinati pensieri e determinate condotte, che possono essere diverse al variare dei pensieri che ciascuno elabora rispetto a sé e agli altri.

Le schede ABC hanno inoltre permesso di rilevare il tipo di sistema motivazionale interpersonale sottostante la dinamica della rabbia ed è risultato essere quello agonistico. Come evidenziato dagli studi di Rigby, Cox e Black (1997) e di Smorti e Pagnucci (citati in Fonzi 1999) i ragazzi che tendono ad essere ostili verso l'altro hanno una carente capacità empatica ed una difficoltà a cooperare. Per poter cooperare il ragazzo occorre che impari a coordinare le proprie azioni con quelle dell'altro al fine di perseguire uno scopo comune, ma per riuscire a farlo sostiene la Menesini (2003), occorre mettere i ragazzi nelle condizioni di potenziare le loro capacità cognitive e sociali, permettergli quindi l'acquisizione del decentramento metacognitivo, della capacità di assumere la prospettiva dell'altro e delle diverse fasi che caratterizzano la capacità di problem solving.

Conoscere le motivazioni e l'espressione della rabbia unitamente al potenziamento dell'empatia ha orientato la condotta dei ragazzi verso dinamiche cooperative ed ha stimolato nello studente una riflessione sul modo in cui egli descrive e spiega a se stesso le esperienze problematiche.

Integrare le esperienze emotive problematiche connesse sia ai comportamenti "passivi" o "aggressivi" sia ai beliefs ha reso possibile definire le componenti di tali esperienze ed ha accresciuto la conoscenza degli studenti circa le proprie capacità di operare nel mondo come un sistema autoreferenziale in grado d'imparare dall'esperienza e di riflettere sulle proprie capacità di gestione delle emozioni.

Lo studio presenta naturalmente dei limiti sarebbe infatti stato opportuno effettuare un follow-up a distanza di sei mesi, per verificare la permanenza nel tempo della ristrutturazione cognitiva avvenuta nei ragazzi, ma sarà possibile realizzarlo a distanza di un anno dal termine dell'intervento.

Pur se ci possono essere delle capacità che potrebbero regredire può anche accadere che delle altre abilità rimangano stabili nel tempo in quanto va comunque tenuto presente che al termine dell'intervento ed a differenza di quanto avvenuto nel gruppo di controllo si è verificato un elevato innalzamento sia della self-efficacy nella capacità di gestire le emozioni negative sia nelle abilità di comprensione empatica, che invece risultano subire un decremento rispetto ai ragazzi del gruppo di controllo, i quali al tempo 2 si percepiscono come meno efficaci nel comprendere l'altro.

La mancata presenza di differenze significative rispetto all'età ed al genere può essere rintracciata negli studi di Bonino (1997), di Fraczeck e Zumkley (1992), sulle condotte aggressive che evidenziano come il comportamento aggressivo sia inversamente proporzionale al processo di socializzazione, pertanto si verifica che ad una maggiore capacità di rappresentarsi il modo di vedere dell'altro vi è una minore tendenza all'aggressività. Per quanto concerne la variabile di genere si può invece far riferimento agli studi (Maccoby e Jacklin 1974), che inducono a prestare attenzione alle diverse modalità di agire l'aggressività, che possono essere di tipo diretto, come l'aggressività fisica e/o verbale ed indiretto (ad es. l'isolamento sociale). Se si considera tale distinzione le differenze rispetto al genere tendono a non essere statisticamente significative tra i due sessi (Fonzi 1997; 1999; Bjorkqvist 1995).

Nell'attuale generazione di adolescenti maschi e femmine si riscontra sempre più frequentemente una tendenza all'omologazione tra i due sessi, un eccessivo egocentrismo, un aumento di aggressività sempre più spietata e priva di inibizioni (Aringolo e Gambino 2006). Tali comportamenti sono assimilabili ai livelli 1 e 4 della classificazione di White (1997), poiché mascherano una difficoltà ad autoregolare la rabbia con una conseguente incapacità generalizzata a costruire e mantenere relazioni soddisfacenti con gli altri, di cui il bullismo ne è un fenomeno rappresentativo (Fonzi 1997).

Diventa dunque fondamentale aiutare l'adolescente a riconoscere gli stati d'animo propri ed altrui, così da consentirgli di riflettere sull'esperienza emotiva e di incrementare la sua capacità empatica (Bonino 1997), la quale favorisce la manifestazione di comportamenti prosociali e l'inibizione di condotte negative (Menesini 2000).

Sulla base dei risultati emersi e della letteratura inerente le condotte adolescenziali, possiamo riflettere sul compito che gli adulti di riferimento possono avere nell'aiutare l'adolescente a divenire consapevole delle proprie emozioni, ad accettarle e ad esprimerle in modo da riconoscere che la rabbia è un'emozione propria di ogni essere umano e che è possibile manifestarla in modo costruttivo.

Bibliografia

- Aringolo K, Gambino C (2006). *Gli esiti di un intervento a scuola sui comportamenti a rischio in adolescenza*, "Comunicazione al simposio", L'intervento nella scuola e le ricerche sull'efficacia VI Congresso Società di Ricerca in Psicoterapia, Reggio Calabria.
- Isabel A (1989). *La ciudad de las bestias, Sipiél*. Caracas. Tr. it. *La città delle bestie*. Feltrinelli, Milano, 2002.
- Bacchini D (1999). La valutazione del bullismo negli insegnanti. *Ricerche di Psicologia* 1 (23), 75-103.
- Bacchini D, Amodeo AL, Valerio P (1998). Aiutati che Dio ti aiuta. Il comportamento di aiuto nel fenomeno del bullismo. *Età Evolutiva* 60, 109-116.
- Bandura A (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company. Tr. it. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erickson, Trento 2000.
- Bara BG, Mattei M (1997). Adolescenza: una crisi per eccesso. In Bara BG (eds) *Manuale di psicoterapia cognitiva*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Bjorkqvist k M (1995). Differenze sessuali nell'aggressività indiretta. *Età Evolutiva* 49, 73-78.
- Bonino S (1997). *Piemonte e Valle D'Aosta: i ragazzi si raccontano*. In A. Fonzi (eds) *Il bullismo in Italia*. Giunti, Firenze.
- Bridges K (1932). Emotional development in early infancy. *Child Development* 3, 324-341.
- Broughton JM (1980). Structural developmentalism, without self, without history. In J. Betz (eds), *Recent advancements in the social sciences*. Hignell, Winnipeg.
- Caprara GV (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Erickson ,Trento.
- Castelfranchi C (1989). *Che Figura. Emozioni e immagine sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Chandler MJ (1975). Relativism and the problem of epistemological loneliness. *Human Development* 18, 171-180.
- Chodron T (2001). *Working with anger*. Snow Lion Publications, Ithaca, New York. Tr. It. *Lavorare sulla rabbia*. Astrolabio-Ubaldini Editore, Roma 2002.
- Damasio AR (1994). *Descartes' Error: Emotion Reason and Human Brain*. Putman, New York. Tr. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello*. Adelphi, Milano, 1995.
- Dell'Erba GL (1996). *Le emozioni di base nella rappresentazione linguistico-lessicale*. In Quarta G *Emozioni e Civiltà*, Milella, Lecce.
- D'Urso V, Trentin R (1992). *Sillabario delle emozioni*. Giffrè, Milano.
- Fonzi A (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
- Fonzi A (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Giunti, Firenze.
- Falloon IRH (1992). *Intervento psicoeducativo integrato in psichiatria*. Trento, Erikson.
- Fraczek A, Zumkley H (1992). *Socialization and aggression*. Springer-Verlag, Berlin.

Sui banchi di scuola con l'adolescente

- Frijda NH (1989). Relation among emotion, appraisal and emotional, action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 212-228.
- Gambino C, Aringolo K (2006). *Sui banchi di scuola con l'adolescente, proposte per un intervento cognitivo*. "Comunicazione al Simposio" La prospettiva psicologica dell'adolescenza, dinamiche dello scompenso e proposte d'intervento, XIII Congresso SITCC, Napoli.
- Jonah BA (1986). Accident risks and risk-taking behaviour among young drivers. *Accidents: Annals and Prevention*. 18, 255-71.
- Laing RD (1960). *The divided self*. Tavistok, London.
- La Rosa C, Iannucci C (2000). *Il sistema motivazionale agonistico*. Associazione di Psicologia Cognitiva, Roma.
- Lazarus RS, Folkman S (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company, New York.
- Lazarus RS (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press, New York.
- Leventhal H, Scherer K (1987). Relationship of emotion to cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy. *Cognition and Emotion* 1, 3-28.
- Liotti G (1994). *La dimensione interpersonale della coscienza*. Carocci, Roma.
- Liotti G (1991). Il significato delle emozioni e la psicoterapia cognitiva. In Magri T, Mancini F. *Emozione e conoscenza*. Editori Riuniti, Roma.
- Lomabardo C, Cardaci M (2005). *Le Emozioni*. Carocci, Roma.
- Maccoby EE., Jacklin CN (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press, Stanford.
- Menesini E (2000). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze, Giunti.
- Menesini E (2003). *Bullismo: Le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*. Trento, Erickson.
- Oppo G (2001). *Il bullismo tra i banchi di scuola*. Cooperativa Sociale Lariso, Nuoro.
- Power M, Dalgleish T (1997). *Cognition and emotion. From order to disorder*. Hove (East Sussex), Psychology Press.
- Plutchik R (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Reda MA (1997). *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*. NIS, Roma
- Rigby K, Cox C, Black E (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school children. *Journal of Social Psychology* 76, 58-64.
- Smorti A, Pagnucci S (1999). Narrazione ed interpretazione delle prepotenze. In Fonzi A *Il gioco crudele*. Giunti, Firenze.
- Sroufe LA (1996). *Emotional development*. Cambridge, Cambridge University Press. Tr. it. *Lo sviluppo delle emozioni*. Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Stanley Hall G (1904). *Adolescence*. Appleton, New York.
- White T (1997). Is a happy teenager a Healthy Teenager?: Four levels of Adolescent Anger. *Transactional Analysis Journal* 27 (3), 192-196.
- Zuckerman M (1971). Dimension of sensation seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 36 (1), 45-52.