

**OPERATORI IN RETE: Op.Ret
CORSO DI AGGIORNAMENTO
PER OPERATORI DI ORIENTAMENTO**

**L'orientamento e la relazione di aiuto:
teorie, metodologie e strumenti**

PROVINCIA DI PISTOIA
Servizio Istruzione e Formazione Professionale
a cura dell'Ente Camposampiero

Gennaio 2005

Edizioni Camposampiero,

Via Antonelli 307 - 51100 Pistoia

Tel. 0573.451348/964656

Fax 0573.965077

e-mail: info@camposa.it

Stampa: GF Press – Serravalle P.se (PT),

Prima Edizione – Gennaio 2005

Realizzato con finanziamenti della Regione Toscana
e con il contributo del Fondo Sociale Europeo

INDICE DEGLI ARGOMENTI

PREMESSA	5
1. ORIENTAMENTO E RELAZIONE DI AIUTO	7
2. ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO	12
3. TECNICHE E STRUMENTI PER L'ORIENTAMENTO	14
4. ASSIOMI DELLA COMUNICAZIONE	18
5. ATTEGGIAMENTI CHE FAVORISCONO LA RELAZIONE DI AIUTO	23
6. L'ASCOLTO	27
7. IL PROCESSO DI ASCOLTO ATTIVO	29
8. IL PROBLEM SOLVING	41
9. STILI COMUNICATIVI	42
10. IL METODO GORDON	46
11. LE 7 REGOLE DELL'ARTE DI ASCOLTARE	53
12. LE NARRAZIONI	55
13. PSICODRAMMA E ORIENTAMENTO	58
14. ANALISI TRANSAZIONALE E ORIENTAMENTO: LA MATRICE DI SVALUTAZIONE E LE POSIZIONI ESISTENZIALI	64
15. PROFILO PROFESSIONALE ORIENTATORE	69
16. LA STORIA DELL'ORIENTAMENTO	72
17. NORMATIVA	74
FONTI	80

PREMESSA

Il progetto "Operatori in rete – Op.Ret" cod PT 20040093 riguarda la realizzazione di un corso d'aggiornamento per operatori dell'orientamento, nell'ambito delle attività formative organizzate per l'anno 2004.

Al termine del percorso è stato realizzato dagli allievi questo prodotto finale

Il corso è stato progettato e gestito dall'Ente Camposampiero e dall'Associazione Nuovi Rapporti ONLUS in convenzione con la Provincia di Pistoia, con il Finanziamento della Regione Toscana e con il contributo del Fondo Sociale Europeo (FSE).

Il corso si è svolto con una parte di formazione in aula e una parte di attività in Formazione a Distanza (FaD).

L'attività di FaD ha consentito la realizzazione di questo prodotto.

Si tratta di una dispensa in cui i corsisti hanno approfondito gli stimoli e le indicazioni fornite dai docenti, hanno dato voce alle riflessioni sui contenuti della figura professionale dell'orientatore, hanno riportato la loro personale esperienza nei servizi di orientamento, hanno svolto attività di ricerca bibliografica e analisi delle fonti per offrire alla comunità professionale cui appartengono un interessante strumento di riflessione, e di organizzazione della propria attività professionale e formativa.

Questo prodotto può essere considerato un percorso di autoaggiornamento professionale per gli orientatori.

Hanno partecipato attivamente alle realizzazione del materiale presentato le allieve:

Agostini Lisa

Bigoni Alessia

Carradori Paola

Ferrucci Luisa

Iannotta Rosa

Rodriguez Micaela

Scannerini Elena C.

Il lavoro di FaD è stato supervisionato dal tutor Giovanni Bini e dalla docente Michela Sassarini

Un particolare ringraziamento per la consulenza all'editing informatico a Elena C. Scannerini

Capitolo 1

ORIENTAMENTO E RELAZIONE DI AIUTO

DEFINIZIONI DI ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE:

Insieme di azioni che concorrono ad **aiutare** l'individuo che si trova in una fase di transizione a **compiere intenzionalmente una scelta** o a **predisporre un piano d'azione** finalizzato al raggiungimento di un **obiettivo formativo e/o professionale**.

Secondo una definizione dell'UNESCO (1970) orientare significa:

"Porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona".

L'orientamento è un intervento di tipo professionale che mette a disposizione di un cliente/utente una serie di **possibili strumenti o risposte** orientative che possono interfacciarsi alle sue esigenze o disponibilità.

In sintesi: un'azione volta a **supportare una persona che si attiva in una richiesta d'aiuto**.

Materiale tratto da: Guidolin, G. (1998-2000), "La comunicazione terapeutica: relazione d'aiuto e colloquio d'aiuto", in *Cercare SINTONIA nella relazione una proposta innovativa di formazione per gli operatori sociali*, Trento, Villa S. Ignazio, vol. n°7

Reperibile sul sito internet: <http://www.vsi.it/sintonia/sintonia%20relazione.pdf>

LA RELAZIONE DI AIUTO

Il termine "aiuto" deriva dalla parola "aiutare"; l'origine del termine "aiutare" deriva dal latino "adiuvare", composto da "ad" e "iuvare", cioè "a giovare"; aiutare significa quindi "arrecare giovamento". La situazione implicita al "recare giovamento" consiste nella presenza di un individuo in una condizione di malessere, bisogno, disagio, carenza o incapacità; il disagio o il bisogno consistono nella percezione individuale di una condizione non soddisfacente, cioè limitante la qualità e/o quantità della vita e la qualità delle attività e delle relazioni con l'ambiente. La relazione di aiuto si instaura sempre tra una persona in situazione di malessere, bisogno o disagio ed un'altra in possesso degli strumenti e delle competenze utili ad alleviarne la condizione (Cfr. S. Mambriani, *La comunicazione nelle relazioni di aiuto*, Ed. Cittadella, Assisi 1992). La relazione di aiuto è una relazione in cui **almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro** la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di **un modo di agire più adeguato ed integrato**. L'altro può essere un individuo o un gruppo. In altre parole, la relazione di aiuto, potrebbe essere definita come **una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire**, in una o in ambedue le parti, una **valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggiore possibilità di espressione**. (Rogers, C. (1970) *La terapia centrata sul*

cliente, Firenze Martinelli). L'impostazione rogersiana [...] riconosce al cliente le potenzialità necessarie per risolvere i propri problemi dopo averne maturato piena consapevolezza.[...]. L'impostazione rogersiana vede il soggetto come una persona potenzialmente e fundamentalmente capace di auto-orientarsi ed inserita in un contesto dinamico di scelta che la accompagnerà per tutta la vita.

La relazione d'aiuto non consiste più nel proporre soluzioni ma, al contrario, nel facilitare al soggetto il processo di decisione responsabile, attraverso risposte di comprensione-facilitazione da parte del counselor, nel pieno rispetto dei sentimenti, del vissuto, dei tempi e delle decisioni della persona. E' un percorso volto all'autonomia del soggetto, che acquisisce così una graduale consapevolezza di sé. (Di Fabio, A. (1999) *Counseling*, Firenze, Giunti)

RELAZIONE DI AIUTO E POTERE.

Il reale significato della relazione di aiuto consiste nella presenza di una "parte forte" (l'aiutante) e di una "parte debole" (l'aiutato) che giungono in relazione per promuovere, stimolare, l'una a vantaggio dell'altra, le risorse personali o le competenze per superare la situazione di disagio, malessere, dolore o carenza.

Chi è nella situazione di bisogno vive una condizione di mancanza di potere giacché si affida ad un'altra persona per superare una propria incapacità, difficoltà o carenza.

Sul piano della relazione interpersonale e della comunicazione, la mancanza di potere si traduce in una limitazione delle possibilità espressive e all'assoggettamento delle modalità relazionali imposte dall'altro. **Sta quindi a chi è nella posizione di prestare aiuto di non abusare del potere che la situazione ed il ruolo gli conferiscono, e di agevolare la comunicazione nell'altro e a favore dell'altro.**

Chi presta l'aiuto detiene sovente il controllo e la gestione degli scambi comunicativi, sceglie se e quali argomenti affrontare, valuta e giudica le comunicazioni altrui. Di conseguenza, chi riceve aiuto trova lo spazio per comunicare se e nella misura in cui l'altro glielo consente.

La quantità e, soprattutto, la qualità della comunicazione che si sviluppa all'interno della relazione di aiuto, riveste quindi un'importanza determinante, e va ad incidere in modo decisivo sulla qualità dell'intervento.

Nell'ambito delle relazioni, che normalmente intrecciamo, le varie modalità con cui si realizzano delle forme di aiuto hanno una caratteristica comune, quella di essere intrinsecamente delle relazioni asimmetriche, vale a dire sbilanciate verso uno dei due interlocutori della relazione.

Mentre la relazione di aiuto, o "colloquio di aiuto", è tanto più efficace quanto più il rapporto è simmetrico e alla pari, è pur vero che in essa si precisano il ruolo di portare aiuto e quello di ricevere, apparentemente asimmetrici ma la relazione diviene autentica e di aiuto solo quando vi è scambio; non quando domina o si sottintende la modalità del "sono io che ti do", ma quando si configura la dimensione del "io faccio in modo che tu...", "ti aiuto perché tu riesca a trovare la soluzione al tuo problema/disagio/malessere" e, circolarmente, "tu, nel trovarla o comunque nel migliorare il tuo stato, permetti a me di migliorare anche le mie competenze e in genere la mia esperienza".

Il riconoscimento reciproco fra aiutante e aiutato, il comportamento che attribuisce di fatto pari dignità ai due contraenti la relazione, consente a chi chiede aiuto di non delegare all'altro il cambiamento della sua situazione; in altre parole, se l'aiutato è

oggetto di considerazione e rispetto, ancorché portatore di un problema, **si può parlare di relazione paritaria, che è la condizione indispensabile per aiutare veramente una persona.**

OBIETTIVO DELLA RELAZIONE DI AIUTO

L'obiettivo generale di una relazione d'aiuto è il cambiamento in senso di miglioramento di una condizione individuale, percepita come sfavorevole/problematica. L'aspettativa di chiunque è la risoluzione del problema, o il superamento in senso positivo dello stato di disagio/malessere. Esiste la situazione di malessere solo nella misura in cui la persona la vive come tale, solo cioè nella misura in cui lei è consapevole che una particolare condizione è negativa e desidera porvi termine; il malessere è quindi, in parte, relativo alle valutazioni soggettive che gli individui forniscono a particolari stati o condizioni esistenziali nei quali si trovano a dover vivere (Cfr. Mambriani, S. op. cit., pag. 60).

E' già stato stabilito che il fine ultimo del processo di aiuto è far acquisire nuovi comportamenti più consoni a dove la persona "vorrebbe essere", rispetto a dove "si trova". Oppure, più in generale ancora, una relazione di aiuto si propone di rimediare alla situazione di disagio/malessere o di bisogno della persona cui l'aiuto viene rivolto.

TAPPE DELLA RELAZIONE DI AUTO:

Autoesplorazione

SITUARSI: capire dove si la persona si trova emotivamente e a livello relazionale in un determinato momento e contesto. **ESPLORARE:** essere in grado di andare alla scoperta di sé in rapporto al mondo che la circonda.

È indispensabile che la persona sia in grado di situarsi, scoprire, riconoscere e dare un nome al proprio disagio e/o bisogno per poter modificare di conseguenza i propri comportamenti.

Autocomprensione

Filtrare l'esperienza ed il vissuto dell'altro, vederla come in prospettiva l'aiutante deve fare in modo che l'altro capisca meglio e più a fondo il proprio stato, egli sta accanto all'aiutato nel tentativo di "dare un nome" ai pezzi del puzzle e arrivare alla ricomposizione della figura.

Azione costruttiva per la modificazione dei comportamenti

Intraprende qualche tipo di azione/iniziativa, agire per apprendere comportamenti nuovi. Nella fase di azione, la persona si muove per passare ***da dove si trova a dove vorrebbe essere.***

Autovalutazione e feed-back

La vera comprensione, quindi, scaturisce nell'azione. Dopo aver valutato un'azione come efficace la persona dovrà in qualche modo riuscire ad esplorare e decodificare il feedback che deriva da tale azione. Questo circolarità del processo di aiuto, che assume un andamento a spirali crescenti, è alla base di una crescita e di uno sviluppo continui. L'intervento di aiuto nel modello classico rogersiano porta la persona alle soglie dell'azione. La si aiuta fino in fondo ad autocomprendersi, ad esplorare esperienze, comportamenti, emozioni; ad avere ben chiaro il quadro delle scelte, dei possibili cambiamenti personali, delle competenze da acquisire.

C. Rogers ritiene che comprendere sia sufficiente: la responsabilità dell'azione è tutta lasciata alla persona che, finalmente capace di discernere, dovrebbe agire per il meglio. Ciononostante si deve ammettere che un tale approccio non sempre è praticabile fino in fondo perché la sua efficacia risulta di fatto subordinata al possesso, da parte della persona aiutata, di intatta potenzialità di comprensione e di giudizio. Ma è altrettanto risaputo che molte situazioni del lavoro sociale non presentano tali requisiti; s'intuisce, allora, che una relazione di aiuto possa subire impostazioni o interpretazioni diverse a seconda di chi, come, quando e perché la proponga e la riceva per il fatto:

- di poter essere applicata dalla più svariata gamma di persone, di poter essere rivolta agli utenti più disparati,
- di non costituire per se stessa una disciplina professionale unica ed esclusiva,

In sintesi il modello basato sulla relazione di aiuto è un tipo di approccio **processuale non prescrittivo**, ma di **accompagnamento** alla persona stessa nella sua **ricerca di soluzioni possibili**.

Esso si connota per una forte componente **maieutica** in cui il professionista ha la funzione di **raccogliere, rispecchiare ed ancorare alla realtà** gli elementi via via incontrati, aiutando il soggetto ad **integrarli**, dopo averli **valutati**, nel proprio progetto di vita formativo/professionale.

Il professionista funziona da **specchio, aiuta** a vedere le cose da un punto di vista diverso, **riformula** in positivo gli elementi di criticità, aiuta a discriminare, a tessere legami, a far risaltare eventi importanti, **a far emergere** nuove piste di riflessione, a facilitare la riscoperta di **ipotesi** nuove.

La riformulazione presenta al soggetto **un punto di vista diverso da quello abituale**, in modo da valorizzare ai suoi occhi degli elementi che fino a quel momento non erano valutati a sufficienza. (Consolini, M., Pombeni, M. L. (1999) *La consulenza orientativa*, Milano, Franco Angeli)

All'operatore dell'orientamento, oltre a delle buone doti relazionali, è richiesto quindi il possesso sia di una forte capacità attivante, sia di una buona competenza nel padroneggiare tecniche che permettano la riflessione personale.

In definitiva, ognuno di noi è potenzialmente un "aiutante", uno, cioè, che può mettere in atto comportamenti e abilità, spesso spontanee e istintive, per ottenere scopi specifici. "La relazione di aiuto ha molto in comune con le relazioni di amicizia, con le relazioni familiari, con le relazioni formative. Tutte quante sono dirette ad appagare bisogni umani basilari e, quando le si voglia ridurre nelle loro componenti essenziali, rivelano molte somiglianze" (Brammer, 1973).

"La relazione di aiuto altro non è, in effetti, se non un tipo particolare di relazione umana; in se stessa non possiede alcunché di "speciale", nessuna caratteristica che la renda strutturalmente diversa dal modo solito con cui le persone spontaneamente si rapportano fra loro e si aiutano. **Di speciale, semmai, la relazione, cosiddetta di aiuto, ha solo il fatto di assumere connotazione "positiva" - di aiuto, per l'appunto - quando invece qualsiasi altra relazione può assumere di per sé qualsiasi segno, anche l'insuccesso**" (F. Folgheraiter, in: "Presentazione

all'edizione italiana "di: R. Mucchielli, *Apprendere il counselling - Manuale pratico di autoformazione al colloquio d'aiuto*. Ed. Erickson, Trento 1987; p. XI).

L'aiuto non è dunque "monopolio" delle professioni di aiuto cosiddette. Educatori, psicologi, assistenti sociali o altri generi di operatori sociali - per quanto attiene quantomeno alla loro funzione di aiuto interpersonale - si trovano dunque ad essere, rispetto ad altre professioni, in una posizione piuttosto atipica. Il loro mestiere manca, per così dire, di "contenuto" esclusivo. Fanno, cioè, quello che anche altri riescono a fare senza una qualifica professionale.

L'abilità di aiuto consiste "solo" nel **"far meglio" in modo consapevole, controllato, intenzionale** ciò che la maggior parte della gente si trova spesso a fare spontaneamente, in molte occasioni della loro vita. Significa, ancora, **padroneggiare razionalmente e tecnicamente abilità che sono tutt'uno con ciò che si è, vale a dire con se stessi.**

La relazione di aiuto è una relazione fortemente connotata dall'elemento psicologico.

"L'aiuto psicologico significa: saper entrare in collegamento emozionale con un'altra persona e, proprio tramite questo collegamento, saper **produrre cambiamenti costruttivi e permanenti**. L'aiuto psicologico non è semplicemente un processo mediante il quale un problema "interno" viene risolto, un bisogno viene soddisfatto, o uno stato d'ansia viene calmato: **un aiuto è veramente tale quando**, nel mentre riesce anche ad "azzerare" problemi specifici (se necessario), **lascia una traccia in profondità e sviluppa nell'altra persona una capacità o una risorsa psicologica che si potrebbe definire strutturale** (di ordine emozionale, cognitivo e comportamentale). L'aiuto deve lasciare alla persona una qualche eredità; ossia, una probabilità in più per essere da lì in avanti maggiormente efficace nella soluzione dei propri problemi (interni ed esterni) e, più in generale, vivere in modo soddisfacente le situazioni della vita" (F. Folgheraiter, in "Introduzione all'edizione italiana" di: R. Karkhuff, *L'arte di aiutare - I Manuale*. Ed. Erickson, Trento 1989).

L'orientamento sebbene sia caratterizzato come relazione di aiuto non è un percorso terapeutico.

Percorso terapeutico e percorso orientativo:

Il **percorso terapeutico** è indirizzato a prendersi carico dell'interezza dei vissuti e delle esperienze portate dal soggetto per alleviare o risolvere difficoltà che possono coinvolgere vari ambiti della propria vita.

Il **percorso orientativo** è **vincolato da un contratto che limita e chiarisce il focus del "lavoro" all'interno di un particolare snodo dell'esperienza formativa e/o lavorativa.**

È possibile quindi che tematiche "orientative" rientrino in un percorso clinico mentre **non è corretto che elementi personali estranei al processo rientrino e siano affrontati in un percorso di tipo orientativo.**

Nello svolgere un'azione orientativa, soprattutto se di tipo relazionale/processuale e vicina quindi alla relazione d'aiuto, l'operatore dell'orientamento può attingere a tutto un bagaglio di prassi e metodologie afferenti a questo tipo particolare di relazione che, per formazione ed esperienza, sente più vicine al suo "saper essere professionale". E ci si può attendere che approcci metodologici diversi possano contribuire ai medesimi risultati.

Capitolo 2

LE ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO

Secondo il Decreto Ministeriale 166/2001 per attività di orientamento si intendono gli interventi di **carattere informativo, formativo, consulenziale**, finalizzati a promuovere l'auto-orientamento e a supportare la definizione di percorsi personali di formazione e lavoro e il sostegno all'inserimento occupazionale.

DEFINIZIONI

Informazione orientativa: attività strutturata e finalizzata a soddisfare bisogni informativi relativi alla formazione, al lavoro e alle professioni, sia attraverso supporto di operatore che autoconsultazione.

Formazione orientativa: interventi di carattere formativo volti a promuovere l'auto-orientamento e a supportare la definizione di percorsi personali di formazione e lavoro ed il sostegno all'inserimento occupazionale

Consulenza orientativa: intervento di aiuto focalizzato sull'elaborazione di strategie di fronteggiamento del compito orientativo (M. Consolini). Azione utile soprattutto nel caso in cui la lettura o l'analisi del compito orientativo da parte dell'utente non si verifichi sufficientemente elaborata, oppure quando le alternative di soluzione vengano valutate in modo superficiale o scorretto, o quando risulta carente qualsiasi progettualità di sviluppo del percorso formativo o lavorativo da parte dell'utente.

Questo tipo di intervento è caratterizzato da:

- tempi di interazione sufficientemente ampi
- attivazione/responsabilizzazione personale dell'utente
- sviluppo di abilità specifiche finalizzate alla risoluzione del compito orientativo

Le fasi operative sono:

- diagnosi del compito
- identificazione delle strategie
- attivazione e riorganizzazione delle risorse per il superamento del compito

All'interno della consulenza orientativa possiamo individuare due ulteriori tipologie di interventi: il **counseling orientativo** ed il **bilancio di competenze**.

Counseling: azione di supporto dell'utente nella scelta professionale o in tutti i momenti di difficoltà durante la carriera formativa e/o lavorativa. Esso ha la funzione di innescare un cambiamento nella esperienza formativa/lavorativa dell'utente sulla base di un bisogno di riorganizzazione della relazione dell'utente con la formazione e/o il lavoro, intervenendo per la risoluzione di un processo di progettualità bloccato.

Intervento individualizzato per utenza con le seguenti caratteristiche:

- disagio personale connesso all'area formativa/professionale/sociale
- ridotte capacità di autonoma personale e capacità progettuale

- ripetuti insuccessi formativi/lavorativi
- bassi livelli di autoefficacia

Le fasi del counseling sono:

- analisi e esplicitazione delle criticità e dei comportamenti di ostacolo all'inserimento sociale/formativo/lavorativo
- identificazione degli obiettivi
- elaborazione di strategie di superamento degli ostacoli
- definizione di piano di inserimento formativo/professionale

Bilancio di competenze: È classificabile tra i metodi di accompagnamento e di supporto che si collocano nella consulenza orientativa. Percorso di sostegno alle transizioni tra non lavoro/lavoro, lavoro/lavoro, formazione/lavoro.

Insieme di azioni che consentono un'autovalutazione delle proprie competenze, motivazioni, attitudini e risorse allo scopo di fornire un supporto ed uno spazio di riflessione a coloro che desiderano effettuare scelte o cambiamenti rispetto alla propria vita lavorativa, definendo un progetto di sviluppo professionale e/o formativo.

Attraverso il bilancio è possibile:

- individuare e valorizzare abilità, capacità e conoscenze sviluppate nel proprio percorso di vita e lavoro
- riconoscere le competenze acquisite ed eventualmente potenziarle in riferimento alle richieste del m.d.l.
- costruire un progetto professionale realistico finalizzato a uno sbocco lavorativo

Le modalità di approccio e svolgimento possono essere di 2 tipi come definiti da Levy-Leboyer:

- differenziale o approccio per fattori:
 - o oggetti di indagine predefiniti, ben identificati e noti all'utente all'inizio del bilancio
 - o percorso di tipo sequenziale focalizzato su alcuni fattori rilevanti nella descrizione delle competenze e del progetto professionale dell'utente
 - o diagnosi di tipo valutativo: descrivere e valutare ciò di cui la persona dispone per costruire un progetto coerente e realistico
- relazionale o approccio per storie:
 - o realizzazione di un percorso di analisi ricorsivo e non lineare
 - o definizione e costruzione con il cliente di oggetti di analisi rilevanti per lo stesso
 - o diagnosi di tipo evolutivo: descrivere e valutare per produrre una evoluzione nella persona e nelle sue competenze

per approfondimenti vedi:

ISFOL, *Accreditamento della sedi orientative. Glossario*, vol 5, I libri del FSE, 2004

Capitolo 3

TECNICHE E STRUMENTI PER L'ORIENTAMENTO

Lo strumento privilegiato dell'attività di orientamento, soprattutto per quanto concerne l'orientamento a carattere informativo e consulenziale, è il colloquio. A seconda degli obiettivi e finalità dell'attività orientativa è possibile comunque fare ricorso a tecniche e strumenti diversi dal colloquio individuale.

I TEST PSICOLOGICI NELL'AMBITO DELL'ORIENTAMENTO

I test, o reattivi, psicologici sono nati per espletare la funzione di misurare le differenze tra gli individui, oppure tra le reazioni di uno stesso individuo in condizioni diverse.

Le applicazioni dei reattivi sono molto diverse e ne esistono diverse categorie e anche all'interno dello stesso campo di applicazione, per esempio per l'orientamento scolastico e professionale, si possono utilizzare test che fanno parte di più categorie. Si possono somministrare test attitudinali, affiancati per esempio a test di personalità oppure a cosiddetti test di intelligenza.

È possibile organizzare lo studio dei diversi tipi di test con una griglia di lettura che distingua la categoria dei test di intelligenza, dei test attitudinali e dei test di personalità; ma possiamo altresì suddividere i test secondo le modalità di somministrazione: *test proiettivi* (mediante tavole contenenti raffigurazioni di situazioni stimolo), *questionari* (forma tipicamente usata in gruppo), *di strutturazione della percezione* (come le tavole di Rorschach), e *prove pratiche* (abilità manuali ecc.).

I test di intelligenza globale, in particolare quelli somministrabili in gruppi vengono spesso usati come strumenti grezzi, di vaglio preliminare, ai quali vengono fatti seguire misurazioni più dettagliate di attitudini particolari (per la meccanica, per i lavori d'ufficio, per la musica o per l'arte ecc.).

I reattivi sono costruiti in modo tale da scomporsi in sub-reattivi, per cui un individuo può ottenere un alto punteggio per esempio nell'abilità verbale e un basso punteggio nel sub-reattivo numerico, si possono distinguere così e considerare una maggiore quantità e qualità di elementi del rendimento dell'individuo impegnato in funzioni diverse. In questo modo si rende più significativo un quadro di abilità rispetto al risultato globale e rigido del Q.I.

Fra i requisiti essenziali di un test compare la *validità*, ovvero la sua capacità di misurare ciò che si propone di misurare. Innanzitutto deve essere molto chiaro il significato della variabile (o delle variabili) che il test misura; in secondo luogo l'enunciato verbale con cui si designa una variabile psicologica (es. "intelligenza",

"introversione", "capacità di lettura") ha significato se si può definire un metodo di verifica.

Oltre alla validità, di grande importanza è ritenuta l'*attendibilità* del test; schematizzando un test è attendibile quando mantiene nel tempo la sua validità, ovvero quando a distanza di tempo è in grado di misurare la stessa variabile dando gli stessi risultati.

LA MATRICE O FINESTRA DI JOHARI

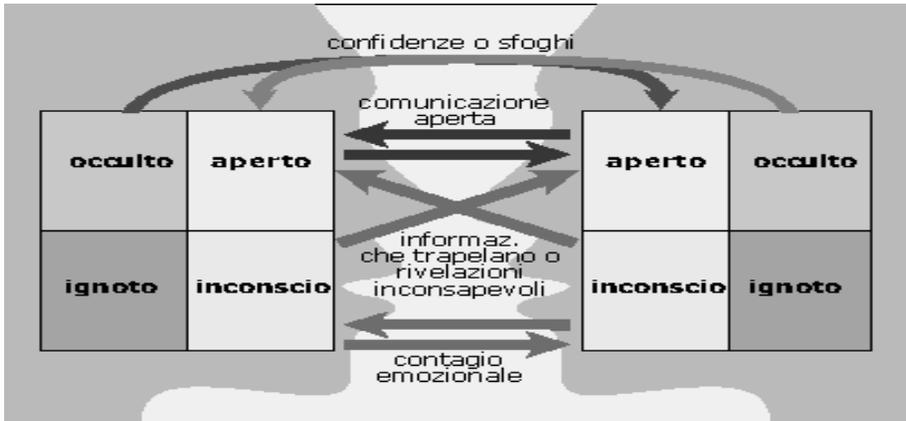
Si chiama così dalla combinazione dell'inizio dei nomi degli psicologi che la proposero nel 1961, Joe Luft e Harry Ingram. Quando ci poniamo di fronte ad una o più persone siamo disposti a rivelare alcune cose di noi (so e dico), ma non altre (so ma non dico). A dire cose che sappiamo e a tacerne altre. Tuttavia posso serbare dentro di me cose che ho dimenticato o di cui non sono consapevole (non so e non dico), o rivelare mio malgrado cose di cui non sono consapevole, ma che gli altri interpretano bene (non so e dico). E' questo il caso in cui mi sfugge una frase involontaria, o sono tradito da un rossore o da un tremore.



In alto nella finestra c'è la parte di noi di cui siamo consapevoli, in basso quella di cui siamo inconsapevoli. A destra c'è la parte nota agli altri, a sinistra quella ignota.

I rapporti formali e razionali avvengono fra gli "io aperti". I rapporti manipolatori sono una combinazione fra io aperto e io occulto. L'io inconscio si rivela in situazioni emotive (amore, paura, timore). L'io ignoto può venir fuori inaspettatamente, con sorpresa di noi stessi e degli altri. Può essere un improvviso atto di coraggio o di violenza.

Le interazioni fra i quattro quadranti determinano quattro tipi di rapporti: comunicazione aperta, informazioni che trapelano o rivelazioni inconsapevoli, confidenze o sfoghi, contagio emozionale.



Conoscersi significa man mano estendere il quadrante in alto a destra, riducendo gli altri. Anche in un gruppo la fiducia reciproca si sviluppa gradualmente, con l'estendersi del quadrante in alto a destra. Ecco le finestre di un gruppo appena formatosi e di un gruppo affiatato. Nel primo si tasta il terreno, si dice poco. Man mano si passa alla configurazione del secondo, dove si è disposti a dire di più.



La finestra si applica anche alla comunicazione non verbale e ai comportamenti. L'io aperto si mostra con gesti volontari, modo di vestire, atteggiamenti sociali. L'io inconscio e oculto si rivelano con atteggiamenti involontari ma ben decifrabili da chi ci osserva.

E' un modello utile per comprendere le dinamiche di gruppo, ma anche per rapporti a due, per discutere, per negoziare.

Tratto da: <http://www.problemsetting.com/pages/johari.htm>

TECNICHE PER STIMOLARE LA CREATIVITÀ DEI GRUPPI E PRODURRE IDEE:

Le tecniche sotto indicate sono esaustivamente descritte nei siti indicati a fianco tutto il materiale è tratto dal sito: <http://www.problemsetting.com>

Brainstorming <http://www.problemsetting.com/pages/brainstorming.htm>

Sinettica <http://www.problemsetting.com/pages/sinettica.htm>

Il **diagramma di affinità** tecnica per produrre e selezionare idee e per risolvere problemi complessi in un gruppo di 10 persone circa. Si può usare sia in modo autonomo, sia come strumento per la fase convergente del brainstorming.
http://www.problemsetting.com/pages/diagr_aff.htm

I **6 cappelli per pensare** per gestire gruppi in modo non conflittuale ed esaminare un problema con diversi atteggiamenti mentali.
http://www.problemsetting.com/pages/6_cappelli.htm

La **Finestra di Johari** è una matrice che aiuta ad analizzare e governare la comunicatività fra persone singole e gruppi.
<http://www.problemsetting.com/pages/johari.htm>

La **Matrice di Gallup** analizza le diverse motivazioni dei componenti di un gruppo, di un'aula, di un ufficio, di un reparto.
<http://www.problemsetting.com/pages/gallup.htm>

Il **ciclo ORGI** è un modello semplificato di processi intrapsichici che aiuta a gestire le proprie reazioni agli stimoli esterni, e le relative azioni di risposta.
<http://www.problemsetting.com/pages/orgi.htm>

Nei giochi d'**aula** o di **gruppo** si ricorre al gioco per stimolare il lavoro di gruppo, la ricerca di nuove idee, la sdrammatizzazione di situazioni conflittuali.
http://www.problemsetting.com/pages/giochi_aula.htm

Il **Role play**, o gioco di ruolo, abitua a saper assumere punti di vista diversi.
http://www.problemsetting.com/pages/role_play.htm

Vedi anche:

- Cap. 12 **Le narrazioni**
- Cap. 13 **Psicodramma e orientamento**

Capitolo 4

ASSIOMI DELLA COMUNICAZIONE

Le slides sono tratte dal sito internet:

<http://www.medicina.unige.it/DIDATTICA/CL/MC%20SPEC/MATERIALE%20DIDATTICO/comunicazione%20assiomi%20e%20ascolto.pdf>

1) E' IMPOSSIBILE NON COMUNICARE. OGNI COMPORTAMENTO E' COMUNICAZIONE.

**Primo assioma:
NON SI PUO' NON COMUNICARE**

- ✓ **Il comportamento è messaggio: qualsiasi interazione umana è una forma di comunicazione, qualunque atteggiamento assunto diventa portatore di significato**
- ✓ **La comunicazione non è solo volontaria: anche non rispondendo, non reagendo si comunica qualcosa**
- ✓ **Accettazione, rifiuto, squalifica, (sintomo)**
- ✓ **Esempio: situazione ascensore**

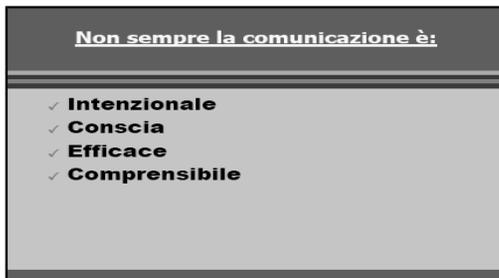
Qualsiasi cosa la persona faccia o non faccia viene definita "comportamento" ed ha valore di messaggio. Il comportamento non ha un suo opposto, non esiste qualcosa che sia un **non-comportamento**. Ora, se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, **non si può non comunicare**.

L'individuo vive la realtà in modo personalizzato, attribuendo particolari significati a ciò che in essa accade; questi significati devono essere considerati **come informazioni che l'individuo trae dall'ambiente, ed in tal senso rappresentano le unità di base della comunicazione**. "La coazione a fornire significati rappresenta così la garanzia che ogni individuo, sebbene nei modi e nelle misure più varie, vive in una situazione di costante comunicazione col proprio ambiente e con le persone che lo popolano" (S. Mambriani, op. cit. p. 15).

L'individuo non può fare a meno di interpretare ogni avvenimento ed ogni realtà del proprio ambiente di vita; egli impara a decodificare i vari scambi dei quali è partecipe, e ad interpretare tutto quanto è intorno a sé. "Si può quindi ora affermare che ogni comportamento assume un significato agli occhi degli altri. Accostando perciò il concetto secondo cui ogni comportamento assume un significato, ed è quindi comunicativo, ed il concetto secondo cui non è possibile non avere un comportamento, se ne conclude che in realtà non è possibile non comunicare nel corso delle relazioni interpersonali" (S. Mambriani, op. cit., p. 17).

Da sottolineare inoltre che tutto questo succede indipendentemente dalla intenzionalità e dalla consapevolezza dell'emittente e può svolgersi quindi senza la

volontà diretta di inviare messaggi: è comunque inevitabile che chi assiste ai comportamenti altrui li decodifica e ne fruisce traendo da essi vari tipi di informazioni-messaggi.



2). OGNI COMUNICAZIONE HA UN ASPETTO DI CONTENUTO E UN ASPETTO DI RELAZIONE DI MODO CHE IL SECONDO CLASSIFICA IL PRIMO ED E' QUINDI METACOMUNICAZIONE



Ogni comunicazione implica un impegno e quindi definisce il modo in cui il trasmettitore considera la sua relazione con il ricevente. Ossia una comunicazione non solo trasmette informazione, ma al tempo stesso impone un comportamento.

Contenuto Notizia: trasmissione di informazione

Relazione Comando: modo in cui si deve assumere l'informazione. Si riferisce al messaggio che deve essere assunto e perciò alla relazione tra i comunicanti (Ecco come mi vedo ... Ecco come ti vedo ... ecco come ti vedo che mi vedi)

Metacomunicazione Aspetto relazionale. La capacità di metacomunicare in modo adeguato non solo è la *conditio sine qua non* della comunicazione efficace, ma è anche strettamente collegata con il problema della consapevolezza di sè e degli altri.

I livelli della comunicazione:

Verbale: Il significato letterale delle parole

Paraverbale : La voce (timbro, tono, volume, ritmo, pause ecc.)

Non verbale : Gestualità, postura, movimenti, espressioni del viso, contatto visivo, abbigliamento; distanza

Quanto incidono i tre livelli della comunicazione sull'efficacia del messaggio ?

Non – verbale : 55%

Para – verbale : 38 %

Verbale : 7%

Quando i tre livelli della comunicazione esprimono il medesimo messaggio o messaggi tra loro compatibili definiamo la comunicazione **congruente**.

La comunicazione **incongruente** si ha quando uno o più livelli esprimono cose diverse o incompatibili.

VEDI ANCHE LE 4 DIMENSIONI DEL MESSAGGIO PAG. 32-33

3. LA NATURA DI UNA RELAZIONE DIPENDE DALLA PUNTEGGIATURA DELLE SEQUENZE DI COMUNICAZIONE TRA I COMUNICANTI.

La PUNTEGGIATURA riguarda l'**interpretazione** che gli interlocutori danno alla loro comunicazione. La punteggiatura **organizza gli eventi** comportamentali."Realtà" diverse dovute ai modi diversi di punteggiare la sequenza si trovano alla radice di innumerevoli **CONFLITTI DI RELAZIONE**.



4. GLI ESSERI UMANI COMUNICANO SIA CON IL MODULO NUMERICO CHE CON QUELLO ANALOGICO. IL LINGUAGGIO NUMERICO HA UNA SINTASSI LOGICA ASSAI PIU' COMPLESSA E DI ESTREMA EFFICACIA MA MANCA DI UNA SEMANTICA ADEGUATA NEL SETTORE DELLA RELAZIONE, MENTRE IL LINGUAGGIO ANALOGICO HA LA SEMANTICA MA NON HA ALCUNA SINTASSI ADEGUATA PER DEFINIRE LA NATURA DELLA RELAZIONE.

Quarto assioma: GLI SCAMBI COMUNICATIVI SONO DIGITALI/NUMERICI E ANALOGICI	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ CV ✓ rapporto nome cosa nominata arbitrario ✓ aspetto di contenuto ✓ sintassi logica completa ed efficace ✓ manca di una semantica adeguata (relazione) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CNV ✓ rapporto rappresentazione cosa rappresentata analogico ✓ aspetto di relazione ✓ semantica completa ed efficace ✓ manca di una sintassi adeguata
<p>Possibili incomprensioni, conflitti quando c'è discrepanza tra CV e CNV</p>	

Comunicazione numerica:
Parole. Trasmissione del CONTENUTO

Comunicazione analogica:
Gesti. Trasmissione della relazione.

Difficoltà di traduzione da un modulo all'altro

Linguaggio analogico: difficoltà ad esprimere concetti astratti perché:

- manca "se...allora..." e "o ...o..."
- manca la NEGAZIONE
- è un tipo di linguaggio ambiguo

5. TUTTI GLI SCAMBI DI COMUNICAZIONE SONO SIMMETRICI O COMPLEMENTARI, A SECONDA CHE SIANO BASATI SULL'UGUAGLIANZA O SULLA DIFFERENZA.



Interazione simmetrica: Basata sull'UGUAGLIANZA.

Interazione complementare: Basata sulla DIFFERENZA. Posizione UP - DOWN

La relazione asimmetrica, seppur necessaria, non potrebbe sussistere fine a se stessa; essa ha bisogno, per essere efficace, di alternarsi con un modello relazionale simmetrico, capace di ristabilire equilibrio entro il sistema, riportando i soggetti alla razionalizzazione di quanto maturato durante il momento perturbativo.

J. Piaget aveva a suo tempo parlato di stadi evolutivi che si sviluppano fra l'assimilazione e l'accomodamento: si rintracciano in queste dinamiche le stesse procedure sottese ai processi simmetrici e asimmetrici; da un lato la asimmetria promuove assimilazione di nuove conoscenze, dall'altro la simmetria tende a calmierare e a livellare quanto appreso, fino al consolidamento dei risultati.

Capitolo 5

ATTEGGIAMENTI CHE FAVORISCONO LA RELAZIONE DI AIUTO

Materiale tratto da: Guidolin, G. (1998-2000), "La comunicazione terapeutica: relazione d'aiuto e colloquio d'aiuto", in *Cercare SINTONIA nella relazione una proposta innovativa di formazione per gli operatori sociali*, Trento, Villa S. Ignazio, vol. n°7

Reperibile sul sito internet: <http://www.vsi.it/sintonia/sintonia%20relazione.pdf>

C. R. Rogers ritiene che il successo finale di una relazione di aiuto sia dovuto alla presenza nell'aiutante di certi atteggiamenti che vengono comunicati all'utente/aiutato e che sono da lui percepiti. Se il facilitatore riesce ad ottemperare a **tre condizioni precise** (accettazione, empatia, congruenza) durante la sua relazione con l'utente, e se questi arriva a sua volta a percepirne in qualche modo la presenza, allora la relazione avrà esito positivo.

3 CONDIZIONI ROGERSIANE

1. La considerazione positiva incondizionata, ovvero, l'accettazione.

Consiste nella capacità di prendere l'altro per quello che è, di fargli spazio dentro di sé, di accettarlo sospendendo il giudizio sulle caratteristiche sia positive che negative che di lui possono colpire. Accettazione "significa che - scrive Rogers - l'aiutante deve comunicare al suo utente il profondo e sincero interesse per lui come persona, con potenzialità umane; un interesse non contaminato dal giudizio sulle idee, sui suoi sentimenti o comportamenti".

Accettare l'aiutato non significa approvarne i comportamenti, le reazioni, i vissuti o lo stile di vita; significa semplicemente sospendere il giudizio su ciò che fa e pensa l'utente. Significa assumere un atteggiamento del seguente tipo: "... sento di non approvare né disapprovare l'utente per le sue affermazioni, ma di accettarli soltanto", "provo simpatia per il cliente: sia per le sue debolezze e per i suoi problemi, sia per le sue possibilità", "accetto il cliente così com'è", "non ho nessuna reazione, qualsiasi cosa dica il cliente" (C.R. Rogers, op.cit., p. 56).

Oggetto dell'accettazione non è il "bene" o il "male" dell'aiutato, ma la sua realtà. Sempre Rogers descrive l'efficacia dell'atteggiamento incondizionatamente positivo che "quando viene comunicato dal facilitatore serve a creare un clima privo di qualsiasi elemento minaccioso, nel quale l'aiutato abbia la possibilità di esplorare e chiarire anche gli elementi più penosi delle zone più recondite della sua personalità. L'aiutante non deve assumere né un atteggiamento paternalistico o sentimentale, né un atteggiamento superficialmente socievole o amabile. Ma il suo profondo interesse per l'aiutato è un presupposto necessario perché la persona possa giungere ad esplorare se stessa e rendere partecipe di ciò un altro essere umano in un contesto rassicurante" (Ibid., p. 53).

Per Rogers è fondamentale che le persone non vengano **"mai" valutate da chi si propone di aiutarle**: anche la valutazione positiva, infatti, crea disturbo, innanzitutto perché implica l'esistenza di quella negativa e in secondo luogo perché nasce comunque dall'esterno dell'individuo e quindi sovrappone a lui le credenze, i modi di

pensare e i valori (= cornice di riferimento) dell'altro. Uno degli aspetti fondamentali di questo approccio di aiuto è quindi quello di apprezzare l'utente/aiutato ("apprezzare" non è qui sinonimo di "valutazione positiva") in quanto persona, anche se non viene ugualmente apprezzata dall'aiutante ogni sua azione o atteggiamento. E' essenziale che l'aiutante/facilitatore mantenga questo tipo di atteggiamento nei confronti di ogni esperienza dell'aiuto, sia quelle verso cui la persona si mostra spaventata e vergognosa come verso quelle di cui va fiera. Così egli contribuirà al cambiamento positivo verso se stesso dell'aiutato, che comincerà a considerare e apprezzare tutti gli aspetti della sua esperienza, anche quelli che egli riteneva prima vergognosi. Se l'aiutato/utente avverte di essere oggetto di considerazione positiva e riconosce che questa è estesa ad ogni aspetto della sua esperienza, comincerà a guardare con simpatia o positivamente le sue esperienze, e ciò avverrà perché l'immagine che ciascuno ha di sé deriva anche da quella che gli altri gli trasmettono di lui.

2. La comprensione emotiva, ovvero, l'empatia.

La seconda condizione per creare un clima facilitante nella relazione di aiuto "consiste nella percezione corretta della cornice altrui con le armoniche soggettive e i valori personali che si uniscono. Percepire in modo empatico vuol dire cogliere il mondo soggettivo altrui come se si fosse l'altra persona, senza mai perdere di vista che si tratta di una situazione analoga, "come se" (C.R. Rogers, M. Kinget, Psicoterapia e relazioni umane, Ed. Bollati- Boringhieri, Torino 1970).

Il termine "empatia" deriva dal greco "en-" che significa "dentro", e "pathos" (che significa "sentimento"); il suo valore è quindi "dentro al sentimento", intendendo con ciò **l'abilità di "entrare" nello stato d'animo, nella realtà, nel vissuto emotivo dell'altro, al fine di sviluppare, appunto, comprensione.** Tale comprensione, a sua volta, serve da premessa alla possibilità ed alla capacità di prestare aiuto, partecipazione emotiva, sostegno psicologico. La comprensione dei vissuti altrui fa sì che possa essere prestato aiuto in modo finalizzato e consapevole, giacché consente la conoscenza del problema, primo passo per ipotizzare soluzioni. Essere "empatici" significa in sintesi sviluppare l'abilità di capire ciò che un'altra persona prova e sente in particolari momenti e situazioni" (S.Mambriani, op. cit., p. 144).

Premesso che molto raramente si arriva a conoscere la realtà intima di una persona in modo totale ed esaustivo, è comunque possibile rivolgere i propri sforzi ad immaginare o prendere diretta conoscenza di parti significative di questa realtà. Qui di seguito vengono solamente citate, per brevità, alcune tecniche che intuitivamente possono svolgere questo ruolo di accostamento alla realtà intima, allo schema di riferimento dell'altro.

Si tratta:

- di immaginare se stessi nella condizione, nei panni dell'altro, dell'aiutato;
- simulare concretamente la situazione dell'altro;
- ricordare proprie situazioni analoghe.

In altre parole, il facilitatore/aiutante deve essere in grado di "sentire" i sentimenti dell'aiutato, la confusione o la insicurezza, la paura o la gioia, "come se" fossero suoi, senza mai confondere, però, le proprie confusioni, incongruenze, insicurezze, paure o gioie con quelle dell'aiutato.

"E' importante sottolineare che la comprensione empatica non si esercita sugli aspetti espliciti, cioè le parole o gli atti palesi del rapporto di comunicazione fra terapeuta e cliente, ma sui sentimenti del cliente, cioè su ciò che, inespresso, sta "sotto" e "dietro"

alle apparenze. La comprensione emotiva, o empatia, che l'aiutante mette in atto nel rapporto di aiuto, non è dunque a livello di parole, ma di sentimenti. Quando usa il termine "sentimenti", Rogers intende riferirsi "al significato personale di esperienze che comportino un accento affettivo o emotivo." (C.R. Rogers, G.M. Kinget, op.cit., p. 146-147). Per essere veramente tale e non simpatia (la simpatia comporta anche etimologicamente una corrispondenza o reciprocità di sentimenti dal composto che la definisce: "syn" = con, insieme e un derivato di "pathos" = sentimento), **l'empatia presuppone sempre e comunque il "come se...", altrimenti c'è l'identificazione** con l'aiutato e quindi, come per la considerazione positiva, si finisce col sovrapporre ai propri schemi quelli dell'utente, col risultato di non riuscire più a scindere i due aspetti e col rischio di valutare l'aiutato.

Nel caso dell'empatia, come in quello della considerazione positiva, c'è la coscienza profonda della differenza, dell'unicità e della separazione degli individui che comunicano.

Secondo Rogers, l'interrogativo a cui l'aiutante deve sottoporsi per capire se ha la disposizione giusta all'aiuto deve suonare così: "Posso essere forte abbastanza, come persona, da essere profondamente rispettoso dei miei sentimenti, dei miei bisogni, così come dei suoi? Posso conoscere e, se necessario, esprimere i miei sentimenti come qualcosa che appartiene solamente a me, e che è distinto dai suoi sentimenti? Sono abbastanza forte e abbastanza autonomo da non essere abbattuto dalla sua depressione, spaventato dalla sua paura, sopraffatto dalla sua dipendenza? E il mio IO è saldo a sufficienza per riconoscere che non sono distrutto dalla sua ira, lusingato dal suo bisogno di dipendenza, asservito dal suo amore, ma che esisto distinto da lui con i miei sentimenti e con i miei diritti?" (C.R. Rogers, op. cit., p. 81).

In altre parole, ciò vale a dire che l'individualità degli altri fa sempre paura perché è "altra", è "diversa" da noi; ma per aiutare gli altri bisogna essere capaci di accettarla e insieme ad essa bisogna imparare ad accettare anche la nostra individualità e il nostro limite.

L'empatia può essere considerata la manifestazione concreta, l'espressione dell'accettazione, la quale passa attraverso tutti i canali consci e inconsci che l'aiutante utilizza per comunicare con l'utente. Una considerazione di M. Pages sintetizza felicemente queste note sull'empatia: "Proprio perché tutto ciò che il cliente esprime ha per lui un valore positivo, il terapeuta cerca di comprendere il suo cliente dal di dentro, gli comunica le proprie formulazioni come ipotesi, al fine di progredire egli stesso nella comprensione del cliente, il quale rappresenta per lui un valore. E' dunque solo cercando di capire il cliente e comunicandogli tale comprensione che il terapeuta può dimostrare il valore positivo che gli attribuisce".

3. L'autenticità dell'aiutante nella relazione, ovvero, la congruenza

L'ultima condizione - prima per importanza - per creare il "clima facilitante" fra aiutante e aiutato è la congruenza, altrimenti detta **autenticità, consapevolezza, genuinità, trasparenza o spontaneità**. Con il termine congruenza si sottintende quindi una gamma di significati, perlopiù sinonimi, tesi ad evidenziare come nella relazione di aiuto il facilitatore/aiutante debba essere realmente se stesso. Questo implica una certa consapevolezza di sé, cioè che l'aiutante abbia coscienza dei propri sentimenti e che egli sia in grado di viverli, di sperimentarli nella relazione e di comunicarli (= trasparenza) se essi perdurano e se ne ravvisa l'opportunità ai fini del processo di aiuto. Si può dire che l'aiutante - che fa vedere di viverli positivamente -

diventa il modello a cui l'aiutato si ispira per apprendere nuove modalità. La congruenza non consiste quindi in un travaso di benessere da una persona che sta bene ad una che sta male, ma è un atteggiamento di consapevolezza, di auto-percezione del facilitatore che, per così dire, induce lo stesso processo di contatto con sé di autoesplorazione e autocomprensione dell'aiutato. Ancora Rogers ci offre lo spunto per alcune fondamentali riflessioni sul tema quando scrive: "Il facilitatore, nella relazione, è liberamente e profondamente se stesso, e la sua esperienza reale è fedelmente rappresentata nella coscienza. Non assume, perciò, in nessun caso, consciamente o inconsciamente, atteggiamenti di circostanza". (C.R. Rogers, op.cit., p. 54). Questa affermazione pone l'accento su una caratteristica fondamentale del rapporto con l'utente, cioè sul fatto che il facilitatore nella relazione non può fingere di essere ciò che non è, non può fingere di accettare l'altro se ciò non fosse vero fino in fondo. Un atteggiamento "finto" viene infatti immediatamente letto o decodificato dall'aiutato come tale, col risultato che egli comincerà subito a diffidare di una persona (l'aiutante) che si sforza di apparire diversa da quella che di fatto è. Così l'aiutante non può accontentarsi di fare "come se" accettasse pienamente l'aiutato, "come se" lo comprendesse; ma deve piuttosto essere in accordo con se stesso sul fatto di accettare e comprendere empaticamente l'utente, altrimenti egli è vittima dell'incongruenza interna, cioè del disaccordo fra ciò che dimostra esteriormente (comportamento di accettazione e comprensione) e ciò che realmente vive emotivamente (la non accettazione e comprensione dell'altro).

"La congruenza interna del terapeuta non è l'equivalente di ciò che nel senso comune si può ritenere sia la sincerità. La congruenza interna, però, non consiste nell'espressione sincera di ciò che il facilitatore pensa, ma nell'accordo o corrispondenza fra le sue parole e i suoi sentimenti. Nella persona congruente, i comportamenti e le parole saranno in accordo, perché non saranno le convinzioni coscienti ad essere espresse, ma la percezione dei suoi sentimenti; quindi vi sarà accordo fra l'esperienza e la sua rappresentazione. In altre parole, il terapeuta durante la relazione di aiuto deve aver pienamente disponibili nella coscienza i sentimenti e gli atteggiamenti che egli prova nei confronti dell'utente" (S. Kanizsa, op. cit., p. 119).

Dopo quanto è stato detto, non appare scontato precisare che non si possa chiedere all'aiutante di essere consapevole dei suoi sentimenti nel momento in cui decide di offrirsi come facilitatore di aiuto, pena il fallimento del rapporto.

Gli scopi della comunicazione nelle relazioni di aiuto:

- consentire il deflusso delle cariche emotive presenti in colui che riceve aiuto (funzione catartica);
- dimostrare nei suoi riguardi considerazione e accettazione (funzione di riconoscimento);
- acquisire informazioni da utilizzare poi per approntare un intervento adeguato al destinatario (funzione di conoscenza);
- agire, se necessario, sul comportamento dell'altro, nella direzione del conseguimento di una migliore qualità di vita e di adattamento positivo alla realtà (funzione di rinforzo).

Capitolo 6

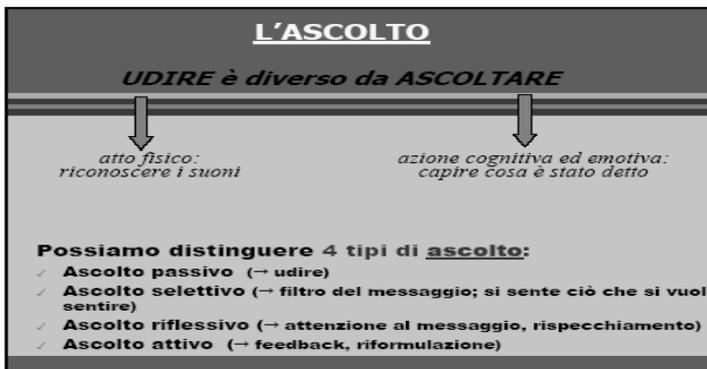
L'ASCOLTO

Le slides sono tratte dal sito internet:

<http://www.medicina.unige.it/DIDATTICA/CL/MC%20SPEC/MATERIALE%20DIDATTICI/CO/comunicazione%20assiom%20e%20ascolto.pdf>

	<p>tu occhi attenzione unilaterale cuore</p>	<p>orecchio</p> <p>Questi caratteri, che formano il verbo "ascoltare", indicano come i cinesi comprendano molto bene l'atto dell'ascoltare</p>
--	--	--

Ideogramma tratto da: <http://www.saveriani.bs.it/cem/Corsi/materiali/materia4.htm>



ASCOLTO PASSIVO: UDIRE si riscontra quando si odono parole ed esse entrano di un orecchio ed escono dall'altro: ascolto non efficace

ASCOLTO SELETTIVO: UDIRE E FILTRARE ascolto più comune, si riscontra quando si sente solo quello che si vuol sentire, ovvero quando il messaggio in arrivo viene filtrato

ASCOLTO SELETTIVO-DIRETTIVO : UDIRE, FILTRARE, FAR FARE domina la dimensione del "fare", in cui l'ascoltatore si prodiga in interventi finalizzati a fornire un aiuto pratico-materiale e una soluzione preconfezionata alle problematiche emergenti nella comunicazione, in questo caso l'apporto dell'ascolto è scadente

- si ascolta solo ciò che si vuole sentire (filtro)
- si pensa a cosa si dirà, non concentrandosi su ciò che sta dicendo l'interlocutore (prove)
- si riferisce tutto quanto si ascolta alla propria esperienza (identificazione)
- si snobba o si accantona quanto viene detto perché ritenuto di poca importanza (denigrazione)
- si esprime accordo per ogni cosa viene detta (accondiscendenza)
- si cambia troppo rapidamente argomento mostrando disinteresse (deviazione)

ASCOLTO RIFLESSIVO: ASCOLTARE PER CHIARIRE ED ESPLICITARE, pone attenzione a tutto il messaggio senza filtrarlo, utilizzato per chiarire ciò che viene detto. Lo scopo è di rinviare a chi parla quanto sta dicendo consentendogli di ottenere una nuova prospettiva su quanto comunicato, si a livello verbale che non verbale. Dovrebbe aiutare a capire, esplicitare e chiarire idee, problematiche, bisogni senza esprimere giudizi. Chi ascolta ha la funzione di cassa di risonanza per chi parla, riflettendo come uno specchio le idee dell'interlocutore e aiutandolo ad affrontare il problema.

ASCOLTO ATTIVO: ASCOLTARE, INFORMARSI, RIFORMULARE E COMPRENDERE, pone attenzione a tutto il messaggio senza filtrarlo e rinviando ciò che si è compreso del messaggio a chi lo ha inviato. L'ascoltatore risponde all'interlocutore basandosi su quanto ha compreso del messaggio inviato.

Capitolo 7

IL PROCESSO DI ASCOLTO ATTIVO

Mostrare interesse e attenzione a ciò che la persona dice

prendere tempo e porre attenzione prima di intervenire nella comunicazione

- Essere attenti (**attending**) richiede:
 1. una postura che faciliti il coinvolgimento;
 2. un uso corrente del linguaggio del corpo appropriato;
 3. un buon contatto visivo;
 4. un ambiente che distraiga il meno possibile.

Metodo F.E.L.O.R.

Il porgere attenzione è l'abilità a concentrarsi, focalizzarsi. E' la condizione base per il supporto e il counselling. Porgere attenzione all'altra persona dimostra rispetto, riguardo, interesse, coinvolgimento e stabilisce anche una solida base per una relazione d'aiuto.

Facing.....Star seduto di fronte al partner, rivolgersi a lui: questo vuole dire "desidero stare dalla tua parte".

Eye contact.....Guardare negli occhi: questo vuol dire "Ci tengo a te e ti sto rivolgendo attenzione".

Leaning.....Sporgersi verso il partner: questo vuol dire " sono coinvolto e interessato a te".

Open.....Aperto: questo mostra che tu sei pronto e aperto a qualsiasi cosa il partner ti stia per dire.

Relaxed.....Rilassato: questo dice "ho energia sufficiente per il nostro lavoro insieme".

Accettare i sentimenti della persona Rispondere con empatia

- assumere atteggiamenti che favoriscono la comunicazione efficace (vedi Cap. 5)

Incoraggiare la comunicazione con l'uso di domande

- saltuarie interruzioni di chi parla domande aperte: "Vorresti parlare di più di quest'ultimo argomento?";
- incoraggiamento: cenni della testa e "capisco", "vai avanti", "sì"; inviti a parlare: "*parlami di...*"; annuendo, etc.
- estensione del resoconto e/o elaborare i propri sentimenti: "*dimmi di più riguardo a...*"
- porre domande circoscritte e chiuse
- ascolto bidirezionale distinto: ascoltare il messaggio di chi parla e ascoltare l'effetto che il messaggio **nelle sue 4 dimensioni** ha su di noi

4 DIMENSIONI DEL MESSAGGIO

1. **CONTENUTO**, ovvero le informazioni, le notizie, le opinioni che si riferiscono all'oggetto della comunicazione; **CHE COSA?**
2. **APPELLO**, ovvero la dimensione psicologica, l'implicito, le richieste sottese al messaggio. Cosa in realtà la persona sta chiedendo al di là delle parole; *cosa mi chiedi di fare, cosa ti aspetti da me?*
3. **AUTORAPPRESENTAZIONE**, ovvero al modo in cui la persona si vede, si percepisce, come rappresenta se stesso in quello scambio comunicativo; *rivelazione del se', che parte di te mi stai presentando?*
4. **RELAZIONE** che la persona sta esplicitando, come si sta riferendo all'interlocutore, come percepisce l'interazione. Questo aspetto rivela come il parlante percepisce chi gli sta di fronte e come sta vivendo la situazione comunicativa (situazione fra pari, vittima-avvocato, vendicatore-carnefice, ecc.). *chi siamo noi? in che posizione siamo l'uno rispetto all'altro?*



DOMANDE

Domande aperte incoraggiano una persona a esplorare i propri pensieri, lasciano la libertà e responsabilità della risposta all'interlocutore.

Esempi di domande aperte:

Cosa provi?

Puoi dirmi di più riguardo a...

Come ti senti adesso?

Parlami di...

Puoi dirmi cosa significa questo per te?

Cosa hai pensato?

Di che si tratta?

Domande aperte con ipotesi: danno nostra lettura della situazione

In che modo pensi di organizzarti per cercare lavoro?

Domanda aperta: non circoscrive le possibili risposte

Ipotesi: ci sono modi di organizzarsi per la ricerca di lavoro

Effetto: pongono la questione/problema in termini a cui la persona può non aver pensato, aiutandola a focalizzarsi su aspetti del problema nuovi o non sondati, danno alla persona la sensazione di confidenza e responsabilità nella risoluzione del problema

Come vedi evolvere le cose?

Cosa vorresti fare riguardo a...?

Cosa puoi pensare riguardo a questo?

Qual e' la cosa più importante per te adesso?

Da dove vuoi cominciare?

Domande riflessive e rimandi: restituzione di quanto comunicato dall'altro con richiesta di conferma

Quindi mi stai dicendo che pensi di organizzarti consultando le offerte di lavoro?

Domande ipotetiche:

descrivono situazioni alternative, ipotesi di scenari diversi da quelli descritti/individuati

Se tu fossi disoccupato cosa faresti per cercare lavoro?

Come vorresti che andassero le cose?

Domande chiuse: forzano a una specifica risposta che è circoscritta entro possibilità di scelta predefinite. Sono tipi di domande utili per puntualizzare e chiarire passaggi comunicativi imprecisi/vaghi.

Stai cercando lavoro?

Pensi di fare qualcosa per risolvere il problema?

Confronta anche con:

http://www.comune.torino.it/novasres/_private/formazioneascolto.pdf

Evitare blocchi nella comunicazione

COMPORAMENTI COMUNICATIVI INEFFICACI:

Ci sono alcune modalità di risposta che possono ostacolare e alla fine bloccare una relazione di aiuto, spostando l'attenzione dal vissuto e dall'esperienza dell'utente ai riferimenti valoriali del consulente. VEDI ANCHE: Le 12 risposte tipiche secondo T. Gordon Pag. 51

Interrompere: *Sì, sì ho già capito, andiamo avanti....*

Dare giudizi: *Malissimo! Se vai avanti così.....*

Offrire consigli: *Se fossi in te..... lo al tuo posto farei...*

Minacciare: *Se non la smetti di piangerti addosso, vedrai come ti ridurrai....*

Se la gente scopre come sei davvero.....

Svalutare: *Ma dai che ci sentiamo tutti così....*

Il tuo non è l'unico problema al mondo....

Deridere: *Ma va là che tra qualche ora non ci penserai più...*

Generalizzare: *Tutti dicono questo...Alla prima difficoltà dite tutti così....*

Incalzare: *E' vero questo....Non sarà mica vero che...."*

Imporre: Adesso basta..... Devi capire gli altri.....

Interpretare: Provi questo perché stai crescendo.... Perché non ti piace il tuo lavoro...

I vari comportamenti comunicativi concorrono a definire atteggiamenti che ostacolano la comunicazione efficace:

ATTEGGIAMENTI CHE OSTACOLANO LA COMUNICAZIONE:

L'**atteggiamento di indagine** si manifesta attraverso comportamenti comunicativi che hanno come obiettivo lo spostamento dell'attenzione dal senso che l'utente sta cercando di spiegare ad un senso predefinito dall'operatore, orientando il discorso in altra direzione.

L'**atteggiamento di decisione** si manifesta nell'imporre soluzioni, anche valide e di buon senso, che però scaturiscono dall'esperienza dell'operatore e non dalla scelta consapevole e deliberata dell'utente.

L'**atteggiamento di sostegno**, si traduce in frasi consolatorie, con le quali si cerca di dare conforto e sostegno morale, cercando spesso di rassicurare l'utente.

L'**atteggiamento valutativo** si esplicita in formulazioni di giudizi gratuiti, che ancora una volta rappresentano i valori, il vissuto, le percezioni dell'operatore e mancano di esplorare invece quelli dell'utente.

L'**atteggiamento interpretativo** viene spesso considerato come una ricerca di spiegazioni del problema e quindi considerato come intervento efficace, ma se viene utilizzato prematuramente viene avvertito come un rifiuto o come pregiudizio.

BARRIERE COMUNICAZIONE

La nostra capacità di ascolto può essere influenzata e ostacolata da:

Filtri emotivi e mentali distinti in:

- **Filtri immediati:**
 - **Aspettative** sull'argomento, l'interlocutore o la situazione
 - **I rapporti con le persone con le quali comunichiamo:** *meno ci piace una persona più sarà difficile ascoltarla. Più vi piace una persona più è difficile ascoltarla attivamente e obiettivamente.* I rapporti personali, le opinioni positive o negative influenzano la comunicazione.
 - **La situazione personale attuale**, ciò che ci accade nella nostra vita privata influenza il nostro modo di vedere il mondo
 - **Le emozioni** (se ad esempio abbiamo avuto una discussione di lavoro e siamo ancora molto presi da ciò sarà opportuno non rispondere al telefono ed occuparsi per il momento di altre attività che ci permettano di distoglierci dall'evento

- **Filtri a lungo termine:** Più persistenti e difficilmente rimovibili in quanto legati a cultura, valori, etica, strategie cognitive e a visioni del mondo
 - **Formazione delle impressioni**
 - **Selezione ed integrazione delle informazioni**
 - **Necessità di etichettare ogni fenomeno (*labelling*)**
 - **Stereotipi**
 - STEREOTIPO = percezione rigida, semplificata e contorta di un qualche aspetto del reale, persone o gruppi sociali che siano.
 - **Pregiudizi**
 - PREGIUDIZIO = predisposizione favorevole o sfavorevole verso tutti i membri della categoria in questione; sentimento positivo o negativo verso una persona/cose/eventi, che precede l'esperienza oggettiva e/o senza tenere conto di questa costituisce l'esito di un'errata opinione. Inferire da una sola caratteristica del fenomeno/cosa/persona il giudizio sull'intero fenomeno/cosa/persona. Rappresenta un meccanismo di difesa nei confronti dell' estraneo, del "diverso". Ogni pregiudizio si fonda su delle generalizzazioni.
 - **Incorniciamento**
 - **Errata stima delle probabilità di base (*bias*)**
 - **Tendenza alla conferma**

Ostacoli esterni:

- **Di tipo fisico** qualcosa che vi può bloccare dal vedere l'interlocutore (sedere in fondo alla sala, una scrivania, il portare occhiali scuri.....);
- **Il rumore e il movimento**

Materiale tratto da sito: <http://www.asiru.org/materiale/nuovecompetenze3.htm>

Parafrasare:
offrire feed-back della discussione per chiarire cosa è stato detto

- occasionali parafrasi di quello che ha detto l'altra persona; offrendo una descrizione limitrofa, tangenziale, talora alternativa

Riflettere i sentimenti:
fornire feedback sulle emozioni espresse dall'altro

- **riflettere i sentimenti dell'altro**, restituire la parte emotiva non dichiarata;
- **riflettere i significati dell'altro**;

Per verificare se i risultati di una comunicazione sono uguali a quelli attesi si impiega il feed-back, ovvero una offerta di informazione che lascia il nostro interlocutore libero rispetto all'accettarla o a rifiutarla. Un feed-back è efficace quando è **immediato** - ovvero si verifica in tempo quasi reale rispetto al verificarsi di uno specifico evento - e tende ad evidenziare risultati positivi o, se di tipo negativo, riesce comunque a fornire indicazioni e supporti.

Nel fornire feedback è importante prestare attenzione ai seguenti punti:

1. Dare una **descrizione del comportamento** la più concreta possibile.
2. Basare le descrizioni sull'osservazione e **non sull'inferenza**.
3. Affrontare il comportamento presente (**qui ed ora**) piuttosto che ciò che è accaduto qualche tempo prima.
4. **Lasciare spazio** alle reazioni e alla rielaborazione attraverso la discussione delle implicazioni di quanto osservato.
5. Sviluppare un modo di fornire feedback caldo, empatico e con interesse per gli altri.

Feed-back io parlo....

quando parlo.... comportamenti coerenti nel chiedere feed-back:

- fornire dati, non opinioni
- confermare informazioni
- impiegare contributi degli altri
- sintetizzare per concludere
- sospendere le divergenze.

quando parlo.... comportamenti incoerenti nel chiedere feed-back:

- confondere opinioni per dati certi
- seguire stereotipi o pregiudizi
- esprimere giudizi personali
- fornire consigli non richiesti
- proporsi di convincere ad ogni costo

Feed-back io ascolto....

quando ascolto.... comportamenti coerenti nel dare feed-back:

- formulare domande specifiche
- lasciar parlare e concludere
- approfondire i fatti
- chiedere conferme sulle proprie percezioni
- apprezzare contributi utili

quando ascolto.... comportamenti incoerenti nel dare feed-back:

- controbattere
- cercare autoconferme personali
- giustificare
- rinunciare al disaccordo
- subire informazioni errate.

Spunti di riflessione: Feed-back e apprendimento individuale e professionale

Il cercare di ottenere **feed-back riguardo ai propri comportamenti** è utile per la crescita e l'apprendimento individuale . **La finestra Jo-Hari** è un utile strumento per prendere in esame il modo comunicare e di interagire con gli altri nei contesti di gruppo e di coppia. Un modo positivo ed efficace di ricercare feedback sul nostro comportamento come operatori è quello di invitare un collega di cui ci fidiamo a passare un po' del suo tempo nel setting lavorativo. La funzione di osservatore non è di controllo giudicante, ma piuttosto di osservazione terza per aiutarci a scoprire di più sui nostri punti forti e deboli sia a livello professionale sia a livello personale. Per ottenere il massimo da questa esperienza l'operatore osservato deve definire l'area di osservazione in modo preciso rispetto a:

- Tempi di osservazione: es. durante la prossima ora potresti osservare quanto tempo dedico ad ognuno degli utenti/clienti;
- Elementi della comunicazione: verbale, non verbale, paraverbale, feed-back, uso di domande ecc.
- Dinamiche comunicative: simmetria/asimmetria, stili e comportamenti comunicativi ecc.

TIPI DI FEED-BACK:

Non direttivi:

- *Chiarire*

Quando il messaggio dell'utente è ambiguo, confuso, mette insieme vari problemi di genere diverso si può avviare una **chiarificazione**, richiesta con frasi del tipo: "Lei mi sta dicendo che....Può chiarire il primo di questi problemi...". L'obiettivo è quello di rendere esplicito il messaggio, cercandone una chiara percezione ed evitando il rischio di perderne dei punti essenziali.

- *Parafrasare/riformulazione*

Con **parafrasi** si intende invece la riformulazione del contenuto del messaggio, che può servire a:

- restituire all'utente la comprensione della propria situazione
- comunicare contemporaneamente una totale disponibilità ad assumerne il punto di vista

- riassumere i principali punti critici quando per esempio la comunicazione è stata molto ampia e articolata
- riformulare contenuti confusi sul piano percettivo e logico
- verbalizzare aspetti impliciti nella comunicazione

La parafrasi è molto utile per sintonizzarsi con l'utente, focalizzarne i problemi e negoziare un modo di comunicare che sia il meno ambiguo possibile sul piano lessicale.

LA TECNICA DELLA RIFORMULAZIONE

Si dice "riformulazione" la tecnica che consiste nel ridire con altre parole, e in maniera più concisa o più chiara, ciò che l'altro ha appena detto, e questo in modo tale che il facilitatore ottenga l'accordo da parte di quest'ultimo.

La riformulazione risponde ad alcune funzioni, quali, ad esempio:

- non "introdurre" niente di estraneo, di "interpretativo", ecc., nel messaggio che appena ascoltato;
- l'interlocutore è sicuro, se si riconosce nella riformulazione, di essere sulla buona strada nel farsi capire ed è così portato ad esprimersi ulteriormente;
- prova di aver ascoltato e aver capito ciò che ci è stato comunicato.
- riprendere e restituire all'utente i contenuti, oggetto della comunicazione, con lo scopo di stimolare in lui una percezione sempre più adeguata dei fatti.

Le riformulazioni vengono di solito introdotte da locuzioni tipiche, come:

- "Se ho capito bene..."*;
- "correggimi se sbaglio..."*;
- "a tuo avviso..."*;
- "mi sembra di capire..."*;

Tipi di riformulazione

Riformulazione dei contenuti e "verbalizzazione" o comunicazione empatica degli stati emozionali.

- **La riformulazione dei contenuti:**

a) Riformulazione-parafrasi: in essa l'ascoltatore ridice gli stessi concetti dell'emittente ma con parole proprie. Essa svolge una funzione d'incoraggiamento nella prosecuzione e nell'approfondimento della tematica (Cfr. H. Franta, e. Salonia, Comunicazione interpersonale. Ed. LAS, Roma 1981; p. 69).

b) Riformulazione-riepilogo: consiste nel fare una sintesi dell'esposizione dell'emittente; è particolarmente usata quando la comunicazione dell'emittente è stata ampia o prolissa, e quando s'intende passare ad un'altra tematica di scambio.

c) Riformulazione-correttiva: è indicata nelle comunicazioni in cui il facilitatore svolge, per l'appunto, il compito di agevolare l'espressione dello stato d'animo dell'aiutato o quando intende raccogliere determinate informazioni per una maggiore chiarezza, autocomprensione o completezza.

Della riformulazione-correttiva si distinguono le seguenti categorie:

- **riformulazione-critica**: come richiesta di riesaminare in modo più riflessivo la validità dell'affermazione;
- **riformulazione-delucidazione**: per ripresentare in modo più chiaro i molti e disordinati elementi di una comunicazione;
- **riformulazione-figura/sfondo**: stimola l'aiutato a riconsiderare il proprio messaggio da un altro punto di vista, ribaltando, nel campo percettivo, la figura nello sfondo e mettendo lo sfondo in primo piano;
- **riformulazione-sottolineatura**: riprende con particolare enfasi qualche asserzione dell'intera comunicazione per stimolare un'ulteriore riflessione, considerata la rilevanza;
- **riformulazione-confronto**: è una tecnica che si può usare quando fra i due interlocutori sia accertato un clima di reciproca accettazione e fiducia.

Si può verificare su tre momenti di contraddizione:

- tra due asserzioni verbali che si contrappongono;
- tra un'asserzione a livello verbale e una comunicazione a livello non verbale;
- tra una comunicazione dell'aiutato e una realtà-valore a cui egli stesso fa riferimento.

Le riformulazioni sui contenuti "svolgono la funzione di portare avanti la comunicazione al riparo da fraintendimenti, distorsioni o "selezioni" percettive... L'uso della riformulazione rende possibile la creazione di una piattaforma comune di reciproca comprensione e accettazione, nonostante stati d'animo critici o divergenze ideologiche" (Ibidem, p. 71).

- **La "verbalizzazione" o comunicazione empatica degli stati emozionali.** Quando nella relazione di aiuto l'aiutato sperimenta delle emozioni, allora l'aiutante più che "capire" deve cercare di "sentire" con lui. Solo "sentendo" con lui, e non "ragionando", diventa possibile conoscere il significato personale che l'aiutato attribuisce alle sue esperienze.

"Il riflesso del sentimento consiste nel cogliere la componente emotiva, presente in modo più o meno esplicito nella comunicazione del cliente, e nel proporla a lui attraverso una verbalizzazione chiara" (B. Giordani, Psicoterapia umanistica. Da Rogers a Carkhuff. La "terapia centrata sulla persona". Ed. Cittadella, Assisi 1988; p. 91).

Utilizzando questa tecnica, l'aiutante deve immedesimarsi nel mondo esperienziale dell'aiutato, "camminando con le scarpe" dell'altro e vedendo il mondo dal suo punto di vista emotivo e percettivo. L'essere "dentro" l'esperienza dell'utente e nello stesso tempo il rimanere "fuori", permette all'ascoltatore di cogliere il significato dell'esperienza dell'aiutato, i loro antecedenti, le loro conseguenze, senza rimanerne sommerso (= "come se", senza identificazione).

Riassumendo, si può dire che il processo di riflessione del sentimento consiste nell'abilità di chi ascolta di percepire e comunicare, in modo conveniente e sensibile, i sentimenti dell'altro e il loro significato. Comunicando: "io sono con te", oppure, "io posso percepire accuratamente il mondo così come ha valore per te", il facilitatore rende più spedito il movimento dell'utente verso una più profonda consapevolezza e

conoscenza delle tendenze che strutturano la sua esperienza. Se gli operatori delle relazioni di aiuto riescono ad applicare correttamente e puntualmente le tecniche dell'ascolto e della riformulazione, mantenendo un atteggiamento di congruenza nello sforzo di comprensione, può succedere qualcosa di valido: sappiamo che si tratta di un progresso nella riflessione, nell'oggettività e nell'autonomia. L'interazione così intesa, ritrova una realtà e un'efficacia di vero dialogo, nel senso che la presenza dei due interlocutori è indispensabile e che ciascuno dei due riveste un ruolo positivo.

“Per gli operatori sociali emerge così un'altra maniera di agire, collegata non soltanto all'azione sociale ma all'educazione sociale, che è ben differente dall'idea ancora molto diffusa tra gli operatori sociali secondo la quale il lavoro efficace è quello che si fa al posto dell'altro. Il vero “lavoro sociale” appare essere, al contrario, un lavoro di educazione o di rieducazione della possibilità per l'altro (l'utente) di prendersi in carico autonomamente e di divenire capace di risolvere, a sua volta, altre situazioni, per se stesso e per coloro che gli stanno vicino” (R. Mucchielli, *Apprendere il counselling...*, op. cit.; p. 65).

SPUNTI DI RIFLESSIONE: POSIZIONE EMOTIVA DI FRONTE AL CLIENTE

STRATEGIE DI OSTACOLO	STRATEGIE DI SUPPORTO E AIUTO
<ul style="list-style-type: none"> • ascolto non efficace • concentrarsi sugli aspetti negativi • minacciare • non coinvolgimento a livello affettivo • enfasi sulla competizione e i confronti • umiliare 	<ul style="list-style-type: none"> • ascolto efficace • concentrarsi sugli aspetti positivi • accettare • coinvolgimento a livello affettivo • enfasi sulla cooperazione • stimolare

È facile essere di supporto con coloro il cui lavoro e le cui risposte ci fanno piacere, ma è molto più difficile esserlo con coloro che hanno atteggiamenti che ci irritano o le cui risposte mostrano una mancanza di comprensione.

La seguente lista con domande di controllo può essere utile:

1. *Credo sinceramente ciò che dice il mio utente/cliente? Se no per quali motivi?*
2. *Il mio entusiasmo per l'utente si basa sul fare complimenti o sull'incoraggiamento?*
3. *Credo veramente che tutti gli utenti con cui lavoro abbiano la capacità di crescere?*
4. *In caso negativo, su cosa baso questo mio giudizio?*
5. *Fino a che punto sono in grado di sentire come ogni utente vede la vita dal suo punto di vista?*

I prossimi punti vengono offerti come spunti per un ulteriore sviluppo di relazioni positive e incoraggianti:

1. Nelle discussioni con gli utenti/clienti cerca di attenerci ai loro argomenti;
2. Cerca di trovare il tempo e di avere attenzione per ogni utente/cliente;
3. Non ti preoccupare dei silenzi;
4. Impara i nomi propri ogni utente/cliente e utilizzali;
5. Rifletti ciò che senti essi provano e vogliono dire;
6. Evita di interrompere quando stanno parlando;
7. Ascolta più di quanto parli;

***Riassumere:
presentare un riassunto del contenuto
e dei sentimenti espressi dall'altro***

- riassumere i progressi di quando in quando.

Applicare il problem solving

- Il problem solving (vedi Cap. 8)

IL PROBLEM SOLVING

I 5 PASSI VERSO LA SOLUZIONE DI PROBLEMI

1. Identificare il problema.

Dare attenzione e porre domande aperte

Chiarificare sentimenti e pensieri usando l'ascolto attivo

"Ti senti arrabbiato perché..."

2. Esplorare le opzioni.

Fai un elenco di possibili soluzioni al problema:

"Cosa pensi che potresti fare riguardo a questo?" o "Cosa vorresti che succedesse?"

3. Identificare vantaggi e svantaggi.

Discuti le conseguenze di ogni soluzione.

"Cosa pensi che succederebbe se tu provassi a...?"

4. Fare un piano di azione.

Riassumi, seleziona una soluzione e pianifica una successiva azione.

"Quindi hai deciso di....quando lo farai?"

5. Valutare i risultati.

"Come è andata?"

VEDI ANCHE:

Il metodo senza perdenti di T. Gordon

<http://www.problemsetting.com/index.htm>

Capitolo 9

GLI STILI COMUNICATIVI

TIPOLOGIE RELAZIONALI E STILI COMUNICATIVI

Tipologie relazionali e stili comportamentali sono i diversi poli sui quali una relazione di aiuto si può concentrare.

Due sono i criteri che possono originare le diverse polarità di relazione di aiuto:

1. **centrate sul problema**, quando cioè l'aiutante si concentra principalmente sul problema o la situazione presentata dall'aiutato, attribuendo scarsa rilevanza agli aspetti soggettivi con cui la difficoltà viene vissuta;
2. **centrate sulla persona dell'utente**, al modo in cui questa vive il problema o il disagio. In questo caso il facilitatore s'interessa della totalità della persona aiutata (sentimenti, valori, esperienza...) convinto che questa abbia prima di tutto bisogno di sentirsi capita, accolta fino in fondo.

Considerando il secondo criterio - l'uso delle risorse di aiuto - come modalità privilegiata di rapporto, avremo una relazione:

- **direttiva**, quando cioè l'aiutante fa leva soprattutto sul potere personale, sul proprio ruolo o competenza piuttosto che confidare nelle risorse dell'altro;
- **facilitativa** è la tipica relazione di aiuto educante, che promuove la persona/utente attivandone le risorse "implicite" di autoesplorazione, autocomprensione e azione costruttiva, in un contesto di crescita globale dell'aiutato.

Dalla combinazione fra i due criteri di comportamento/comunicazione tenuti dall'aiutante, ovvero, direttivo-facilitativo oppure, centrato sul problema o sulla persona, si ottengono gli stili relazionali che possono caratterizzare un rapporto di aiuto (Tale modello, con il relativo schema esemplificativo, è tratto dal volume di: A. Brusco, *La relazione pastorale di aiuto. Comunicazione insieme*, Ed. Camilliane, Torino 1993).

Stile autoritativo
manageriale

Stile Protettivo

1 "FARE"	U S O	2 "FARE PER"
USO	del	POTERE
3 "FARE CON"	S È	4 "ESSERE CON"

Stile democratico
cooperativo

Stile partecipativo
empatico

Tenendo d'occhio lo schema sopra riprodotto, tentiamo ora una descrizione sintetica dei 4 stili relazionali che se ne ricavano.

Stile autoritativo-manageriale: si attualizza quando l'aiutante offre l'aiuto in maniera direttiva, dominata dalla dimensione del "fare" rispetto al problema dell'utente. E' evidente che anche le strategie/tecniche implicite in questo genere di stile risultano per forza di cose essenzialmente direttive, che vanno dal consiglio direttivo alla persuasione, al comando, alla proposta di soluzione immediata, al giudizio moralistico, al rimprovero, alla manipolazione, alla colpevolizzazione, all'iniziativa pilotata, etc.

Stile protettivo: nel quale l'aiutante, pur centrato sulla persona dell'interlocutore, ne orienta direttivamente i comportamenti. Questa tendenza può arrivare alla pretesa di voler salvaguardare l'altro, di prenderlo sotto la propria protezione. In altre parole, questo stile è connotato dalla scarsa fiducia nell'utente e perciò cade sotto la dimensione del "fare per", come assunzione di responsabilità in sostituzione dell'altro.

Stile democratico - cooperativo: a sua volta centrato sul problema dell'interlocutore. La polarità di fondo è però "facilitante", tende cioè a coinvolgere attivamente l'altro nel superamento del disagio/difficoltà. Le tecniche relative saranno, di conseguenza, semi-direttive, come: la proposta di soluzioni, le indagini-stimolo, l'incoraggiamento e la fiducia, etc.

Stile empatico-partecipativo: che s'identifica propriamente con il tipo di approccio "centrato sulla persona" descritto da Rogers; esso è una forma di intervento diversa dalle tradizionali modalità di aiuto, che si concretizzano nel:

- dare consigli;
- dare informazioni;
- l'azione diretta;
- l'insegnamento.

Secondo questa prospettiva, l'aiuto "è visto come un "bene" che passa da chi lo possiede a chi lo richiede. L'aiuto così inteso consiste in un'operazione o un processo attraverso cui un "vuoto" o una carenza, posti dentro una persona vengono colmati o compensati a prescindere dall'attività, l'impegno, l'apprendimento di questa persona "ricevente".

La specificità - e in ultima istanza - la definizione del colloquio di aiuto o stile partecipativo empatico si sviluppa sulla originaria intuizione rogersiana secondo la quale se una persona si trova in difficoltà il miglior modo di venirle in aiuto non è quello di dirgli cosa fare (facendo unicamente attenzione al contenuto razionale di tale consiglio: ossia che sia realmente "sensato" rispetto alla situazione) quanto piuttosto quello di aiutarla a comprendere la situazione e a gestire il problema prendendo da sola e pienamente la irresponsabilità delle scelte eventuali" (R. Mucchielli, op. cit.).

Ogni aiutante privilegerà, istintivamente direi, quello stile che meglio corrisponde alla propria natura e alla situazione concreta che deve affrontare. Scrive Brusco: "Da quanto precede risulta che ogni stile ha la sua legittimità nella misura in cui si verificano le seguenti condizioni:

- il facilitatore è capace di atteggiamento empatico;

- evita di cadere dall'atteggiamento autoritativo a quello autoritario, dall'atteggiamento protettivo a quello paternalistico, dall'atteggiamento cooperativo e partecipativo a quello permissivo;

- è in grado di valutare correttamente il momento idoneo per il passaggio da uno stile all'altro, tenendo conto delle diverse variabili presenti nella situazione concreta: l'interlocutore, gli obiettivi e la natura dell'incontro..." (A. Brusco, op. cit., p. 136).

La gamma di comportamenti che tendiamo ad assumere all'interno di una relazione interpersonale si dispone lungo un *continuum* all'interno del quale, per comodità espositiva e di comprensione, individuiamo alcuni stili comunicativi:

Aggressivo

Caratteristiche:

- Alta considerazione di se stessi e bassa considerazione degli altri
- Ipervalutazione della propria persona
- Non accettazione del punto di vista altrui
- Incapacità/non volontà di cambiare opinione anche di fronte all'evidenza dei fatti
- Desiderio di imporsi totalmente sull'altro, anche a spese altrui
- Irascibilità, ostilità non sempre prevedibile, disprezzo ed umiliazione dell'altro
- Sul piano verbale i contenuti sono espressi ad una via
- Sul piano non verbale c'è la tendenza a dominare fisicamente gli altri, parlare con tono di voce esageratamente alto, invadere lo spazio altrui, l'atteggiamento generale assunto è di tipo intimidatorio

Passivo

Caratteristiche:

- Svalutazione delle proprie capacità e ipervalutazione delle capacità altrui
- Evita il conflitto ad ogni costo, anche a proprie spese
- Timore dei giudizi e ricerca di approvazione
- Eccessivamente disponibile e accondiscendente a qualsiasi richiesta
- Fuga dalle difficoltà e ricerca di giustificazioni senza proposte di soluzioni, delega remissiva delle proprie scelte
- Sul piano non verbale la postura è protettiva, chiusa, tendenza ad evitare lo sguardo dell'interlocutore, voce pacata ed esitante
- Sul piano verbale riflette la bassa soglia di conflittualità

Manipolatore

Caratteristiche

- Usare gli altri per raggiungere i propri fini ed interessi
- porsi come vittima facendo apparire l'altro come persecutore o salvatore, o viceversa porsi come salvatore
- comportamento camaleontico/oscillante/falsato in funzione del contesto e finalizzato al raggiungimento dei propri obiettivi nn sempre chiari e condivisi
- ricorrere al ricatto affettivo (fare leva sul senso di colpa, sulle paure e timori)
- usare la seduzione.

Assertivo

Caratteristiche:

- Considerazione realistica ed equilibrata delle proprie ed altrui capacità rispetto al contesto/problema/oggetto della comunicazione
- Determinato nella difesa delle proprie ragioni ma rispettoso del punto di vista altrui.
- Capacità di valutare in maniera ponderata le diverse situazioni tenendo conto dei vari punti di vista e dei fatti, piuttosto che delle opinioni.
- Verifica costante dei *feed-back* della comunicazione, ampio uso di domande e dell'ascolto attivo
- Capacità di delega e/o di assunzione di responsabilità in funzione del contesto e del problema
- Coerenza tra cv e cnv
- Stima e fiducia in se stesso e rispetto degli altri

E' l'atteggiamento che in analisi transazionale è detto: **io sono OK, tu sei OK**

VEDI ANCHE: 5° ASSIOMA DELLA COMUNICAZIONE

Capitolo 10

IL METODO GORDON

APPROCCIO INTEGRATO DI T. GORDON¹

Un comunicazione è efficace in termini di risultati prodotti, misurabili in un cambiamento permanente del COMPORTAMENTO della persona.

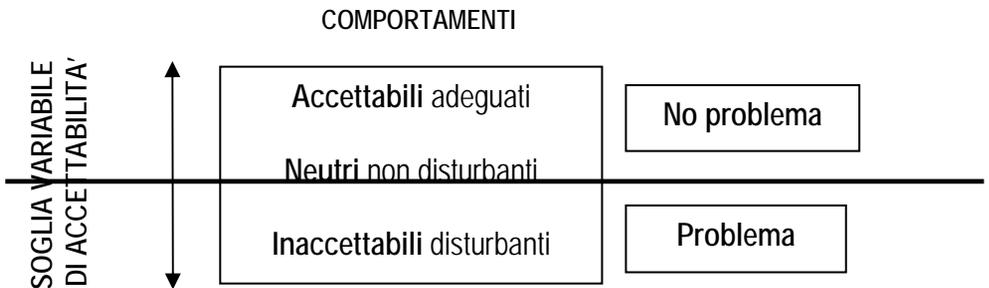
Tecniche fondamentali per modificare i comportamenti inadeguati:

1. *l'ascolto attivo,*
2. *il messaggio in prima persona*
3. *la risoluzione dei conflitti con il metodo del problem solving*

Il metodo trova applicazioni pratiche su qualsiasi campo ove siano presenti processi decisionali.

Per capire quanto usare uno dei metodi l'operatore dovrebbe immaginare di costruire un rettangolo, chiamato "finestra", e porre i comportamenti accettabili in alto e quelli inaccettabili in basso.

Tale soglia dell'accettabilità/inaccettabilità non è rigida ma varia a seconda del tempo, del luogo e delle condizioni psicofisiche dell'operatore.



Il soggetto poi dovrà chiedersi di chi è il problema?

Il problema è DELL'ALTRO: tecnica ascolto attivo

Il problema è MIO: tecnica messaggio io "i message"

Il problema è PER ENTRAMBI: tecnica della risoluzione democratica dei conflitti "metodo senza perdenti"

LE 12 BARRIERE DELLA COMUNICAZIONE O RISPOSTE TIPICHE INEFFICACI

¹ Thomas Gordon psicologo clinico, stretto collaboratore di Carl Rogers. È fondatore e presidente de Effectivness Training Associates, un Istituto i cui programmi di training per genitori, insegnanti ed educatori. La teoria di Gordon riprende il pensiero di Rogers traducendolo in un linguaggio concreto e operativo.

Esse consistono essenzialmente interazione verbale, risposta, feed-back che disturba lo stato emotivo dell'interlocutore e/o interferisce con i suoi schemi di riferimento (vedi tabella pag. 51)

E' importante però ricordare che queste modalità di comunicazione non rappresentano una barriera nel momento in cui non sussiste alcun problema per gli interlocutori.

Per non incorrere nel pericolo di reagire verbalmente usando delle "barriere" usare la tecnica dell'ascolto attivo. Quando si è tentati di rispondere utilizzando una 'risposta tipica', fare questo esercizio: immedesimarsi empaticamente nell'altro e chiedersi:

Come mi sentirei se volessi esprimere un'idea, un'emozione, un sentimento e l'altro mi rispondesse con un ordine, una minaccia, una predica, un consiglio ecc.?

Il problema è DELL'ALTRO: tecnica ascolto attivo

L'ascolto attivo prevede quattro momenti:

1. l'ascolto passivo: permette di esporre, senza essere interrotto, i propri problemi (prestare attenzione concreta e totale all'altro);
2. messaggi d'accoglienza: possono essere non verbali (costante contatto con gli occhi, un cenno con la testa, un sorriso,...) o verbali ("ti ascolto", "sto cercando di capire",...);
3. inviti calorosi: incoraggiano a continuare il discorso, ad approfondire quanto sta dicendo ("vuoi dirmi qualcosa di più", "continua pure",...);
4. ascolto attivo: riflettere il messaggio dell'interlocutore, accogliendo solamente, senza emettere messaggi suoi personali o giudizi. L'ascolto attivo consiste, come del resto lo intende anche Rogers, nel cercare di comprendere quello che l'altro ci sta dicendo, per poi riformulare il pensiero con parole proprie per cercare un feed-back sul proprio livello di comprensione dell'argomento con gli stessi sentimenti con i quali è stato espresso dall'interlocutore.

L'ascolto attivo oltre a lasciare all'altro la gestione dei suoi problemi, evita fraintendimenti ed incomprensioni, ma soprattutto aiuta a cercare soluzioni autonome al problema, partendo dalle risorse che l'altro possiede e che sente di mobilitare.

Va inoltre utilizzato come mezzo per esprimere la comprensione e l'accettazione del problema aiutando la persona in crisi. Inoltre una modalità di conversazione basata sull'ascolto attivo aiuta a prendere coscienza dei loro sentimenti, a temere molto meno le emozioni negative.

COMPORAMENTO/RISPOSTA	EFFETTO DEL MESSAGGIO
<p>DARE ORDINI/COMANDARE <i>"Smettila di piangere, non fare, studia, stai composto/a, non mi importa cosa vuoi fare tu..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - i tuoi sentimenti/bisogni non sono importanti - timore/rabbia/collera - non accettazione - sfiducia nelle capacità altrui "Tu non sei capace"
<p>AVVERTIRE, METTERE IN GUARDIA, AMMONIRE <i>"Se fai così, se continui così, stai attento/a perché se ti comporti in questo modo finirai per..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - i tuoi sentimenti/bisogni non sono importanti - timore/rabbia/collera - invito a verificare l'attendibilità di quanto dichiarato
<p>INQUISIRE/FARE DOMANDE/INDAGARE <i>"Chi ti ha detto questo, quanto hai studiato per il compito, fammi vedere se ti sei lavato/a le mani..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - sfiducia nelle capacità altrui "non mi fido" - eccesso di ingerenza/intrusione nella sfera privata dell'altro - effetto di minaccia
<p>GIUDICARE/CRITICARE/BIASIMARE <i>"Non pensi mai prima di parlare, ti stai sbagliando, sei cattivo/a, dopo tutto quello che abbiamo fatto per..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - suscitano resistenza/difesa tenace delle proprie posizioni - suscitano senso di inadeguatezza, inferiorità - inducono l'altro a nascondere i propri sentimenti
<p>FARE LA PREDICA/ ESORTARE <i>"Dovresti comportarti meglio, è bene che tu, non dovresti pensare/fare..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - suscitano resistenza/difesa tenace delle proprie posizioni - suscitano senso di colpa "Tu sei sbagliato/a" - sfiducia nelle capacità altrui "Tu non sei capace"
<p>ETICHETTARE/IRONIZZARE /IRIDICOLIZZARE <i>"Ecco il sapientino/la maestrina, sei uno/a scansafatiche, con quel rossetto sei così volgare..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - squalifica il soggetto nella sua totalità - effetti devastanti sull'immagine che il soggetto ha di se stesso
<p>INTERPRETARE/ANALIZZARE <i>"Lo fai per infastidirmi, dici così perché sei geloso, la verità è che tu..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - se l'analisi è congruente con lo stato d'animo del soggetto, il soggetto si sente smascherato, imbarazzato - se l'analisi è incongruente con lo stato d'animo del soggetto, il soggetto si sente accusato ingiustamente, arrabbiato - suscita rancore e rabbia - interrompono il desiderio di comunicare
<p>INSEGNARE/ARGOMENTARE/PERSUADERE <i>"Dovresti imparare che è meglio, i fratelli non devono litigare..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - suscitano resistenza/difesa tenace delle proprie posizioni - insofferenza per la predica - suscitano senso di colpa "Tu sei sbagliato/a"
<p>CONSIGLIARE/OFFRIRE-SUGGERIRE SOLUZIONI <i>"Al tuo posto io, perché non fai così, prova a..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - sfiducia nelle capacità altrui "Tu non sei capace" - crea senso di inferiorità e dipendenza - non comprensione

<p style="text-align: center;">ELOGIARE/ASSECONDERE <i>"Sei bravissimo/a, non vedi quanto sei carina, hai giocato benissimo..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Questo è un modo per tenermi buono/a, per convincermi/manipolarmi" - "Non è vero non sono così, sta mentendo" - crea ansia da prestazione, imbarazzo
<p style="text-align: center;">RASSICURARE/CONSOLARE/SOSTENERE/ SIMPATIZZARE <i>"Non ti preoccupare tutto si risolve, succede a tutti, non è così grave, ci siamo passati tutti..."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Smetti di sentirti così" - incomprensione, inadeguatezza - "Questo è un modo per tenermi buono/a, per convincermi/manipolarmi/cambiarmi"
<p style="text-align: center;">MINIMIZZARE/CAMBIARE ARGOMENTO/DISTRARRE <i>"Non è niente, sapessi io, parliamo di altro"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - i tuoi sentimenti/bisogni non sono importanti, non mi interessano - svalutazione, incomprensione - perdita di fiducia nell'altro da parte di chi chiede aiuto

Il problema è MIO: tecnica messaggio io "i message"

I "messaggi io", a differenza dei "messaggi tu" esprimono il sentimento di chi parla senza esprimere valutazione sulle azioni dell'altro ponendo l'altro di fronte agli effetti del suo atto e ai sentimenti che provoca negli altri.

Con questo metodo io metto a "confronto" i miei sentimenti e i miei bisogni con il comportamento inaccettato dell'altro, esprimendo cosa provo io quando l'altro compie un'azione che può sortire effetti indesiderati per me, ma anche per gli altri

I messaggi "io" indicano che io mi assumo la **responsabilità** dei miei pensieri, dei miei sentimenti e dei miei comportamenti.

E' più facile usare il messaggio "io" se :

- Parlo solo per me;
- Dichiaro quello che vedo e sento;
- Dichiaro quello che penso;
- Dichiaro quello che provo;
- Dichiaro quello che voglio o di cui ho bisogno.

differenza tra i messaggi "TU" e i messaggi "IO"

Tu non mi ascolti mai. Messaggi TU (accusa)

Mi infastidisce il fatto di non essere ascoltato Messaggi IO

Tu non mi lasci mai dire niente Messaggi TU (accusa)

Mi arrabbio quando non ho la possibilità di parlare Messaggi IO

INSEGNANTE		ALUNNO	
Irritazione	codificaz.	Messaggio-io "Io mi inquieto"	decodif. "La maestra si inquieta"

INSEGNANTE		ALUNNO	
Irritazione	codificaz.	Messaggio-tu "Sei disordinato"	decodif. "Non sono buono a nulla!"

Il metodo "messaggio IO" consta di tre momenti:

- descrizione senza giudizio; *...quando trovo in disordine la camera...*
- effetto tangibile e concreto; *...sono costretto a pensarci io...*
- reazione agli effetti. *...ciò mi costa molta fatica e mi irrita...*

Il problema è PER ENTRAMBI: tecnica della risoluzione democratica dei conflitti "metodo senza perdenti"

Quando l'ascolto attivo ed il messaggio – io non ottengono gli effetti sperati e le esigenze di entrambi gli interlocutori entrano in conflitto, Gordon propone il "metodo senza perdenti" che consiste nella ricerca comune di una soluzione soddisfacente per le due parti e per le reciproche esigenze. Se le due parti non subiranno sopraffazioni, ciascuno si forzerà di rispettare i diritti dell'altro e verrà trovata una soluzione che non comporterà né vincitori, né vinti. Questo metodo va a sostituirsi ai due metodi più comunemente usati: l'autoritarismo e il permissivismo, entrambi fondati su un rapporto di forza dove l'uno o l'altro degli interlocutori escono sconfitti.

Gordon definisce questo il *metodo di risoluzione democratica dei conflitti*.

Quando si presenta un problema al quale risulta molto complesso trovare una soluzione, si può ricorrere all'applicazione del problem solving che consta di sei tappe:

- 1) esposizione chiara dei problemi ai minimi termini, in modo sintetico;
- 2) proposta delle soluzioni possibili, secondo le parti in causa;
- 3) considerazione degli aspetti positivi e negativi delle proposte;
- 4) scelta delle soluzioni idonee;
- 5) predisposizione dei mezzi di attuazione della soluzione;
- 6) verifica dei risultati ottenuti.

tratto da: T.Gordon, *Genitori efficaci*, La Meridiana, Bari 1994

SPUNTI DI RIFLESSIONE

Supportare VS soccorrere – aiutare VS sostituirsi

SUPPORTARE/ AIUTARE	SOCCORRERE/ SOSTITUIRSI
Ascolti	Fai
Aiuti la persona a capire il problema	Risolvi il problema per lei
La incoraggi ad assumersi le proprie responsabilità	Rendi il problema tuo
Offri un feedback	Dai consigli
La incoraggi a prendere il controllo	Prendi tu stesso il controllo
La aiuti a sopportare le conseguenze delle sue azioni	Rimuovi le conseguenze logiche
Promuovi l'indipendenza	Crei dipendenza
Rendi capace	Rendi incapace

I RISCHI DEL CAMBIAMENTO

Ogni modifica del nostro comportamento deve tradursi in una variazione del comportamento degli altri nei nostri confronti.

Attenzione agli insuccessi, non bisogna sopravvalutare le nostre capacità.

Per valutare il rischio di fallimento, bisogna considerare i tre livelli crescenti.

Se il nostro comportamento è efficace, deve tradursi in una variazione del comportamento degli altri nei nostri confronti.

Per agevolare la riuscita, è utile utilizzare le 3 zone: comfort, rischio, panico.

ZONA DI COMFORT

È la zona in cui la comunicazione avviene con serenità e tranquillità, anche se con distinzioni. Se si resta nella zona di comfort non si progredisce.

ZONA DI RISCHIO (e di PROGRESSO)

Ci si può avventurare più o meno lontano e dove è indispensabile per fare progressi.

Sono tali incursioni che permettono di allargare la zona di comfort.

Bisogna valutare la situazione in via preliminare:

Qual è il rischio più grande che questo tentativo mi fa correre?

Sono pronto a correre questo rischio, cioè ad accettare un eventuale fallimento, senza perdere la decisione di progredire?

L'incursione, se non calcolata, può far retrocedere alla zona di panico. Ma grazie alle incursioni, sempre più numerose, si può ampliare la zona di comfort.

ZONA DI PANICO

Non dobbiamo entrarci perché lo smacco sarebbe inevitabile.

È la zona in cui perdiamo le nostre capacità, in cui diventiamo impacciati, aggressivi, stupidi ... e saremo sconfitti.

Bisogna affrontarla con calma, delicatezza, evitando di sopravvalutare i propri mezzi, immaginando le reazioni spiacevoli.

Se le risposte alle domande sono sempre negative, significa che siamo sul confine della zona di panico. A questo punto bisogna retrocedere modificando l'intervento in modo che sia "a rischio" e non "da panico".

Capitolo 11

LE 7 REGOLE DELL'ARTE DI ASCOLTARE

"se vuoi comprendere quello che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva."

L'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo "giusto-sbagliato", "io ho ragione-tu hai torto", "amico-nemico" ad un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali.

Se vogliamo entrare nella giusta ottica, dobbiamo imparare qualcosa di nuovo e sorprendente, che ci "spiazza" dalle nostre certezze e dunque che ci consente di dialogare.

Questo significa che dobbiamo essere disponibili a sentirci "goffi".

Quando ci muoviamo entro un "sistema semplice" (cornici condivise, stesse premesse date per scontate) l'abitudine di pensiero più adeguata è quella della logica classica, della razionalità analitica e lineare.

Ma quando il sistema di cui siamo parte è "complesso" (caratterizzato dalla comunicazione fra cornici diverse), bisogna passare ad un'altra abitudine di pensiero guidata dall'ascolto attivo, interessata alle cornici e premesse implicite, che considera l'osservatore parte integrante del fenomeno osservato, circolarmente e auto-riflessivamente.

Le seguenti due Tavole Sinottiche (M. Sclavi, 2000) riassumono le principali differenze fra le "Due Abitudini di Pensiero".

Tavola 1. Due abitudini di pensiero

<u>Sistemi semplici</u>	<u>Sistemi complessi</u>
Dove "le stesse cose" hanno lo stesso significato	Dove "le stesse cose" hanno significati differenti
Stesse premesse implicite (cornici) Ciò che diamo per scontato ci aiuta a comunicare	Diverse premesse implicite (cornici) Ciò che diamo per scontato ci impedisce di comunicare
Io ho ragione, tu hai torto (o viceversa)	Tutti hanno ragione. Anche chi dice che non possono aver ragione tutti
Controllo di primo grado (Saper prevedere l'arco di reazioni possibili)	Controllo di secondo grado (Saper trasformare le reazioni inattese in conoscenza)
Mondo mono-culturale	Mondo pluri-culturale
Uni/verso	Pluri/verso

Tavola 2. due tipi di ascolto

<p><u>Ascolto passivo</u> Statico (Una unica prospettiva giusta) Passivo (rispecchiare la realtà) In controllo(incidenti di percorso e imbarazzi: negativi) Soggettivo: no Oggettivo: sì. Neutralizzare le emozioni. Attenzione ai contenuti</p>	<p><u>Ascolto attivo</u> Dinamico (Una pluralità di prospettive) Attivo(costruzione della realtà) Goffo (incidenti di percorso e imbarazzi: positivi) Né soggettivo, né oggettivo. (esploratore di mondi possibili) Centralità delle emozioni Attenzione alla forma</p>
--	--

Le "Sette Regole dell'Arte di Ascoltare" (M.Sclavi,2000)

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione interpersonale. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sè.

Materiale tratto da:

<http://www.avventuraurbana.it/strumenti/ascolto.shtml>

e da Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano, 2000

Capitolo 12

LE NARRAZIONI

(Il presente materiale è la riduzione di una presentazione in power point)

Strumenti e tecniche dell'orientatore
Le narrazioni come strumento per produrre significato

Bisogni di orientamento

- Di definizione: mancando il supporto sociale proveniente dall'esterno;
- Di continuità rispetto alla molteplicità di scelte e di possibilità;
- Di controllo sul proprio percorso e sulle proprie decisioni;

I rischi connessi a questa situazione psico-sociale :

- Crisi e frammentazione identitaria
- Perdita di senso

LA COSTRUZIONE DI SENSO:



Funzioni delle narrazioni

- Stimolo: alla riflessione sul sé, alla produzione di un significato;
- Distanziamento: tra operatore e utente; ma anche col sé, l'utente si identifica in qualcos' *altro* rispetto a sé;
- Raccordo: tra il passato il presente e il futuro;
- Fermo-pausa: contro la sensazione del tempo che fugge è importante chiedere all'utente di fermarsi per poi ripartire

Le narrazioni

Sono tantissimi gli strumenti che si possono utilizzare (l'autobiografia, racconti, fiabe, diari, film, foto ...)

ma devono essere inseriti in una precisa cornice (la metodologia) e seguire un lavoro di progettazione dell'intervento

ESEMPI DI GIOCHI NARRATIVI

Presentiamoci....

Gioco n° 1 "i dieci perché"

Quali sono le dieci domande che mi pongo più spesso riguardo a me ed alle mie relazioni con gli altri, al mio passato, al mio presente, al mio futuro?

Gioco n° 2. "se fossi"

Qui di seguito troverai una serie di modalità di presentazione un po' particolari, scegline una e presentatili!

- *Sei il viaggio che ti ha entusiasmato di più...*
- *Sei un tuo sogno...*
- *Sei un animale, quale e perché?*
- *Sei un libro, raccontati e convinci a leggerti*
- *Sei una canzone, quale e perché?*
- *Sei come sarai tra dieci anni...*
- *Sei un tuo ricordo...*
- *Sei una stagione, quale e perché?*
- *Sei come sei...*
- *Sei un personaggio storico, quale e perché?*
- *Sei un capo di abbigliamento, quale e perché?*
- *Sei un colore, quale e perché?*
- *Sei una giornata...*
- *Sei ciò che adori di più...*
- *Sei un cibo, quale e perché?*
- *Sei un film, quale e perché?*
- *Sei un quadro, quale e perché?*
- *Sei un paese del mondo...*
- *Sei una fotografia...*

Gioco n° 3. "la ricetta"

Immagina di essere un piatto e immagina che qualcuno voglia "cucinarti"...descrivi la ricetta del piatto che sei e...buon appetito

Gioco n° 4. "se partissi per un'isola deserta..."

*Ammettiamo che dovessi intraprendere un viaggio verso un'isola deserta...hai una piccolissima valigia, nella quale possono entrare solo **cinque** oggetti... a cosa non rinunciaresti e perché?*

Gioco n° 5. "foto dal futuro"

Rifletti qualche minuto...immagina come sarai fra dieci anni...e...CLICK! Scatta una foto dell'immagine che hai del tuo futuro e descrivila

Gioco n° 6. "il re del mondo"

*Pensa per un momento di essere il re del mondo...hai tutti i poteri, tutto il tempo, ogni tipo di disponibilità economica...insomma non hai nessun limite!
Quali sono le cinque cose che faresti prima di tutto e perché?*

Gioco n° 7. "specialita' e disastri"

*Presentati dicendo quali sono le **due** cose che sai fare veramente bene, esprimendo se si tratta di cose che ti piacciono o no, se sono conosciute e riconosciute dagli altri, se ti servono, se ti procurano gioia, etc.
Poi fai la stessa cosa in relazione a **due** cose che ti piacerebbe fare, ma in rapporto alle quali sei, o ti giudichi, un vero disastro.*

Gioco n° 8. Il mio passato di...Raccontato attraverso le bugie

Scegliete una figura o un personaggio tra quelli elencati sotto, immedesimatevi con esso, raccontate il vostro passato come se fosse del personaggio che avete scelto. Scegliete tra questi personaggi o figure e raccontatevi mentendo spudoratamente!!!

Eroe - Vittima - Atleta - Attore - Assassino - Ladro Politico - Giudice - Donnaiolo/Uomaiola - Scienziato - Cantante - Giramondo - Mago/Strega.....

PSICODRAMMA E ORIENTAMENTO

Psicodramma: J.L. Moreno, fondatore dello psicodramma, individuò nell'utilizzo dell'azione uno strumento di tipo terapeutico.

Lo scopo del lavoro psicodrammatico è quello di far giungere la persona ad una maggiore chiarificazione, comprensione, consapevolezza della situazione cogliendone le varie sfaccettature, emotive e relazionali, attraverso una **messa in scena** della situazione dando forma, in uno spazio di realtà e di semirealtà, a questi contenuti mentali in modo che siano maggiormente concreti, gestibili e "manipolabili". Secondo Moreno l'lo si struttura tramite i ruoli nel contatto con l'ambiente sociale: le relazioni significative lasceranno tracce che andranno a formare il cosiddetto "atomo sociale percettivo" attraverso il quale l'individuo stabilisce i suoi vincoli e le sue relazioni con i propri simili. La psiche dell'uomo risulta essere costituita e caratterizzata da relazioni che influiscono sulle sue azioni (*drama*). Scopo del lavoro psicodrammatico è dare forma, in uno spazio di realtà e di semirealtà, a questi contenuti mentali in modo che siano maggiormente concreti, gestibili e "manipolabili".

È in questa possibilità di dare voce e vita ai vari elementi che caratterizzano il panorama interno che sta la maggiore valenza orientativa dello psicodramma in quanto implica l'attivazione e la mobilitazione di risorse cognitive ed emotive di per sé orientanti. L'esplorare sulla scena psicodrammatica, ad esempio, alcune alternative di scelta possibili agendo, esprimendosi e relazionandosi come "Scelta" nei confronti delle altre "Scelte" (agendo cioè in inversione di ruolo con i vari elementi presenti nella scena) potrà permettere un'esperienza pregnante sia dal punto di vista dell'azione che della riflessione potendo integrare poi tutti gli elementi, soprattutto quelli emotivi, in una costellazione più chiara e consapevole.

Un approccio psicodrammatico all'orientamento risulta quindi ipotizzabile qualora si ritenga che un allargamento della relazione orientatore/orientato verso spazi di consapevolezza emotivo-corporea-senza per questo dover scivolare in una relazione di stampo clinico – sia utile al fine di mobilitare risorse verso la soluzione del compito orientativo.

Il risultato atteso dai percorsi di orientamento (responsabilizzazione del soggetto nel compiere scelte consapevoli che siano in sintonia coi propri bisogni e le risorse disponibili) ha aspetti di sintonia col risultato atteso dal percorso psicodrammatico (aumento della capacità di fronteggiamento delle varie situazioni di vita attraverso una gestione più fluida del proprio potenziale di spontaneità e creatività nella relazione col mondo).

È utile sottolineare in maniera esplicita le differenze che esistono tra le finalità di un percorso terapeutico e quelle di un percorso orientativo: mentre il primo è indirizzato a prendersi carico dell'interessa dei vissuti e delle esperienze portate dal soggetto per alleviare o risolvere difficoltà che possono coinvolgere vari ambiti della propria vita, il

secondo è vincolato da un contratto che limita e chiarisce il focus del "lavoro" all'interno di un particolare snodo dell'esperienza formativa e/o lavorativa. È possibile quindi che tematiche "orientative" rientrino in un percorso clinico mentre non è corretto

che elementi personali estranei al processo rientrino e siano affrontati in un percorso di tipo orientativo.

La scelta di un eventuale approccio psicodrammatico all'orientamento dovrà senz'altro fare i conti con i **vincoli**:

- tempo (richiede senz'altro una disponibilità maggiore di tempo rispetto a ciò che si può prevedere in un processo di tipo dialogico)
- tipo di bisogno orientativo
- attitudini del soggetto del percorso (si potrebbe correre il rischio di concentrarsi in un lungo riscaldamento all'azione per poi accorgersi che questa – nel qui ed ora – non è in grado di aggiungere niente di più!)
- competenze dell'operatore (competenza tecnico-metodologica ma anche di fronteggiamento del rischio e dell'incognito che il mettere in azione inevitabilmente porta con sé).

esempi degli ambiti e dei contesti in cui gli strumenti psicodrammatici potrebbero essere utilizzati.

Percorsi individuali aree di intervento possibili:

- **Nella consulenza orientativa** l'obiettivo: elaborazione di strategie di fronteggiamento del compito orientativo. Proponendosi lo sviluppo nella persona di una maggior consapevolezza, il rinforzo di competenze ed abilità e l'articolazione non conflittuale di opportunità e vincoli; l'operatore si attiva per fare emergere le competenze che la persona può mettere in gioco per affrontare il suo problema orientativo. L'aiuto dell'operatore consiste nello stimolare una attivazione ed una organizzazione delle energie (cognitive, emotive, strategiche) in funzione di una presa in carico personale del superamento del compito orientativo. In questo contesto potrebbe risultare utile l'individuare i vari elementi che caratterizzano il panorama che si pone di fronte al soggetto (siano essi le varie possibilità di scelta, le proprie caratteristiche, i propri interessi, le proprie aspettative, gli altri importanti, i vincoli ...) per poi intervistarli ponendo il soggetto in inversione di ruolo con ciascuno dei vari elementi coinvolti, oppure richiederli di mandare un messaggio alla persona stessa che sia significativo della relazione che intercorre tra loro. Dopo fasi come questa, di azione e di esplorazione, al soggetto sarà possibile integrare quanto emerso o agendo una relazione con qualcuno o tutti questi elementi, o riorganizzare il proprio campo cognitivo arricchendolo degli input di tipo emotivo o concettuale che questo tipo di compito porta con sé.

- **Nel counseling orientativo**, in cui le risorse per affrontare il compito orientativo risultano più difficili da attivare ed il compito dell'operatore è di agire affinché i blocchi o le impasse vengano superate, l'utilizzo degli strumenti d'azione, con la loro capacità di mobilitazione di elementi, non solo cognitivi ma anche corporei ed emotivi, possono risultare molto utili nell'aiutare a sciogliere nodi che hanno nella maggior parte dei casi un fondamento emotivo. Il lavorare sugli elementi che sono in gioco nel proprio processo di progettualità che risulta bloccato può essere gestito dall'operatore attraverso la concretizzazione scenica ed il raggiungimento di una maggior consapevolezza delle forze in campo attraverso l'uso di tecniche di specchio, doppio

e di inversione di ruolo attivate dall'operatore valutandone attentamente la profondità e la produttività.

Nell'accompagnamento all'inserimento lavorativo potrebbe trovare uno spazio proficuo un lavoro di concretizzazione psicodrammatica sulle rappresentazioni, sulle aspettative e sui timori rispetto alla realtà, con la quale si entrerà poi in contatto, per coglierne le varie sfaccettature e prepararsi così all'impatto col nuovo.

Percorsi di gruppo aree di intervento possibili: non è pensabile, visti gli obiettivi molto distinti, di applicare un setting psicodrammatico canonico.

L'approccio psicodrammatico in quanto attivante funzioni di decentramento percettivo all'interno di un gruppo può comunque risultare molto stimolante in percorsi orientativi.

Se di lunga durata e le sue finalità sono anche di essere un momento di supporto per le persone si potrebbe pensare che alcune attività che stimolino le funzioni di doppio, specchio ed inversione di ruolo possano fornire un buon materiale di base per rendere più produttivo il lavoro di gruppo. La finalizzazione al compito orientativo risulterà dalle attività e dai processi attivati dall'operatore. In percorsi di breve durata vi può essere spazio per l'uso addestrativo del role-playing che può fungere da palestra in cui sperimentare, in un ambiente protetto, ruoli e componenti che fanno parte del mondo formativo/lavorativo. In questo senso non interessa tanto l'uso interpretativo che può essere fatto nelle fasi di rielaborazione dell'esperienza, quanto invece la possibilità di mettersi in gioco e di imparare da un tipo di esperienza che può essere meno ostica e dura di quella reale.

Materiale consultabile su: <http://www.psicodramma.it/sito/informazione/saggi/5.pdf>

BREVI CENNI SULLE TECNICHE PSICODRAMMATICHE

LA RAPPRESENTAZIONE SCENICA:

La **rappresentazione**, più che una tecnica, costituisce una modalità di approccio ai contenuti emergenti che attraversa tutta l'attività psicodrammatica. Lo psicodrammatista deve assumere una *'forma mentis'* che privilegia l'azione rispetto al racconto, che si orienta al far succedere un'esperienza, più che al raccontarla, riservando ad un momento successivo la necessaria riflessione o la sistematizzazione concettuale. Occorre essere pronti a cogliere gli spunti che possano tradursi in rappresentazione. Ad esempio, se una persona in un gruppo sta dicendo: "Ieri, mentre parlavo con mia x, è successo che...", il conduttore potrebbe sollecitare un racconto più dettagliato. Se il conduttore usa metodi d'azione, potrebbe dire: "Invece di raccontare quello che è successo, lo facciamo succedere. Ora siamo a ieri, sei di fronte a x e le parli direttamente...Scegli qualcuno del gruppo che possa rappresentare x...".

Tecniche:

- **inversione di ruolo**: la persona potrà dare voce e corpo a qualsiasi contenuto mentale "mettendosi nei panni" dello stesso. E' la tecnica principale dello psicodramma, quella che esprime con maggiore evidenza sia l'importanza dell' **Incontro** autentico con l'altro, che

l'autoconsapevolezza che deriva dalla possibilità di un decentramento percettivo. Questo concetto è ben espresso in una frase tratta dal diario di bordo di uno dei primi astronauti che misero piede sulla Luna: "Ora capisco perché sono qui: non per vedere la Luna da vicino, ma per voltarmi indietro e guardare la Terra da lontano". L'inversione di ruolo consente questo duplice processo: entrare nei panni dell'altro per conoscere meglio ciò che egli prova, e al tempo stesso cercare di vedere se stessi con gli occhi dell'altro, attuando un percorso contestuale di auto ed eteropercezione. La tecnica dell'inversione di ruolo viene utilizzata spesso nel corso della scena psicodrammatica: il protagonista viene invitato, ad esempio, a prendere il posto degli altri significativi del suo mondo relazionale e a continuare la scena dal loro punto di vista. Anche nei gruppi composti da persone che lavorano o vivono insieme al di fuori degli incontri di formazione o di terapia, l'inversione di ruolo tra due membri del gruppo può essere una tecnica utile per sviluppare la relazione o per elaborare situazioni di coppia problematiche.

- **funzioni di doppio e di specchio**, ovvero introspezione e confronto con l'altro.
 - o La funzione di *specchio* viene attivata ogni volta il conduttore o un membro del gruppo dà un rimando esterno. Ad esempio, un partecipante ad un gruppo dice ad un altro: "Io ti vedo così...", oppure: "Tu dici di essere una persona insicura, in realtà io ti percepisco in modo diverso..." . La tecnica dello specchio consiste nel porre il protagonista fuori della scena che ha costruito, in posizione di osservatore della scena stessa, che viene interpretata da un alter ego e da altri membri del gruppo. Il protagonista in tal modo può "vedersi da fuori".
 - o La funzione di *doppio* quando il conduttore facilita la verbalizzazione da parte della persona che in quel momento ha difficoltà ad esprimere un sentimento (ad esempio con frasi come: "in questo momento sento che..."). Il doppio è un membro del gruppo che, assumendo la stessa postura del protagonista e mettendosi al suo fianco (oppure ponendosi dietro di lui con un discreto contatto della mano sulla spalla), mette in parole i contenuti e le emozioni che ritiene che il protagonista stia provando. La funzione di doppio viene attivata in vari momenti della sessione di psicodramma, quando un membro del gruppo ha l'opportunità di fermarsi e porre attenzione a ciò che gli sta passando dentro. Spesso questo avviene su stimolo del conduttore, che facilita la verbalizzazione con frasi come: "In questo momento sento che...".
 - o Il *role playing* è forse la tecnica di derivazione moreniana più utilizzata in ambito formativo, pedagogico e clinico. Viene impiegata come tecnica ausiliaria, indifferentemente da professionisti di fede sistemica, psicoanalitica, gestaltista, cognitivo-comportamentale, psico-sociologica, ed altri ancora. Le tecniche d'azione di derivazione moreniana non possono essere considerate "neutre" e indipendenti dal

contesto teorico e operativo in cui vengono applicate. Il *role playing* utilizzato in un contesto psicodrammatico classico ha significati, funzioni e finalizzazioni diverse da quelle che assume in altri contesti. Il *role playing* è innanzitutto una fase normale di apprendimento dei ruoli nella vita reale: esso assume pertanto una funzione nell'apprendimento. "Ogni ruolo si presenta come fusione di elementi individuali e di elementi collettivi, risulta da due ordini di fattori: i suoi denominatori collettivi e le sue differenziazioni individuali. Può riuscire utile distinguere: l'assunzione del ruolo (**role taking**), vale a dire il fatto di accettare un ruolo definito, completamente strutturato, che non consenta al soggetto di prendersi la minima libertà nei confronti del testo; il gioco del ruolo (**role playing**), che ammette un certo grado di libertà; e la creazione del ruolo (**role creating**), che lascia ampio margine alla iniziativa del soggetto, come si verifica nel caso dell'attore spontaneo."(Moreno,1980).

Moreno rivendica la paternità del *role playing* in quanto tecnica formativa, sottolineandone la derivazione dal linguaggio del teatro. Giocare un ruolo può essere considerato un metodo per imparare a sostenere dei ruoli con maggiore adeguatezza. Il gioco di ruolo si connota pertanto come uno spazio di apprendimento, dove il ruolo giocato si contrappone al ruolo cristallizzato.

Differenza tra *role playing* e psicodramma

Si è creata spesso confusione fra i termini di **role playing** e **psicodramma**, perché entrambe queste esperienze sono accomunate dalla presenza di una certa rappresentazione o azione scenica. La differenza principale riguarda il livello di implicazione profonda dei partecipanti. La catarsi, il vissuto affettivo intenso appartengono alla psicoterapia e non alla formazione e all'educazione. D'altro lato succede che il gioco di ruolo produca risonanze affettive anche profonde. Per questo si raccomanda una formazione personale e clinica oltre che tecnica per i formatori. Nel gioco di ruolo sono proposte delle situazioni sociali e professionali tipiche, con un fine di formazione o di presa di coscienza dei problemi, mentre nello psicodramma il soggetto mette in scena delle situazioni reali storiche o traumatiche della sua vita. Nello psicodramma vi è un protagonista che mette in scena il proprio mondo interiore, con l'aiuto degli **io ausiliari**. Gli io ausiliari vengono scelti dal protagonista; essi possono avere vantaggi terapeutici secondari nell'agire il ruolo di io ausiliari, ma non scelgono loro il tipo di ruolo da agire. Nel *role playing* invece non vi è protagonista, ma solo una occasione di "messa in azione", un tema iniziale che dovrà tradursi in azione scenica. Vi può eventualmente essere una focalizzazione su uno o più ruoli, sui quali verte l'attenzione; tutti i ruoli in gioco, comunque, vengono presi in considerazione. Nel gioco di ruolo i membri del gruppo hanno la possibilità di scegliere il ruolo che desiderano agire. Da questo punto di vista nel *role playing* vi sono molti protagonisti che, impersonando un certo ruolo, interpretano una parte di sé stessi (desiderata o temuta) oppure una parte dell'altro (conosciuta o sconosciuta). L'azione e l'analisi del vissuto favoriranno importanti insight in ogni partecipante. Parallelamente a questo insight individuale, si produce anche un insight di gruppo, successivo al confronto dei diversi vissuti, che porta alla riformulazione del problema da cui ha preso le mosse il gioco di ruolo. Il *role playing* trova la sua collocazione in

vari momenti del processo formativo, proprio per la sua duplice possibilità di coinvolgere il gruppo attorno ad un tema centrale e di permettere al tempo stesso un apprendimento emotivo individualizzato per ogni partecipante. ed una situazione specifica.

- **Attività di riscaldamento (warming-up) e attività di gruppo.** Il termine "gioco psicologico" è ampiamente diffuso in ambito formativo ed educativo. All'interno della metodologia psicodrammatica la dimensione del gioco è spesso presente, ma non si configura necessariamente come attività specifica o "gioco psicologico". La valorizzazione della dimensione ludica nei percorsi formativi o terapeutici psicodrammatici passa attraverso la modalità di conduzione, si evidenzia nell'uso dell'azione, si concretizza nel ricorso al simbolico e al fantastico, accompagna lo sviluppo delle sessioni, anche se specificamente non viene proposto un gioco. Per questo motivo è preferibile parlare di attività di gruppo, anziché di gioco psicologico nella terapia e nella formazione con modalità psicodrammatiche. Vi è anche un altro motivo che porta a preferire il termine "attività". Una sessione prevede un'alternanza di momenti di realtà e di semi-realtà. La semi-realtà è una dimensione affine al gioco, ma non tutte le attività di gruppo sono svolte in semi-realtà. Le esperienze sociometriche, ad esempio, sono attività di gruppo realizzate in un contesto di azione, anche ludico talvolta, e che si svolgono in una dimensione di realtà (= la relazione tra le reali persone di questo gruppo). E' utile pertanto usare la definizione di "attività di gruppo", per indicare tutte le esperienze strutturate di gruppo, svolte in condizioni di realtà o di semi-realtà, finalizzate ad un particolare obiettivo formativo o terapeutico. L'elemento caratterizzante è un contesto di conduzione dell'attività che privilegia il punto di vista dell'azione, quando possibile giocosa, quando necessario azione "di realtà" o azione drammatica, oppure azione volta alla strutturazione di contenuti teorico/operativi.

Per approfondimenti vedi

sito:<http://www.psicosociodramma.it/psicodramma/index.html>

Capitolo 14

ANALISI TRANSAZIONALE E ORIENTAMENTO: LA MATRICE DI SVALUTAZIONE e LE POSIZIONI ESISTENZIALI

La matrice di svalutazione

La svalutazione si traduce in problemi irrisolti.

La matrice di svalutazione è un potente strumento che serve ad individuare la natura e l'intensità della svalutazione.

Diagramma della matrice di svalutazione: descrive tutte le possibili combinazioni di **tipi** e di **livelli** di svalutazione.

Le caratteristiche del diagramma

1. La freccia significa che una di queste svalutazioni comporterà sempre l'altra. Gli indici della lettera T, a sinistra di ogni casella sono delle etichette per le varie diagonali. Per esempio una svalutazione dell'esistenza dei problemi e dell'importanza degli stimoli corrispondente alla diagonale T2. Una svalutazione in qualsiasi casella comporta anche delle **svalutazioni nelle caselle al di sotto e alla sua destra**.
3. Chi svaluta lungo una qualsiasi diagonale svaluterà anche in tutte le caselle al di sotto e alla destra di essa.

LIVELLI	TIPI		
ESISTENZA	T1 STIMOLI	T2 PROBLEMI	T3 OPZIONI
IMPORTANZA	T4 Importanza degli stimoli	T5 Importanza dei problemi	T6 Importanza delle opzioni
POSSIBILITA' DI CAMBIAMENTO	T7 Possibilità di cambiare	T8 Risolvibilità dei problemi	T9 Agibilità delle opzioni
CAPACITA' PERSONALI	T10 Capacità di reagire in modo diverso	T11 Capacità di risolvere i problemi	T12 Capacità di agire sulla base di opzioni

Es.: Svalutare l'esistenza di un problema comporta la svalutazione dell'intera colonna relativa ai "Problemi" e la colonna "Opzioni". Questo porta alla svalutazione anche dell'"importanza degli stimoli" e le caselle al di sotto.

La svalutazione può essere classificata secondo **tre criteri diversi**:

- 1) AREA DI SVALUTAZIONE
- 2) TIPO DI SVALUTAZIONE
- 3) LIVELLI O MODALITA' DI SVALUTAZIONE

1) AREA DI SVALUTAZIONE

Una persona può svalutare:

- a) **Se stessa**, nel momento in cui ignoriamo, per esempio, la nostra capacità di intraprendere un'azione per ottenere quello di cui ci lamentiamo, "Io sono incapace di...".
- b) **Gli altri**, criticare gli altri di una situazione problematica: "gli altri sono incapaci di...".
- c) **La situazione** criticare la situazione, "il mondo è ingiusto..."

2) TIPO DI SVALUTAZIONE

Si riferisce a:

- a) **Stimoli** svalutare uno stimolo cioè ignorare la percezione che sta succedendo qualcosa, "non permettere a me stesso di sentire..."
- b) **Problema** svalutare il problema, la persona percepisce lo stimolo, si rende conto che sta succedendo qualcosa, ma ignora il fatto che questo "qualcosa" pone un problema. "Ho bisogno di...ma non importa..."
- c) **Opzioni** svalutare le opzioni la persona è consapevole che sta succedendo qualcosa, e che questo costituisce un problema, ma elimina la possibilità che si possa fare qualcosa per risolvere il problema.

3) LIVELLI O MODALITA' DI SVALUTAZIONE

- a) **Livello dell'esistenza** Quando la persona svaluta l'esistenza delle opzioni, "non esistono opzioni, non esistono possibilità per risolvere un problema..."
- b) **Livello dell'importanza** la persona svaluta l'importanza delle opzioni, "ci sono opzioni, esse però non avranno comunque effetto anche se le mettesi in atto..."
- c) **Livello della possibilità di cambiamento** la persona è consapevole che esistono delle opzioni, e sa anche che potrebbero dare dei risultati, però elimina la possibilità che qualcuno sia capace di mettere effettivamente in pratica tali opzioni.
- d) **Livello delle capacità personali** le opzioni esistono, so che possono dare dei risultati e so anche che ci sono persone che possono ricorrere a tali opzioni ma "io non sono capace di metterle in atto..."

Impiego della matrice di svalutazione

Ogni volta che un problema non viene risolto significa che si sta ignorando qualche informazione importante per la sua soluzione. La matrice di svalutazione ci dà un modo sistematico di individuare quale informazione viene omessa. Questo a sua volta ci dà una guida per le specifiche azioni da intraprendere per risolvere il problema. Quando un problema rimane irrisolto è spesso perché la persona sta affrontando il problema su una diagonale troppo bassa della matrice della svalutazione. Quando utilizziamo la matrice di svalutazione per la risoluzione di un problema dobbiamo cominciare con l'esaminare la svalutazione nella diagonale più alta. Iniziando dall'angolo in alto a sinistra verificare ogni casella lavorando verso il basso lungo le diagonali successive fino ad individuare la casella in cui avviene la svalutazione.

Le posizioni esistenziali

Ogni persona "sceglie" una posizione esistenziale di base che influenza i suoi pensieri, le sue azioni, gli stati d'animo, e le relazioni con gli altri. Le prime esperienze, i primi vissuti di un individuo, incluso quindi il fatto che i suoi bisogni e

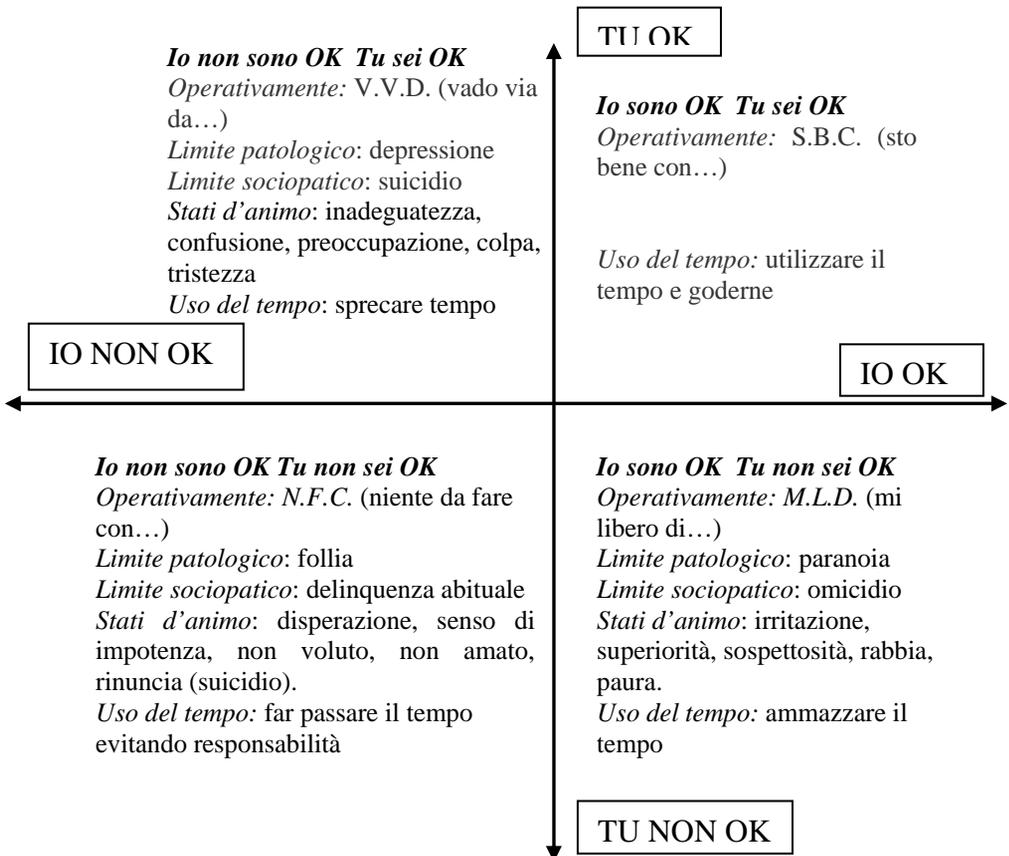
desideri siano stati o no soddisfatti, hanno un ruolo decisivo nella scelta della "posizione esistenziale".

Le 4 posizioni esistenziali

- *Io sono OK e tu sei OK*
- *Io sono OK e tu non sei OK*
- *Io non sono OK e tu sei OK*
- *Io non sono OK e tu non sei OK*

Una volta che una persona ha assunto e fatto sua una posizione esistenziale di base tende a percepire il mondo che la circonda molto selettivamente, rilevando della realtà solo gli aspetti che tendono a confermare la validità della sua posizione. In genere a seconda delle situazioni, la persona passa da una posizione all'altra, ma c'è una posizione a cui tende a ritornare sempre.

L'OK Corral (Ken Ernst)



Io sono OK tu sei OK. Le persone che hanno mantenuto, o recuperato, questa posizione e la vivono in età adulta hanno un aspetto sano, disteso, affrontano con serenità i vari aspetti della vita, entrano liberamente in relazione con gli altri, riflettendo l'assunto operativo: "Sto bene con..."

Io sono OK tu non sei OK - Posizione proiettiva. Se il bambino viene duramente maltrattato, rifiutato o oppresso, oppure proietta sui suoi genitori i suoi impulsi violenti, può decidere che sono gli altri a non essere OK. Se questa posizione non ha origini interpretative o proiettive è modellata da uno dei due genitori, che di solito l'ha assunta nella sua infanzia. Le persone in questa posizione sono diffidenti, sfiduciate, odiano, tendono a incolpare gli altri per i propri guai, negano di avere un problema personale, si sentono imbrogliate, reagiscono al mondo con rabbia e frustrazione. Il loro modo di reagire è un'azione tesa a "liberarsi degli altri"

Io non sono OK tu sei OK - Posizione introiettiva. Si definisce anche posizione depressiva. Se il bambino ha la percezione che i suoi bisogni non sono soddisfatti,

egli può decidere che ciò avviene per colpa sua, e che è lui ad essere non OK, inadeguato, incapace di fronte alla situazione. Depressione, senso di colpa, sfiducia in sé, sono gli elementi che accompagnano questa posizione, insieme a continui tentativi di "andare via", di ritirarsi dalla relazione con gli altri.

Io non sono OK tu non sei OK - Posizione distruttiva. Questa posizione è assunta da quelle persone che nella loro infanzia hanno sofferto tanto da decidere che né loro stesse né gli altri avevano valori positivi. È la posizione di chi rinuncia in assoluto; la loro vita ha spesso un epilogo tragico. Il vissuto rispetto ai problemi è "Niente da fare con..."

Capitolo 15

PROFILO PROFESSIONALE ORIENTATORE

LA PROFESSIONE DEL CONSULENTE DI ORIENTAMENTO

Fare orientamento significa *aiutare le persone a costruire percorsi pienamente soddisfacenti in ambito formativo e professionale, durante tutto l'arco della vita.*

Esistono vari modi per favorire la costruzione di percorsi formativi e professionali soddisfacenti:

1. dare informazioni sulle alternative scolastiche e professionali
2. fare consulenza (cioè dare consiglio e sostegno) su scelte formative e professionali
3. promuovere l'autonoma capacità di scelta attraverso attività focalizzate sulle scelte professionali e formative.
4. promuovere tirocini.
5. promuovere l'incontro fra domanda e offerta di lavoro.

Deve essere subito chiaro che la capacità di stabilire e gestire relazioni di aiuto è una componente necessaria ma non sufficiente per svolgere una attività di orientamento efficace in quanto quello che contraddistingue l'orientamento è il costante riferimento alle modalità di funzionamento del mercato del lavoro.

In generale l'attività dell'orientatore può essere svolta attraverso l'erogazione di informazioni, colloqui individuali, bilancio di competenze, corsi brevi o incontri dedicati alla ricerca del lavoro alle scelte professionali, alle scelte formative.

In generale l'attività di raccolta ed erogazione di informazioni è svolta dagli "operatori di sportello", le restanti attività vengono svolte dai "consulenti di orientamento".

Dovendo sintetizzare le attività svolte dalle figure possiamo dire che per quanto riguarda gli operatori di sportello si occupano di :

- reperire informazioni
- fornire informazioni su professioni, formazione, tecniche di ricerca di lavoro
- analizzare il bisogno del cliente e quando necessario rimandarlo ad altri servizi per il lavoro.

I consulenti di orientamento svolgono la loro attività rispetto a:

- reperire informazioni
- aiutare l'utente a collegare le informazioni alle proprie necessità
- aiutare l'utente a esaminare le opzioni possibili
- aiutare l'utente a prendere decisioni relative alla propria carriera
- supportare l'utente nel proprio percorso formativo, lavorativo o nella propria ricerca di lavoro

Al momento in Italia la legge non stabilisce dei percorsi formativi specifici o dei requisiti minimi e in questo senso l'ISFOL ha proposto un'ipotesi relativa ai profili professionali dell'orientatore rispetto proprio alle competenze minime necessarie. L'ISFOL stesso ha sottolineato che tenendo conto della pluralità di tipologie di azioni

orientative messe in campo da diversi soggetti all'interno di sistemi di riferimento diversi è preferibile scartare la proposta di una figura unitaria di orientatore che andrebbe a ricoprire funzioni molto diverse con il rischio di definire un profilo professionale troppo generico e inadeguato per rispondere ai bisogni diversi dei vari utenti che fanno riferimento a sistemi diversi in momenti diversi di transizione riguardo ai percorsi formativi, le esperienze lavorative e il passaggio dalla formazione al lavoro. Pertanto sono stati individuati quattro ambiti di professionalità che si differenziano rispetto a quattro macro-tipologie di funzioni: tre funzioni riguardano direttamente l'erogazione degli interventi al cliente, mentre la quarta funzione risponde a bisogni di analisi e progettazioni delle azioni.

Sono state però subito identificate alcune competenze trasversali ai quattro profili relative alle seguenti macro aree:

- AREA DELLA COMUNICAZIONE
- AREA DELL'ORGANIZZAZIONE
- AREA DELLA LEGISLAZIONE
- AREA DELL'INFORMATICA E DELLE NUOVE TECNOLOGIE

La figura dell'operatore di orientamento trova spazio all'interno di vari sistemi: la scuola, l'università, la formazione professionale, i servizi per il lavoro, le aziende.

Tenendo conto di quanto detto i profili identificati sono i seguenti:

1. **Operatore dell'informazione orientativa:** svolge attività di accoglienza e filtro, erogazione di informazioni, attività per favorire l'apprendimento di abilità sociali (ad es. le tecniche di ricerca attiva del lavoro). Le principali competenze sono quelle relative alla relazione interpersonale, promozione e marketing, informazione, informatica e nuove tecnologie. In generale gli interventi si propongono di potenziare un insieme di risorse da parte degli utenti che hanno a che fare con la capacità della persona di attivarsi/ricercare, di confrontarsi con altri punti di vista, di decodificare/interpretare nuove conoscenze, di mettersi in gioco.
2. **Tecnico dell'orientamento:** svolge funzioni di accompagnamento in itinere nei percorsi. Le principali competenze di questa figura sono relative alle aree di presa in carico e tutorato individuale, gestione di gruppi, lavoro di rete. La funzione di questa figura si rende necessaria nelle azioni di accompagnamento delle situazioni in essere la cui finalità orientativa è connessa alla prevenzione di comportamenti inefficaci e alla pianificazione di strategie di ottimizzazione dei percorsi. In generale questi interventi si propongono di potenziare un'insieme di risorse della persona che hanno a che fare con la capacità di attivarsi /ricercare opportunità, di analizzare/pianificare percorsi, di mettersi in gioco/sperimentarsi di verificare e ripianificare le alternative. Fondamentale diventa la sua forte capacità di lavorare in rete con le altre risorse del territorio.
3. **Consulente di orientamento:** svolge funzioni di supporto dei processi decisionali in corrispondenza delle scelte scolastico/formativo e della

maturazione di progetti professionali verso il lavoro o sul lavoro. Tali interventi si propongono di potenziare un insieme di risorse della persona che hanno a che fare con la capacità di confrontarsi/decentrarsi sulle esperienze, decodificare/interpretare nuovi contesti, dare senso/significato a nuove opportunità, mediare/negoziare desideri e realtà, valutare/decidere tra alternative diverse, progettare/identificare obiettivi, responsabilizzarsi/investire rispetto a nuove esperienze. Le principali competenze sono quelle relative alle aree dell'analisi dei bisogni e delle risorse individuali, gestione della relazione d'aiuto, strumentazione diagnostica, intervento nelle organizzazioni.

4. **Analista di politiche e servizi di orientamento:** svolge funzioni di assistenza tecnica alle istituzioni e ai sistemi nella fase di definizione delle politiche di orientamento, promozione e sviluppo delle reti territoriali, costruzione di piani di intervento, progettazione di interventi, analisi dei fabbisogni di formazione/aggiornamento degli operatori, consulenza alla gestione/pianificazione delle risorse economiche per interventi di orientamento, verifica, valutazione e monitoraggio degli interventi. Le principali competenze sono quelle relative alle aree di progettazione di interventi complessi, promozione delle risorse locali, coordinamento di strutture/servizi.

E' necessario fare alcune precisazioni:

- L'individuazione di una pluralità di figure professionali non comporta l'assunzione di un rapporto di relazione gerarchica tra di esse, si tratta di ruoli e funzioni con finalità diverse ma che concorrono a sostenere il processo di auto-orientamento di interlocutori diversi.
- In un servizio di orientamento non è necessario che siano presenti tutte e quattro le figure definite. E' possibile infatti che in alcuni contesti/sistemi siano presenti solo alcune figure e quindi vengano erogate solo alcune funzioni/attività.

Capitolo 16

LA STORIA DELL'ORIENTAMENTO

Evoluzione del concetto di orientamento

- Società primitiva:

Gli anziani sono i detentori della saggezza e trasmettono dei modelli da una generazione all'altra: **Apprendimento per modelli**

- Società preindustriale:

È la famiglia che svolge l'attività di orientamento a 360 gradi:

- **Formazione:** in famiglia si addestrano i figli a svolgere un mestiere;
- **Lavoro:** avviamento al lavoro nella bottega del padre o di un parente

Fase industriale

- Con la rivoluzione industriale cambia lo scenario lavorativo (processi, tecnologie, manodopera...) e di conseguenza anche le competenze richieste.
- In Inghilterra, Francia e Stati Uniti, nascono le prime dottrine dell'organizzazione aziendale. Nel corso del XX secolo si sviluppano vari modelli organizzativi, il cui percorso può essere riassunto nelle seguenti fasi

Fase diagnostico-attitudinale

"l'uomo giusto al posto giusto"

- La finalità è quella di ottimizzare le fasi produttive per il raggiungimento del massimo profitto (*Taylor, Fayol*).
- L'accento è sulle **attitudini** dei soggetti rilevabili attraverso la psicodiagnostica

Fase caratteriologico - affettiva

(anni '30 in poi)

- Incentrata su "l'interesse" che diventa il punto focale per migliorare il rendimento lavorativo. Si passa quindi dallo studio delle attitudini, capacità riconducibili ad una dimensione esterna, all'analisi della dimensione interna dell'individuo (gli interessi).
- Per valutare la disponibilità di un soggetto verso una determinata professione, si guarda al suo coinvolgimento emotivo – affettivo (**motivazione**) che comporta interesse, curiosità, attenzione ecc.

Fase clinico – dinamica

(dal '45 al '60)

La scelta professionale del soggetto subisce influenze di carattere socioculturali – ambientali a seguito di esperienze personali e delle informazioni ricevute, in rapporto con gli elementi profondi della personalità: motivazioni ed inclinazioni.

Vengono posti in primo piano i bisogni dell'individuo

- Il centro è sul vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni inconse.

- Gli strumenti d'indagine metodologica utilizzati sono il colloquio clinico e i test proiettivi.
- Il concetto di orientamento si amplia notevolmente, vengono posti in primo piano i "bisogni profondi dell'individuo"
- Il mercato del lavoro perde la centralità ed il lavoro viene concepito come fonte di soddisfazione per il soggetto.

Critiche a questo modello

La Sociologia, la Pedagogia ed altre discipline criticano questa impostazione teorica perché troppo riduttiva, manca infatti, in tale tipo di indagine, qualsiasi riferimento al ruolo svolto sull'individuo dai fattori sociali, ambientali, educativi, economici ecc.

Fase dello sviluppo vocazionale

La scelta professionale dell'individuo avviene attraverso un percorso di maturazione e tutte le tappe evolutive devono essere affrontate e superate considerando che tale scelta può rappresentare per il soggetto un'attuazione dell'immagine di sé.

- "il soggetto è attivo": esplora, valuta le sue potenzialità e formula un progetto personale da realizzare concretamente nel suo percorso di vita.
- L'orientamento riveste un ruolo importante e presuppone anzitutto un forte coinvolgimento dell'individuo (orientarsi) ma anche della famiglia, della scuola, della società.

Fase centrata sulla persona o maturativo - personale

Il soggetto assume una posizione attiva, da protagonista e l'intervento di orientamento ha solo finalità di facilitazione.

- Il protagonista principale dell'orientamento è il soggetto che cerca, chiede aiuto e "si orienta autonomamente se facilitato nella comprensione della sua problematica"
- L'operatore dell'orientamento "facilita" la consapevolezza e la responsabilità individuale, aiuta ad esplorare ed a chiarire schemi di pensiero e di azione

Capitolo 17

RASSEGNA NORMATIVA SULL'ORIENTAMENTO

Il panorama dell'orientamento italiano si presenta complesso e articolato e, malgrado una

situazione caratterizzata da una costante evoluzione, anche a livello europeo, presenta contorni e dimensioni ancora non chiaramente definibili.

Il panorama legislativo presenta caratteristiche differenti ai differenti livelli (comunitario, nazionale, regionale):

- A livello comunitario i contributi sono incentrati essenzialmente sugli aspetti di contenuto, sulla "funzione" ²più che sul "servizio" di orientamento.
- A livello nazionale, lo scenario è caratterizzato da un basso livello di formalizzazione normativa, frammentazione in testi centrati su ambiti di intervento "altri" rispetto all'orientamento e mancanza di un quadro legislativo espressamente dedicato.
- A livello regionale infine, è da segnalare, nel panorama normativo più recente, lo sforzo da una parte di inserire in maniera organica l'orientamento nel quadro del sistema formativo integrato, conferendogli una valenza di autonomia, e dall'altra di costruire un sistema territoriale policentrico dell'orientamento.

Si parla oggi sempre più di orientamento lungo tutto l'arco della vita (lifelong guidance) e quindi appare superata la distinzione tra orientamento scolastico e orientamento professionale.

Tuttavia, per la ricerca sulle normative relative all'orientamento, è opportuno mantenere distinzioni di ambito.

L'AMBITO EUROPEO

- *Documento della Commissione europea del 30.10.2000 "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente".*
- *Comunicazione della Commissione europea del 21.11.2001 "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente".*
- *Piano di Azione della Commissione europea sulle Competenze e la Mobilità, approvato nel luglio 2002.*

² La "funzione" è propria di quegli enti o istituzioni che hanno una mission educativa, formativa o sociale e contemplano espressamente l'orientamento tra gli obiettivi previsti. I "servizi" hanno l'orientamento quale unica e sostanziale mission e sono organizzati ed erogati in funzione dei diversi clienti.

L'AMBITO NAZIONALE

- *Master Plan (Piano Strategico per lo Sviluppo delle risorse umane);*

L'orientamento nel quadro del conferimento di funzioni a Regioni ed Enti Locali previsto dalla riforma Bassanini

- *Legge 15 marzo 1997, n° 59 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa"*

Al Capo IV, Art. 21 è trattato l'argomento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Al comma 10 si dice che " Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi.(...)"

- *Decreto legislativo 23 dicembre 1997, n°469 "Conferimento alle regioni e agli enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 1 della legge 15 marzo 1997, n. 59".*

In attuazione alla delega conferita dalla Legge n° 59/97 (Bassanini), esso disciplina il conferimento alle Regioni e agli Enti Locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, fra cui l'organizzazione delle attività di orientamento. Successive leggi regionali hanno definito organizzazione e modalità di esercizio di quanto disposto dal Decreto legislativo n°469/97. Decreto legislativo n° 112/98 "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59".

Al Titolo IV, Capo III, avente per oggetto "la programmazione e la gestione amministrativa del servizio scolastico", l'art. 139 cita, tra i trasferimenti ai comuni (comma 2) gli "interventi integrati di orientamento scolastico e professionale".

L'ORIENTAMENTO NEL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE/FORMAZIONE PROFESSIONALE

- *Legge n° 845/78 "Legge quadro in materia di formazione professionale".*
Promulgata nel dicembre 1978 la legge quadro intendeva fornire alle regioni i principi generali in materia di formazione e, tramite il raccordo con il ministero, l'utilizzo del Fondo sociale europeo. In realtà la legge fu disattesa quasi completamente: scarsa fu l'utilizzazione dei fondi nazionali e comunitari ed inesistente il collegamento con il sistema scolastico. Attraverso la nuova legge, la formazione professionale perdeva il carattere di strumento di "intervento di emergenza" e acquisiva il ruolo di strumento di "politica attiva del lavoro".

- *Decreto Legislativo n° 297/94 "Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione".*
Tra le funzioni attribuite agli organi collegiali sono previste anche quelle relative all'orientamento.
- *Direttiva n° 487/97 "sull'orientamento delle studentesse e degli studenti".*
- *Circolare ministeriale n° 488/97 "L'orientamento scolastico, universitario e professionale"*
- *D.M. n°245/97, direttiva prot. n° 123/97, D.M. del 23/4/98, Legge n° 264/99 "Norme in materia di accessi ai corsi universitari".*
Prevedono attività di orientamento che le università sono tenute a svolgere nelle scuole agli studenti degli anni terminali.
- *O.M. n° 455/97 Educazione in età adulta – istruzione e formazione – Direttiva 22/01.*
- *Legge 24 giugno 1997, n° 196 "Norme in materia di promozione dell'occupazione".*
Art. 17 "Riordino della formazione professionale".
Art. 18 "Tirocini formativi e di orientamento".
Con l'art.17 "Riordino della formazione professionale" della legge 144 ed i successivi regolamenti attuativi è stato possibile attribuire alla formazione professionale una funzione diversa e più ampia, nell'ambito delle politiche di "lifelong learning", ossia di sviluppo dell'apprendimento durante tutto l'arco dell'esistenza. Il sistema di formazione viene rinnovato ed adeguato alle nuove esigenze territoriali, offrendo servizi di qualità e di trasparenza, attraverso l'accreditamento delle strutture operanti nella formazione e la certificazione delle competenze professionali.
L'accREDITAMENTO delle strutture formative viene concesso solo a quelle strutture che rispettano standard di qualità: solidità economica, capacità logistiche, disponibilità di competenze professionali e non ultimo relazioni con il territorio.
L'art.18 "Tirocini formativi e di orientamento" disciplina l'attività di tirocinio quale esperienza di formazione e di orientamento realizzata attraverso l'inserimento in azienda. E' formativo quando fornisce un addestramento pratico a corredo di un corso di formazione o di un ciclo di studi. E' di orientamento quando permette la conoscenza di uno specifico lavoro.
- *Decreto Ministeriale del 25 marzo 1998, n°142 "Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997 n°196, sui tirocini formativi e di orientamento.*
- *D.M. n° 509/99 "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei".*
Prevede che i regolamenti didattici di ateneo disciplinino, tra l'altro attività didattiche integrative, di orientamento, di tutoraggio e prevedano l'introduzione di

un servizio di ateneo per il coordinamento delle attività di orientamento, da svolgere in collaborazione con gli istituti di istruzione secondaria superiore.

- *Legge 17 maggio 1999, n 144.*
L'art.68 della legge 144/99, che istituisce l'obbligo³ di frequenza di attività formative fino all'età di 18 anni, rappresenta un'innovazione nel quadro dell'offerta formativa del nostro Paese. In tal modo l'Italia ha inteso innalzare il livello di istruzione e di formazione dei giovani offrendo a tutti un'opportunità "vera" di completare il percorso formativo attraverso il conseguimento di un diploma o di una qualifica professionale. Attraverso la tutela e la cura del soggetto bisogna recuperare le capacità residue del soggetto, puntare sulle sue possibilità e non su ciò che non è più capace di fare per i motivi più vari. Si tratta di riuscire a leggere dentro la nuova norma una vera e propria rivoluzione copernicana.
- *D.P.R. n° 257/2000 "Regolamento di attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n.144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età.*
Prevede che "i giovani.....possono accedere ai servizi per l'impiego per usufruire di servizi di orientamento, supporto e tutoraggio".
- *D.M. n° 166/2001 "Disposizioni in materia di accreditamento dei soggetti attuatori nel sistema di formazione professionale".*
Fissa una serie di parametri che devono essere soddisfatti da tutte le strutture pubbliche e private che utilizzano finanziamenti del FSE per lo svolgimento delle attività di formazione e/o orientamento.
- *Legge n° 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".*
All'Art. 3 si prevede la predisposizione di un piano programmatico a sostegno, tra l'altro "degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione".

L'ORIENTAMENTO NELLA NORMATIVA SUL LAVORO

- *Legge n° 68/1979.*
Ratifica ed esecuzione delle convenzioni n° 141 e n° 142 adottate a Ginevra il 23 giugno 1975 dalla sessantesima sessione della Conferenza internazionale del lavoro. La convenzione n° 142, in particolare, concerne "il ruolo dell'orientamento e della formazione professionale nella valorizzazione delle risorse umane".

³ In realtà non si tratta di un vero e proprio "obbligo", ma di un diritto-dovere dei giovani di proseguire il percorso formativo fino a 18 anni. La norma non prevede sanzioni per le eventuali "evasioni".

- *Legge n° 451/1994 "Disposizioni urgenti in materia di occupazione e di fiscalizzazione degli oneri sociali".*
All'Art. 15 si prevede la realizzazione di "Piani per l'inserimento professionale dei giovani privi di occupazione" attraverso progetti che possono prevedere periodi di formazione e lo svolgimento di un'esperienza lavorativa.
- *Decreto legislativo n° 469/97.*
In attuazione alla delega conferita dalla Legge n° 59/97 ("Bassanini"), esso disciplina il conferimento alle Regioni e agli Enti Locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, fra cui l'organizzazione delle politiche attive del lavoro. Successive leggi regionali hanno definito organizzazione e modalità di esercizio di quanto disposto dal Decreto legislativo n°469/97.
- *Decreto Legislativo 21 aprile 2000, n°181 "Disposizioni per agevolare l'incontro fra domanda ed offerta di lavoro, in attuazione dell'articolo 45 comma 1, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144", come modificato dal Decreto Legislativo 19 dicembre 2002, n° 297.*
L'art. 3, "Indirizzi generali ai servizi per l'impiego ai fini della prevenzione della disoccupazione di lunga durata", prevede che "i servizi competenti, nel quadro della programmazione regionale, offrano, tra gli altri interventi, colloqui di orientamento entro tre mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione".

L'AMBITO REGIONALE

- *DPEF 2003-2005*
Nel Documento di Politica Economica e Finanziaria della Regione per il triennio 2003-2005, nell'area prioritaria di intervento relativa a Sapere, Lavoro Sviluppo, è presente la tematica dell'orientamento.
- *POR Obiettivo 3 FSE 2000-2006*
L'Asse C è dedicato specificamente a "Sviluppare un'offerta di istruzione, Formazione Professionale e orientamento che consenta lo sviluppo di percorsi di apprendimento per tutto l'arco della vita, favorendo anche l'adeguamento e l'integrazione tra i sistemi della formazione, istruzione e lavoro". Anche gli altri assi contengono misure specifiche per l'orientamento.
- *Complemento di programmazione del Programma Operativo Regionale dell'Obiettivo 3 per il periodo 2000/2006, approvato con Delibera di Giunta n° 1694 del 10 ottobre 2000.*
- *Direttive regionali in ordine alle tipologie di azione ed alle nuove regole per "l'accREDITAMENTO degli organismi di formazione professionale", approvate con delibera n° 177/2003.*
Prevedono azioni rivolte a persone, azioni rivolte a sistemi e misure di accompagnamento relative all'orientamento.
- *Indirizzi per il sistema formativo integrato dell'istruzione, della formazione professionale, orientamento e delle politiche del lavoro, biennio 2003-2004, approvati con delibera di Giunta n°2359 del 02.12.2002.*

La costruzione di una rete regionale integrata per l'orientamento è uno degli ambiti prioritari degli indirizzi per il biennio 2003-2004.

L'ORIENTAMENTO NEL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE/FORMAZIONE PROFESSIONALE

Il Masterplan regionale

La Regione Toscana in collaborazione con le amministrazioni provinciali ha messo a punto un Masterplan per monitorare i Servizi per l'Impiego.

Sarà lo strumento per la certificazione di qualità dei Servizi all'Impiego concordando obiettivi quantitativi da raggiungere e standard qualitativi di funzionamento condivisi, fissando precise fasi temporali per il raggiungimento di un'efficienza misurabile oggettivamente.

- *Legge Regionale 26 luglio 2002, n°32 "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro."*

E' stata una legge fortemente voluta dalla Giunta regionale perché rappresenta "un significativo risultato di semplificazione legislativa e di convergenza degli interventi".

Era opportuna un po' di semplificazione con almeno un'unica legge di riferimento riguardo a materie diverse, ma tra loro fortemente legate. Era necessaria un'integrazione fra i sistemi che permetta una convergenza degli interventi per evitare soprattutto di disperdere risorse preziose.

La nuova norma, inoltre, ha permesso di abbandonare la legge 845/78 sulla formazione professionale che risale a più di venti anni fa. Questo implica, finalmente, il superamento di un sistema di formazione professionale ridotto, talvolta, a canale di raccolta di quei soggetti che non erano in grado né di proseguire nella scuola, né di essere immediatamente assorbiti dal mercato del lavoro. Per questo la formazione professionale poteva risultare di fatto meno qualificato e qualificante rispetto a quello scolastico.

- *Legge Regionale 4 agosto 2003, n° 42 "Modifiche alla legge regionale 26 luglio 2002, n°32.*
- *Decreto del Presidente della Giunta Regionale 8 agosto 2003, n°47/r "Regolamento di esecuzione della legge regionale 26.07.2002 n°32.*

LEGENDA

D.P.R.	=	Decreto Presidente della Repubblica
DOCUP	=	Documento unico di programmazione
FSE	=	Fondo Sociale Europeo
PAN	=	Piano d'Azione Nazionale
PON	=	Piano operativo nazionale
POR	=	Piano operativo regionale
UE	=	Unione Europea

FONTI BIBLIOGRAFICHE

- Mambriani S., La comunicazione nelle relazioni di aiuto, Cittadella, Assisi, 1992
- Watzlawick P., Beavin J. H., Don Jackson D., Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma, 1971
- Sclavi M., Arte di ascoltare e mondi possibili, Le Vespe, Milano, 2000
- Guidolin, G. (1998-2000), "La comunicazione terapeutica: relazione d'aiuto e colloquio d'aiuto", in *Cercare SINTONIA nella relazione una proposta innovativa di formazione per gli operatori sociali*, Trento, Villa S. Ignazio, vol. n°7 <http://www.vsi.it/sintonia/sintonia%20relazione.pdf>
- Rogers C., Cliented-centred therapy, Houghton Mifflin Company, Boston 1951 (tr.it. La terapia centrata sul cliente, Martinelli, Firenze 1970)
- Rogers C.R., Kinget G.M., Psicoterapia e relazioni umane. Teoria e pratica della terapia non direttiva, Boringhieri, Torino 1970
- Di Fabio A., Counseling, Giunti, Firenze 1999
- Franta H., Salonia E., Comunicazione interpersonale, LAS, Roma 1981
- Franta H., Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa, LAS, Roma 1988
- Consolini M., Pombeni M.L., La consulenza orientativa, Franco Angeli, Milano 1999
- Folgheraiter F., in: Presentazione all'edizione italiana di: Mucchielli R., *Apprendere il counselling - Manuale pratico di autoformazione al colloquio d'aiuto*, Erickson, Trento 1987
- Folgheraiter F., in *Introduzione all'edizione italiana di: Karkhuff R., L'arte di aiutare - I Manuale*, Erickson, Trento 1989
- Pages M., L'orientamento non direttivo, Coines, Roma 1970
- Gordon T., Genitori efficaci, La Meridiana, Bari 1994
- F. Canini, L'approccio psicodrammatico all'orientamento scolastico e professionale, <http://www.psicodramma.it/sito/informazione/saggi/5.pdf>

Per una rassegna esaustiva e ben documentata sugli strumenti dell'orientamento vedere anche: ISFOL, *Raccolta degli idealtipi di strumenti per l'erogazione dei servizi orientativi*, I libri del FSE, 2004

- Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale Ufficio Centrale O.F.P.L., Fondo Sociale Europeo. Programma Operativo Nazionale Obiettivo 3. Azioni di sistema. Programmazione 2000-2006.
- Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale Ufficio Centrale O.F.P.L., PON Azioni di Sistema IT053 PO 007. Complemento di Programmazione, 2000.
- Commissione Europea, decisione della Commissione europea del 18.07.2000 n.1120 recante approvazione del Quadro Comunitario di Sostegno per gli interventi strutturali comunitari previsti dall'obiettivo n. 3 in Italia sito internet: <http://www.europalavoro.it/modul/decisione.pdf>
- U.E. QCS OB. 3 Italia sito internet: <http://www.europalavoro.it>

Siti:

per gli strumenti di orientamento

<http://www3srv.provincia.bologna.it/orientamento/>

<http://www.problemsetting.com>

Materiali su psicodramma

<http://www.psicosociodramma.it/psicodramma/index.html>

Altri siti

- http://www.orientamentoirreer.it/indice_glossario.htm
- <http://orientamento.it>
- http://www.form-azione.it/form_azione.htm
- <http://www.welfare.gov.it/EuropaLavoro/default.htm>

Bibliografie orientamento on line:

- http://www.isre-sisf.org/rivista-isre/TRE2002/bibliografia_ragionata.htm
- http://www.orientamentoirreer.it/bibliografia/biblio_orientamento_form.htm
- <http://www.cestor.it/orientamento/bibliografia.htm>
- http://spinn.welfare.gov.it/SPINN/testi/info/infoprimolivello/info_bibliografia.asp
- <http://www.bdp.it/bibl/aree.htm>

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

1. Orientamento: testi di base

- Castelli C., Venini L. (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale* Franco Angeli, Milano, 1996
- Cospes (a cura di), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo*, SEI, Torino, 1990
- De Pieri S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elledici, Leumann (TO), 2000
- Erlicher L., Mapelli B. *Un futuro per le ragazze Manuale per l'orientamento femminile* Le Monnier, Firenze, 1991
- Di Fabio A. M., *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze, 1998
- Giugni G., *Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale in Orientamento Scolastico e Professionale*, 1, 1987, pp.11-52
- Macario L., Nanni C., Sarti S., Zanni N., *Orientare educando* Las, Roma, 1989
- Mancinelli M. R., *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi* Alpha Test/Hoepli, Milano, 1999
- Mancinelli M. R., *I test in orientamento*, Vita e Pensiero, Milano, 1998
- Orsi M., *Seguire la via del cuore*, Sonda, Torino, 1993
- Pombeni M. L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996
- Scarpellini C., *L'orientamento esistenziale*, in *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1-2, 1994, pp 5-13
- Viglietti M., *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino, 1988

2. Testi riguardanti la componente scolastica dell'orientamento

- AA.VV. (a cura di P. Cascioli), *L'orientamento nella scuola media*, SEI, Torino, 1990
- AA.VV. (a cura di M. Sighinolfi), *Sapere minimo sull'orientamento. Materiali didattici modulari rivolti agli insegnanti*, F. Angeli, Milano, 1998
- Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano, 2000
- Ariosi V., Ciacco A., Pombeni M.L., *L'orientamento dalla parte dell'insegnante*, La Nuova Italia, Firenze, 1987
- Ballocco C. (a cura di), *Abilitare l'orientamento. Percorsi di orientamento socio-lavorativo per l'handicap*. ENAIP, Editoriale AESSE, Roma, 1999

- Bramante R., Cappelli F. (a cura di), *Progettare per orientare. Orientamento come ricerca: percorsi e prospettive*, Unicopli, Milano, 1999
- Cacioppo G (a cura di), *Il banco dell'orientatore. Fare orientamento a scuola*, F. Angeli, Milano, 1996
- Camiciotti G., *L'orientamento personale degli alunni*, Le Monnier, Firenze, 1981
- Carlino F.E. (a cura di), *Dimensione orientamento. Itinerario teorico pratico di ricerca e di documentazione per la prassi dell'orientamento nella scuola Grafo Sud*, Rossano, 2000
- Carrà Ciappina A., *L'identità. Verso un'ecopsicologia dell'orientamento*, F. Angeli, Milano, 1998
- De Pieri S. e collaboratori, *Handicappati: quale inserimento?* COSPES, Mogliano Veneto (TV), 1982
- CIRMES (a cura di), *La funzione orientativa della scuola secondaria di I grado*, Roma, 1989
- De Pieri S., *Scuola e giovani: l'identità difficile*, in ISRE, n°3, 1998, pp. 97-102
- De Pieri S., *Scuola e orientamento*, in ISRE, n°3, 1999, pp. 57-79
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* Laterza, Bari 1998
- Forestelli G., *L'orientamento formativo nella scuola media* In *Orientamento scolastico e professionale*, n°3, 1997, pp. 209-226
- Giugni G., *Pedagogia della scuola. La scuola in funzione dell'educazione permanente e dell'orientamento*, Le Monnier, Firenze, 1977
- Isdraele Romano A., *Quale orientamento nella scuola del duemila?* In *Isre*, n°2, 1999, pp. 59-78
- La Malfa L., Bertelli Borsini L., *L'orientamento scolastico e professionale. Dalla teoria ad un modello operativo*, Le Monnier, Firenze, 1986
- Lo Gatto C., *Orientamento scolastico e professionale*, Le Monnier, Firenze, 1974
- Ministero Pubblica Istruzione (a cura di), *Progetto Orientamento (3 voll.)*, Roma, 1998
- Nardiello M.G., *La progettazione degli interventi educativi nella scuola in AA.VV. in Orientamento scuola e professione*, ISU-Università Cattolica, Milano 1998, pp. 42-50
- Pellerey M., *L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale in Orientamento scolastico e professionale n°1-2*, 1998, pp. 9-25
- Ravasio B., *Orientamento nella scuola*, in *Rassegna Cnos*, n°3, 1998, pp.71-78
- Regione Friuli Venezia Giulia (a cura di), *Orientare. Idee e materiali per l'orientamento*, Udine, 1993
- Zanniello G. (a cura di), *L'orientamento nella scuola media* Palumbo, Roma, 1992

3. Orientamento e innovazioni istituzionali

- Amatucci L., *Orientamento e innovazione nella scuola italiana*, in *Orientamento scolastico e professionale n°4*, 1999, pp. 23-50
- Bertagna G., *Dal progetto Brocca al progetto Berlinguer*, in *ISRE*, n°1, 1999, pp. 77-123
- Capone A., Ferretti F., *L'orientamento nella scuola dell'autonomia*, F. Angeli, Milano, 1999
- Cicatelli S., Ciucci Giuliani A., *Orientamento*, La Scuola, Brescia, 2000
- Forestelli G., *Orientamento formativo: normativa e progetti*, in *Quaderno A.I.O.F.*, n.1
- Fontana U., *Biennio-Triennio: orientamento e possibili corsi secondo il nuovo modello dei cicli*, in *ISRE*, n°1, 2000, pp. 66-79
- Giugni G., *Riforme ed orientamento*, in *Orientamento scolastico e professionale n°1-2*, 1998, pp. 3-8
- Loiodice I., *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Adda Editore, Bari, 1998
- Ministero Pubblica Istruzione (a cura di), *Il nuovo obbligo scolastico. Per un percorso formativo più ricco*, Roma, 1998
- Pajno A., Chiosso G., Bertagna G., *L'autonomia delle scuole. Motivazioni, problemi, prospettive*, La Scuola, Brescia, 1997
- Soliani A., *L'attività di orientamento nella riforma della scuola*, in *AA.VV. in Orientamento scuola e professione*, ISU-Università Cattolica, Milano, 1998, pp. 37-41

4. Orientamento e processo decisionale

- Bobba L., Nicolo D., Orsi M. (a cura di), *Imparare a scegliere*, Ed. Lavoro, Roma, 1991
- De Lumé F., Giani A., *Il perché di una scelta. Interessi ed attitudini nell'orientamento scolastico e professionale*, Milella, Lecce, 1997
- De Mauro T., De Renzo F., *Guida alla scelta della scuola superiore*, Laterza, Bari, 1998
- De Pieri S., *La dinamica della scelta e della decisione*, in C. Scarpellini – E. Strologo, *L'orientamento scolastico e professionale: problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia, 1976, pp. 365-388
- Di Fabio A., *Counseling. Dalla teoria all'applicazione*, Giunti, Firenze, 1999
- De Pieri S., *Dinamica della scelta e della decisione in Progetto di sé e partecipazione*, Edizioni Paoline, Roma, 1990, pp. 22-29
- Isdraele Romano A., *Scuola e famiglia in ISRE (3)*, 1999
- Giuffredi G., Inama L., *Cosa farà da grande? Manuale di orientamento per genitori e insegnanti*, Sansoni, Firenze, 1994
- Lucchetti M., *Che fare dopo la terza media?*, Sovera Multimedia, Roma, 1992
- Rossi M., *L'orientamento al femminile in Pianeta Università supplemento di Note Mazziane (27)*, 3 1992, pp.24-27.
- Rossi M., *Esistono differenze nelle attitudini fra maschi e femmine? Indagine su un gruppo di 967 preadolescenti di Padova e provincia*, in *Orientamenti Pedagogici*, (36), 3, 1989, pp.310-318
- Padovani G., *Carriera e orientamento scolastico. Una ricerca nelle scuole di Parma*, Quattroventi, Urbino, 1998
- Tonolo G.-De Pieri S., *Educare i preadolescenti Elledici*, Leumann (TO), 1991
- Schimmenti Galasso V. *I l problema della scelta. Un'indagine nella scuola media dell'obbligo*, F. Angeli, Milano, 1991
- Viglietti M., *Educazione alla scelta. Una guida operativa-pratica*, SEI, Torino, 1995

5. La progettazione dell'orientamento nella scuola

- Aziani P., Del Buono M.R., *Progetto Orientamento*, Marietti, Torino, 1991
- Balestra G., Tiziano T., *Orientamenti*, Petrini, Torino, 1996, 3 voll.
- Bucci F., Bonanno S.E., *Materiali di orientamento per il triennio di scuola media*, Vecchiarelli editore, Manziana (Roma), 1998
- Causin P., De Pieri S., *Disabili e società. L'integrazione socio-lavorativa in prospettiva europea*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Centro Orientamento Cosenza, *La programmazione longitudinale dell'orientamento nella scuola media dell'obbligo*, COSP, Cosenza, 2000
- Centro Orientamento Cosenza, *La programmazione longitudinale dell'orientamento nel biennio delle scuole secondarie superiori*, COSP, Cosenza, 2000
- De Pieri S., *Scuola e orientamento*, in *ISRE*, 3, 1999
- Forestelli G., *L'orientamento formativo a intero arco evolutivo*, in *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1997, pp. 209-220
- Fagari G., *Progettare insieme. Orientamento nella scuola media*, Edizioni Del Noce, Camposampiero (PD), 1991
- Inama L., *Orientarsi facendo*, La Scuola, Brescia, 1992
- Mancinelli M.R., *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Alpha Test, Hoepli, Milano, 1999

6. La figura dell'operatore dell'orientamento,

- De Pieri S., Gli operatori dei servizi di orientamento, in Seconda indagine nazionale sui servizi di orientamento 1998, a cura del Ministero del lavoro e Cnos, Ciofs, Cospes e Isre, Roma, 1999, pp. 83-101
- De Pieri S., Gli operatori di orientamento e il ruolo della scuola e della famiglia, in Rapporto orientamento. Atti del Corso per Orientatori, maggio-ottobre 1999, Osservatorio Economico, Provincia di Treviso pp. 65-101
- ELEA (a cura di), Analisi della professionalità degli operatori dei servizi di orientamento, Bologna, 1996
- Forestelli G., Lo psicologo dell'orientamento. Contributi e competenze richieste dalle strutture formative, in Orientamento Scolastico e Professionale, (1988) n°3 pp. 294-306
- ISFOL (a cura di), Repertorio delle professioni, Istituto Poligrafico Zecca dello Stato, Roma, 1987
- ISFOL (a cura di), Repertorio delle professioni. Area professionale educazione e formazione, Istituto Poligrafico Zecca dello Stato, Roma, 1999
- Pombeni M. L., Consolini M., La consulenza orientativa, F. Angeli, Milano, 1999
- Sarchielli G., Orientatore: una professione emergente. Rappresentazioni, esigenze del compito e sistemi di competenze, in S. Soresi (a cura di) Orientamenti per l'orientamento, Giunti, Firenze, 2000, pp. 9-21

7. Le trasformazioni del lavoro e orientamento nelle organizzazioni

- Butera F., Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni Angeli, Milano, 1989
- Butera F., Il castello e la rete, F. Angeli, Milano, 1991
- Butera F., L'orologio e l'organismo, F. Angeli, Milano, 1985
- Butera F., I lavoratori della conoscenza, F. Angeli, Milano, 1997
- Callini D., Cambiamento organizzativo e formazione, F. Angeli, Milano, 1993
- Cesareo V., La società flessibile, F. Angeli, Milano, 1998
- Coriat B., Ripensare l'organizzazione del lavoro, Dedalo, Bari, 1991
- De Masi D., L'avvento post-industriale, F. Angeli, Milano, 1987
- Elkana Y., Antropologia della conoscenza, Laterza, Bari, 1989
- Gorz A., Metamorfosi del lavoro, Boringhieri, Torino, 1992
- La Rosa M., Il futuro del lavor, F. Angeli, Milano, 1987
- La Rosa M., Il lavoro che cambia, F. Angeli, Milano, 1985
- La Rosa M., Il lavoro nella sociologia, Nis, Roma, 1993
- La Rosa M., Soggetti e organizzazioni, F. Angeli, Milano, 1994
- De Santi R., Valori e tempo di lavoro, Ed. Lavoro, Roma, 1999
- Orsi M., Educare alla responsabilità nella globalizzazione, Ed. EMI, Bologna, 2002
- Quaglino G.P. , Voglia di fare, Guerrini e associati, Milano, 1999
- Spaggiari A., Dall'uomo all'organizzazione, Ed. Lavoro, Roma, 1999
- Summa I., Arnone A., Formarsi per formare, Temo S.p.a., Bologna, 1997
- Romei P., Guarire dal "mal di scuola", La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1999
- Scandella O., Bellamio D., Cicciarelli E., Vimercati M., La scuola che orienta, La Nuova Italia, Milano, 2002
- Serra L., Cultura organizzativa e autovalutazione nella scuola che cambia, Armando Editore, Roma, 2000
- Domenici G. (a cura di), Progettare e governare l'autonomia scolastica, Ed. Tecnodid, Napoli, 1999
- Cortellazzi S., Pais I., Il posto della competenza, F. Angeli, Milano, 2001
- Di Fabio A., Professionalità emergenti: il coaching in azienda Newsletter, anno XIII, n.68
- Rossi C., Outplacement perdita del lavoro e riorientamento della carriera, F. Angeli, Milano, 1996

Scandella O., Tutorship e apprendimento, La Nuova Italia, Firenze, 1995

8. Il bilancio delle competenze personali e professionali

D. Callini, Morini G., Appunti e riflessioni sul bilancio delle competenze, in Professionalità, n.51/99.

Callini D., Catani M., Morini G., Il bilancio delle competenze secondo la metodologia dell'autovalutazione assistita, ISRE, 1, 2001, pp.41-110 Inoltre: PLAN, Metodologie innovative per la formazione e lo sviluppo organizzativo, Bologna, 2000.

D'Angelo M.G., Selvatici A., Il bilancio di competenze, F. Angeli, Milano, 1999

Levy C., Leboyer, Le bilan de competences, Les editions d'Organisations, Paris, 1993

9. Educazione e orientamento professionale

Bruni M., Il difficile collegamento tra scuola e mercato del lavoro, in Scuola e Professione, N. 4, 1989.

Callini D., Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa, F. Angeli, Milano, 1997

Depolo M., Entrare nelle organizzazioni, Il Mulino, Bologna, 1988.

Di Genova M., Un sistema di orientamento nella società industriale, in Professionalità n.7/86.

Fontana U., Scegliere una professione, Mazziana, Verona, 1994.

Piccardo C., Empowerment, Cortina, Milano, 1995

Sarchielli G., La socializzazione al lavoro, Il Mulino, Bologna, 1978

Zanniello G., Educazione e orientamento professionale, Armando, Roma, 1987.

10. Tecniche di animazione e giochi psicopedagogici.

Cavallin F., Creatività insieme. 62 esercizi per la creatività di gruppo Città Studi Edizioni, Milano, 1995

Jelfs M. Tecniche di animazione per la coesione nel gruppo e un'azione non-violenta, Elledici Leumann (TO), 1993

Kaiser A., Genius Ludi: il gioco nella formazione umana Armando Editore, Roma, 1995

Loos S., Novantanove giochi cooperativi, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1989

Manes S. (a cura di), 83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Un manuale per psicologi, insegnanti, operatori sociali, animatori, F. Angeli, Milano, 1997

Manes S. (a cura di), 68 nuovi giochi per la conduzione del gruppo, F. Angeli, Milano, 1999

Marcato P., Del Guasta C., Bernacchia M., Gioco e dopogioco con 48 giochi di relazione e comunicazione, La Meridiana, Molfetta (BA), 1997

Marcato P., Giolito A., Musumeci L., Benvenuto! Con 32 giochi di accoglienza, La Meridiana, Molfetta (BA), 1999

Paganotto I., Un modello per l'animazione dell'unità didattica, in AA.VV. L'animazione a scuola. Accoglienza, apprendimento, comunicazione, ed. Gruppo Abele, Torino, 1996, pp. 55-77

Perricone Briulotta G., Giocare al training. Viaggio nell'autorientamento per i ragazzi, Armando Editore, Roma, 1997

Righi U., Giocarsi: giochi psicologici per la formazione, Unicopli, Milano 1997

Sberna M., Giochi di gruppo. Socializzazione, ruoli e decisione, CittàStudi Edizioni, Milano, 1995

Spaltro E., Righi U., Giochi psicologici, CELUC Libri, Milano, 1980

Vopel K. W., Giochi di interazione per adolescenti e giovani (4 voll.), Elledici, Leumann (TO), 1991

Vopel K. W., Giochi interattivi (6 voll.), Elledici, Leumann (TO), 1991

Vopel K. W., L'animatore competente. Nuove tecniche per l'animatore di gruppo (2 voll.), Elledici, Leumann (TO), 1999