

V. MASINI – E. MAZZONI – L. BARBAGLI



BUROCRAZIA E COUNSELING NELLA SCUOLA

Una riflessione sulla crisi della Scuola Italiana

Ed. PREPOS

Collana Counseling Scolastico



PREPOS

INDICE

Indice	Pag.2
Gli autori	Pag.3
1. Il contagio del burocratismo nella scuola	Pag.4
2. Il counseling nella scuola	Pag. 7
2.1. <i>Progettare oltre la burocrazia: ritrovare il senso educativo</i>	Pag. 12
2.2. <i>Il modello teorico di PREPOS</i>	Pag.14
Bibliografia	Pag. 18

GLI AUTORI



Emanuela Mazzoni: Psicologa, Trainer e Counselor è esperta di testistica e metodologia della ricerca (che insegna presso la Scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia).

E' responsabile organizzativa per lo studio "PREPOS" con cui collabora dal 1998 occupandosi degli aspetti clinici del counseling, di formazione e di counseling familiare. E' docente di Psicologia delle Relazioni presso l'Università degli studi di Siena e collabora con l'Università degli studi Perugia presso la Facoltà di Filosofia dove è assistente presso la cattedra di Psicologia Generale. E' supervisore di case-famiglia.



Vincenzo Masini: Psicologo e Psicoterapeuta, è Direttore dello Studio Associato "PREPOS" e della scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia.

E' docente presso le università degli studi di Siena (Psicologia della Comunicazione) e di Perugia (Psicologia Generale) e si occupa di Formazione, Psicoterapia e Counseling. E' Direttore del Consorzio per la LIBERA UNIVERSITA' DEL COUNSELING.



Lorenzo Barbagli: Counselor, Trainer e pedagista, si occupa di orientamento professionale e scolastico, formazione, coaching e supervisione di case-famiglia per lo Studio Associato "PREPOS" (dal 1998).

E' responsabile delle progettazioni dello studio e docente presso la Scuola Transteorica di Counseling, Training e Psicoterapia per l'area delle organizzazioni, della leadership e dell'orientamento. Ha collaborato con l'Università degli Studi Roma Tre presso la facoltà di Scienze dell'Educazione e con l'Università degli studi di Siena presso la facoltà di Farmacia e di Scienze dell'Educazione.

CAP 1. IL CONTAGIO DEL BUROCRATISMO NELLA SCUOLA

Il pianeta scuola rappresenta un terreno di grande importanza per le dimensioni applicative del counseling. La crisi di senso che la scuola sta attraversando è strettamente collegata alla crisi personale e motivazionale degli adulti che nella scuola lavorano.

Il processo di burocratizzazione è talmente implementato che è praticamente impossibile il rinnovamento scolastico per via istituzionale: i numerosi processi di cambiamento attivati per via legale o gerarchica si sono progressivamente spenti perdendo efficacia nella loro amministrazione concreta.

Da luogo deputato alla trasmissione di norme, valori e saperi, l'istituzione scolastica si è trasformata in un contenitore rigido di processi e protocolli didattici burocratizzati per racimolare fondi ed ampliare l'offerta formativa, ma l'elaborazione dei progetti e la loro fattibilità non sempre sono riusciti ad attivare processi di sintonia empatica con i giovani.

Così oltre ad essere basso il numero di insegnanti che manifestano una autentica vocazione educativa, anche coloro che sono entrati nella scuola con impegno e volontà sono spesso indotti a demotivazione rispetto al lavoro educativo.

Eppure le iniziative di miglioramento nella scuola sono state numerose: solo a far data dal 1989 abbiamo una pleora di validissime iniziative di rinnovamento, attuate per contrastare il disagio giovanile e la caduta di partecipazione dei giovani, che, pur avendo avuto effetti importanti su qualche singolo istituto e su qualche fascia generazionale, non hanno trasformato la scuola.

Dal Progetto Giovani 93 alla Legge 162 del 1990 sulla prevenzione della droga (diventa Testo unico 309 con le sue circolari applicative C.M. n. 114 del 27/04/90, C.M. n. 270 del 15/10/90, C.M. n. 327 del 30/11/90, C.M. n. 66 del 14/03/91, C.M. n. 240 del 02/08/91, C.M. n. 241 del 02/08/91, C.M. n. 47 del 20/02/92, C.M. n. 240 del 31/07/92, C.M. n. 339 del 16/11/92, C.M. n. 362 del 22/12/92, tutte orientate alla prevenzione ed alla Educazione alla Salute).

Dalla proposta di ampliare l'orizzonte pedagogico sono emessi il D. L.vo n. 35 del 12/02/93, C.M. n. 143 del 29/04/93, C.M. n. 120 del 21/04/94, C.M. n. 257 del 09/08/95, C.M. n. 45 del 08/02/95, C.M. n. 325 del 11/10/95, C.M. n. 30 del 19/01/1996, C.M. n. 492 del 07/08/96, Direttiva n. 600 del 23/09/96.

Il tema della prevenzione del disagio apre una discussione sul significa di essere scuole e dal 1996 sono emanati numerosi decreti di promozione scolastica, di iniziative integrative e di riorientamento: Direttiva 133 (CM 135) del 3/4/1996, Direttiva Ministeriale n. 487 del 06/08/97 sull'orientamento, Legge n. 285 del 28/08/97 per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza, D.M. 765 del 29/11/1997 per la sperimentazione della autonomia organizzativa e didattica proposta dalla Legge Bassanini, la legge 440 del 18/12/1997 per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa, lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti nel D.P.R. 249 del 24/06/1998, la Direttiva n. 463 del 26/11/1998 per le attività di educazione alla salute, ecc.

Tutte queste iniziative culminano con la Legge n. 9 del 20.01.1999 e il DPR n 257 del 2000 per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

Il quadro normativo, che è testimonianza dell'intenso dibattito sul senso della scuola in una società a complessità crescente sposta l'accento sulla attivazione dei diversi istituti e sulla loro autonomia. Questa appare come una diversa visione della scuola che, da struttura accentrata e ugualitaria, giunge a proporsi come "azienda" erogatrice di servizi didattici ed educativi. L'autonomia scolastica (L. 59 del 1997 e sua regolamentazione DPR 275/1999) ha portato in questi ultimi 10 anni ad una rivisitazione dell'intero ordinamento di studi, dei contenuti dell'insegnamento e delle metodologie didattiche ed organizzative, vedi ad esempio la riforma dei cicli legge n. 30 del 2000 e il D.D.L. Moratti del 2002, la delega del Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (Legge n. 53 del 28 marzo 2003), la riforma del nuovo esame di stato (Legge 1 dell'11 gennaio 2007) e la nuova attribuzione del credito formativo e del recupero debiti formativi

(D.M. n. 42 del 22 maggio 2007). Si è inoltre sviluppato l'interesse verso le problematiche fortemente diffuse del bullismo tanto da indurre il Ministro a tracciare le linee e le azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta alla violenza psicologica e fisica. (Direttiva n. 16 del 5 febbraio 2007).

Tutte queste leggi, circolari e direttive non hanno però sortito lo sperato effetto di miglioramento relazionale e motivazionale sui docenti, sul personale scolastico e sugli stessi alunni. Non sono infatti diminuiti i contrasti, gli scarsi rendimenti e gli abbandoni scolastici o almeno l'impegno ha coinvolto solo una parte del personale della scuola.

Anche la riorganizzazione del sapere docente tentata attraverso la grande occasione della costruzione delle SSIS, non è complessivamente riuscita nell'intento proposto. Nelle SSIS le capacità educative e didattiche dovevano assumere un ruolo centrale rispetto ai contenuti disciplinari e produrre una nuova generazione di insegnanti in grado, eticamente e professionalmente, di affrontare il disagio delle nuove generazioni con maggior competenza.

Analoghi brutti risultati hanno fatto i diversi progetti qualità (autocertificati, vision o EFQM) che, per un quinquennio, hanno alzato grandi polveroni e grandi attività senza giungere a modificare l'assetto relazionale scolastico contagiato dalla burocratizzazione a cui hanno contribuito anche gli stessi progetti qualità, in genere centrati su processi cartacei e non sostanziali.

Per arrivare ad oggi, quando l'attuale Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni firma una circolare che, in applicazione della legge Finanziaria 2007, assegna 64 milioni di euro aggiuntivi per fronteggiare i problemi della dispersione scolastica e del disagio giovanile attraverso servizi offerti non più solo in orario mattutino, ma anche pomeridiano. Il fine è quello di rendere la scuola un "centro di promozione culturale, relazionale e di cittadinanza attiva nella società civile in cui opera favorendo il recupero scolastico e creando occasioni di formazione in grado di elevare il livello culturale e di benessere generale del territorio" (comunicato M.P.I. del 31.08.07).

L'iniziativa di rilancio possibile della scuola merita attenzione ma si scontrerà con il vero problema della qualità educativa del personale che vive ed opera nella istituzione scolastica poiché, al di là di qualche temporanea isola di eccellenza che funziona fino a che quel dirigente o quello staff di docenti, anche questo provvedimento si aggiunge agli altri che non sono riusciti a scalfire minimamente una generalizzata condizione passivo aggressiva presente nelle strutture scolastiche.

Utilizzo un termine come "disturbo di personalità passivo aggressivo" che è diagnosticamente contemplato nel DSM4 per descrivere una modalità di protesta implicita nei confronti dell'istituzione. Tale disturbo si manifesta come un danneggiamento personale e relazionale attuato mediante l'accettazione di responsabilità che vengono lasciate andare a male nella loro realizzazione. Gli esiti pratici di tale disturbo di personalità sono lo scaricabarile, l'attenzione ai processi formali e non al senso autentico delle azioni, l'obbedienza ai protocolli, la delega, ecc. con perdita di efficacia del lavoro educativo e della motivazione verso i giovani. Quando in una struttura si manifestino tali modalità, anche in poche persone, e non vengano lette per quello che sono, e cioè una implicita rivendicazione scaturita dalla caduta di ruolo e di importanza sociale degli insegnanti, anche per disincentivazioni economiche, la struttura rischia di essere contaminata e scivolare sempre di più nel burocratismo.

Nel volume di Luigi De Marchi sulla società burocratica "O noi o loro" c'è una sapientissima riflessione sullo sviluppo attuale della burocrazia e sulla distinzione tra produttori e burocrati. La ricerca di De Marchi, oltre ad avere implicazioni importanti per il counseling politico, stimola a comprendere come sia necessario realizzare relazioni che aiutano sia le persone che le strutture a trovare (e ritrovare) il significato delle azioni che si è perso nel processo di trasposizione dei fini.

Pur essendo la scuola una struttura a connessione lasca non è riuscita a contenere i processi ripetitivi di sottrazione di senso per una adesione alla struttura mentale burocratica come un male necessario senza rendersi conto che, per sviluppare la coscienza di sé e degli altri, occorre lasciare ampio spazio all'espressione ed alla costruzione di emozioni e sentimenti, tipici dell'umano. L'incapacità

di distinguere ciò che è umano da ciò che non lo è, lascia spazio a forme di pensiero, di relazione e di azione sociale macchiniche e autoreferenziali.

In questo quadro la burocrazia ha una sintassi simile a quella di un disturbo ossessivo compulsivo. Nel sistema burocratico i diversi pezzi di procedura sono entrati, come virus, ed il sistema non può fare a meno di ripeterli all'infinito, compulsivamente.

In questo quadro anche l'intervento più motivato a produrre cambiamento, innovazione e miglioramento si scontra con processi ormai automatici che lo costringono in posizioni marginali e lo fermano incapsulandolo in qualche sacca periferica del sistema, almeno fino a quando anch'esso è divenuto parte della macchina burocratica. Tutti i più grandi imperi sono caduti a causa della burocrazia senza che nessuno si accorgesse di tale progressivo svuotamento e scivolamento. Il rischio della scuola, oramai assolutamente ferma nella sua capacità di produrre senso, è quello di essere la prima tra le diverse istituzioni a cadere. Cadrà sotto il peso della sua immobilità e della sua incapacità di adeguarsi a processi di cambiamento repentini.

Uno dei segni attuale di questa caduta di senso è la difficoltà, o la vera e propria incapacità, di fronteggiare fenomeni come la violenza o il bullismo. Intendendo questi fenomeni come una conseguenza ribellistica alla burocrazia della scuola si può comprendere come la risposta dotata di senso sia solo l'educazione alla non violenza come valore da perseguire al fine di migliorare se stessi e l'umanità. I giovani hanno bisogno di essere protagonisti nella fase adolescenziale poiché se il giovane non lotta per conseguire uno scopo superiore a quello che è tranquillamente a portata di mano egli non sarà in grado di superare gli ostacoli che gli si frappongono nel passaggio dalla adolescenza alla maturità.

Tenendo ben saldo il fatto che la violenza vada comunque punita e severamente occorre trovare antidoti ad essa, nelle sue forme fisiche e psicologiche, attraverso il riferimento al pensiero non violento e non solo ripetendo in modo estenuante il ritornello tipico del pensiero burocratico: "Ci vogliono le regole".

Non è vero, non ci vogliono ulteriori regole, ci vogliono i valori, che sono l'esatto contrario delle regole, perché il valore viene interiorizzato mediante il sentimento di valore e diventa la bussola attraverso cui si sceglie l'azione e si dà senso all'esistenza, la regola è un processo normativo attraverso il quale si conforma il comportamento a certi standard. Le regole di base sono quelle di sempre e non è possibile, in una società a complessità crescente, gli standard non sono assolutamente più prevedibili. E spesso hanno tali intersecati processi applicativi da non essere più in alcun modo funzionali.

Voglio fare a questo proposito un esempio: l'inverno del 2006 è stato mite con una temperatura di almeno 4 gradi superiore alle previsioni. Ciò ha comportato una minor necessità di riscaldamento tanto che nelle aule scolastiche (come in tutti gli edifici pubblici) è stato necessario tener aperte le finestre per far fuoriuscire l'aria troppo calda. In nessuna scuola è stato possibile abbassare il riscaldamento per effetto di regolamenti sulla sicurezza, di protocolli e di convenzioni con Comuni e Province e di contratti tra queste ultime e le ditte di manutenzione e fornitura del combustibile. Con tre danni enormi: il primo di tipo economico (una stima approssimativa mostra un possibile consumo di almeno 4 petroliere da 250mila tonnellate), il secondo ambientale (l'aver aumentato l'effetto serra per ulteriori emissioni nell'atmosfera), il terzo di tipo educativo (come è possibile proporre educazione al rispetto dell'ambiente tra gli studenti con un simile cattivo esempio sotto i loro occhi?).

CAP 2. IL COUNSELING NELLA SCUOLA

La duttilità del counseling può aiutare e sostenere l'istituzione scolastica costruendo isole di sopravvivenza dei processi educativi mediante l'attuazione di progetti per uscire dai circoli viziosi burocratici.

Una rapida ricognizione delle dimensioni innovative progettuali mostra già quanto counseling educativo si tenti di realizzare nell'ambiente scolastico senza però ancora pervenire alla consapevolezza che vecchie e nuove progettazioni costituiscono di già un nuovo modello implicito di relazione di aiuto educativo e che il successivo elenco delle attività di counseling (da potenziare) costituisce una concreta riforma del modello burocratico, passivo aggressivo.

L'esperienza maturata negli anni da parte dello studio associato "Prevenire è Possibile" al counseling individuale e di gruppo, ci ha permesso di costruire modelli di intervento semplici ed efficaci, differenziati a seconda dei bisogni, a cui sottende una visione educativa centrata sul miglioramento delle persone e sullo sviluppo delle loro potenzialità.

E' questo il tratto comune delle differenti tipologie di interventi all'interno delle quali resta primario il valore della persona e delle relazioni.

Le attività proposte sintetizzano le diverse linee guida dei decreti e delle circolari emanate in questi ultimi venti anni e sono:

- orientamento e *formae mentis*
- bilancio delle competenze
- *peer education*
- consulte studentesche
- accoglienza
- gestione delle assemblee
- prevenzione del bullismo
- educazione alla non violenza
- educazione alla salute
- prevenzione del disagio
- prevenzione della droga
- comunicazione educativa
- comunicazione didattica
- didattica personalizzata
- formazione al metodo di studio
- laboratori di recupero
- circoli di studio
- riunione dei bocciati
- obbligo formativo
- comunicazione aumentativa
- counseling psicomotorio
- counseling e disabilità
- consulenza organizzativa
- formazione agli insegnanti
- formazione personale Ata
- aggiornamento
- Analisi degli staff
- Ottimizzazione dei talenti
- Gestione delle Risorse Umane
- Prevenzione e recupero dello *Stress*, del *Burn-Out* e del *Mobbing*
- *cooperative learning*
- gestione del clima relazionale delle classi
- educazione all'affettività

- educazione all'innamoramento
- progetti per genitori
- artigianato educativo
- counseling familiare
- dialogo interculturale
- dialogo interreligioso

Queste azioni rispondono alla necessità di migliorare la qualità relazionale, la qualità dell'apprendimento e la qualità educativa. Il counseling scolastico si fonda sullo sviluppo dell'educazione affettiva - relazionale a scuola, sulla comunicazione dei sentimenti e delle emozioni mediante quel insieme di atteggiamenti e di tecniche utili per ribaltare momenti di crisi, di incomprendimento, di insofferenza, di delusione, di evitamento al fine di scongiurare l'innescare di conflitti, per mediarli e risolverli.

Questi diversi progetti sono stati sperimentati in questi 20 anni di attività in più di 300 istituti scolastici e si propongono come altrettanti accessi al sistema scolastico in questo particolare momento di forte crisi. Lo slogan Prevenire è Possibile sintetizza un metodo ed uno stile di aiuto alle persone nato dall'applicazione della psicologia relazionale, della sociologia clinica e della pedagogia dei gruppi rivolto alle nuove difficoltà educative che si presentano come difficili sfide per insegnanti ed educatori.

Le abilità di counseling (*counseling skills*) si articolano nell'applicazione della definizione di questo processo di lavoro costruita all'interno della FAIP: "Il Counseling è una relazione d'aiuto che muove dall'analisi dei problemi del cliente, si propone di costruire una nuova visione di tali problemi e di attuare un piano di azione per realizzare le finalità desiderate dal cliente (prendere decisioni, migliorare relazioni, sviluppare la consapevolezza, gestire emozioni e sentimenti, superare conflitti)". Tali abilità possono essere esercitate da counselor o trasmesse ad insegnanti ed educatori che assumano questo particolare punto di vista nell'esercizio della loro attività quotidiana e che, sia in sede di progettazione che di realizzazione, abbiano saldo il riferimento ai bisogni educativi e psicologici dei loro giovani clienti.

Alcuni esempi possono essere utili per la comprensione di tali processi di azione.

Abbiamo una grande competenza riguardo alle **intelligenze multiple ed intelligenze emotive** ma, in genere, nella scuola non vengono applicate in un modo coerente.

L'orientamento, che è una parte fondamentale del processo di counseling, può funzionare anche mediante il pretesto di un test, ma deve realizzarsi attraverso la capacità di colloquiare con la persona per riuscire ad ascoltare quello che vive per prevedere quali siano le sue migliori disposizioni o i suoi più grandi difetti. Significa vedere quella persona con gli occhi del futuro per aumentare la sua consapevolezza di sé e per consigliare un percorso di miglioramento.

L'orientamento rischia invece di essere fagocitato dalla macchina burocratica scadendo nei due estremi: somministrazione di test informatizzati con risultati automatici oppure estenuanti conversazioni con la persona che non approdano a nulla.

Nella nostra esperienza abbiamo realizzato progetti di orientamento che hanno coinvolto alcune centinaia di studenti, i loro genitori ed i loro insegnanti, a costi molto contenuti. Per fare ciò è necessario aver reso duttile la compilazione di bandi la cui struttura si impernia su controlli cartacei ed economici e non sull'effettivo risultato del lavoro.

La distanza tra l'organizzazione logica dei bandi e la realtà appare a volte insormontabile e spesso può condurre anche il counselor più esperto e motivato alla rinuncia. Anche la loro struttura linguistica è fastidiosa: appare presuntuosa, o addirittura tracotante, quasi a trattare chiunque richieda del denaro per svolgere il proprio lavoro come un potenziale truffatore. Le prerogative dell'ente che vuol partecipare sono sempre poco definite giacché ogni bando rimanda ad altro testo, regolamento, decreto di accreditamento. Per affrontare adeguatamente la fase di progettazione occorrerebbe che l'ente possedesse una notevole struttura burocratica e amministrativa e fosse completamente

immerso in tale cultura. Ciò significa sapere già in partenza che il 50% del budget a disposizione sarà utilizzato per la realizzazione di compiti amministrativi. L'attività del counselor inizia proprio qui: nella capacità di coinvolgere i partner istituzionali e scolastici nella redazione dei progetti e nella compilazione dei bandi al fine di dare ad essi il maggior senso possibile. Il colloquio e il gruppo di lavoro sono già ambiti del counseling amministrativo e tale processo potrà trasferirsi con maggior facilità nell'impatto con la realtà sociale oggetto dell'orientamento. La fase applicativa deve poi realizzarsi su grandi numeri al fine di determinare un importante impatto sociale e la somministrazione di test, semplici e comprensibili, facilita l'impresa. Ci sono diversi test sulle intelligenze multiple e diversi sistemi per realizzare un buon bilancio delle competenze; la loro funzione non è però quella dell'oracolo ma di scandaglio per far emergere nel colloquio la complessità delle questioni di vita e di studio dello studente, coinvolgendo nella discussione su queste sia i genitori che gli insegnanti.

Un secondo modello di lavoro è quello relativo alla *peer education* nelle sue diverse forme di attuazione. Uno degli esempi più chiari è il lavoro che può essere svolto mediante l'interazione con le consulte studentesche e la loro mobilitazione. In genere è possibile orientare i seminari dei membri delle consulte attraverso la proposta di sperimentare climi relazionali ed affettivi coinvolgenti senza scivolare nel clima dispersivo e poco educativo della classica gita scolastica. Il nucleo centrale di questo lavoro sta nel produrre una discussione concreta sul significato dell'euforia che spesso fa da padrona nella comitiva giovanile e che si accompagna a successive fasi depressive dopo l'incontro.

Si tratta di lavorare sulle persone per quello che esprimono e di proporre il trasferimento di tale clima relazionale nei contesti scolastici e di vita. Si possono così accendere progetti di accoglienza, di *tutoring* o di gestione democratica delle assemblee dando a queste ultime un significato attivo e propositivo.

Il processo di counseling in questo caso muove dalla formazione di leader capaci di gestire l'assemblea e di saper comunicare in essa, di trasformarla sia in un momento di dibattito che in una situazione di riflessione finalizzata a realizzare iniziative.

I contenuti dell'assemblea vanno scelti con cura e possono riguardare anche tematiche come l'**amicizia** o l'**innamoramento** al fine di uscire dalle discussioni poco sensate su tali argomenti.

Intorno alle questioni dell'educazione all'**affettività** il ruolo del counseling può essere vitale per molti ragazzi ed anche per molti genitori verso i quali può essere estesa la progettazione coinvolgibili con seminari o corsi.

Ciò che si dimentica facilmente nelle attività scolastiche e nell'approccio psicologico tradizionale all'educazione è che l'approccio clinico e quello pedagogico possono andare benissimo a braccetto e che la risoluzione di problemi in un gruppo, anche occasionale ed estemporaneo, diventa possibile in funzione del clima gruppale in relazione con la gravità dei problemi. In ogni caso non è possibile continuamente rimandare o inviare ad altre situazioni le problematiche che si incontrano anche se il *setting* non è quello più idoneo. Spesso si incontrano emergenze che nessuno fronteggia e il counseling è l'approccio più morbido e delicato per definire il senso di un problema e trasmettere la consapevolezza che è possibile affrontarlo.

Del resto il **counseling di comunità**, dei **gruppi di incontro** e di **auto aiuto** si muove proprio sulla scia di tali emergenze e riesce a raggiungere bersagli insperati anche per i professionisti più competenti. Sempre che tali strumenti siano veri e non ridotti a modalità di animazione da villaggio turistico. Mi riferisco all'esito nella scuola di modalità di incontro come il *circle time* di Gordon trasformato in occasione per ripetere nel contesto scolastico il giochino che i ragazzi fanno sulla spiaggia o nei pomeriggi di noia a casa di amici.

Ben diversa è la struttura dei gruppi di incontro, anche perché più articolata e ben difesa teoricamente, dove l'espressione emozionale è un punto di arrivo e non una simulazione di gioco, magari scimmiettando lo psicodramma come se fosse la recita scolastica di fine anno. Un counselor

che non sappia gestire uno strumento chiave come il gruppo di incontro non è un counselor ben formato alla professione poiché non ha appreso il senso della relazione fondata sull'empatia, intesa come capacità di coglimento del vissuto altrui.

Tutti i modelli di prevenzione e di educazione alla salute debbono necessariamente fondarsi sullo sviluppo della capacità di gestire emozioni e sentimenti e sull'educazione alla relazionalità.

La prevenzione del disagio, della tossicodipendenza e della violenza sono infatti attività di counseling educativo personalizzato al fine di riconoscere le parti critiche della psiche di taluni giovani che li espongono o all'uso di sostanze chimiche a loro elettive o a comportamenti esaltanti o a chiusure introverse.

Gli effetti specifici delle sostanze (droghe o psicofarmaci) inducono nella psiche quegli stati d'animo e di mente che il soggetto non conosce e non ha mai autonomamente sperimentato e si presentano come mezzo per accedere a stati di benessere consistenti, seppur fittizi. La mancata comprensione dei sentimenti altrui è un disconoscimento egocentrico che apre un vortice interiore di distruttività verso ciò che non si capisce perché è diverso. Il vuoto interiore diventa un serbatoio di angoscia che invischia in spire di infelicità sempre più coinvolgenti.

Le abilità di counseling necessarie per l'approccio a tali stati di disagio sono centrate sulla comunicazione educativa e sulla relazione interpersonale coinvolgente. Un counselor deve saper accendersi in una **comunicazione dinamica** e coinvolgente, deve saper ancorare in modo stabile i **simboli** che usa per aprire la percezione dell'altro ai sentimenti e deve saper **narrare** la vita per entrare in contatto empatico con i giovani.

Imparare a comunicare con gli alunni difficili rende possibile la trasmissione di ideali anche a chi si entusiasma facilmente ma, come fuoco di paglia, passa da un interesse ad un altro; ad un giovane così volubile occorre prima insegnare la soddisfazione della coerenza e dell'autodisciplina. Se l'educatore ha di fronte un ansioso deve invece guardarsi dal trasmettere ulteriore disciplina; per quel giovane può diventare un processo ossessivo. Dovrà invece far leva sulla tolleranza, sulla generosità e sulla magnanimità per insegnargli ad aprire lo scrigno entro cui imprigiona il suo "io" e trovare equilibrio. La disciplina invece è virtù indispensabile per lo sfiduciato; chi soffre di complessi di inferiorità ha bisogno di raggiungere l'autostima attraverso i risultati concreti che solo l'applicazione metodica permette. Occorre impedirgli di continuare ad essere invisibile, a nascondersi ed a mettersi maschere ed a liberarsi dal sentimento di vergogna che lo opprime. La vivida intelligenza e la grande capacità intuitiva di un giovane possono anche abbagliare un educatore, che giunge a compiacersi in quel giovane amandolo fuori misura. Se quel giovane però non impara il valore dell'umiltà ed a verificarsi pazientemente nella concretezza della realtà, rischia l'insuccesso nei fatti e nelle relazioni con altri, l'affascinante prigionia del continuo giocare con la propria intelligenza e, come punto di arrivo, il delirio prepsicotico. È poi normale che un educatore provi fastidio nei confronti di un giovane petulante, insistente e che si mette sempre in mostra. L'educatore se lo sente incollato addosso come un adesivo. L'"adesivo" è un giovane affamato di affetto, probabilmente perché nella vita ne ha ricevuto poco e l'educatore dovrà insegnargli a non essere ingordo, ad accontentarsi. Se l'educatore vuol saziare un "adesivo" non deve aspettare che egli esprima visibilmente il suo bisogno, ma deve anticiparlo, prendendolo in considerazione quando meno se lo aspetta. Spesso gli educatori sottovalutano il fatto che i valori bisogna prima viverli per poi farli vivere ai giovani affinché li capiscano: quella "testa rapata", naziskin o ultrà di una tifoseria, o quel ragazzo inquieto dell'ultimo banco, non avrà alcuna possibilità di spegnere la sua tensione interna, rabbiosa e distruttiva ed imparare a far emergere la calma dentro di sé, se non incontra un educatore che è in grado di insegnare come si fa, in ragione della sua esperienza, ad entrare in contatto con la propria calma. Se l'educatore perde la sua calma non potrà mai regalarla ad altri. Il ruminante, permaloso e magari violento, ha estremo bisogno di imparare ad accettare di spegnersi. All'estremo opposto si colloca un altro giovane, in classe spesso negli ultimi banchi, l'apatico. La sua pigritia, distrazione e fuga nella fantasia può essere ribaltata solo mettendolo in conflitto con se stesso. Il pigro non regge i conflitti emotivi, razionali, logici e relazionali giacché

gli impediscono di scivolare nel desiderato torpore. Non bisogna mai dargli una mano o assecondarlo nella sua pigrizia ma spronarlo per far emergere le ambizioni che rimuove.

Questa rapidissima sintesi dei modelli educativi appropriati alle forme del disagio e del disadattamento è la struttura chiave dell'**artigianato educativo** e spiega quali siano le valutazioni possibili in complementarità con diagnosi cliniche e gli interventi possibili sugli educandi in appoggio ad interventi più specialistici. La dimensione educativa può diventare artigiana ed offrire senso e direzione al lavoro di prevenzione e di recupero del disagio così come si è dimostrato che essa offre supporto alla dimensione dell'apprendimento e dell'orientamento.

La **comunicazione educativa** e la **comunicazione didattica** si sovrappongono nell'ottica del counseling I termini "schematico – ordinativo", che rimanda alla dimensione del simbolico, "attivo - intuitivo" (che rimanda alla dimensione del dinamico) e "descrittivo - narrativo" (che rimanda alla dimensione dell'emozionalità e dell'empatia) sono canalizzazioni sintetiche dei processi di educazione (rimprovero, incoraggiamento, insegnamento, coinvolgimento, tranquillizzazione, sostegno, gratificazione) e di **metodologia didattica** personalizzata.

Anche la possibilità di utilizzare comunicazioni didattiche centrate sull'allievo, per scegliere quali forme di acquisizione del sapere gli siano più congeniali, richiede abilità di counseling soprattutto per comprendere quale sia l'uso appropriato della conversazione. Appropriato non significa però totalizzante, alla luce della analisi conversazionale (AC), ma attivatore delle reciprocità narrative. Nelle sequenze di comunicazione didattica è più importante che altrove l'attenzione alle prese di turno nel parlare poiché è già l'innesco della prima coppia discorsiva adiacente ad avere funzione anticipativi dell'intera sequenza e della intera conversazione didattica.

A maggior ragione quando si utilizzino strumenti di **comunicazione aumentativa** o alternativa; tali approcci alla comunicazione intendono stimolare e potenziare la comunicazione per aumentare le capacità naturali del soggetto con disabilità. L'efficacia di questi modelli comunicazionali (VOCAs = premendo un tasto si ascolta un messaggio preregistrato) si fonda sul forte impatto emotivo sulla persona disabile facilitando una conversazione immediata mantenendo il contatto visivo durante la conversazione faccia - faccia, sempre che il comunicatore rispetti le caratteristiche dei frame comunicativi che il disabile propone in ragione del suo temperamento e della sua personalità.

Il **counseling organizzativo** nella scuola può accrescere la produttività e migliorare la qualità del lavoro è possibile solo aprendosi alla consapevolezza del potenziale umano.

Il counseling scolastico può produrre notevoli benefici attraverso strumenti di analisi del clima organizzativo, dei flussi comunicativi, della prevenzione del Burn-out e del mobbing.

Tecniche di **Team building, team working, staff leading** sono strumenti essenziali per l'ottimale gestione dei gruppi di lavoro e per orientare le azioni delle figure obiettivo o funzioni strumentali. Sciogliere le tensioni e i conflitti è il principale compito di ogni leader che voglia diventare un facilitatore relazionale.

Muovendosi dall'assunto che tutte le classi sono diverse, dal punto di vista della loro storia, del clima di rapporti interno, del profitto e della coesione tra persone ha preso l'avvio, nel 1995, la ricerca sulla **personalità collettiva di classe** per individuare, sulla base di indicatori come la storia della classe, il profitto, le assenze, l'unità della classe e la qualità della autodescrizione della classe, i sottogruppi, la struttura, la geografia della classe, la mobilità interna e soprattutto i modelli di relazionalità tipici, quale fosse l'intervento didattico ed educativo più appropriato per ciascuna. Si tratta di una forma avanzata di counseling gruppale che può avvalersi successivamente dei diversi metodi di cooperative learning applicati per la gestione ottimale del clima relazionale delle classi. La classe conflittuale, scanzonata, quella rigida, quella fallita. Quella demotivata, ecc. hanno bisogno di particolari e specifici metodi di lavoro di gruppo che possono orientarsi verso le diverse (principali) applicazioni dei metodi di **cooperative learning**: il *Learning Together* di David T. Johnson e Roger Johnson del Cooperative Learning Center dell'University of Minnesota, lo *Student Team Learning* di Rober Slavin della John Hopkins University, lo *Structural Approach* di Spencer

Kagan e Miguel Kagan del Centro di San Juan Capistrano in California, le modalità cooperative del *Group Investigation* riconducibili al gruppo di ricercatori dell'Università di Tel Aviv. Il counseling orientativo verso la gestione appropriata del gruppo classe può infatti mostrare come i principali problemi da risolvere siano affrontabili mediante modelli di gruppo di incontro, o di gruppo di lavoro o di gruppo di formazione.

Un ultimo ed importante ambito del counseling scolastico è rivolto alla **educazione all'affettività** con lo scopo di offrire ai genitori una occasione per affrontare e risolvere i problemi educativi con i loro figli, affrontare le difficoltà vissute dalla coppia, costruire occasioni di confronto tra famiglia attraverso i gruppi di incontro ed offrire la possibilità di usufruire di una consultazione personale.

I temi principali da affrontare sono gli **ostacoli psicologici alla paternità ed alla maternità** (l'attaccamento, l'ansia, la protezione, il compiacimento, la distanza, il sostegno, la stima di sé, l'indifferenza, perdita e ritrovamento, il dubbio, l'accettazione), la forma della famiglia (effusiva, comunicativa, affettiva, oppressiva, difensiva, atomizzata, iperprotettiva) e l'analisi dei processi che favoriscono l'unione (le affinità) o che producono conflitto (le opposizioni). L'obiettivo di percorsi progettuali come quello di **farsi amare dai figli** è tipico del counseling familiare e può essere efficacemente gestito nelle strutture scolastiche per potenziare le capacità educative delle famiglie. L'**innamoramento** e la **sessualità** appaiono temi da affrontare con le metodologie del counseling con assoluta urgenza. La comprensione della differenza tra atto sessuale (sogni erotici, autoerotismo, concessione volontaria dell'altro per la soddisfazione propria, mercenarismo e prostituzione a pagamento, stupro) e rapporto sessuale e rapporto amoroso è un terreno di consulenza emotivo-cognitiva indispensabile per i giovani che affrontano l'adolescenza senza consapevolezza su questi aspetti fondamentali della vita.

Allo stesso modo lo è riuscire a costruire buoni processi di **educazione all'innamoramento** (attrazione, simpatia, interesse, infatuazione, innamoramento ricambiato) per trasmettere il senso di questa esaltante esperienza nella vita del genere umano.

Gli argomenti elencati, dall'orientamento alla didattica, alle personalità di classe, all'accoglienza, alla partecipazione, alle assemblee, corrispondono all'esperienza di una lunga serie di progetti di counseling scolastico. Con questa varietà ci vogliamo proporre alle istituzioni scolastiche consapevoli che, attraverso piccoli interventi, si può riuscire ad attivarsi ed entrare, almeno per un certo periodo, in quello "*statu nascenti*" che è il miglior antidoto alla burocrazia replicante. La sicurezza che l'istituzione offre nella sua replicazione ha ormai un prezzo elevatissimo che è rappresentato dalla caduta del senso della vita per troppi giovani. Lo sviluppo dell'umanità ha bisogno di vita, intelligente e culturalmente evoluta. La burocratizzazione della scuola appare come uno strumento per la salvaguardia di norme e di regole ma, nel suo diffondersi, lascia spazio alle forme più primitive di aggregazione sociale: ai fondamentalismi, alla violenza ed al bullismo. Per contrastare tali tendenze il counseling appare come uno strumento di grande efficacia per perseguire l'obiettivo di una scuola democratica, ordinata ma viva.

2.1. Progettare oltre la burocrazia dei progetti: ritrovare il senso educativo

Stamattina mi ha telefonato la madre di un ragazzo di 12 anni che segue a xxxxx. Situazione familiare complessa a causa dei conflitti tra i genitori (la madre affettuosa ma manipolante, il padre generoso ma emotivamente instabile) a cui conseguono prima una dislessia e adesso difficoltà scolastiche soprattutto nel comportamento. Stamani il preside mi chiama per spiegarmi che loro hanno un sistema interno per cui al raggiungimento delle 10 note sul registro si procede d'ufficio alla sospensione.

Tutto ebbe inizio da Weber.

Il burocratismo nasce nel momento in cui un'organizzazione giunge a condensare i propri fini nella sua prosecuzione e nel mantenimento della sua struttura normativa. Oggi potremmo affinare questa

considerazione dicendo che si ha una burocrazia nel momento in cui un'organizzazione considera indispensabili in sé le norme che ha prodotto avendone dimenticato però i valori che ad esse sottendono e che le hanno prodotte.

Pertanto la norma diventa un protocollo da applicare e somministrare al di là del suo senso e del suo significato.

“Perché si deve”; “perché abbiamo sempre fatto così”; “perché non si può diversamente” sono tipiche frasi e topiche motivazioni che vengono addotte all'esercizio di una norma nelle strutture che ormai si sono ammalate di burocrazia.

Stesso meccanismo avviene nell'organizzazione scuola, che paga con la perdita della capacità educativa poiché riduce con la burocratizzazione delle procedure l'educazione ad un mero “addestramento” spesso nascosto sotto il nome di scolarizzazione. Dunque si perde il senso: il perché di ciò che viene fatto crolla miserevolmente sotto i colpi dell'abitudine e dell'adattamento di memoria comportamentista o ancor peggio della convenienza (il voto e l'immagine sociale).

L'educazione è invece in sé la costruzione di senso, personale e condiviso di relazione con se stessi e con gli altri. E' costruzione di progetti di vita fondati sulla consapevolezza delle proprie risorse che se non trovano un senso (cioè una direzione verso cui andare, un senso di marcia!) non servono a nulla. Divenendo poi semplici e spontaneisti tratti caratteriali (copioni) che si attivano o si spengono a seconda degli umori momentanei. Senza libertà e senza scelta, senza libero arbitrio.

Perché l'educazione dunque acquisisca senso deve esistere come relazione in cui il senso si costruisce nel confronto e nel dialogo, anche nello scontro se necessario. Il senso di un atto educativo è infatti il frutto di una scelta valoriale effettuata.

Ma un valore si costruisce solamente in una relazione: nel momento in cui una persona usa una sua risorsa dentro una relazione ne scopre infatti il suo valore (cioè qualcosa che vale).

Il senso è dunque il risultato di una relazione in cui attraverso un movimento dell'uno verso un altro si costruisce o si difende un valore. Cioè si produce qualcosa che migliora la vita di entrambi: un aumento dell'affettività oppure un aumento della libertà, o tutto ciò che migliora la qualità della vita delle persone.

Pertanto, si educa solamente nel momento in cui si possiede il coraggio di assumersene la responsabilità e il coraggio di fare qualcosa verso l'altro.

Si pongono due importanti livelli di analisi del problema:

il senso delle progettazioni: ruoli interni ed esterni: a questo livello del nostro discorso sulla qualità è importante capire la differenza tra organizzazione e conseguente gerarchia e burocrazia. Una gerarchia serve a semplificare la definizione dei ruoli purché questa distinzione sia fondata su differenti mansioni e competenze.

Pur nel rispetto della necessità dello sfruttamento delle risorse interne alla scuola ci sono incarichi che solamente esterni possono svolgere (come nel caso del counseling di orientamento), vuoi per competenze vuoi per necessità di posizione relazionale rispetto ai ragazzi oppure ai docenti o personale ATA in formazione.

le risorse interne e quelle esterne: dai fondi di istituto al F.S.E.: è questa una questione molto importante per lo sviluppo di attività nella scuola. Ad un estremo troviamo i fondi diretti degli istituti scolastici, solitamente limitati di più facile e libera gestione.

Hanno in sé il buono della maggiore snellezza burocratica possibile (ove i dirigenti vogliano usufruirne) ma il contro della minore disponibilità economica che impedisce di sviluppare progetti con ampia ricaduta dal punto di vista dell'utenza individuata.

All'estremo opposto invece le varie forme di finanziamento pubblico solitamente di provenienza europea. Dai PON ai bandi provinciali questi permettono lo sfruttamento di risorse economiche ingenti e dunque di costruire interventi che coinvolgano grandi numeri di utenti ma spesso chiudono la progettazioni in complessità progettuali e organizzative.

Dalle linee guida che impediscono progettazioni *ad hoc* rispetto alle specificità dell'istituto interessato, alla necessità degli accreditamenti (e dunque le questioni sulla qualità reale ad essi connesse) passando per il problema dei limiti dei costi orari o delle percentuali legate alle griglie di

valutazione che impongono pagamenti bassi per gli operatori e il conseguente utilizzo di operatori meno qualificati; a detti problemi si aggiunge poi la concorrenza difficile delle cooperative sociali che solitamente sono in grado di offrire costi d'esercizio più bassi sulla base di impostazioni interne "particolari".

E non ultime le specifiche problematiche progettuali riferite al senso ed agli scopi applicate a differenti settori di intervento:

- L'orientamento senza la burocrazia: dal baricentro interno alla consapevolezza di sé; l'educazione il counseling e l'orientamento formativo; il metodo di studio;
- La formazione dei docenti: le nuove sfide (ruoli e necessità) degli insegnanti; oltre il programma per l'apprendimento; i temi della formazione;
- La gruppabilità nei giovani: ritrovare il senso della relazione non la forma dell'appartenenza; l'accoglienza, il bullismo, le classi e le assemblee;
- La prevenzione e il recupero del disagio individuale: le tipologie di personalità le loro risorse ed il loro disagio
- I genitori: pericolo o risorse? Troppo invadenti o troppo disinteressati? Da inquietanti presenze a indispensabili collaboratori.

2.2. Il modello teorico di PREPOS - Prevenire è Possibile

Il logo di Prevenire è Possibile mostra un incastro tra due tessere di un puzzle e rappresenta il modello dell'incontro interpersonale che dà origine ad una relazione di affinità tra persone.

Tale simbolo sintetizza il lavoro di ricerca, di studio e di produzione culturale che sostiene l'attività psicologica, psicoterapeutica, pedagogica, di promozione culturale e sociale e di realizzazione di servizi, contenuta dallo slogan Prevenire è Possibile.

La forma attuale di PREPOS- Prevenire è Possibile è quella di uno Studio Associato, aperto nel 1993 da Vincenzo Masini ed Emilia Scotto e successivamente ampliato con sedi in quasi tutte le regioni d'Italia.

Lo staff si compone di liberi professionisti di aree professionali diverse: sociologi, psicologi, pedagogisti, medici, insegnanti, avvocati, commercialisti, informatici, operatori del sociale, investigatori, manager.

Tutti counselors in rete, il cui valore aggiunto è la condivisione della professionalità e dell'etica sviluppate dalla Scuola Transteorica di Counseling, una delle principali scuole in Europa, a cui è stato affidata l'organizzazione del Convegno Internazionale di Counseling a Roma nell'ottobre del 2007.

Gli ambiti di attività sono la psicoterapia, il counseling, l'orientamento, la formazione, la ricerca, la supervisione e l'analisi della qualità, estesi a molteplici ambiti di lavoro: le scuole, i gruppi di comunità e di casa famiglia, le famiglie e le aziende, le associazioni, i partiti.

La *mission* di PREPOS è migliorare il clima in cui lo staff è chiamato ad operare. Il clima esistenziale interiore di un paziente, il clima relazionale di una coppia di coniugi o di una famiglia, il clima di rapporti in un condominio, di relazione in una classe scolastica, in un consiglio d'istituto, in un gruppo di lavoro aziendale, in una giunta comunale, in un consiglio di amministrazione, in un ufficio provinciale, nell'organizzazione di una ASL, il clima di un convegno, di una scuola di counseling, di un gruppo di spiritualità, di una squadra di calcio, di una comunità di recupero, del direttivo di un'associazione ...

Per raggiungere questo obiettivo PREPOS ha costruito strumenti semplici, duttili e veloci come gli istant-test con cui si quantifica e diagnostica la presenza e il valore di sette dimensioni emozionali interne ad ogni clima. Il modello con sette dimensioni nasce dalla relazione tra le ricerche sulle emozioni di base e l'analisi delle storie di vita di migliaia di persone.

Il processo di costruzione del modello è stato lungo e laborioso. Nel lavoro educativo e riabilitativo nelle comunità, nelle case famiglia e nei gruppi di incontro emergeva ripetutamente la necessità di individuare profili personali dei soggetti in carico che non fossero etichettanti e diagnostici come quelli della psichiatria e della psicologia. L'aver legato alle **7 emozioni di base** (paura, rabbia,

distacco, desiderio, quiete, vergogna, attaccamento) sette copioni di disagio (avaro, ruminante, delirante, sballone, apatico, invisibile, adesivo) ha prodotto la nascita di un linguaggio descrittivo dei problemi e dei processi educativi che si è diffuso ben oltre i confini dell'intervento di PREPOS. L'**Artigianato educativo** era l'idea guida degli interventi; il suo assunto era semplicissimo: individuato il copione centrale di disagio di un soggetto occorre scegliere un intervento educativo per lui prioritario. Non si trattava di togliere un difetto ma di aggiungere una virtù. Un ruminante aggressivo incentrato sul copione della rabbia non avrebbe mai smesso di essere tale ma se si riusciva a educarlo alla quiete, alla pace ed alla calma avrebbe trovato modo di spegnere le sue tensioni interne. La ricerca sviluppata fino agli anni '90 consentiva di leggere in migliaia di storie di vita i dati quali-quantitativi delle diverse personalità fino a codificare sette cluster significativi che vennero disposti in un modello circumplesso in modo da orientare le affinità e le opposizioni in senso relazionale tra i diversi tipi. Così l'invisibile sfiduciato si presentava in simmetria con il delirante superbo, il ruminante aggressivo in simmetria con l'apatico e così via.

Il primo istant-test elaborato aveva il nome di questionario di Artigianato Educativo con cui si costruiva il grafo di personalità localizzandone il baricentro e gli antidoti educativi necessari a quella persona.

L'applicazione a diversi contesti di tali metodi ha generato ulteriori modalità di lavoro sociale come la ricerca intervento finalizzata all'emersione dei bisogni e la costruzione di itinerari educativi per l'uscita dal disagio.

Negli anni successivi il modello divenne applicabile anche ai gruppi. Proprio a partire dalle affinità ed opposizioni si poteva tracciare la mappa delle relazioni all'interno dei gruppi ed osservare l'**organizzazione delle personalità collettive**. Alcune ricerche con la fondazione LABOS, le comunità di recupero, l'Istituto Superiore di Sanità, l'Università di Roma Tre, consentirono di perfezionare il modello e di accreditarlo pubblicandolo sulle principali riviste sociologiche italiane. Contemporaneamente una ricerca su 407 classi scolastiche promossa dal provveditorato agli studi di Terni dimostrava come per ciascuna delle diverse personalità collettive di classi scolastiche era necessario un diverso modello di comunicazione e di *cooperative learning*.

Nasceva così un diffuso incremento dei progetti nelle scuole. Non si trattava più, come negli anni '80, di formare conduttori di gruppo di incontro e "artigiani dell'educazione" per la prevenzione del disagio e della tossicodipendenza ma di sviluppare molti ambiti di intervento: progetti accoglienza e di formazione tutor diffusi già dal 1996, attività di prevenzione primaria attraverso lotta alla dispersione, *peer education*, *life skills*, progetti assemblea, progetti di formazione docenti sulla didattica, sulle *formae mentis*, progetti per sviluppare il protagonismo delle Consulte, progetti per la prevenzione del bullismo, per l'intervento nell'area dell'handicap per l'analisi dei climi di classe, per la formazione dei genitori sulla comunicazione educativa, sul riconoscimento del disagio, sulla prevenzione delle tossicodipendenze, sull'obbligo formativo e sull'orientamento, coinvolgendo più di 300 Istituti scolastici in diverse regioni: Toscana, Umbria, Lazio, Emilia-Romagna, Marche, Campania, Molise, Puglia, Basilicata, Trentino, Lombardia, Veneto, Liguria.

Il progetto di ricerca - intervento sui modelli di classe e sulle tipologie del disagio ha impegnato un centinaio di operatori nella ricognizione sulle personalità collettive. Ciò ha condotto alla validazione di due test: il "questionario di personalità collettiva di classe", e il "Questionario di orientamento". Il test di personalità collettiva di classe consente la comprensione del sistema di relazioni nella classe e l'intervento sui diversi assi relazionali di opposizione (logoramento, equivoco, insofferenza, incomprendimento, delusione, fastidio, evitamento) e di affinità (integrazione, complementarità, dialogicità, disponibilità, incontro, mediazione, riconoscimento). Il test di orientamento che associa alle disposizioni ed alle scelte di professione la ricognizioni di alcuni tratti di personalità efficaci per l'individuazione delle potenzialità.

Tali integrazioni al modello base hanno reso possibili ricerche-intervento di ampie proporzioni per l'estensione dei territori e la numerosità di destinatari, come ad esempio la prima ricerca-intervento sull'orientamento nell'area del Casentino (in Provincia di Arezzo) che vide partecipare le scuole medie e superiori del Casentino per un totale di 560 alunni in orientamento. Il *follow-up* di tale

ricerca diede come risultato che i giovani in ingresso in ciascuna scuola superiore non erano dislocati in numero diverso rispetto alle previsioni di ingresso ma erano ben più motivati a quel tipo di studio. L'individuazione della scuola era corretta e i giovani orientati erano soddisfatti della scelta effettuata e del clima di classe nella scuola superiore che avevano scelto.

Da questo progetto pilota nacquero una lunga serie di progetti di orientamento sempre più a largo raggio fino a quello dell' A.S. 2006/2007 nelle Marche che ha visto la partecipazione delle scuole medie degli Ambiti Territoriali sociali 16, 17 e 18 e che ha coinvolto 650 studenti.

In entrambi questi progetti sono stati contattati genitori e docenti sia con plenarie che con incontri di **counseling individuale e familiare**.

Questo tema ha avuto una notevole espansione dal 2000: le affinità e le opposizioni nel sistema familiare hanno consentito di costruire un servizio di counseling alla coppia ed alla famiglia che si è diffuso negli studi professionali di PREPOS dislocati in diverse regioni.

Mentre si diffondeva tale bisogno di counseling emergeva altresì la richiesta di formazione per diventare counselor. La **Scuola Transteorica di Counseling Relazionale** prese così l'avvio inizialmente con sede ad Arezzo, Grosseto e Lucca, poi Roma e Anzola (Bo), Marsala, Tolentino, Agrigento, Crotone, Campobasso, Bergamo e Terni. L'obiettivo è quello di diffondere gli strumenti del counseling e lo stile d'intervento centrato sui valori per innescare la relazione d'aiuto finalizzata a superare i problemi, prendere decisioni, migliorare le relazioni, sviluppare la consapevolezza, gestire le emozioni e i sentimenti, superare i conflitti. Il modello Transteorico connette tra loro trasversalmente diverse teorie: l'empatia di Edith Stein, la psicologia umanistica di Rogers, l'approccio sistemico di Bateson, la teoria della comunicazione della Scuola di Palo Alto, la narratività di Bruner, il processo di cambiamento di Prochaska, la teoria dell'attaccamento di Bowlby, le personalità collettive di Hinshelwood, le emozioni di base di Ekman, le formae mentis di Gardner, la teoria degli archetipi di Jung, la bioenergetica di Lowen e la comunicazione assertiva, ricavandone la spendibilità e gli strumenti nell'ottica del miglioramento richiesto dal cliente che sia un paziente, una scuola, un'azienda o un comune.

La presenza della Scuola di Counseling in vari territori e l'apporto di numerosi contributi ha prodotto un ampliamento degli ambiti di applicazione del modello.

Nel 2004 la Franco Angeli pubblica "Medicina narrativa". Il volume nasce dalla ricerca e dalla formazione dei medici di medicina generale attuata presso la ASL 9 di Grosseto da Vincenzo Masini sulla comunicazione medico-paziente. La medicina narrativa stimola tre processi: l'anamnesi esistenziale e relazionale del vissuto del paziente (non solo la malattia ma anche il malessere), la co-costruzione tra medico e paziente del significato del vissuto di malattia e l'apertura progressiva della biomedicina ai contributi delle medicine complementari, naturali e del quotidiano, oltre alla crescita di un fecondo dialogo con la sociologia, la psicologia e l'antropologia. L'ingresso della medicina narrativa presso i medici di medicina generale apre le porte agli interventi sulla counseling medico.

Una ulteriore connessione del modello era così possibile: i cluster delle personalità centrate sulle emozioni di base, il modello delle personalità collettive nella relazione interpersonale si congiungevano con i modelli relazionali nei servizi alla persona mediante un link tra micro e macro che consentiva lo studio in contemporanea sui bisogni e sulle disposizioni comunicative. Tale link, che costituisce la più importante scoperta teorica di PREPOS, viene presentato in numerosi convegni sociologici, psicologici, psicoterapeutici e medici (Università di Bologna, di Siena, di Udine, di Roma, il settore formazione del Ministero di Giustizia, presso la Federazione Associazioni Italiane di Psicoterapia, l'Associazione Italiana di Psicoterapia Medica, l'European Association for Psychotherapy, l'European Association for Counseling).

Si diffonde così l'intervento sulle **personalità collettive** che è stato applicato per l'analisi dei **servizi** ed il loro miglioramento attuato mediante la formazione degli operatori presso alcune Asl tra cui quella di Bologna. Le attività di analisi della qualità dei servizi finalizzate alla progettazione di interventi sull'organizzazione sono stati attuati attraverso la ricognizione sullo stile relazionale nel rapporto tra operatori e tra operatori ed utenti. I dati sono stati presentati al Seminario sulla Qualità,

presso l'Università di Bologna e da allora l'analisi della qualità delle relazioni è stata sviluppata in un alto numero di strutture (cfr. curriculum di Prepos sul sito www.prepos.it).

Il test sulle relazioni è stato applicato, con modifiche ad hoc a seconda del settore di intervento, in diverse aziende ed ha avuto un interessante applicazione nella ricerca sui conflitti di condominio presentata al Convegno della Federazione Amministratori di Condominio. La rivista "Focus" numero 151 pubblica nel maggio 2005 un articolo sui progetti relazionali per amministratori di condominio "io che condominio sono".

Dagli interventi sul miglioramento di clima relazionale si sviluppa anche una importante ricerca sull'integrazione culturale e religiosa. La ricerca sui Sentimenti dei Pellegrini svolta in occasione del Giubileo del 2000 dall'Università di Roma applica il modello dei cluster di personalità individuando nei comportamenti religiosi le stesse sette tipologie (ritualista, impegnato, ricercatore, emozionale, convenzionale, intimista e devoto) delle prime ricerche sulle emozioni di base e conduce ad analizzare le affinità e le opposizioni tra religioni come frutto dell'incontro o del conflitto tra i modelli di personalità religiosa presenti in tutte le religioni. Tale ricerca, presentata a diversi convegni sul dialogo interreligioso, è pubblicata dall'Università di Siena ed apre il coinvolgimento nel counseling anche ad amministratori e, soprattutto, politici. La nascita del counseling politico è il passo successivo dell'applicazione del modello PREPOS in questi anni.

BIBLIOGRAFIA

COLLANA PREPOS

- AA.VV., (a cura dello staff di Prevenire è Possibile), *Dizionario essenziale di Counseling*, ed. Prevenire è Possibile, Città di Castello 2006.
- E. Mazzoni (a cura di), "Orientamento e Counseling a scuola", Provincia di Arezzo e Prevenire è Possibile, 2005, Arezzo.
- E. Mazzoni, L. Barbagli, "La dispersione e l'orientamento nell'obbligo formativo", Provincia di Arezzo e prevenire è Possibile, Prevenire è Possibile, Aprile 2004, Arezzo.
- L. Barbagli (a cura di), "Counseling, qualità relazionale e stili di leadership: counseling, orientamento e classi" in collaborazione con la Provincia di Arezzo, ed. Prevenire è Possibile, Cerbara, 2006.
- L. Barbagli (a cura di), "Orientamento: prospettive e riflessioni sul progetto ORIENT.AR.CAS.2005", Provincia di Arezzo e Prevenire è Possibile, 2005, Arezzo.
- M. Martelli (a cura di), "Orientare: perché", n°15 Quaderni della Valtiberina, Liceo Città di Piero, 2005, Sansepolcro.
- V. Masini, in "LABOS", *Le Comunità per Tossicodipendenti in Italia*, Roma, TER, 1995.
- V. Masini, "Dalla Classe al Gruppo", Provveditorato agli Studi di Terni, 1996
- V. Masini, "Dalle emozioni ai sentimenti", Caltagirone, Prevenire e' Possibile Ed, 2000.
- V. Masini, "Droga Disagio Devianza", Roma, IFREP, 1993.
- V. Masini, "L'empatia nel gruppo di incontro", Caltagirone, Istituto di Sociologia Don Sturzo, 1996.
- V. Masini, "La qualità educativa, relazionale e dell'apprendimento nella scuola", Prevenire è Possibile, Isernia, 2001.
- V. Masini, "Prevenire è Possibile", Benevento, Casa nel Sole Ed, 1993.
- V. Masini, E. Scotto, "L'Artigianato Educativo e la Pedagogia dei Gruppi nella scuola, nella famiglia, nella comunità", Todi, Prevenire E' Possibile Ed, 1998.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., [1970], *Enciclopedia pedagogica*, Curcio Editore.
- AA.VV., [1992], *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia,
- AA.VV., [1997.] *Problemi e prospettive dell'orientamento universitario oggi*, Milano, Università cattolica del Sacro Cuore,
- ACCORNERO A., [1997], *Era il secolo del lavoro*, Bologna, Il Mulino
- ADLER A., [1920], *Prassi e Teoria della Psicologia Individuale*, Roma, Astrolabio
- ADLER A., [1927], *La Conoscenza dell'uomo*, Milano, Mondadori
- ADLER A., [1912], *Il temperamento nervoso*, Roma, Astrolabio, 1971
- AEBISCHER V., OBERLE' D., *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Bordas-Dunod trad. it. *Il gruppo in psicologia sociale*, Roma, Borla, 1994
- AIF, a cura di D. BELLANTE, *Orientamento e formazione. Didattica orientativa e capacità trasversali*, Milano, Unicopli, 1990.
- AINSWORTH M.D., [1983], *L'attachement mère-enfant*, Enface, n1-2
- ALLPORT G.W., [1965], *Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, Rineahart and Winston, trad. it. *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, (1977)
- ALLPORT, F. H. & ALLPORT, G. W., [1921], *Personality traits: their classification and measurement*. *Journal of abnormal and social psychology*, 1921, 16, 1-40.
- ALLPORT, G. W. & OBERT, H. S., [1963], *Trait names: a psycho-lexical study*. *Psychological Monographs*, 1963, 47, 1-171.
- ALLPORT, G. W., [1936], *Psicologia della personalità.*, Zurigo, Pas Verlag
- ALVIN J., [1981], *Terapie musicali*, Roma, Armando
- AMIDON E., HUNTER E., [1971], *L'interazione verbale a scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti*, Milano, Angeli
- ANDREOLI V. [1986] *Droga, scuola e prevenzione*, Milano, Masson
- ANSALONI S., BARALDI C. [1998], *Gruppi giovanili e intervento sociale*, Milano, Angeli
- ANTIL, L. R., JENKINS, J. R., WAYNE, S. K., & VADASY, P. F. [1998]. *Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice*. In *American Educational Reserach Journal*, 35, 419-454.
- ANTONELLI F., [1972], *Psicologia dei vizi capitali*, Roma, Edizioni Mediterranee
- ANTONELLI F., [1973], *Elementi di psicosomatica*, Milano, Rizzoli
- ANZERA G., *L'analisi dei reticoli sociali*, EUROMA, Roma, 1999.
- ANZIEU D., MARTIN J. Y., [1997 (ed. orig. 1986)]. *Dinamica dei piccoli gruppi*, Borla, Roma.
- ARDIGO' A., [1988], *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Bari, Laterza
- ARGYLE M., [1975], *Bodily Communication* London, Methuen; trad. it. *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 1978
- ARMEZZANI, M., [1995], *L'indagine della personalità*, Roma, La Nuova Italia Scientifica Editore
- ARROBA T., [1977], *Stiles of decision making and their use: an empirical study*, In "British journal of Guidance and Counselling", n° 15,
- ARTO A. [1990], *Psicologia evolutiva. Metodologia di studio e proposta educativa*, Roma, LAS
- ASCH S., [1952], *Social Psychology*, Prentice Hall, N.Y.; trad. it. *Psicologia Sociale*, Torino, S.E.I.
- ASSAGIOLI R., [1996], *I Tipi Umani*, Firenze, Edizioni Istituto di Psicosintesi
- AVALLONE F., [2000]. *La formazione Psicosociale*, Carocci, Urbino.
- AVALLONE F., [2003]. *Psicologia del lavoro*, Carocci, Urbino.
- AVVEDUTO S., MARTINELLI A. (a cura di), *Orientamento professionale, educazione permanente*, 150 ore, Milano, ISEDI, 1979.
- BADOLATO G., DI IULLO M.G. (1979), *Gruppi terapeutici e gruppi di formazione*, Roma, Bulzoni Editore.
- BAGNASCO C., CAVALLI A., BARBAGLI M., *Corso di sociologia*, IL Mulino, 1997, Bologna.
- BANDURA A., [1977], *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- BANDURA A., [1986], *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- BARALDI C. (1988), *Comunicazione di gruppo. Una ricerca sui gruppi giovanili*, Milano, Angeli-Comune di Modena

BARBANELLI, C., [1993], Il modello dei cinque fattori: analisi congiunta delle corey personality scales, del questionario dei cinque fattori e del neo personality inventory. *Ricerche di Psicologia*, 1993, 17, No. 1, 33-51.

BARBERO AVANZINI B. [1981] "Aspetti sociologici nella prevenzione delle tossicodipendenze", in Associazione "La Strada -Der Weg", Convegno sulla prevenzione della droga, Bolzano, 14-15 novembre. pp. 126-135.

BARRIK, M. & MOUNT, M. & PERKINS STAUSS, J., [1994], Validity of observer ratings of the Big Five personality factors. *Journal of Applied Psychology*, 1994, 79, No. 2, 272-280.

BARRIK, M. & MOUNT, M., [1991], The Big Five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 1991, 44, 1-26.

BARRIK, M. & MOUNT, M., [1993], Autonomy as a moderator of the relationships between the Big Five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 1993, 78, No 1, 111-118.

BATESON G. [1976], *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

BATESON G., [1984], *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi

BATINI F., ZACCARIA R. (a cura di), [2000]. *Per un orientamento Narrativo*, Milano, Franco Angeli.

BAUER R., [1993], Social Goals of The Third Sector in Europe, paper presentato alla Conferenza Well-Being in Europe by Strengthening the Third Sector, Barcellona, maggio. Citato in Colozzi, Bassi, [1995].

BAUML B. J., BAUML F. H., [1975], *A Dictionary of Gesture*, N.Y., Scarecrow Press

BECKER E., [1982], *Il rifiuto della morte*, Cinisello Balsamo, S. Paolo Edizioni

BECKER H. S. [1987], *Outsiders, Saggi di sociologia della devianza*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.

BEESING M., NOGOSEK R.J., O'LEARY P.H., [1984], *The Enneagram: A Journey of Self Discovery*, New Jersey, Dimension Book, trad. it. *L'Enneagramma: un itinerario alla scoperta del Sé*, Milano, San Paolo, 1993

BENENZON E., [1983], *Manuale di musicoterapia*, Roma, Borla

BERNARDI M., *Educazione e Libertà*, Milano, Euroclub, 1981.

BERNE E., [1986], *Principi di terapia di gruppo*, Roma Astrolabio, titolo originale *Principles of Group Treatment*, N.Y., Grove Press, 1966

BERNE E., [1992], *Intuizione e stati dell'Io*, Roma, Astrolabio

BERTANI B., MANETTI M., VENINI L., [1998], *Lavoro di gruppo e riabilitazione: il gruppo come strumento*, Milano Angeli

BERTOLINI P., [1988], *L'essere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia

BIANCHI G., CLERICI BAGOZZI A., [1984], *Crescere con la musica*, Milano, Angeli

BIMBO A., [1998], *Emanciparsi dalle dipendenze. Strategie d'intervento per operatori ed educatori*, Angeli, Milano

BINSWANGER L., [1952], *Verstiegenheit*, Mschr. Psychiat. Neurol., n.124, trad. it. *La Fissazione*, in L. Binswanger, *Essere nel Mondo*, Roma, Astrolabio, (1973)

BION W.R., [1961], *Experiences in Groups*, N. Y., Basic Books

BLUM, R. E., & ARTER, J. A. [1996] (Eds.). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: ASCD.

BOLOCAN PARISI L.G., FERRARIO F. (1990), *Il lavoro di gruppo con gli adolescenti*, Roma, NIS.

BONCORI, L. [1993], *Teorie e tecniche dei test*, Torino, Boringhieri,

BONINO S., LOCOCO A., TANI F., [1998], *Empatia*, Firenze, Giunti

BORGHI L., [1989], *Significati dell'empatia e del controtransfert*, in "Gli Argonauti", Milano, CIS Editore

BOVONE L., ROVATI G., *Vivere in società. Tendenze della teoria sociologica contemporanea*, Liguori, Napoli, 2001.

BOWLBY J. [1978], *Attaccamento e perdita, VOL. II, La separazione dalla madre*, Torino, Boringhieri

BOWLBY J., [1983], *Attaccamento e perdita, VOL. III, La perdita della madre*, Torino, Boringhieri

BOWLBY J., [1976], *Attaccamento e perdita, VOL. I, L'attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri

BRACCINI M., [1996], *La Qualità Totale come strategia competitiva, Lezioni di organizzazione aziendale*, Scuola Superiore G. Reiss Romoli

BRAMMER L., *The Helping Relationship, Process and Skills*, N.J., Prentice-Hall 1973.

BRIDGES K.M.B., [1932], *Emotional Development in Early Infancy*, in *Child Development*, 3 340

BROPHY, J. [1999]. *Insegnare a studenti con problemi*. Roma, LAS.

BROWN A., *Distributed expertise in the classroom*, Cambridge University Press, N.Y., 1993.

BROWN N.O., [1988], *La vita contro la morte*, Milano, Bompiani

BROWN R., [1997], *La psicologia sociale dei gruppi*, Bologna, Il Mulino

BROWN, A., ASH, D., RUTHERFORD, M., NAKAGAWA, K., GORDON, A., & CAMPIONE, J. C. [1993]. *Distributed expertise in the classroom*. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. (pp.188-228) N.Y., Cambridge University Press

BROWN, J.A.C., [1961], *La psicologia sociale nell'industria*, Milano, Mondadori

BRUNER J.S., [1984], *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Milano, Angeli

BUBER M., [1959], *Il principio dialogico*, Milano, Edizioni di Comunità

BUBER M., [1991], *L'io e il tu*, Pavia, Bionomi

BUCCOLIERO E., SORIO C., TINARELLI A., [1999], *Modelli di valutazione della prevenzione primaria in Europa*, Milano, Angeli

BUCK J.N., DANIELS H.W., [1983]. *Manual for the Assesment of Career decision making*, Western Psychological Services, Los Angeles.

BUECHLER S., IZARD C.E., [1983], *On the Emergence, Functions and Regulations of some Emotion Expression in Infancy*, in PLUCHTIK R., KELLERMAN H., *Emotion, 2: Emotion in Early Development*, N.Y., Academic Press

BUONTEMPO U., BUSINI D., TARSITANI C., VICENTINI M., [1997], *Una indagine sulla qualità delle conoscenze fisiche fornite dal Corso di Laurea*, *Il Nuovo Saggiatore*, 13, pp.43-51

CALIMANI R., LEPSCHY A., [1990], *Feedback*, Milano, Garzanti

CALLINI D., [1997]. *Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa*, Milano, Franco Angeli

CAMPOS J.J., BARRET K.C., [1984], *Toward a new Understanding of Emotions and their Development*, in IZARD C.E., KAGAN J. e ZAJONC R. (a cura di) *Emotions, Cognitions and Behavior*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.

CANCRINI L., [1987], *Bambini diversi a scuola*, Torino, Bollati-Boringhieri

- CAPRA F., [1991], Il punto di svolta, Milano, Feltrinelli
- CAPRARA G.V., GENNARO A., [1987] Psicologia della personalità e delle differenze individuali, Bologna, Il Mulino
- CAPRARA G.V., Le ragioni del successo, Bologna, Il Mulino, 1996.
- CAPRARA, G. V. & BARBARANELLI, C. & BORGOGNONI, L. & PERUGINI, M. [1994], Cinque fattori e dieci sottodimensioni per la descrizione della personalità. Giornale Italiano di Psicologia, 1994,21, No. 1, 77-97.
- CAPRARA, G. V. , ACCURSIO, G. [1987], Psicologia della personalità e delle differenze individuali, Bologna, Il Mulino
- CAPRARA, G. V., [1995], Big Five, Psicologia Contemporanea, 1995, 131, 50-57
- CARRA' CIAPPINA A., L'identità. Verso un'ecopsicologia dell'orientamento, Milano, FrancoAngeli, 1998.
- CARUGATI F., SELLERI P., [1996], Psicologia sociale dell'educazione, Bologna, Il Mulino
- CASRIEL D., [1979], Welcome to the Casriel Institute, N.Y.
- CASRIEL D., [1987], A un grido dalla felicità, Roma, Ceis
- CASTELLI C., VENINI L., (1996), Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Milano, Angeli .
- CATTELL R.B., [1957], Personality and Motivation: Structure and Measurement, N.Y., World Book
- CATTELL, R. B. & EBER, H. W. & TATSUOKA, M. M., [1970], Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire. Champaign, Ilipat
- CAVALLI A., DEIANA G., Educare alla cittadinanza democratica, Carocci, Urbino, 1999.
- CAVALLI-SFORZA, L.L., Geni, Popoli, Lingue, Adelphi, Azzate, 1997
- CERVELLATI M., [1983], I lavori di gruppo nella scuola elementare, Teramo, Giunti & Lisciani
- CHANCE M.R.A., [1980], An Ethological Assessment of Emotions, in PLUCHTIK R., KELLERMAN H., Emotion, 1: Theories of Emotions, N.Y., Academic Press
- CHIARINI A., [1988], Sistemi Qualità in conformità alle ISO 9000, Milano, Angeli
- CHRISTODOULOU C., DELUCA J., JOHNSON S.K., LANGE G., GAUDINO G., NATELSON G.H., [1999], Examination of Cloninger's basic dimensions of personality in fatiguing illness: chronic fatigue syndrome and multiple sclerosis, Journal of Psychosomatic research, Vol 47, December 1999, N. 6
- CIPOLLA C., [1995], Teoria della metodologia sociologica, Milano, Angeli
- CIPOLLA C., [1997], Epistemologia della tolleranza, Milano, Angeli
- CIPRIANI R., [1987], La metodologia delle storie di vita, Roma, La Goliardica
- CIPRIANI R., [1996], La metodologia delle storie di vita, in CIPOLLA C., DE LILLO A., Il sociologo e le sirene, Milano, Angeli
- CLONINGER C.R., SVRAKIC D.M., PRZYBECK T.R., [1993], A psychobiological model of temperament and character. Archives of General Psychiatry 1993;50:975-990.
- CLONINGER CR., [1986], A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. Psychiatric Developments 1986;3:167-226
- CODOL J.P., [1973], Le phénomène de la "conformité supérieure de soi" dans une situation d'estimation perceptive de stimulus physiques, Chiers de Psychologie, 16, 11-24
- CODOL J.P., [1975], "Effet PIP" et conflit des normes, Année Psychologique, 75, 127-145
- COHEN, E. [1994]. Designing groupwork. Strategies for heterogeneous classroom. N.Y., Teachers College, Columbia University.
- COLE M., GAY J., GLICK J.A., SHARP D.W. [1971], The cultural context of learning and thinking, Methuen, London, trad. it. Intelligenza, pensiero e creatività, Milano, Angeli, 1976)
- COLLINS R., MAKOWSKY M., *The Discovery of Society*, Random House, New York ,1972(trad. it.), *Storia delle teorie sociologiche*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- COMOGLIO, M. & M. CARDOSO [1996]. Insegnare ad apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning. Roma, Las.
- COMOGLIO, M. [1998]. Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning, Roma, LAS.
- COMOGLIO, M. [1999] (Ed.). Il Cooperative Learning. Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- CONSOLINI M., POMBENI M. L., La consulenza orientativa, Milano, Angeli, 1999.
- CONTESSA G. [1984] Prevenzione primaria delle tossicodipendenze. Psicologia di comunità ed educazione alla salute, Milano, Clued.
- CONTI T., [1994], Il primo Forum europeo sul "Quality self-assessment", Qualità, giugno 1994.
- CORRADINI L., REFRIGERI G., [1999], Educazione civica e cultura costituzionale, Bologna, Il Mulino
- COSTA, P. T. , MCCRAE, R. R., [1985]. The NEO Personality Inventory manual. Psychological Assessment Resource, Odessa,
- COSTA, P. T. , MCCRAE, R. R., [1990], Personality disorder and the Five-factor model of personality. Journal of Personality Disorder, 1990, 4, 362-371.
- COSTA, P.T., [1991], Clinical use of the five-factor model. Jurnal of Personality Assessment, 1991, 54, 853-863..
- CROZIER M., NORMAN R., [1990], L'innovazione nei servizi, Roma, Edizioni Lavoro
- D. W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, [1992], Learning Together and Alone, Englewood Cliff, N.J., Prentice Hall
- D'URSO V., TRENTIN R., (a cura di), [1988], Psicologia delle emozioni, Bologna, Il Mulino
- DANZINGHER K., [1972], La socializzazione, Bologna, Il Mulino
- DAVEGGIA L. SANDRIN L., [1996], L'autonomia possibile. Attenzioni psicologiche nella riabilitazione del disabile, Bologna, Edizioni Camilliane
- DE BONO E., [1998], Tecniche di creatività in riabilitazione Il pensiero laterale, Milano, Rizzoli
- DE LEONARDIS O, MAURI D., ROTELLI F., [1994], L'impresa sociale, Milano, Anabasi
- DE MASI D., [1994], Sviluppo senza lavoro, Roma, Lavoro
- DE MASI D., [1995], Ozio creativo, Roma, Ediesse
- DE MAURO T. , (1999), Guida alla scelta della facoltà universitaria, Bologna, Il Mulino
- DE NATALE M.L., [1998], Devianza e pedagogia, Brescia, la Scuola
- DE PONTI F., (1999), L'università in tasca, Il Sole 24 Ore libri
- DEL RIO G., [1990], Stress e lavoro nei servizi, Urbino, Nis,
- DELAMONT S., [1979], Interazione in classe, Bologna, Zanichelli
- DEMING E., [1986], Out of the Crisis, Cambridge, University Press
- DEMING E., [1992], The New Economics, The Theory of Profound Knowledge, MIT Center for Advanced Engineering Studies

DEWEY J., [1916], *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia

DI CORPO U., [1997], *Sintropia*, Roma, DicoSoft

DI FABIO A., [2002]. *Bilancio delle competenze e orientamento formativo*, Giunti, Prato.

DI FABIO A., [1999]. *Counseling. Dalla teoria all'applicazione*, Firenze, Giunti.

DI FABIO A., [1998]. *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Firenze, Giunti,

DI GIOVANNI A., [1988], *Il dolore*, Brescia, La Scuola

DIAMOND J., *Armi, acciaio e malattie*, Einaudi, Cles (Trento), 2000.

DICLEMENTE C. C. (1994), *Gli Stadi del cambiamento: un approccio transteorico alla dipendenza*, in GUELFY G.P. e SPILLER V., (1989), *Motivazione e stadi del cambiamento nelle tossicodipendenze*, "Il Vaso di Pandora", II, n.4, pp.37-51.

DIGMAN, J. M., [1989], *Five robust trait dimension : developmen, stability and utility*. *Journal of Personality*, 1989, 57, 195-214.

DIGMAN, J. M., [1990], *Personality structure: emergenze of the five-factor model*. *Annual Review of Psychology*, 1990, 41, 417-440.

DOISE W., PALMONARI A., [1988], *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino

DOLLARD J., DOOB L., MILLER N., MOWRER O., SEARS R., [1939], *Frustration and Aggression*, New Haven, trad. it. *Frustrazione e aggressività*, Firenze, Nuova Italia, (1967)

DOMENICI G., [1998]. *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza.

DONATI P., [1993], *Fondamenti di politica sociale. Teorie e modelli*, (vol. I). *Obiettivi e strategie*, (vol. II). NIS, Roma

DONATI P., [1996], *Sociologia del Terzo Settore*, Roma, NIS

DOSSEY L., [1997], *Alla ricerca dell'anima*, Milano, Sperling & Kupfer

DUCCI E., [1994], *Libertà Liberata*, Roma, L.U.M.S.A.

EGAN G. [1975], *The Skiller Helper*, Monterey, Cal. Books- Cole Publ. Co., 1975;

EIGLIER P., LANGEARD , *Il marketing strategico nei servizi*, Milano, McGraw Hill Libri, (1988)

EKMAN P., [1982], *Emotion in the Human Face*, N.Y., Cambridge University Press

EKMAN P., FRISIEN W.V., [1969a], *The Repertoire of non-verbal Behavior: Categorie, Origins, Usage and Coding*, in "Semiotica", 1, pp. 49-98

EKMAN P., FRISIEN W.V., [1969b], *Non Verbal Linkage as Clues to Deception*, in "Psychiatry", 32, pp. 88-105

EKMAN P., FRISIEN W.V., [1978], *Manual for the Facial Action Coding System*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press

EKMAN P., [1984], *Expression and the Nature of Emotions*, in K. SCHERE E P. EKMAN (a cura di), *Approches to Emotions*, Hillsdale, N.J., Erlbaum

ELIAS N., [1990], *La società degli individui*, Il Mulino, Bologna

ELIAS N., [1990a], *Che cos'è la sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier

ENAIIP - Task-force orientamento , [1998], *Risorse per l'orientamento*, ENAIIP-POM '96, Roma, Luglio 1998.

ERIKSON E. H. [1975], *Aspetti di una nuova identità*, Roma, Armando.

EYSENCK, H. G. & EYSENCK, S. B. G., [1975], *Eysenck personality questionnaire Londra*, (trad. it. Firenze, OS, 1979).

EYSENCK, H. G. & LONG, F. Y., [1986], *A cross-cultural comparison of personality in adults and children: Singapore and England*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50, 124-130.

EYSENCK, H. G., [1947], *The dimension of personality*, London, Routledge & Kegan

FAIRBAIRN R. D., [1977], *Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi*, in *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Torino, Boringhieri.

FEHR B., RUSSEL J.A., [1984], *Concept of Emotion viewed from a Prototype Perspective*, in "Journal of Experimental Psychology: General", 113, pp. 464-486

FLANDERS N. [1970], *Analyzing Teaching Behaviours*, Reading Mass., Addison-Wesley

FRANCESCATO D, LEONE L., TRAVERSI M., [1993], *Oltre la psicoterapia. Percorsi innovativi di psicologia di comunità*, Milano, Nuova Italia Scientifica

FRANCESCATO D., GUIRELLI G., [1988], *Fondamenti di psicologia di comunità*, Roma, N.I.S.

FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S., [1986], *Star bene insieme a scuola*, Roma, N.I.S.

FRANCESCATO D., PUTTON A., [1977] *Psicologia di comunità*, Milano , Feltrinelli

FRANKL V.E., [1979], *Homo Patiens*, Varese, Salcom

FRANTA H. [1987], *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI

FRANTA H. [1988], *Atteggiamenti degli educatori. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS

[FREEDMAN R, LEONARD S, GAULT JM, HOPKINS J, CLONINGER CR, KAUFMANN CA, TSUANG MT, FARONE SV, MALASPINA D, SVRAKIC DM, SANDERS A, GEJMAN P.](#), [2001], *Linkage disequilibrium for schizophrenia at the chromosome 15q13-14 locus of the alpha7-nicotinic acetylcholine receptor subunit gene (CHRNA7)*. *Am J Med Genet*. 2001 Jan 8;105(1):20-2.

FROIO F., (1998), *Guida per la scelta della facoltà e della laurea breve*, Milano, Mursia

FROMM E., [1956], *The Art of Loving*, trad. it. *L'arte di amare*, Milano, Mondadori (1986)

FRYDENBERG E., [2000], *Far fronte alle difficoltà. Strategie di coping negli adolescenti*, Organizzazioni speciali, Firenze

GARDNER H. , WINNER E., BECHHOFFER R, WOLF D. , [1978], *The Development of Figurative Language*, in *Children's language*, a cura di NELSON K., N.Y., Gardner Press

GARDNER H. , WOLF D. , [1983], *Waves and Steams of Symbolization*, in *Acquisition of Symbolic Skills*, a cura di ROGERS D.R., SLOBODA J.A., London, Plenum Press

GARDNER H., [1985], *The Mind's New Science*, N.Y., Basic Books, trad. it. *La nuova scienza della mente*, 1988, Milano, Feltrinelli

GARDNER H., [1987], *Formae mentis, saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli tit. or. [1983], *Frame of Mind, The Theory of Myultiple Intelligence*, N.Y., Basic Books

GARDNER H., [1993], *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli tit. or. [1991], *The Unschooling Mind*, N.Y., Basic Books

GAZDA G. M. [1989], *Sviluppo delle Relazioni Umane*, Roma, IFREP.

GIANNOTTI F.C. , UGOLINI P. [a cura di], [1997], *Valutazione e prevenzione delle tossicodipendenze. Teoria, metodi e strumenti valutativi*, Milano, Angeli

GIOBBI A. [1980] "L'educazione sanitaria", in *Aggiornamenti sociali*, n. 6. pp. 16-27.

GLADSTEING., [1989], *Empathy and Counseling*, N.Y., Springer-Verlag

GOFFMAN E., [1974], *Frames analysis: An essay on organization of experience*, N.Y., Harper and Row; trad. it. *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, (1982)

GOLDBERG, L., [1993], *The Structure of Phenotypic Personality Traits*. *American Psychologist*, 1993, 48, No. 1, 26-34.

GORDON T., [1974], *Teacher Effectiveness Training*, N.Y., Peter Weiden

GORZ A., [1992], *Metamorfosi del lavoro*, Torino, Boringhieri

GOULDINGS, M., GOULDINS, R.L. [1983], *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*, Roma, Astrolabio

GRAY J.A., [1982], *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*, Oxford, Oxford University Press

GROSS L., [1981], *Studying visual communication*, University of Pennsylvania Press

GROSS L., KATS J., RUBY J., [1988], *Image ethics: the moral rights of subjects in photographs, film, and television*, N.Y., Oxford University Press

GUICHARD J., HUTEAU M., [2003] *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

HEBB D.O., [1980], *Essay on Mind*, Hillsday, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, trad. it., *Mente e Pensiero*, Bologna, Il Mulino, (1982)

HILLMAN J., [1997], *Il codice dell'anima*, Milano, Adelphi

HINSHELWOOD R. D., [1987], *What Happens in Groups*, London, Free Ass. Books, trad. it. *Cosa accade nei gruppi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, (1989)

HOBEBEIN, P. C. [1996]. *Seven goals for the design of constructivist learning environments*. In Wilson, B. G. (Ed.), *Constructivist learning environments. Case studeis in instructional design*. (pp. 11-24). Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications.

HOLLAND J. L., *Making Vocational choices*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1985.

HOLLAND, J.H., [1984], *Questionario sulle Preferenze Professionali, Adattamento italiano a cura di K. Polacek*, Roma

HORNEY K., [1981], *Nevrosi e sviluppo della personalità*, Roma, Astrolabio

IREF, [1995], *Rapporto sull'associazionismo sociale*, Milano

ISFOL [1999], *Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Milano, Angeli

ISFOL, [1998], *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Angeli

ISFOL, *Rapporti 1998/99/00/01*, Franco Angeli, Milano.

IZARD C.E., [1971], *The face of Emotion*, N.Y., Appleton-Century-Crofts.

IZARD C.E., [1979], *Emotion in personality and psychopatology*, N.Y., Plenum Press

IZARD C.E., KAGAN J., ZAIONC R., [1984], *Emotions, Cognition and Behavior*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press

IZARD, C.D., [1979], *Emotions as Motivations: An Evolutionary Developmental perspective*, in H.E HOWE, JR. E

IZZO D., [1997], *Manuale di pedagogia sociale*, Bologna, CLUEB

JAKOBSON R., [1966], *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, titolo originale JAKOBSON R., - HALLE M., [1956], *Funtamentals of Language*, L'Aja, Mouton.

JOHNS H.D. [1994], *Paura e collera nel quotidiano*, Assisi, Cittadella.

JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T. & HOLUBEC. E. J. [1994]. *Cooperative Learning in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD trad. it JOHNSON, E. W., JOHNSON, R. T., & HOLUBEC [1997], *L'appendimento cooperativo*, Trento, Erickson,

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. [1999]. *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5th ed. Boston, MA, Allyn & Bacon.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. [1996]. *Meaningful and manageable assessment through Cooperative Learning*. Edina, MN, Learning. Interaction Book Company.

JOHNSON-LAIRD P. N., OATHLEY K., [1988], *Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica*, in D'URSO V., TRENTIN R., *Psicologia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1988

JONASSEN, D. H., GRABOWSKI, B. L. [1993]. *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Mahwah, N.J., Erlbaum.

JUNG C. G., [1969], *Tipologia psicologica in Tipi psicologici*, in *Opere*, vol. VI, Torino, Boringhieri.

KAGAN, S. [1994]. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, Kagan Cooperative Learning.

KAHLER, T., [1974], *Il microcopione in Schilligo P., Bianchini, s. (a cura di), I Premi Eric Berne*, Roma, IFREP

KELLY G.A., [1955], *The psychology of Personal Constructs*, Nortin

KETS DE VRIES M.F.R., MINER D., [1992], *L'organizzazione nevrotica*, Milano, Cortina

KIRSHNER D., & WHITSON, J. A. [1997] *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, N.J., Erlbaum.

KOHUT H., [1976], *Narcisismo e analisi del Sé*, Torino, Boringhieri

KRETSCHMER E., [1955], *Korpebau und Charakter*, Berlin

LABOS [1987] *Droga: Rapporto sulla formazione operatori*, Roma, TER

LABOS, [1988], *Giovani e violenza*, Roma, T.E.R.

LABOS, [1994], *La gioventù negata*, Roma, T.E.R.

LEPORE D., COHEN O., [2000], *Deming and Goldratt, The theory of Costraints and The System of Profound Knowledge*, Massachusetts, North River Press

LEWIN K., [1935], *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Editrice Universitaria, (1968)

LEWIN K., [1936], *Principi di psicologia topologica*, Firenze, Organizzazioni Speciali, (1961)

LEWIN K., [1951], *Field theory in Social Science*, NY, Harper & Row; trad. it., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, (1972)

LEWIS M., BROOKS J., [1978], *Self-knowledge and Emotional Development*, in LEWIS M., ROSEMBLUM A.L., *The Development of Affets*, N.Y., Plenum Press

LICHTNER M., [1999], *La qualità delle azioni formative*, Milano, Angeli

LICHTTENBERG J. D., [1995], *Psicoanalisi e sistemi motivazionali*, Milano, Raffaello Cortina

LIPARI D., [2000], Note introduttive all'analisi delle organizzazioni scolastiche, in AAVV, Modelli organizzativi, qualità dei servizi e reti territoriali nella scuola dell'autonomia, Roma, Prometeo

LOWEN A., [1978], Il linguaggio del corpo, Milano, Feltrinelli

LURIJA A.R., [1973], Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia, Bologna, Il Mulino

MACARIO L. – SARTI S. [1992], Crescita e Orientamento, Roma, LAS

MACARIO L., [1992a], Imparare a vivere da uomo adulto, note di metodologia dell'educazione, Roma, LAS.

MACARIO L., SARTI S., [1992b], Crescita e orientamento, Roma, LAS

MANATTINI F., [1996], Neutralizzazione del conflitto e disagio individuale, Urbino, QuattroVenti

MANCINELLI M. R., (1999), L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori e psicologi. Alpha Test

MANCINELLI M.R., [1999], I test in orientamento, Vita e pensiero, Milano.

MARKUS H., KUNDA Z., [1986], Stability and Malleability of the Self Concept, in "Journal of Personality and Social Psychology", 38, pp. 299-337

MAYER M., VICENTINI M., [1997], Didattica della Fisica, Firenze, La Nuova Italia

MAZUR E., [1997], Peer Instruction, New Jersey, Prentice Hall

MAZZARA B., [1996], Appartenenza e pregiudizio, Roma, NIS

MCCRAE, R. R. & COSTA, P. T., [1987], Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52, 81-90.

MCCRAE, R. R. & COSTA, P. T., [1989], More reasons to adopt the five-factor model. American Psychology, 1989, 44, 451-452.

MEAD G.H., [1934], Mind, Self and Society, Chicago, Ill., Universitu of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti Barbera, 1972

MEDA D., [1997], Società senza lavoro, Milano, Feltrinelli

MEHAN H. [1979], Learning lessons: Social organization in the classroom, Cambridge, Harvard University Press

MICHELINI M., STRASSOLDO M., [1999]. Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento, Udine, Forum, Editrice universitaria Udinese.

MILANESI G. [1989], Educazione e prevenzione, in Nanni C. (a cura di), Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani, Roma, LAS, 924.

MILANESI G. [1989a], I giovani nella società complessa, una lettura educativa della condizione giovanile, Torino, Editrice Elle Di Ci 10096, Leumann.

MILLER G.A., [1956], The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our capacity for Processing information, "Psychological Review", 63, pp 81-97

MINISTERO DELL'INTERNO [1983] Istituzioni pubbliche e volontariato nella lotta alle tossicodipendenze, Seminario di Studio, Roma, 16-17 luglio 1982, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato

MINISTERO DELL'INTERNO, [1990] Emarginazione e associazionismo giovanile. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi, Ricerca a cura dell'Osservatorio della Gioventù Università Salesiana, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato

MORIN E., I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001

MOSCOVICI S., [1984], Psychologie sociale, Paris, Puf; trad. it. *Psicologia sociale*, Roma, Borla, 1996

MOSCOVICI S.; [1976], Social Influence and Social Change, NY, Academic Press; tad. it. *Psicologia delle minoranze attive*, Torino, Bollati Boringhieri

MULLET E., BARTHELEMY J, DUPONCHELLE L., MUNOS-SASTRE M.T., NETO F., "Decision choix, juge.ment, orientation". In L'orientation scolaire e professionnelle, n°25, 1996.

MUSATTI C., [1977], Trattato di psicoanalisi, Torino, Boringhieri

MUSSO A., COSPES (a cura di), Orientare chi, come perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo, Torino, S.E.I., 1990.

NANNI C. [1990], L'educazione tra crisi e ricerca di senso, Un approccio filosofico, Roma, LAS.

NANNI C. [1991], Persona, laicità, prassi: tre categorie pedagogiche da ripensare, in PRELLEZO J.M., L'Impegno dell'educare, studi in onore di Pietro Braidò, Roma, LAS.

NARDOFF P., ROBBINS C. [1982], Musicoterapia per bambini handicappati, Milano, Angeli

NASSH R. ,[1983], Aspettative dell'insegnante e apprendimento dell'alunno, Teramo, Giunti & Lisciani

NERESINI F. - RANCI C. [1992], Disagio Giovanile e politiche sociali, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

NONAKA I., TAKEUCHI H, [1997], The Knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione, Milano, Guerini & Associati

NORMAN R., [1995], La gestione strategica dei servizi, Milano, ETASLIBRI

NUSSBAUM M. C., [1999]. Coltivare l'umanità, Carocci, Roma

NYGREN A., [1971], Eros e agape, Bologna, Il Mulino

ONES, D. & MOUNT, M. & BARRICK, M. & HUNTER, J., [1994], Personality and job performance: a critique of the Tett, jackson, and Rothstein (1991) meta-analysis. Personnel Psychology, 1994, 47, 147-156.

PALMONARI A.; [1991], Comunità di convivenza e crescita della persona, Bologna, Pàtron

PALMONARI A. [ET ALII] [1979], Identità imperfette, Bologna, il Mulino.

PARSONS T., BALES F., [1974], Famiglia e socializzazione, Milano, Mondadori

PAULHAN I., BOURGEOIS M., Stress e Coping, les stratégies d'ajustement à l'adversité, PUF, Parigi, 1995.

PAVONI V., SIRONI R., TABACCHI C, (1998), Trovare lavoro dopo la maturità. Alpha Test

PERVIN, L. A. & JOHN, O. P., [1997], La scienza della personalità, Milano, Raffaello Cortina

PETERSON G.W., SAMPSON J.P., REARDON R.C., Career development and services: a cognitive approach, Brooks-Cole, Pacific Crove, 1999.

PIAGET J., [1966], La rappresentazione del mondo nel fanciullo, Torino, Boringhieri

PIAGET J., INHELDER B., [1970], La psicologia del bambino, Torino, Einaudi

PICCARDO C., [1995], Empowerment, strategie di sviluppo centrate sulla persona, Raffaello Cortina Editore, Milano.

PLUTCHIK R., KELLERMAN H., [1980], Emotion, I: Theories of emotions, N.Y., Academic Press

POLACEK K., [1997], *Valore, Voce del Dizionario di Scienze dell'educazione*, Torino, ELLECIDI, LAS, SEI

POLACEK K., *Manuale del questionario sull'efficienza nello studio*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1971.

POLLO M. [1990] "Prevenzione come educazione", in *Animazione Sociale*, n. 28. pp. 3-18.

POMBENI M. L., (1996), *Il colloquio di orientamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica

POMBENI M. L., D'ANGELO M. G., (1994), *L'orientamento di gruppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica

PONTECORVO ., AJELLO A., ZUCCHERMAGLIO C., [1999], *Discutendo si impara*, Roma, Carocci Editore

PONTECORVO C. [1975], *Analisi del processo didattico*, Brescia, la Scuola

PONTECORVO C. [1999], *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino

POST S. L., [1980], *Origins, Elements and Functions of Therapeutical Empathy*, in "Journ. of Psychoanalysis", 61, pp. 277-293.

PRESUTTI F., [1993], *Analisi psicologica delle dinamiche relazionali e della strutturazione dei ruoli nella classe*, Quaderni di "Innovazione Scuola", Ancona, IRSSAE

PRIBRAM K.H., MCGUINNES D., [1975], *Arousal, Activation, and Effort in the Control of Attention*, in "Psychological Review", 82, pp. 116-149

PROCHASKA J.O., DICLEMENTE C.C. (1982). *Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change*, in "Psychotherapy, theory, research and practice", n.19, pp.276-288

PROGOFF I., [1975], *Dimensioni non casuali dell'esperienza umana: Jung, la sincronicità e il destino dell'uomo*, Roma, Astrolabio

PROSHASKA J., NORCROSS J., DICLEMENTE C., [1994], *Changing for Good*, N.Y., Avon Books

QUAGLINO G., [1996]. *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

R. E. SLAVIN, [1990], *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall

RACHMAN S., [1971], *Obsessional ruminations*, Behav. Res. Therapy, 9, 229-235

REGOLIOSI L. [1988] "Prevenzione della tossicodipendenza e del disagio giovanile: le fasi preliminari di un intervento. Una lettura psicosocioanalitica", in *Marginalità e società*, n. 7. pp. 54-69.

REGOLIOSI L. [1992] *La prevenzione possibile. Modelli, orientamenti, esperienze per l'operatore di territorio sulla prevenzione della devianza giovanile e della tossicodipendenza*, Milano, Guerini Studio

REIK T., [1949], *Listening with the Third Ear*, N.Y., Viking Press

RESNICK, L. [1996]. *Situated Learning*. In E. De Corte, & F. E. Weinert (Eds.). *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. (pp. 3441-347). N.Y., Pergamon Press.

RICOLFI L. - SCIOLLA L. [1980], *Senza padri nè maestri*, Bari, De Donato.

RIDING, R. J., & RAYNER, S. [1998]. *Cognitive styles and learning styles, understanding style differences in learning and behaviour*. London, David Fulton.

RIFFELLI G., ARIGONI L.E., [1990], *La sessualità nel tossicodipendente*, in "Rivista di Studi Sociali del Veneto", 5

RIFKIN J., [1982], *Entropia*, Milano, Mondadori

ROBINSON P., RACKSTRAW S. J., [1967], *Variations in Mother Answers to Children's Question ad Function of Social Class, Verbal Intelligence Test Scores and Sex*, in MacMillan Publishing Co.

ROE K. V., [1986], *Toward a Contingency Hipotesys of Empathy Developement*, in "Journal of Personality and Social Psychology", cit. da G. Gladstein,

ROGERS C. R., [1975], *Emphatic: An unappreciated way of being*, in "The Counseling Psychologist", 5, pp. 2-10.

ROGERS C.R. [1971], *I gruppi d' incontro*, Roma, Astrolabio

ROGERS C.R., *Terapia centrata sul cliente*, trad.it. *La nuova italia*, SCandicci, Firenze, 19951.

ROHR. R., EBERT A., [1993]. *Scoprire l'enneagramma*, Milano, San Paolo

RONCALLI P., [1999]. *Orientamento, formazione, collocamento*, Milano, FrancoAngeli.

ROSCH E., [1973A], *Natural Categories*, "Cognitive Psychology, 4, pp 328-350

ROSENFELD H.,[1966], *Instrumental Affiliative Functions of Facial and Gestual Expressions*, in "Journal of Pers. and Soc. Psychol.", 4, pp. 65-72.

RUBENSTEIN L.,[1969], *Facial Expression: An Objective Method in the Qualitative Evaluation of Emotional Change*, in *Behavior Research Methods and Instruments*, Chicago, Stoelting

RUESCH J., BATESON G.,[1951], *Comunicazione*, N.Y., Norton

RUFFNER M., BURGOON M.,[1981], *Interpersonal Communication*, Rinehart and Winston Press, N.Y.; trad.it. *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989

RUMELHART D.E., [1980], *Schemata: the Building Bloscks of Cognition*, in SPIRRO R.J., BRUCE B.C., BREWER W.F., *Theoreticl Issues in reading Comprehension*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, trad. it. *Schemi di conoscenza*, in CORNO D., POZZO G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1991

RUSSEL J.A., [1980], *A Circumplex Model of Affect*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 39, pp. 1161-1178

RUSSO E., CURIOTTO A., [2000], *Comunità & Lavoro*, Terni, Il Cammino, 92/93

S. KAGAN & M. KAGAN,[1994], *The Structural Approach*, in S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, CT, Greenwood Press, 1994

S. SHARAN ET ALII, [1984], *Cooperative Learning in The Classroom*, Hillsdale, N.J., Erlbaum

SACCHERI T. [1983] *Quale educazione alla salute?*, in DONATI P. [a cura di], *La sociologia sanitaria.*, Milano, Angeli

SAFONT C., DE LEONARDIS M., OUBRAYRIE N., [1994]. "Les stratégies de pro-jet a l'adolescence: presentation d'une technique et son opérationnalisation", in *Psicologie et Education*, n°16.

SAPON-SHEVIN, M. & SCHNIEDEWIND, N. [1990]. *Selling Cooperative Learning without selling it short*. *Educational Leadership*, 47, 63-65.

SARTORATTI G., (1999), *Una scelta per l'università, scuole e diplomi*, Edizioni Alborg S.a.s.,

SBRANA M., TORRE T., [1996], *Conoscenza e gestione del capitale umano*, Milano, Angeli

SCARATTI G. (1994), *I problemi con cui si misura la prevenzione*, in: REGOLIOSI L. (1994), *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 88-106.

SCARPELLINI S., *L'orientamento – Problemi teorici e metodi operativi*,La Scuola, Brescia, 1976.

SCHAFER R., [1959], *Generative Empathy in the treatment situation*, in "Psychoanalytic Quarterly", 28, pp. 342-373.

- SCHELER M., [1983], Il senso della sofferenza, trad. it. Di a. Rizzi, in *Il dolore, la morte, l'immortalità*, Torino, Leumann, Elle Di Ci.
- SCHERER K.R., [1982], Emotion as a Process: Function, Origin and Regulation, in "Social Science Information", 21, pp 555-570
- SCHERER K.R., [1983], La comunicazione non verbale delle emozioni, in ATTILI G., RICCI P.E., (a cura di), *Comunicare senza parole*, Roma, Bulzoni tit. orig. SCHERER K. R., [1970], *Non-Verbale Kommunikation*, Hamburg, H. Buske
- SCHREIBER W., [1977], *Interazionismus und Handlungstheorie*, Munchen, Beltz
- SCHUSTER R., [1979], Empathy and Mindfulness, in "Journal of Humanistic Psychology", 19, pp. 71-77;
- SCHUTZENBERGER A.A.- SAURET M. (1978), *Il corpo e il gruppo*, Roma, Astrolabio.
- SCILLIGO P. (1992), *Gruppi di incontro. Teoria e pratica*, Roma, IFREP.
- SCIOLLA L. [1982], Il concetto di identità in sociologia, Seminario su "Complessità sociale ed identità", Torino.
- SCOTT R. W., [1994]. *Le Organizzazioni*, Il Mulino, Imola-
- SEGRE S., [1997], *La devianza giovanile. Cause sociali e politiche di prevenzione*, Milano, Angeli
- SELVATICI A. E D'ANGELO M.G. [1999] *Il bilancio delle competenze*, Milano, Angeli
- SEN A., [1998] *Etica ed economia*, Editori Laterza, Bari.
- SENGE, P. M. [1990]. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. N. Y., Doubleday/Currency.
- SERAFINI G., [1988]. *Questioni di filosofia dell'educazione*, EUROMA, Roma,
- SERGIOVANNI, T. J. [1994]. *Building community in schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SERVALLI G., *Orientamento scolastico*, in *Enciclopedia pedagogica*, Vol. V, pp. 8565-8576.
- SHARAN, Y. [1998]. *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento, Erickson
- SHAW M., [1980]. *Group Dynamics*, NY, McGraw-Hill
- SHELDON W.H., [1942], *The Varieties of Temperament*, London-N.Y
- SIGHINOLFI M. (a cura di), *Saper minimo sull'orientamento*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- SIMKIN J.S. [1978], *Brevi lezioni di Gestalt*, Roma, Borla
- SIMON H., *Il comportamento amministrativo*, Bologna, Il Mulino, 1958.
- SINCLAIR J.M. – COULTHARD R.M. [1975], *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, London , Oxford University Press
- SIRONI V., DE BERNARDI G., LANZONI F., (2000), *Quale Università?*, Alpha Test
- SKINNER B.F., [1971], *Beyond Freedom and Dignity*, N.Y., Knopf
- SKINNER B.F., [1980], *The Experimental Analysis of Operant Behavior: A History*, in RIEBER R.W., SALZINGER K., *Psychology: Theoretical-Historical Perspectives*, N.Y., Academic Press
- SLAVIN, R. E. [1996]. *Education for all*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.
- SLAVIN, R. E., MADDEN, N. A., DOLAN, L. J., WASIK, B.A. [1996]. *Every child, Every school. Successo for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- SORESI S. (a cura di), [2000], *Orientamenti per l'orientamento. Ricerche ed applicazioni dell'orientamento scolastico professionale*, OS, Firenze.
- SORESI S., NOTA L., [2000], *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*, OS, Firenze.
- SORESI S., NOTA L., [2000], *Interessi e scelte, Come si evolvono e si rivelano le preferenze professionali*, OS, Firenze.
- SPALTRO E. (1970), *Gruppi e cambiamento*, Milano, Etas/Kompas.
- SPEARMAN [1930], *G and after – a school to end schools*, N.Y., MacMillian
- SPENCER E SPENCER [1995], *Competenze nel lavoro*, Milano, Angeli,
- SPIEGEL J.P. [1971], *Transactions: The Interplay between Individual, Family and Society*, N.Y., Science House
- SROUFE L.A., [1979], *Socioemotional Development*, in OSOFSKY J.D. (a cura di), *Handbook of Infant Development*, N.Y., Wiley
- STANTON M.D., TODD T.C. [1982], *The family Therapy of Drug Addiction*, New York, Guilford.
- STEIN E., [1985], *Il problema dell'empatia*, Roma, Ed. Studium
- STENBERG R., [1998]. *Thinking styles*. N.Y., Cambridge University Press.
- STERN D.N., [1995], *La costellazione materna*, Torino, Bollati Boringhieri
- STERN E., [1954-58], *Handbuch der Klinischen Psychologie*, voll 1-2, Zurigo
- STEWART D., [1956], *Preface to Empathy*, N.Y., Philosophical Library
- STEWART I., JOINES V. (1981), *L'analisi transazionale*, Milano, Garzanti.
- SULLIVAN H. S., [1953], *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, N.Y., Ed. H. S. Perry and M. L. Gawel.
- TEILHARD DE CHARDIN P., [1995], *Il fenomeno umano*, Brescia, Queriniana
- TETT, R. P. & JACKSON, D. N. & ROTHSTEIN M., [1991], *Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review*. *Personnel Psychology*, 1991, 44, 703-742.
- THURSTONE L. L., *Primary mental abilities*, *Psychometrics Monograph*, 1938.
- TICHENER E.B., [1910], *Text-Book of psychology*, N.Y., McMillian
- TOGLIATTI M.R., TOFANI L.R. (1993), *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*, Roma, NIS.
- TOMKINS S. S., IZARD C. E., *Affect, Cognition and Personality*, *Empirical Studies*, N.Y., Springer.
- TOMMASSINI M. [1998], *Come evolve la learning organization. Note sui presupposti dello sviluppo di reti di apprendimento*, Sistemi & Impresa, luglio – agosto, 1998.
- TORBERT W. R., *The power of balance. Transforming Self, Society and Scientific Inquiry*, Sage, Newbury Park, 1991.
- TROMBETTA C. [1991], "L'educabilità", in *Prelezo J. M. (a cura di), L'impegno dell'educare*, Roma, LAS.
- TRUAX C. B., CARKHUFF R. R., [1967], *Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice*, Chicago, Aldine Publ.
- VIGLIETTI M., (1989), *Orientamento. Una modalità educativa permanente. Guida teorico-pratica per insegnanti della scuola dell'obbligo*, Torino, SEI
- VILLARD K. L., WHIPPLE L. J., [1976], *Beginnings in Relational Communication*, London, J. Wiley
- VOLLI U., [1994]. *Il Libro della comunicazione*, Milano, Il Saggiatore.
- VYGOTSKIJ L.S., [1978], *Mind in society*, Cambridge, Mss., Harvard University Press, trad. it., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980

WARGLIEN M. [1992], Sistemi operativi per l'apprendimento organizzativo in Costa G. (a cura di) Manuale di Gestione del Personale, Torino, UTET
 WATSON J.B., RAYNER R., [1920], Conditioned Emotional Reaction, in "Journal of Experimental Psychology", 3, pp. 1-14, trad. it. MEZZINI P. (a cura di), Watson: Antologia degli scritti, Bologna, Il Mulino, 1976
 WATZLAVICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D., [1971]. Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma
 WATZLAWICH P., WEAKLAND J. H. [1978] (a cura di), La prospettiva relazionale, Roma, Astrolabio.
 WEICK K.E., [1988], Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole, in ZAN S. [1988], Logiche di azione organizzativa, Il Mulino, Bologna (ed. or. In Administrative Science Quarterly, n.21, 1976)
 WEICK K.E., [1997], WEICK K.E., [1988], Senso e significato nell'organizzazione, Milano, Raffaello Cortina (ed. or. Sage Publication, London (1995)
 WERNER H., KAPLAN B., [1989], La formazione del simbolo, Milano, Franco Angeli
 WIDMANN C., [1988], Il simbolismo dei colori, Abano Terme, Piovan
 WILSON, B. G. [1996]. What is a constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), Constructivist learning environments. (pp. 3-8). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
 WINNER E., MCCARTHY M., GARDNER H., [1980], The Ontogenesis of Metaphor, in Cognition and figurative language, a cura di HONEKE R., HOFFMAN R., Hillsdale, Lawrence Erlbaum
 WINNICOT D.W., [1974], Gioco e realtà, Roma, Armando
 WOOLLAMS S., BROWN M. [1990], Analisi transazionale, psicoterapia della persona e delle relazioni, Assisi, Cittadella.
 WUNDT W., [1903], Grundzuge der physiologischen, vol. 3, Lipsia
 ZEITHALM V.A., PARASURAMAN A., BERRY L.L., [1991], Servire Qualità, Milano, McGraw Hill, Libri Italia
 ZIMMERMAN M.A., RAPPAPORT J., [1988], Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment, American Journal of Community Psychology, 5, PP.725-750
 ZITOWSKY D. G., BORGAN F. H., Assessment, in Walsh, Osipow, 1983.
 ZUCCHINI G.L. [1996], Musica e handicap, Brescia, La Scuola