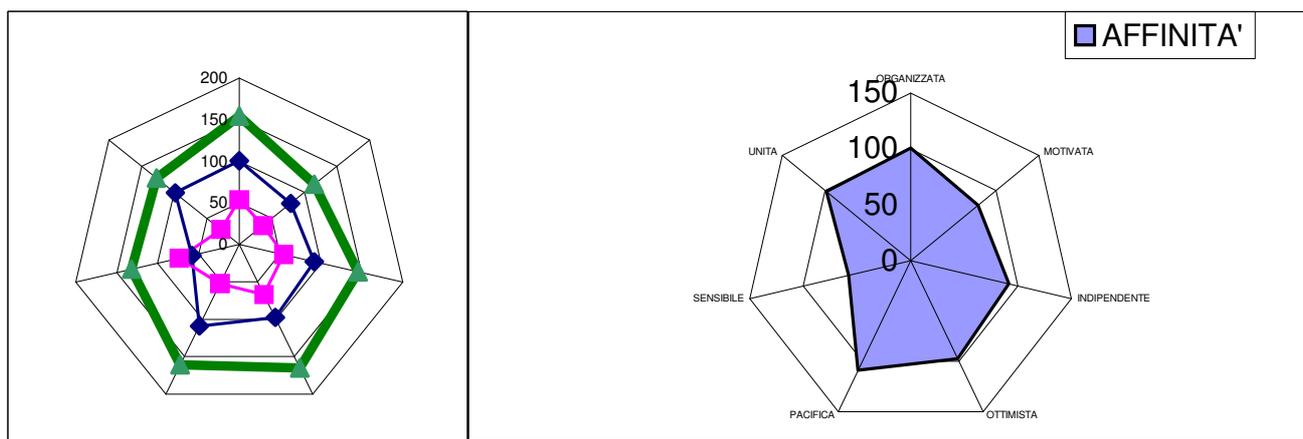


LA PEDAGOGIA DELLE CLASSI SCOLASTICHE E L'ANALISI DELLE PERSONALITA' COLLETTIVE DI GRUPPO

Itinerari operativi dalla personalità individuale alle forme della relazionalità nel gruppo classe, passando per le tecniche di intervento nei gruppi nel modello del Counseling relazionale di PREPOS



Ed. PREPOS
Collana Counseling Scolastico



INDICE

Gli Autori	Pag. 3
CAPITOLO 1:	Pag. 4
LA PEDAGOGIA DELLE CLASSI SCOLASTICHE ED IL COUNSELING DI GRUPPO	
1. <i>Gruppi e classi</i>	Pag. 4
2. <i>Personalità collettive di classe</i>	Pag. 5
3. <i>Descrizione delle tipologie di classe scolastica</i>	Pag. 9
4. <i>Gli indicatori utilizzati nel questionario di classe</i>	Pag. 10
5. <i>Il grafo di classe</i>	Pag. 18
CAPITOLO 2:	Pag. 23
GLI INTERVENTI	
1. <i>Interventi sulle opposizioni</i>	Pag. 23
2. <i>Interventi sulle affinità</i>	Pag. 25
3. <i>Un metodo di osservazione semplificato</i>	Pag. 28
4. <i>La classe conflittuale</i>	Pag. 29
5. <i>La classe amorfa</i>	Pag. 32
6. <i>La classe fallita</i>	Pag. 34
7. <i>La classe costruttiva</i>	Pag. 35
8. <i>Il questionario di analisi delle personalità collettive di classe</i>	Pag. 37
BIBLIGRAFIA	Pag. 39

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 pedagoga, 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.

CAPITOLO 1. PEDAGOGIA DELLE CLASSI SCOLASTICHE e COUNSELING DI GRUPPO

1. Gruppi e classi

Il luogo in cui si attuano le relazioni educative è specifico e circoscritto: la classe. Nella classe avviene il ciclo di vita di un gruppo particolare perché, seppur costituito all'interno di un codice istituzionale normativo, può assumere aspetti e modalità di relazione molto differenziate. Per due motivi: 1) la forma istituzionale della classe varia molto a seconda delle diverse politiche educative nazionali, può essere rigida, stabile e vincolante oppure elettiva occasionale e mutevole a seconda delle ore e delle discipline; 2) a seconda delle persone che la compongono e delle relazioni che si instaurano tra di loro, la classe cambia personalità.

Questa affermazione è tutt'altro che chiara pur presentandosi come l'unica risposta possibile alle domande ricorrenti degli insegnanti, quasi mai espresse verbalmente: "Perché si insegna così male in 3c e si lavora positivamente in 4a?", e il secondo "Perché riesco ad avere buoni risultati in 3b e, pur facendo le stesse cose, non ottengo risultati in 3a?".

Una prima risposta a tali domande è stata data dagli studi sull'apprendimento in gruppo raccolti sotto l'etichetta del *cooperative learning*, un vasto movimento educativo che si fonda su un metodo di insegnamento/apprendimento ed applica tecniche di cooperazione nell'apprendimento in classe.

Il *Cooperative Learning* utilizza le risorse degli alunni per condurli ad apprendere in gruppo valorizzando la relazione interpersonale proponendo diversi modi per condurre la classe.

I diversi autori, che fanno riferimento a questo approccio, indicano metodi e criteri di formazione dei gruppi, di amministrazione delle ricompense, di scelta dei compiti e di modelli di interdipendenza positiva e di interazione, per la costruzione di un positivo ambiente di apprendimento.

Le diverse (principali) applicazioni del metodo sono: il *Learning Together* di David T. Johnson e Roger Johnson del Cooperative Learning Center dell'University of Minnesota, lo *Student Team Learning* di Robert 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. Sono proprio le diverse applicazioni nell'organizzazione dei gruppi che aprono all'interrogativo, che è centrale in queste pagine, sull'impossibilità di considerare "la classe" come un singolo sistema di relazioni e non come "diversi sistemi di relazione" che si esprimono nelle diverse personalità collettive che le classi possono assumere.

Del resto Johnson e Johnson insistono sulla necessità di "insegnarne agli studenti le abilità interpersonali e di piccolo gruppo che sono necessarie per una cooperazione di alta qualità e per essere motivati a utilizzarle. Per coordinare gli sforzi a raggiungere scopi comuni, gli studenti devono: (1) conoscersi e aver fiducia uno dell'altro, (2) saper comunicare in modo chiaro e non ambiguo, (3) accettare e sostenersi reciprocamente e (4) risolvere i conflitti in maniera costruttiva" (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1998, p. 28).

Tali modelli offrono suggerimenti efficaci ma non sciolgono il problema di partenza che è quello della specifica personalità di ciascuna classe e della aderenza ad essa dei modelli di educazione e di apprendimento: non è possibile esercitare una attività di motivazione di incoraggiamento in una classe conflittuale, in essa è semmai necessario tranquillizzare e pacificare, non è produttivo proseguire con una attività di discussione salottiera in una classe amorfa e inconcludente, lì semmai è necessario agire sulla motivazione e sulla concorrenza tra studenti, non serve dare ricompense in una classe oppressa, rigida o fallita perché ha bisogno di comprendere prima il motivo del suo fallimento.

Il tema affrontato in questo capitolo è appunto quello delle diverse "personalità di classe" in modo da costruire una sociologia della classe scolastica e, attraverso l'individuazione di idealtipi, indicare i metodi di lavoro più efficaci in ciascuna. Tra questi metodi sono anche contemplati alcuni modelli di *cooperative learning* che appaiono più efficaci nell'uno o nell'altro idealtipo di classe.

I diversi approcci al *cooperative learning* che saranno successivamente descritti sono il prodotto culturale dei paesi in cui sono stati approntati a seconda del tipo di conformazione gruppale che meglio corrisponde all'idea di classe in quello specifico contesto. Ben diverse, infatti, sono le strutture gruppali della classe in Israele, in Svezia, negli USA, in Italia, ecc. e dunque ben diversi sono gli strumenti di sociologia dei gruppi da mettere in gioco per migliorarle e integrarle al contesto culturale di appartenenza.

Se pensiamo all'organizzazione scolastica degli USA osserviamo che non esiste un criterio organizzativo simile al concetto di classe italiano eppure, anche lì, esistono gruppi differenti, più o meno integrati a seconda della qualità dei loro componenti e delle relazioni che stabiliscono tra di loro; in Gran Bretagna, pur nella forte strutturazione in base al merito, le classi si differenziano a seconda del livello di partecipazione

interna a tale esperienza; in Israele la differenziazione interna oscilla a seconda del grado di coesione che si riesce a stabilire tra gli alunni, e così via. In altre parole ciascuno dei metodi di insegnamento e di organizzazione proposti dai diversi modelli di *cooperative learning* nasce in un ambito come aggiustamento migliorativo ad un certo stile di relazioni gruppali tipiche di quello specifico contesto.

Il compito che in questo capitolo cerchiamo dunque di assolvere è di relativizzare la cultura delle classi e di adattare quanto di meglio è stato prodotto dalla pedagogia dei gruppi scolastici ai diversi tipi di classe a seconda che essi siano più “americani”, “inglesi”, “scandinavi”, ovvero a seconda di quanto siano differenziati, rigidi, motivati ecc.

Per comprendere la natura e la struttura delle diverse forme gruppali delle classi è necessario cogliere le sue diverse articolazioni. Dal concreto della personalità delle diverse classi si possono ricavare le proprietà educative, relazionali e di apprendimento utili per costruire un nuovo sapere pedagogico e didattico.

Questo condurrà alla comprensione sui diversi tipi di gruppo e sulle diverse forme di loro gestione e potrà essere applicato anche ai modelli di relazione tra docenti.

2. Le personalità collettive di classe

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 prima ricerca sulla “personalità collettiva di classe”. Il termine “personalità collettiva”, coniato da Hinshelwood (1987) per descrivere, nel loro stile di relazione complessivo, certi tipi di raggruppamenti, ha condotto, con la prima analisi fattoriale sui dati di 207 classi a individuare 12 tipologie, nelle elaborazioni successive tal numero è stato elevato a 15 per spiegare meglio la variabilità.

La prima ricerca sulle personalità di classe (Masini, 1996) aveva preso le mosse da una precedente ricerca pilota, effettuata in un istituto superiore, che aveva appurato una forte correlazione tra qualità della vita relazionale all'interno della singola classe e rendimento scolastico. Una correlazione di tal tipo era però banale poiché non prendeva in considerazione tutte le caratteristiche in grado di influenzare il clima di una classe. Il questionario proposto, nella prima ricerca, si era così aperto ad un ventaglio sufficientemente ampio di aspetti della vita scolastica pur rimanendo relativamente semplice da sottoporre alla classe che impiegava circa un'ora di tempo per rispondere, collettivamente, alle diverse domande.

L'intervistatore poneva, ad esempio, la domanda alla classe : La vostra classe è unita? e conteggiava la “risposta complessiva” della classe ovvero il numero di “Sì”, il numero di “No” ed il numero degli “Incerti”. Oppure chiedeva, attraverso la domanda “Quanti dei compagni consideri davvero amici?”, notizie sulla struttura di rapporti, o “Con quanti dei tuoi compagni ti incontri abitualmente al pomeriggio” studiava la relazionalità, e così via.

Nel caso delle domande più generali sull'unità si conteggiava il numero di persone che “alzavano la mano” al momento del “Sì”, del “No” e del “Non so”. La risposta al questionario è dunque una sorta di votazione, tecnica estremamente originale nella somministrazione di un questionario. Nel caso delle domande sulla relazionalità di sommavano i numeri delle risposte dei singoli (chi diceva di avere 4 amici, chi 8, chi 7 ecc.) e si costruiva un indice di “amicalità” costruito da una frazione con al numeratore la somma delle risposte dei singoli ed al denominatore il numero massimo delle possibili relazioni $[n \times (n-1)]$. Il metodo apparve immediatamente molto efficace anche per affrontare le questioni della relazionalità interna; contrariamente al sociogramma, dove la scelta di sole tre persone, al massimo, operata da ciascun studente non da notizie sulla totalità dei rapporti e pone, per di più, seri problemi educativi nel dichiarare agli studenti chi è stato emarginato (nessuno lo ha scelto) o chi è il leader (ha ricevuto il massimo di scelte), il metodo della ricognizione per alzata di mano appariva semplice e divertente per gli studenti, poteva essere gestito in modo interattivo e raccoglieva una nutrita messe di dati. La prima ricerca raccolse dati su 207 classi e, complessivamente, su 3875 studenti, coinvolgendo direttamente 50 docenti (adeguatamente formati) nella somministrazione del questionario.

Si era proceduto poi alla analisi delle distribuzioni semplici dividendo le percentuali di presenza delle variabili in sei classi di frequenza ed a quel punto appariva però chiaro che il problema era quanto mai complesso. Se 1321 studenti dicevano che la loro classe era unita, 1426 dicevano di no e 1133 erano incerti, ciò non significava nulla rispetto al problema dell'unità di classe. Il soggetto del questionario era infatti la classe nel suo complesso e non la somma delle risposte dei singoli individui. Quello che assumeva rilevanza era infatti la distribuzione dei SI all'interno di ciascuna classe. La prima elaborazione ci portava a dividere in sei categorie le classi, a seconda del grado percentuale di risposta per ogni singola classe, calcolata attraverso il rapporto tra numero di SI e numero dei presenti in quella singola classe. In 63 classi (il 30,43 % del totale delle classi) nessuno dei presenti aveva alzato la mano per rispondere SI alla domanda sull'unità della classe;

in 39 classi (18,84%) avevano alzato la mano circa 4 studenti (il 24% dei componenti della classe); in 33 classi (15,94%) circa 9 studenti (il 49% dei componenti della classe); in 32 classi (il 15,94%) circa 14 studenti (il 75%); in 23 classi (11,11%) circa 19 studenti; in 13 classi (6,28%) tutti gli studenti della classe (100%).

Ma che valore aveva tale distribuzione delle frequenze? E' unita una classe in cui la metà dei rispondenti dice SI e magari l'altra metà dice NO o quasi certamente è divisa in due gruppi ?

I dati raccolti rendevano necessaria la costruzione della analisi fattoriale. Per semplificazione sono state costruite variabili dicotomiche che utilizzano la mediana di ciascuna variabile, analizzata nel suo insieme ma prodotta dal raffronto tra le grandezze percentuali di ciascuna classe. La mediana così ottenuta diventava lo strumento per comprendere la presenza del valore "unità" in ciascuna classe.

I fattori individuati sono stati 20, e, nella prima elaborazione della ricerca ne sono stati presi in considerazione 12 e successivamente 15, per consentire la spiegazione della personalità collettiva con un significato logico. Tali fattori sono stati ulteriormente incrociati, per verificarli e saggiarne la consistenza in ciascuna classe.

In tabella 1 sono indicate le tipologie ricavate dai fattori e dalle schede di osservazione.

TABELLA 1

1	CLASSE RIGIDA
2	CLASSE OSTINATA
3	CLASSE AGITATA
4	CLASSE IMPAZIENTE
5	CLASSE DIVISA
6	CLASSE INDIPENDENTE
7	CLASSE SCANZONATA
8	CLASSE INCONCLUDENTE
9	CLASSE DEMOTIVATA
10	CLASSE SPENTA
11	CLASSE RASSEGNA
12	CLASSE OPPRESSA
13	CLASSE INVISCHIATA
14	CLASSE PARTECIPATIVA
15	CLASSE COSTRUTTIVA

I connotati di queste diverse classi sono descritti in Dalla Classe al Gruppo (Masini:1996) verificati, con osservazione diretta, per valutarne la capacità descrittiva del termine che le designa. Le descrizioni corrispondevano alle tipologie individuate ed hanno prodotto la costruzione di alcuni test strutturati.

Da tale ricerca che aveva individuato 15 tipi di classi sono state derivate le analisi sulle relazioni interne nella classe sintetizzando il modello in sette tipologie fondamentali sulla base della prevalenza in esse di relazioni oppositive di equivoco, insofferenza, delusione, logoramento, evitamento, fastidio e incomprendimento e di relazioni attrattive (di affinità) individuate come dialogicità, integrazione, mediazione, riconoscimento, disponibilità, complementarità e incontro.

I termini che descrivono le classi hanno, quasi tutti, una valenza negativa perché rappresentano classi sbilanciate verso alcuni aspetti che, oltre una certa soglia diventano critici per l'equilibrio relazionale interno. In queste classi è necessario un lavoro di armonizzazione delle relazioni e delle tensioni interne finalizzandole allo scopo di "esistere come gruppo".

Tanto più il bilanciamento tra le diverse relazioni è armonico, Tanto maggiore è l'avvicinamento a quella forma ideale di personalità collettive che denominiamo "classe costruttiva", ovvero una classe che ha le potenzialità di essere diversa a seconda delle situazioni e delle fasi del suo sviluppo, con aumentata consapevolezza di sé ed aumentato grado di adattabilità alle diverse perturbazioni.

In tabella 2 sono indicate le tipologie ricavate dall'accorpamento dei fattori con le esemplificazioni delle relazioni oppositive o di affinità che le caratterizzano maggiormente.

TABELLA 2

TIPO DI CLASSE	RELAZIONI OPPOSITIVE CHE LA CARATTERIZZANO	RELAZIONI DI AFFINITÀ ELETTIVA CHE LA CARATTERIZZANO
CLASSE RIGIDA	INSOFFERENZA INCOMPRESIONE EQUIVOCO	INTEGRAZIONE COMPLEMENTARITÀ
CLASSE AGITATA	EQUIVOCO DELUSIONE INSOFFERENZA	MEDIAZIONE INCONTRO
CLASSE DIVISA	INSOFFERENZA LOGORAMENTO DELUSIONE	DIALOGICITÀ RICONOSCIMENTO
CLASSE SCANZONATA	DELUSIONE EVITAMENTO LOGORAMENTO	INTEGRAZIONE DISPONIBILITÀ
CLASSE DEMOTIVATA	LOGORAMENTO FASTIDIO EVITAMENTO	COMPLEMENTARITÀ MEDIAZIONE
CLASSE RASSEGNA	EVITAMENTO INCOMPRESIONE FASTIDIO	RICONOSCIMENTO INCONTRO
CLASSE INVISCHIATA	FASTIDIO EQUIVOCO INCOMPRESIONE	DISPONIBILITÀ DIALOGICITÀ
CLASSE COSTRUTTIVA	EQUILIBRIO TRA LE MODALITÀ RELAZIONALI	EQUILIBRIO TRA LE MODALITÀ RELAZIONALI

Le relazioni indicate sono quelle che, più probabilmente, intercorrono tra i membri all'interno di una tipologia di gruppo e sono descritte in *"Dalle emozioni ai sentimenti"* (Masini, 2000), e dipendono dal fatto che, se il baricentro di una personalità collettiva è sbilanciato verso una delle tipologie descritte, al suo interno vi sarà una prevalenza media di talune personalità. La classe "divisa", ad esempio, avrà un alto numero di soggetti "deliranti" (investigativi, cervelotici) che sono il personaggio di riferimento, su cui verte la divisione in ragione della loro autonomia, del pensiero divergente e della differenziazione dagli altri che li contraddistinguono, e di "ruminanti" (attivi, intraprendenti), e "sballoni" (espressivi, emozionali, volubili) che sono le due tipologie adiacenti. Le relazioni critiche intercorrenti tra questi personaggi sono, appunto, insofferenza, logoramento e delusione. Insofferenza tra deliranti e avari (tanto sono liberi innovatori i primi, quanto sono disciplinati conservatori i secondi), logoramento tra deliranti e apatici (tanto sono ambiziosi e creativi i primi quanto sono tranquilli e convenzionali i secondi), e delusione tra sballoni e ruminanti (tanto sono emozionali e desideranti, romantici e decadenti i primi, quanto sono attivi, impegnati, carichi e aggressivi i secondi); (per una ricognizione sui copioni, sulle affinità e sulle opposizioni cfr. Masini, 2000, cit.).

Per comprendere meglio il significato di affinità e di opposizione può essere utile prendere in considerazione i processi di cambiamento di una personalità collettiva. Una classe RIGIDA può evolvere ed assumere al suo interno alcuni connotati positivi di una classe SCANZONATA giacché la tensione al controllo può diminuire e consentire l'emersione di una gioiosa espressività, che bilancia l'eccesso di rigidità precedente. Una classe SCANZONATA può tendere ad una maggior stabilità di relazioni interne assumendo talune caratteristiche di affiatamento tipiche della classe INVISCHIATA. La classe INVISCHIATA, unita ma strutturata in alleanze e coalizioni che non la lasciano respirare può acquisire relazioni di libertà tipiche della classe DIVISA, che è proprio così in ragione dell'incapacità di sospendere le tensioni di identità interne ed di darsi una forma. Questa ultima classe può crescere se acquista connotati di umiltà tipici della classe RASSEGNA. La classe RASSEGNA è quella che ha perso le ambizioni, la fiducia in se stessa e nelle sue capacità ed ha bisogno di quell'energia, motivazione e carica che sono tipiche della classe AGITATA. La classe AGITATA rappresenta invece il polo della tensione e dell'iperattività non produttiva che necessita di pacificazione, calma e spegnimento tipici della classe DEMOTIVATA. Demotivata perché si crogiola nella sua apatia e

spenge le motivazioni dei suoi membri che, anche quando tentano qualche slancio, abortiscono sul nascere i loro sforzi di cambiamento con una risultante astenica e disfatta. Solo se la motivazione prende consistenza e viene perseguita con rigore e disciplina la classe può assumere la forma RIGIDA.

Questo percorso descrittivo e di connessione tra i diversi modelli di classe ha lo scopo di introdurre all'idea di significato del *counseling di gruppo* all'interno della classe. La figura 1 mostra il tipo di relazione tra i diversi settori opposti ed è una mappa semplice del modello di intervento pedagogico gestito mediante counseling gruppale. Ciascuna forma di personalità collettiva di classe può essere considerata uno sbilanciamento del modello tendenzialmente armonico della classe costruttiva e per riequilibrare la prevalenza di un certo asse su tutti gli altri è necessario produrre un intervento che si colloca sul polo opposto del modello a forma di circonferenza.

Una classe RIGIDA non trarrà alcun giovamento, né alcuna evoluzione positiva, nel diventare DIVISA, anzi rischierà di scomporsi e frantumarsi; una classe DIVISA non ha nulla da apprendere da processi di demotivazione; a una classe DEMOTIVATA non giova aumentare l'unità interna, le coalizioni tra persone o l'affiatamento; una classe INVISCHIATA non diventa più libera e aperta agitandosi; una classe AGITATA non cresce attraverso la superficialità e l'emozionalità; una classe SCANZONATA non ricava alcun sostegno dalla umiltà e dalla tolleranza; una classe RASSEGHNATA non raccoglie energie ed ottimismo diventando rigida.

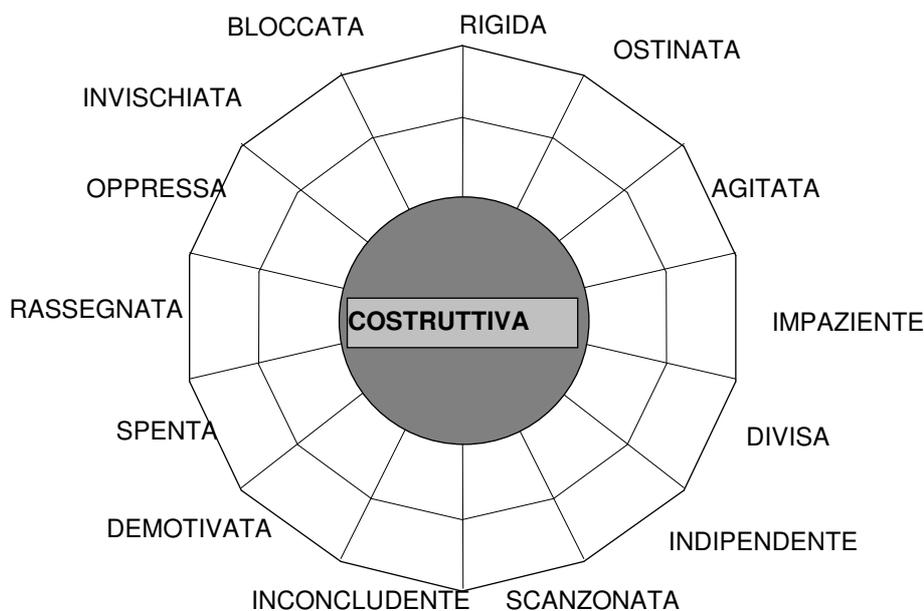


FIGURA 1

Attraverso queste linee di affinità e di opposizione si intravede il senso della pedagogia dei gruppi e si comprende il significato di classe COSTRUTTIVA come esito di un poderoso lavoro educativo indirizzato al bilanciamento delle sue caratteristiche ed alla costruzione della sua armonia interna. Pochissime classi trovano da sole una buona armonia e riescono a funzionare come gruppo in breve tempo. Le classi che appaiono immediatamente costruttive sono frutto di numerose coincidenze relative alla qualità delle personalità dei loro membri, al rapporto con i docenti ed all'assenza di "incidenti di percorso" che possono ipotecare il loro futuro ciclo di vita. In genere le classi diventano "costruttive" quando un intelligente lavoro educativo ha ben bilanciato le loro diverse caratteristiche. Esse assumono nel grafo una forma tendenzialmente circolare, indicativa di un buon equilibrio.

L'attività del counseling sulla classe inizia proprio con l'analisi per comprendere a qual tipo di classe si è di fronte e quale sia l'intervento di riequilibrio necessario.

3. Descrizione delle tipologie di classe scolastica

CLASSE RIGIDA

Una classe rigida è normativa, competitiva, stabile. Si presenta bloccata e rallenta ogni cambiamento attraverso controllo e autocontrollo. Rispetta i ruoli e le formalità di rapporto con gli insegnanti, con il preside e con il personale ATA. Il clima è caratterizzato dalla paura di dire una parola di troppo ed essere puniti. Anche i ruoli all'interno della classe sono stabili: il capo-classe è sempre lo stesso anche con il passare degli anni, il capro-espiatorio viene puntualmente preso in giro e raggirato, i migliori della classe sono ossequiati e richiesti nelle feste di compleanno, i diversi sono emarginati e tenuti in bassa considerazione.

Per trasformare una classe rigida in una classe organizzata c'è bisogno di aggregare il gruppo in maniera inaspettata e effervescente intorno ad attività creative. Fare attenzione e prendersi cura dei vissuti degli alunni più deboli. Gestire le decisioni e le discussioni nell'assemblea di classe facendo in modo che tutti prendano la parola ed esprimano la loro opinione. Aprire la classe all'ascolto autentico, al riconoscimento reciproco e all'incontro con l'altro.

CLASSE AGITATA

In questa classe il clima è sempre teso come se potesse succedere qualche disastro da un momento all'altro. La tensione è percepibile ma non visibile se non quando si trasforma in un esplicito conflitto con il rischio di frantumare definitivamente i rapporti interpersonali. La tensione che si respira è frutto di qualche ingiustizia vissuta o immaginata di uno o più membri del gruppo nei confronti di altri. Talvolta per non spostare il conflitto al suo interno si attiva la ricerca di nemici esterni. Gli episodi di violenza possono sfociare in vere e proprie aggressioni fisiche e verbali che all'insegnante possono giungere del tutto inaspettate come un fulmine a ciel sereno.

Una classe motivata è energica e intraprendete poiché ha trovato al suo interno le risorse per trasformare la rabbia in motivazione costruttiva. E' determinata e sa buttarsi con coraggio in un'attività dando il meglio di sé fino a portare a termine il compito che le è stato affidato.

CLASSE DIVISA

Nella classe divisa ciascun alunno tende a sottolineare la sua specifica identità, la sua diversità rispetto agli altri chiedendo riconoscimento e valorizzazione. Più che un gruppo, è un congerie di singoli, che non riesce mai a prendere corpo e scade nell'individualismo. Il clima è atomizzato e inconcludente poiché ognuno parla per sé senza ascoltare con attenzione ciò che l'altro ha da dire, ciò comporta una notevole perdita di tempo per le ripetizioni o per quel modo inutile di spaccare il capello che non porta da nessuna parte come dire "segare la segatura". I molteplici interessi e argomenti che vengono trattati rischiano di non trovare mai una conclusione univoca o esaustiva, ma restano sospesi e scollegati dalla realizzazione.

Trasformare una classe divisa in una classe differenziata significa mettere in atto processi di unificazione e di partecipazione come ad esempio presentarsi ad una competizione come classe per vincere tutti insieme, o collaborare in gruppo e diventare una squadra.

CLASSE SCANZONATA

La classe scanzonata è fusionale, simbiotica, simpatica e divertente ma assolutamente inconcludente e inconsistente. La ricerca emozionale è continua e le battute logorano il clima di lavoro e di riflessione. Sono classi che fanno innamorare i docenti materni o paterni e che fanno arrabbiare moltissimo i docenti intraprendenti e sensibili. Il gruppo infatti si accende con facilità, ma poi delude per mancanza di struttura e di approfondimento. In queste classi si sente spesso la frase "Potrebbe fare di più, ma non s'impegna". Una classe scanzonata ha bisogno di costruire una struttura portante per integrarsi e diventare organizzata. L'effervescenza diventa un modo positivo di proporsi solo dopo aver sperimentato il gusto e la soddisfazione di aver raggiunto con fatica il risultato.

CLASSE DEMOTIVATA

La classe demotivata si presenta quieta, spenta e indifferente. Non dà particolari problemi poiché assorbe le critiche così come i cambiamenti e si adatta velocemente sul livello minimo indispensabile di risposta richiesto. In queste classi il migliore della classe è solitamente il "meno-peggio". Sono classi che giocano al ribasso e s'impegnano il meno possibile. Il senso del sacrificio, ma anche il divertimento sono vissuti come inutili fatiche di cui fare volentieri a meno. Lo spegnimento interno conduce alla demotivazione. Il demotivatore è quell'alunno che alla fine di una faticosa lezione di fisica in cui il docente ha dato il meglio di

sé per rendere chiaro il concetto di curvatura spazio-tempo, dice dal fondo “Che noia! Sempre le stesse cose..”.

Trasformare una classe demotivata in una pacifica significa condensare le relazioni in gruppi di lavoro e attivare le energie su laboratori pratici. E' fondamentale in questa classe, arrivare sempre all'obiettivo che il docente ha proposto, senza mai lasciar perdere. Per questo è consigliabile suddividere il lavoro in micro-obiettivi per raggiungere la conclusione *step by step*.

CLASSE RASSEGATA

La classe rassegnata si presenta sottomessa e sfiduciata. Gli alunni si sentono sconfitti e svalutati fino ad essere inibiti. L'autostima è bassa e la media dei voti è la sufficienza scarsa. Il clima che si percepisce è ricco di non detti e impliciti per le troppe sconfitte subite e mai rielaborate. Il disagio si esplica nel costante brusio e nell'istigazione tra alunni che evitano di prendere la parola per dichiarare ciò che pensano o sentono o per protestare, ma solo per giustificarsi e disculparsi. Se avvengono atti di vandalismo o di violenza i colpevoli non si dichiarano e l'unico modo in cui possono essere scoperti è il pettegolezzo che passa di bocca in bocca. Mettersi al posto dell'altro significa avere il coraggio di spendersi per aiutarlo e fare giustizia.

L'intervento che trasforma la classe da rassegnata in sensibile passa attraverso un efficace orientamento che conduce alla scoperta del valore di ogni alunno. Differenziare la classe significa valorizzare ogni singolo componente per le sue doti e capacità (non solo in ordine alla scuola) che lo rendono unico e speciale.

CLASSE INVISCHIATA

La classe invischiata si presenta ricca di relazioni strette che formano sottogruppi. In queste classi, di prevalenza femminile, incontriamo dei modi di fare tipici: il “buon viso a cattivo gioco”, il “parlar male dietro le spalle”, la negazione dell'ovvio, la manipolazione dei significati per non fare brutta figura, lo sfruttamento delle relazioni interpersonali per raggiungere scopi individuali.

Solitamente gli alunni di questa classe hanno forti relazioni di complicità tra loro e s'incontrano anche in contesti extra scolastici: per fare i compiti insieme, per giocare allo stesso sport o per uscire la sera. Le relazioni si negativizzano quando nella classe emergono una o più “reginette” (solitamente le più corteggiate della classe o le più brave). La sfida per diventare la numero uno, innesca processi di invidia e gelosia e la classe si divide in coalizioni in lotta tra loro per raggiungere il podio o per possedere la reginetta e diventare la sua migliore amica. Il clima è denso di incomprensioni e di equivoci e i pochi maschi presenti solitamente vengono snobbati o considerati troppo piccoli per poter capire.

Trasformare una classe invischiata in una amicale significa insegnare agli alunni a dichiarare esplicitamente e semplicemente la verità. Solo facendo emergere le problematiche sarà possibile scoprire che la soluzione è semplice e a portata di mano. La nascita di amicizie autentiche passa attraverso il rischio di dichiarare all'altro anche ciò che non si vuole sentir dire.

4. Gli indicatori utilizzati nel questionario e nelle schede

La descrizione dei principali indicatori, per l'analisi della personalità collettiva di una classe, è abbastanza articolata e complessa per la difficoltà di ridurre, in un sistema unitario, gli aspetti individuali di personalità dei singoli, i ruoli rivestiti, la qualità delle relazioni intersoggettive e coniugare i risultati con i dati della struttura. Ciò costringe ad elaborazioni complesse per la sovrapposizione di dati di diversa qualità. Non sempre, infatti, si può ricondurre un dato percentuale ad una variabile dicotomica, che si rappresenta con un punteggio su un singolo asse. Alcuni indicatori possono esprimere più di una valenza relazionale, e in tali casi si è scelta la dominante, (ad es. i numeri della relazionalità), altri sono temporanei (il profitto o le assenze), altri ancora, pur efficaci, possono dar luogo ad imprecisioni nella loro somministrazione (ad esempio gli aggettivi opposti). Lo schema degli assi, derivato dalle fattoriali della prima analisi, garantisce una valida approssimazione e la raccolta di dati costantemente in corso conferma la struttura di base del questionario. Il metodo però può essere molto semplificato non appena ci si appresti ad utilizzarlo come strumento di ricerca intervento: l'analisi sulla classe favorisce l'attivazione della classe e l'individuazione della sua personalità collettiva serve agli studenti per meglio comprendere le loro difficoltà di relazione. Nel descrivere gli indicatori verranno indicati anche alcuni stratagemmi per comprenderne il significato, senza complesse elaborazioni matematiche.

STORIA DELLA CLASSE ovvero la quantificazione del suo nucleo storico, il numero dei bocciati nei diversi anni e dei ripetenti che sono entrati a far parte della classe. Il rapporto tra nucleo storico e numero attuale consente di costruire una frazione che indica il grado di stabilità della classe nella sua storia. (La

ricognizione di questo dato è utile come proposta pedagogica per ricostruire con gli studenti la storia delle loro relazioni e i legami che si sono interrotti).

PROFITTO. Si tratta, dapprima, di costruire il voto medio della classe, che è un utile dato di confronto tra le classi, e poi analizzare la distribuzione dei voti rispetto a questa media. Un metodo di ricognizione più immediato ed efficace consiste nel chiedere agli studenti, e conteggiare, quanti hanno uno o due “sette” (o distinto), quanti hanno uno o due insufficienze ed osservare se vi sono sovrapposizioni o se i voti sono fortemente polarizzati. Questo dato serve a comprendere i processi di differenziazione interni alla classe.

LE ASSENZE individuali o a sottogruppi, semplici o ripetute, occasionali o strategiche sono indicatore della partecipazione o della propensione alla dispersione. Il loro numero consente l’elaborazione di un valido indicatore della demotivazione.

UNITA’ DELLA CLASSE E QUALITA’ DELLA AUTODESCRIZIONE DELLA CLASSE. I dati raccolti, per alzata di mano, servono a comprendere la descrizione che gli studenti danno della classe. Vengono poste agli studenti domande del tipo: “La vostra classe è unità?”; “Quanti di voi sono contenti di essere in questa classe?”; “Quanti di voi vorrebbero cambiare classe?”; e conteggiate le risposte favorevoli, contrarie o incerte, date per alzata di mano. Oppure vengono sottoposti a punteggio coppie di aggettivi di autodescrizione quali “Com’è il clima relazionale in questa classe: Individualista - Collaborativo; Solidale - Indifferente; Pigro - Attivo; Simpatico - Antipatico; Brillante - Spento; Colorato - Grigio; Caldo - Freddo; Noioso - Divertente; Piacevole - Spiacevole; Oppressivo - Democratico; Prepotente - Amicale; Nervoso - Calmo; Triste - Allegro; Dispersivo - Concentrato; Innovativo - Ripetitivo; Interessante - Monotono” e conteggiati, insieme alle risposte, anche gli incerti.

INDICI DI RELAZIONALITA’ DELLA CLASSE. Tali indici sono numerosi; variano dalla conoscenza interpersonale, alla amicalità, alla stima, ecc. e si ottengono attraverso le risposte alle domande: Di quanti dei tuoi compagni conosci i genitori?; Di quanti compagni conosci la storia personale e familiare?; Di quanti compagni hai il numero di telefono?; A quanti hai telefonato almeno una volta?; Con quante persone ti è difficile relazionarti all’interno della tua classe?; Con quanti dei tuoi compagni ti incontri abitualmente al pomeriggio?; Quante persone della tua classe non vorresti portare con te se cambiassi classe?; Quanti compagni consideri davvero bravi e preparati?; Quanti dei tuoi compagni non vorresti mai incontrare fuori della scuola?; Quante persone della tua classe consideri davvero indispensabili per te?; Quanti compagni conosci solo superficialmente?; Quante persone consideri davvero amiche all’interno della tua classe?; Quanti dei tuoi compagni ti sono antipatici per il loro modo di fare?; Quante persone della tua gruppo vorresti portare con te se cambiassi classe?; Quanti compagni consideri poco preparati e competenti?; A quanti dei tuoi compagni hai fatto visita a casa?; Da quante persone è formata la tua classe?; Quanti maschi e quante femmine?

SOTTOGRUPPI. Gli indicatori dei sottogruppi possono provenire dalla elaborazione dei precedenti indici di relazionalità. La percentuale delle relazioni in atto da indicazioni sulla natura dei sottogruppi. Se a ciascun componente viene chiesto di conteggiare il numero di compagni con cui ha una relazione di amicizia, la somma di queste relazioni è una percentuale del numero totale di relazioni possibili. In un collettivo di n individui i confronti possibili sono $n(n-1)$ escludendo naturalmente i confronti con se stessi. Rispetto al sociogramma il vantaggio di un simile criterio, sta nel fatto che il numero di scelte non è vincolato. In teoria uno studente può essere amico di tutti gli altri $n-1$ compagni come non essere amico di nessuno. Bisogna fare attenzione nell’utilizzare l’indice di amicalità (o di relazionalità o di conoscenza ricavato dalle risposte al questionario di classe) perché non esiste una formula matematica che determina la effettiva configurazione dei sottogruppi: il loro numero n varia a seconda del numero dei loro componenti k e la distribuzione dei sottogruppi è solo probabilistica. Inoltre la coesione interna non dipende solo dalle relazioni gruppalì ma anche dai “cammini” (le relazioni indirette: due persone possono essere tenute in relazione attraverso altri che svolgono la funzione di “intermediari”). Ciò nonostante è possibile avere, attraverso la lettura dell’indice, una percezione attendibile sulla struttura dei sottogruppi. Nell’analisi delle classi gli indici di amicalità elevati arrivano al 50%, e oltre, portano ad individuare una classe con un nucleo saldo e numerosi satelliti intorno al nucleo, se è più basso, ma al di sopra del 35%, il nucleo è più piccolo ma le relazioni della classe sono disperse. Quando tale indice oscilla tra il 25% e il 35% le classi sono probabilmente divise in due sottogruppi abbastanza stabili. Quando l’indice è ancora più basso siamo di fronte a tre o più gruppi. Queste indicazioni danno un’idea complessiva del sistema di relazioni della classe e consentono, in prima approssimazione, di comprendere le precondizioni in cui si possono vivere l’unità, la rigidità fallimentare, la conflittualità, la dispersione amorfa.

Il sistema più semplice per comprendere la modulazione di relazioni interne ai sottogruppi nella classe è, comunque, quello di chiedere esplicitamente le loro relazioni di conoscenza, frequentazione e amicizia agli

stessi studenti. L'intervista alla classe può avere, in tal caso, un divertente risvolto di scultura corporea gruppale. Tale gioco, che serve a sdrammatizzare le eventuali delusioni di chi scopre di non essere stato indicato nel novero degli amici da compagni che invece lui aveva scelto come tali, consiste nell'invitare a toccare (con le mani, gli avambracci, i piedi, la testa, le gambe) tutti i compagni, scelti da ciascuno, ed utilizzare il groviglio umano che ne risulta come una originale foto di gruppo della classe.

STRUTTURA La struttura della classe può essere individuata attraverso il ruolo che gli studenti interpretano utilizzando la terminologia di Presutti (1993): leader dominanti, leader partecipativi, gregari attivi, gregari passivi, non integrati introversi, non integrati estroversi. Non è difficile trovare una certa corrispondenza con i termini utilizzati nella psicologia dei gruppi (il capo, l'oppositore, l'indipendente, il gregario, il "pesce in barile", il capro espiatorio, la mascotte), che corrispondono alla posizione più consona delle diverse personalità tipizzate nell'artigianato educativo (avaro, ruminante, delirante, sballone, apatico, invisibile e adesivo). In effetti ciascuna personalità si propone nel tentativo di occupare la posizione funzionale che le è più consona, quando non ci riesce ne soffre ed è costretta ad adattarsi allo spazio che gli viene lasciato nel sistema complessivo. La metodologia di analisi di Presutti è efficace e semplice; consiste nella costruzione, e nella successiva discussione, da parte degli insegnanti di una tabella dei ruoli occupati dagli alunni attribuendo a ciascuno di loro le diverse posizioni di leader dominante, leader partecipativo, gregario attivo, gregario passivo, non integrato introverso, non integrato estroverso. Vengono poi analizzate, con l'aiuto di un esperto, le discordanze tra insegnanti e si analizza la classe sulla base del rispetto delle condizioni ideali di funzionamento di un gruppo classe di 25 alunni i cui ruoli dovrebbero essere così distribuiti: leader da 2 a 5, gregari da 15 a 20, non integrati fino a 4. Se si rovescia il problema in una prospettiva di sociologia della classe è possibile utilizzare gli stessi elementi per una diagnosi di personalità collettiva: ove i leader siano numerosi ed abbiano gruppi stabili di consenso è probabile che la classe abbia una personalità collettiva conflittuale, ove i gregari siano in numero molto alto è probabile una personalità collettiva amorfa, ove i non integrati siano numerosi si profila una classe fallita. Ove invece vi sia un buon bilanciamento tra le diverse componenti si è di fronte ad una classe costruttiva.

DISPOSIZIONE NELLA GEOGRAFIA DELLA CLASSE DEI SOTTOGRUPPI. La geografia della classe consente di comprendere percettivamente la qualità della classe. Nel corso del questionario è possibile individuare la geografia dei sottogruppi osservando se le risposte omogenee sono sparse, provengono dalla fila di destra o di sinistra, dai banchi davanti o dai banchi dietro. Occorre, naturalmente, non confondere la scelta personale di posizione nei banchi, nella forma classica dell'aula per attività individuali (3 file di banchi frontali alla cattedra) con i posti assegnati (o scelti) in un'aula predisposta per attività collettive (banchi disposti a ferro di cavallo o in struttura temporanea di *circle time*) o in un'aula predisposta per le attività di piccolo gruppo (4 o 5 isole di banchi occupati da gruppi di 4 alunni). Tali tre forme corrispondono a tre modelli di attività verso cui una classe può essere orientata a seconda dei suoi bisogni educativi e dovrebbero essere la forma prevalente: a ferro di cavallo in una classe conflittuale, ad isole di banchi in una classe amorfa, in forma frontale classica in una classe fallita; in una classe costruttiva la disposizione deve invece variare a seconda del modello di attività. Nella *forma frontale* (in una geografia con la porta a sinistra del docente, le finestre a destra e la lavagna a destra) la libera collocazione nei banchi indica quali modelli di personalità e di relazione (con i compagni e con il docente) esprimono gli alunni:

Primo banco della fila di sinistra: il ragazzo che si siede più vicino possibile alla porta è un ragazzo che tende ad uscire per primo, è un soggetto attivo, non "integrato introverso", "ruminante" con manifestazioni di tensione repentine, potrebbe diventare un leader in opposizione ad altri.

Primo banco della fila di centro: la fila di centro è preferita dagli alunni più socievoli ed impegnati perché il contatto visivo con il docente è più stabile. Chi si siede al primo banco è in genere un "adesivo" che così può attirare facilmente l'attenzione del docente. Il suo ruolo è quello di "gregario"

Primo banco della fila di destra: è un ragazzo che sceglie di sedersi di fronte alla lavagna e che intende partecipare ed essere attento. In genere è preferito da "gregari attivi" o "leader partecipativi". Possono sedersi in tal posizione "adesivi" o "deliranti". La fila vicino alla finestra può indicare la volontà di assentarsi attraverso una fuga psicologica assentandosi mediante la vista della realtà esterna.

Secondo banco della fila di sinistra: chi siede in tal banco vuole rimanere in disparte, in una posizione tipica di "gregari passivi", posizione di solito scelta dagli "invisibili".

Secondo banco della fila di centro: è questa una posizione da "leader partecipativo", giacché è quella che ha il maggior contatto con il docente. E' preferita da "avari" e "deliranti".

Secondo banco della fila di destra: è una posizione che consente sia la socializzazione che la partecipazione. Preferiscono tal posto sia i "leader partecipativi" che i "non integrati estroversi". Il posto consente di chiacchierare con i compagni e, alternativamente, di partecipare. E' scelto dagli "sballoni".

Terzo banco della fila di sinistra: nella posizione isolata si siedono i “gregari passivi” o i “non integrati introversi” perché possono non mettersi in mostra. Tutta la penultima fila è scelta infatti dagli “invisibili” la cui caratteristica principale è quella di nascondersi dietro la testa del compagno e non farsi vedere, pur partecipando.

Terzo banco della fila di centro: è scelta da chi vuole partecipare ma non ha molta motivazione e si pone in tal posizione per non essere disturbato dai compagni. E’ un “gregario passivo” o un “non integrato introverso”, “invisibile” o “delirante”

Terzo banco della fila di destra: consente la visuale dell’intera classe, dei compagni, della porta, della lavagna e del docente ed è protetta dal controluce della finestra. E’ una delle posizioni scelte dai “leader dominanti” che possono esercitare controllo sulla intera classe. E’ pertanto il posto preferito dagli “avari”.

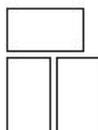
Quarto banco della fila di sinistra: è il posto più isolato in cui si localizzano i “non integrati” o “gregari”, in genere demotivati ed “apatici”, ma anche “ruminanti” e conflittuali.

Quarto banco della fila di centro: può essere occupata da leader dominanti, “avari” che, da quel posto, riescono ad avere controllo sulla classe.

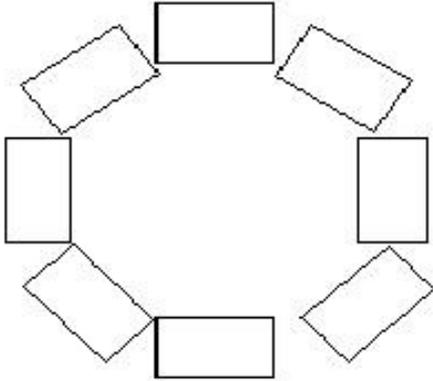
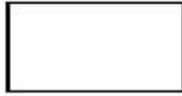
Quarto banco della fila di sinistra: gli alunni che siedono in tal posizione sono “non integrati” o “gregari”, similmente al quarto banco della fila di sinistra.

GEOGRAFIA DELLA CLASSE. Le forme relazionali che la classe assume hanno un corrispettivo nella disposizione dei banchi. La spiegazione dell’intervento sulla geografia delle classi si fonda su uno schema di sociologia dell’ambiente che connette la struttura delle relazioni del gruppo con la forma della classe. Il movimento “navigante” dei banchi può essere orientato in modo che la disposizione dei banchi serva per riorientare le relazioni interne, riaccorpando i sottogruppi ed imprimendo una certa forma alla classe complessiva. Il primo passo è l’osservazione della forma a cui tende la classe.

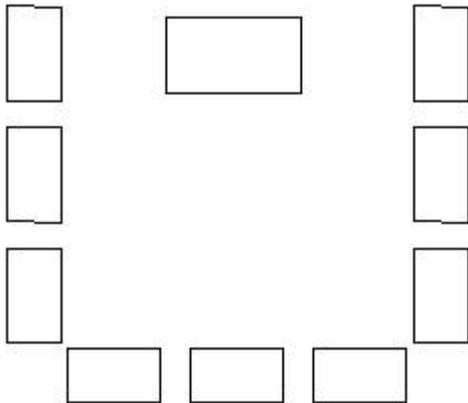
Essa può essere SPARSA



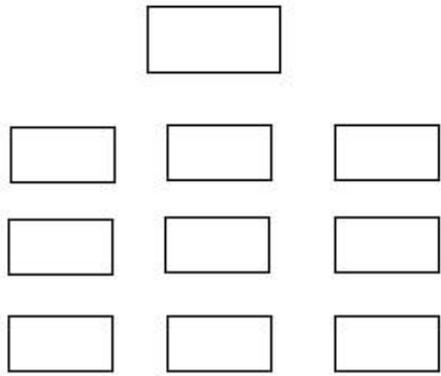
Può assumere la struttura circolare tipica del GRUPPO DI INCONTRO



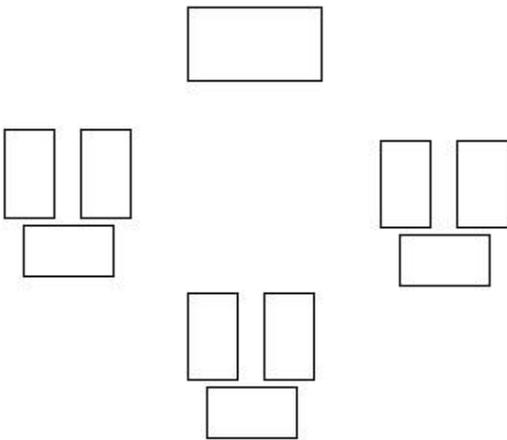
Oppure tendere alla forma ad U, con unica o doppia fila di banchi



Assumere la forma RIGIDA ed ORDINATIVA della classe tipica delle lezioni cosiddette frontali

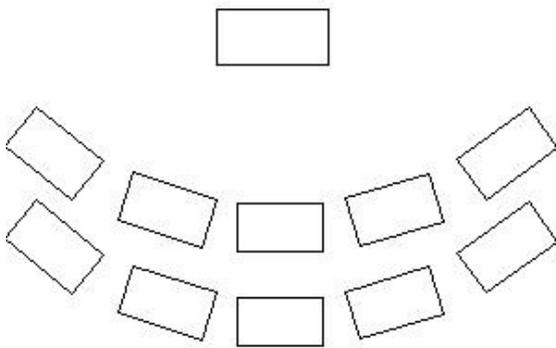


Può essere organizzata per GRUPPI DI LAVORO o di Laboratorio

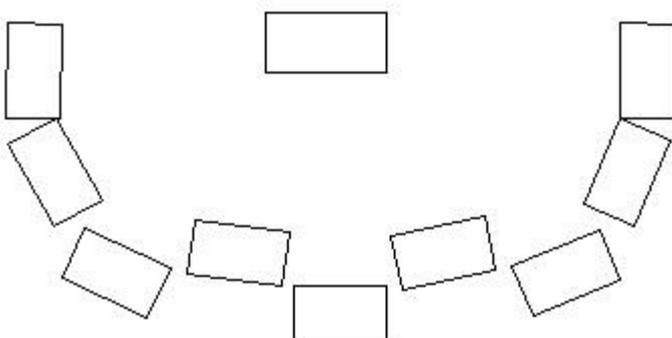




Può assumere la disposizione FORMATIVA ad anfiteatro, tipica delle aule universitarie



O essere IN LINEA ovvero tendenzialmente su una unica linea di disposizione dei banchi





La comprensione del significato di tali disposizioni di banchi ha un duplice fine: 1) fare propria la convinzione del socio-counselor per cui un gruppo tende ad assumere la forma che implicitamente desidera a seconda dei rapporti interpersonali e con i leader interni ed esterni (in questo caso gli insegnanti) 2) essere consapevoli dell'importanza che può avere la disposizione di banchi sintonica con l'obiettivo educativo che si vuol ottenere in quella specifica classe.

MOBILITA' INTERNA. Gli spostamenti nei banchi sono un indicatore dell'effervescenza della classe e della ricerca da parte degli alunni della posizione e delle relazioni preferite. Le domande da porre per rilevare la mobilità della classe sono: "Chi ha cambiato banco, almeno una volta, nell'ultima settimana? Chi negli ultimi 15 giorni? Chi nell'ultimo mese? Chi rispetto al primo giorno di scuola?, Chi rispetto allo scorso anno?". Si osserverà così la tendenza al movimento o alla stabilità del gruppo classe e si faranno esprimere le preferenze di posto da parte degli studenti rispetto al posto effettivamente occupato. Chi governa le posizioni chiave all'interno della classe sono i diversi tipi di leader, semplificati in "dominante" o "partecipativo". Le modulazioni della leadership sono individuabili funzionalmente in leader espressivo o strumentale, direttivo o non direttivo, controllore o aperto, professionale o psicosociale. Per tali motivi diversi leader possono convivere ed avere diverse funzioni a seconda delle situazioni o dei compiti e il loro modellamento è rilevante nel percorso di miglioramento del gruppo. La forte presenza di leader direttivi e controllori orienta la distribuzione e la scelta libera dei posti elettivi per le diverse personalità degli studenti. Per questo è importante, come vedremo in seguito, dedicare una particolare attenzione all'espressione delle preferenze di banco nel corso dell'accoglienza (il primo giorno di scuola, con i ragazzi disposti in cerchio).

STRUTTURA, GEOGRAFIA e MOBILITA' INTERNA conducono a comprendere la differenza che può esistere tra posizione nei banchi, ruolo ricoperto nella classe ed effettiva personalità dello studente. Se infatti è vero che le diverse posizioni sono assunte da soggetti la cui personalità è incline a tali ruoli, è anche vero che la distribuzione di personalità nelle classi è del tutto casuale. Nel predisporre un piano per la formazione delle classi prime ed un relativo 'progetto' di accoglienza è necessario analizzare la probabile "personalità collettiva di classe" che l'insieme degli alunni andranno a formare. L'obiettivo è quello di costruire classi con una "personalità collettiva costruttiva" la quale è tendenzialmente armonica avendo al suo interno una equilibrata articolazione di personalità individuali. Il grafo della "personalità collettiva", ottenuto attraverso la media delle percentuali (punteggio ottenuto in una tipologia/punteggio totale della persona*cento) del punteggio di ciascuno è tondeggiante, la sua dimensione (ottenuta attraverso la sola media dei punteggi dei diversi ragazzi, non in percentuale) si aggira sui 60/70 punti. Per costruire una classe armonica è necessario sottoporre al Questionario di Artigianato Educativo la totalità degli studenti iscritti, individuare le diverse tipologie e mettere in scala i loro punteggi grezzi. Scegliere poi i membri delle classi attingendo alle diverse tipologie, alternando tra soggetti con un alto punteggio e soggetti con un basso punteggio in ciascuna tipologia. A conclusione della costruzione della classe osservare il grafo che si ottiene attraverso le percentuali di ciascuno. A questo punto si scopre la necessità di alcuni riaggiustamenti, che possono essere effettuati sulla base di altri dati quali la provenienza, il numero di ripetenti per classe, il sesso, l'estrazione sociale e culturale, e rendere più circolare possibile il grafo di personalità collettiva.

Naturalmente i problemi non finiscono qui: pur essendo abbastanza alto il numero di soggetti su cui si effettua il Questionario non è detto che la media produca un grafo armonico; gli scostamenti della media dei tipi dalla media generale appaiono numericamente poco rivelanti ma, nella media, hanno significato anche gli scostamenti decimali. Inoltre la scelta di un istituto superiore piuttosto che un altro implica modelli di intelligenza, di interessi e di motivazioni diverse che si traducono in prevalenze dei punteggi di una tipologia piuttosto che di un'altra. Per questo motivo si può prevedere che le classi formate abbiano una "personalità

collettiva” probabilmente più orientata verso la classe rigida, agitata, divisa, scanzonata, demotivata, rassegnata o invischiata e che richiedano quegli interventi educativi di aggiustamento proposti per la classe conflittuale o la classe amorfa o la classe spenta (fallita).

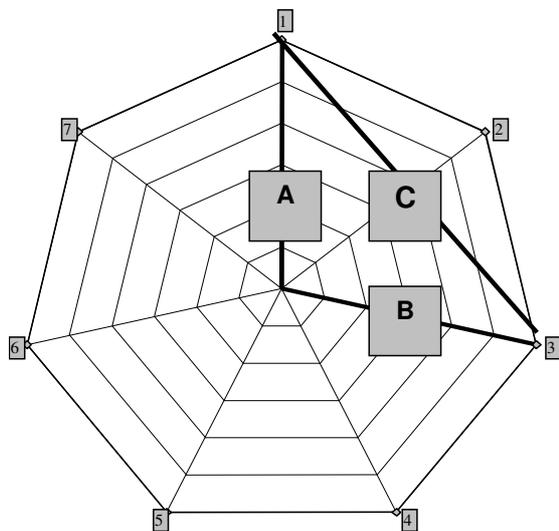
ARTIGIANATO EDUCATIVO. Il Questionario di artigianato Educativo e le Schede di Osservazione forniscono gli elementi più salienti per analizzare le personalità degli studenti all’interno della griglia dei tipi. Con questi strumenti è possibile individuare la personalità del ragazzo e scegliere l’intervento educativo personalizzato. La sovrapposizione dei grafi prodotti con questionario o schede a quelle prodotto con l’insieme di strumenti del questionario di classe conduce a due importanti constatazioni: 1) non sempre il ruolo rivestito nel contesto di gruppo è quello più consono alla personalità del ragazzo e occorre tener presente che, rivestire un ruolo particolare, può essere spesso fonte di sofferenza o di demotivazione per l’alunno. Ora, se è vero che una personalità ben armonizzata è quella che, tendenzialmente, riesce a star bene nei ruoli più diversi (o, al contrario, che è segno di disequilibrio ed immaturità volersi collocare sempre e solo nel ruolo in sintonia con il copione personale), è anche vero che il cambiamento possibile corre lungo le linee di affinità e non lungo quelle di opposizione, come si è precedentemente discusso nel capitolo sull’orientamento. L’intervento educativo dovrà orientare il ragazzo verso l’itinerario di cambiamento per lui possibile, con i gradi, i passaggi ed i tempi a lui necessari per vivere come una crescita gratificante la proposta di cambiamento di ruolo. 2) Anche il gruppo classe nel suo complesso cambia personalità collettiva attraverso gradualità e passaggi possibili a partire dalla sua condizione originaria. Le personalità collettive “critiche” di alcune classi sono sintomo di un difficile amalgama interno tra le personalità dei singoli alunni. Ciò si riscontra con immediatezza sovrapponendo il grafo con le medie dei punteggi dell’artigianato educativo con il grafo di personalità collettiva. Il primo avrà punteggi alti in alcuni assi, il secondo in altri. Ciò dà delle valide indicazioni sugli spostamenti di ruolo interno; in ogni caso la somma dei punteggi dei due diversi grafi mostra una immagine complessiva della personalità di classe e consente di attribuire le sue problematiche principali alle tensioni di equivoco, insofferenza, delusione, logoramento, evitamento, fastidio e incomprendimento e potrà far leva sulle diverse e positive attrazioni gruppali di dialogicità, integrazione, mediazione, riconoscimento, disponibilità, complementarità e incontro. Tali diverse tensioni ed attrazioni portano ad attribuire alla classe un certo tipo di personalità collettiva.

5. Il grafo di classe

Sulla base degli item relazionali proposti alla classe (1) Quanti dei tuoi compagni vanno complessivamente meglio di te? 2) Quanti dei tuoi compagni ti infastidiscono? 3) Quanti dei tuoi compagni si danno da fare per tenere unita la classe? 4) Quanti compagni fanno parte del tuo gruppo? 5) Quanti dei tuoi compagni di classe sono riusciti a capirti fino in fondo? 6) Con quanti dei tuoi compagni hai litigato? 7) Quante persone consideri davvero amiche all'interno della tua classe? 8) Quanti compagni non accetteresti come compagno di banco? 9) Quanti compagni ti hanno prestato qualcosa di cui avevi bisogno? 10) Con quanti compagni riesci a collaborare? 11) Di quanti dei tuoi compagni conosci uno o tutti e due i genitori? 12) Con quanti dei presenti ti vedi al pomeriggio? 13) Di quanti compagni hai il numero di telefono o telefonino? 14) Quanti dei presenti erano con ciascuno di voi quando siete andati a mangiare una pizza?, ecc.) è possibile costruire la struttura delle relazioni che la caratterizzano. Si tratta di quantificare le relazioni interne alla classe connettendole le une alla altre attraverso un semplice procedimento statistico: elaborare la somma delle affermazioni dei singoli dividendola per il quadrato del numero dei presenti meno uno, moltiplicandola per la media nazionale delle risposte su quel singolo item e trasformando il valore ottenuto in una percentuale della somma complessiva dei valori relazionali in quella specifica classe. In tal modo se ne valuta l’ampiezza relativa come nell’istogramma di Figura 2

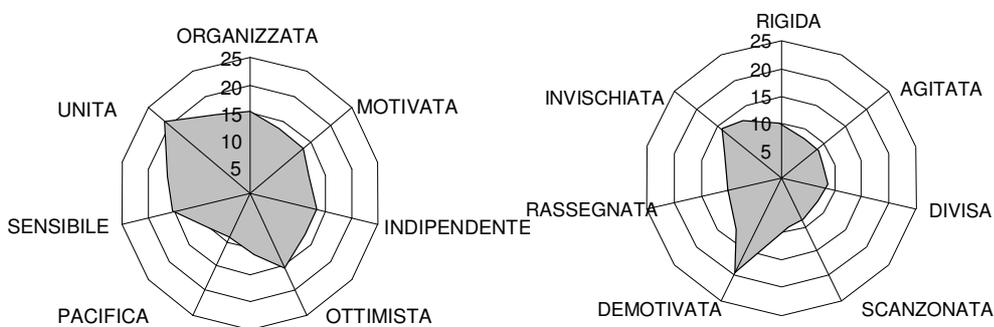
Ed i loro valori vengono riportati sul grafo in corrispondenza agli assi che descrivono le modulazioni delle personalità collettive di classe con il procedimento illustrato in FIGURA 4.

FIGURA 4



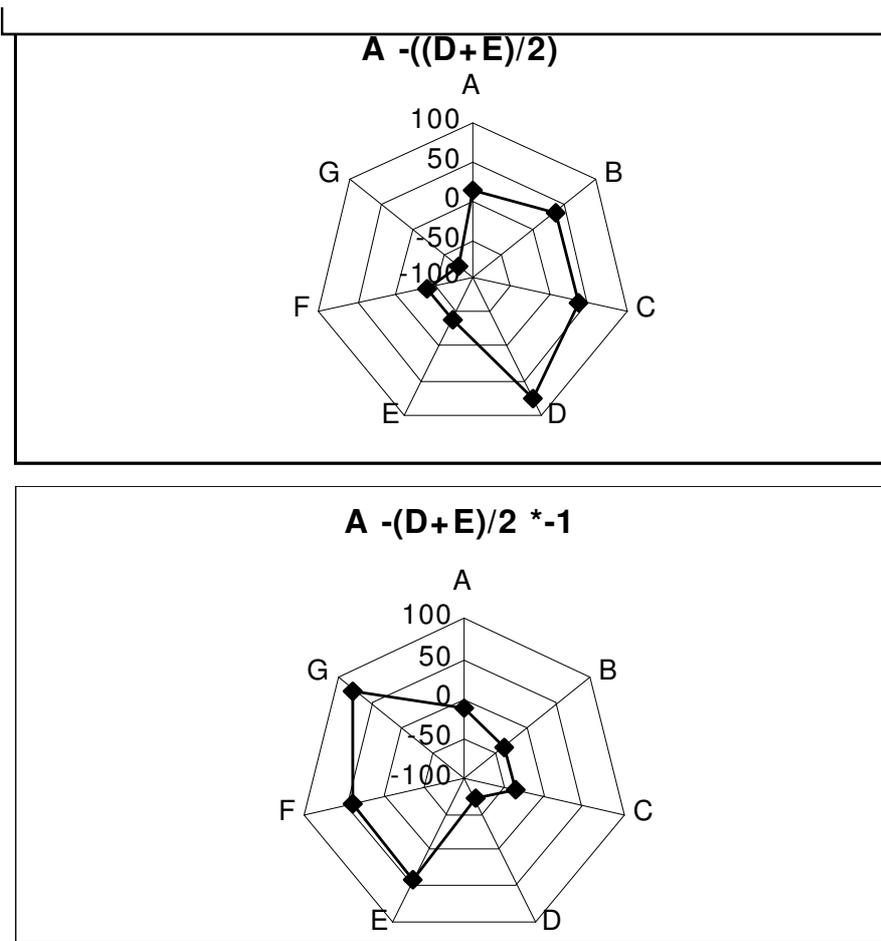
La rappresentazione delle relazioni obbedisce al criterio di considerare ogni singola relazione come risultante dal rapporto tra due poli caratterizzanti atteggiamenti comuni ai membri del gruppo classe ed è, dunque, disposta sul grafo come una diagonale C la cui lunghezza determina i valori di A e di B. La distribuzione delle relazioni disegna diversi tipi di grafi che possono essere presentati divisi tra affinità e opposizioni relazionali interne come in FIGURA 5.

FIGURA 5



Tale divisione è utile per comprendere la natura dei processi sociopetali o sociofugali ed individuare quali sono le caratteristiche su cui far leva per modificare la personalità collettiva della classe. Il calcolo dell'intervento prioritario da effettuare si realizza nella costruzione del grafo complementare a quello ricavato dai dati come in FIGURA 6.

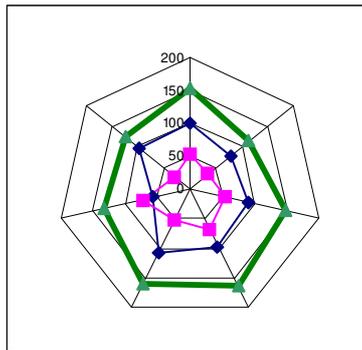
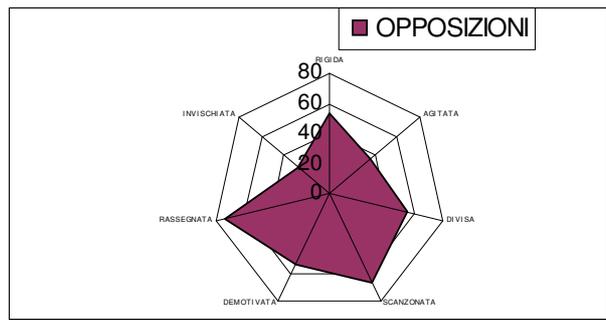
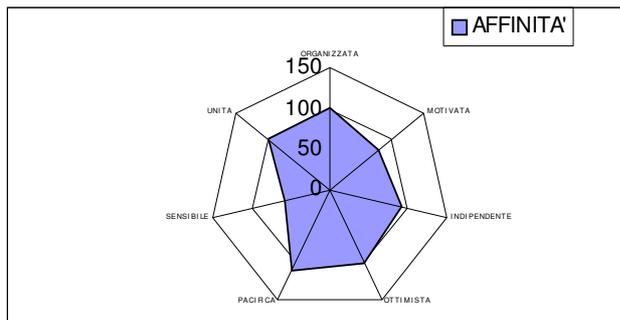
FIGURA 6



La somma dei due grafi diventa quel grafo circolare tipico della classe costruttiva. La forma finale della rappresentazione di un grafo di classe è quella della FIGURA 7

FIGURA 7

Grafo delle affinità, grafo delle opposizioni e grafo complessivo della classe



In questa rappresentazione compaiono le affinità sociopetali, le opposizioni sociofugali ed il grafo complessivo che rappresenta la somma delle due. A questo punto è possibile scegliere gli interventi educativi, didattici e relazionali più appropriati a quella specifica classe: l'intervento primario che può essere effettuato per modificare le opposizioni è quello sulla geografia della classe, per migliorare le affinità è invece necessario operare sulle relazioni e se si vuol lavorare complessivamente sull'insieme di elementi oppositivi e di affinità si struttura in modo adeguato l'insieme di strumenti educativi e didattici. Il processo di lavoro sulle opposizioni è in linea di massima inconscio giacché le tensioni oppostive sono spesso nascoste e non appaiono immediatamente nella discussione di gruppo. Le affinità sono invece consapevoli sia nei processi psichici del singolo membro che nella discussione collettiva (due amici non hanno alcun problema a dichiararsi tali e la loro relazione di affinità è visibile al gruppo, due complici invece non si mostrano in quanto tali e nemmeno due persone in conflitto o che nutrono forti risentimenti reciproci). Lavorare per il miglioramento e il bilanciamento delle affinità richiede l'aumento della consapevolezza complessiva nel gruppo. Lavorare sulla modificazione della didattica e dei processi educativi richiede sia performance sulla struttura latente e inconscia del gruppo (compresi gli interventi individualizzati di rinforzo o di sostegno) sia la progettazione di percorsi di apprendimento cooperativo adeguati alla forma del gruppo classe.

CAPITOLO 2 GLI INTERVENTI

1. Intervento sulle opposizioni

Il lavoro sulla disposizione dei banchi è il primo e più semplice processo. In primo luogo è necessario ricordare che la posizione di ciascuno nel banco è una forma di abitudine più o meno marcata (così come è una forma di abitudine anche il cambiarlo frequentemente) e l'abitudine è spesso inconscia. Laddove una classe sia estremamente difficile e problematica un continuo rimescolamento della posizione dei banchi o dell'orientamento della classe (posizione della cattedra rispetto alle pareti e alle finestre) può essere molto efficace per destrutturare il sistema di relazioni che blocca quella classe in un copione ripetitivo. Il processo di modificazione autoritaria sulle abitudini avviene in tal modo e raggiunge buoni risultati anche se genera resistenze anche forti. Esse, giunte alla luce, possono però essere affrontate e risolte.

In ogni caso la modificazione della posizione dei banchi deve seguire lo schema del modello di intervento prioritario calcolato sulla base del grafo delle opposizioni. Infatti la diversa disposizione dei banchi ha lo scopo di ottenere:

Collaborazione in una classe Rigida

Armonia in una classe Agitata

Unità in una classe Divisa

Ordine in una classe Scatenata

Motivazione in una classe Amorfa

Impegno in una classe Rassegnata

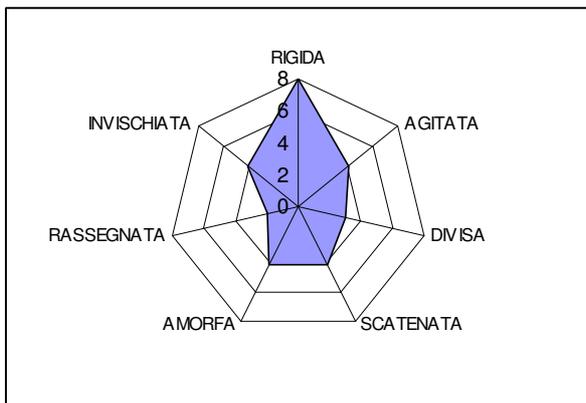
Discussione in una classe Invischiata

Lo schema complessivo dell'intervento sulla disposizione dei banchi è contenuto in FIGURA 8

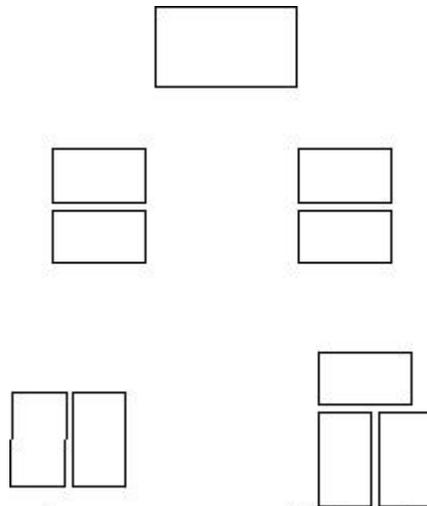
FIGURA 8

TIPI DI CLASSE

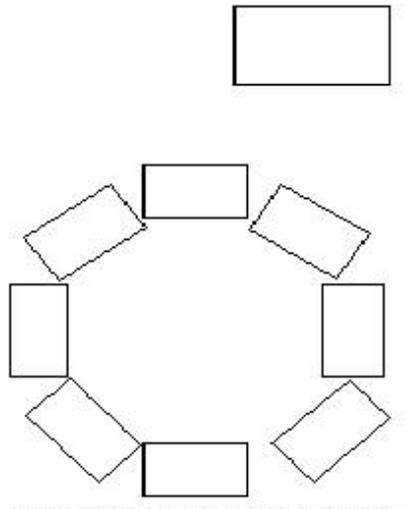
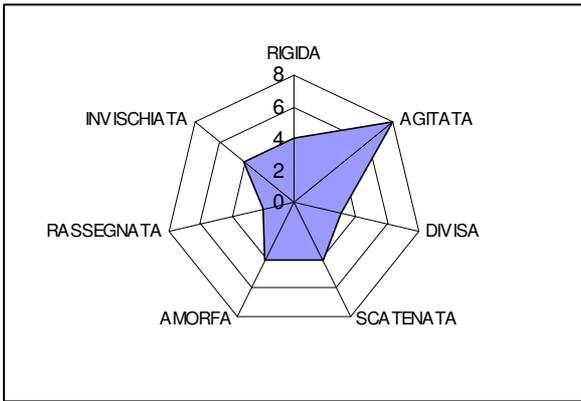
La classe rigida necessita di una disposizione sparsa



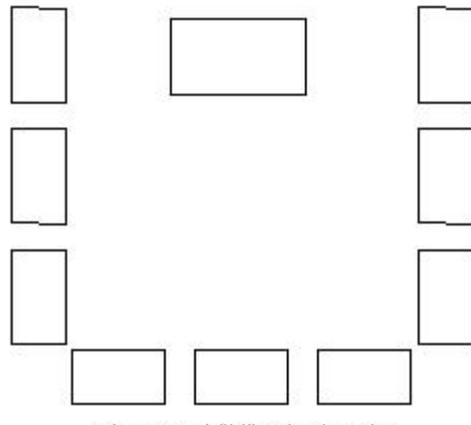
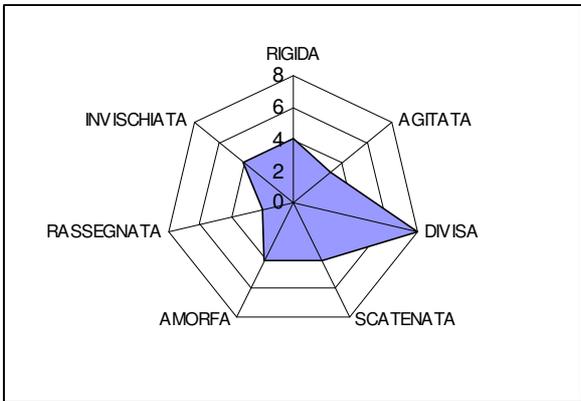
INTERVENTO SULLA FORMA



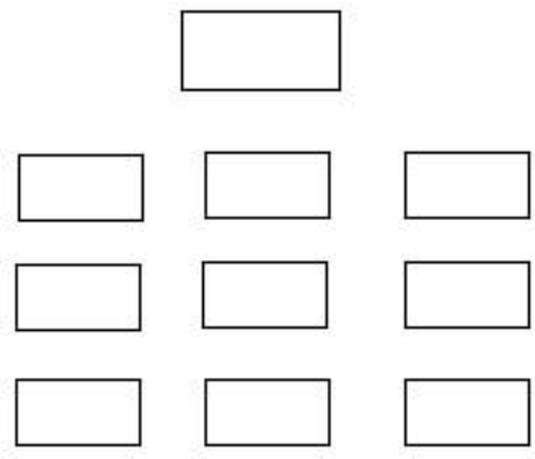
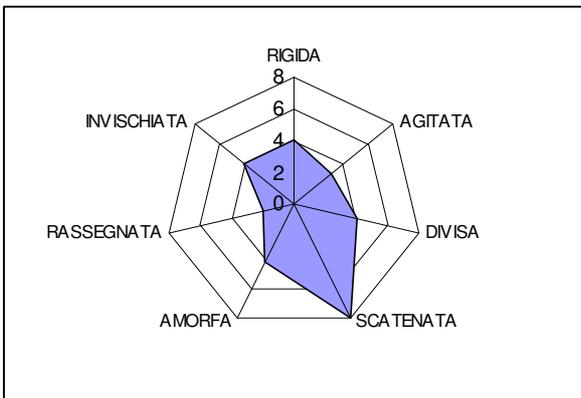
La classe agitata necessita di una disposizione a cerchio



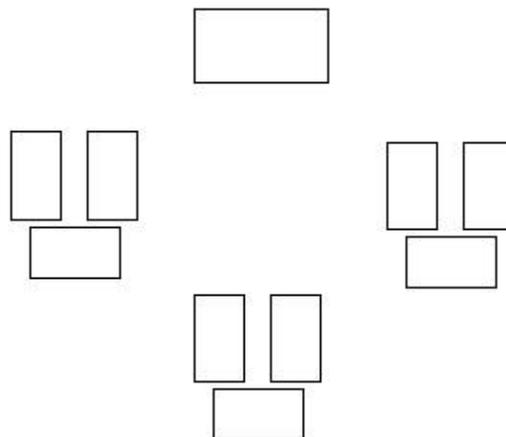
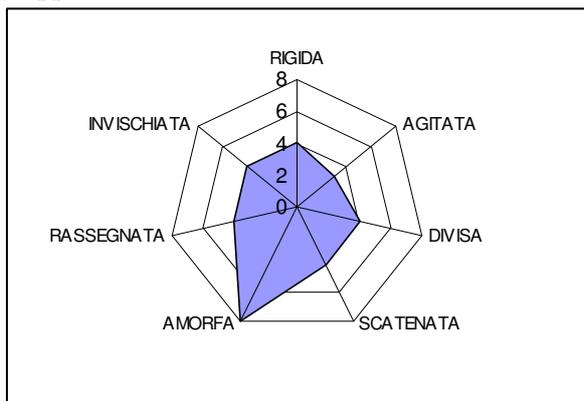
La classe divisa necessita di una disposizione ad U



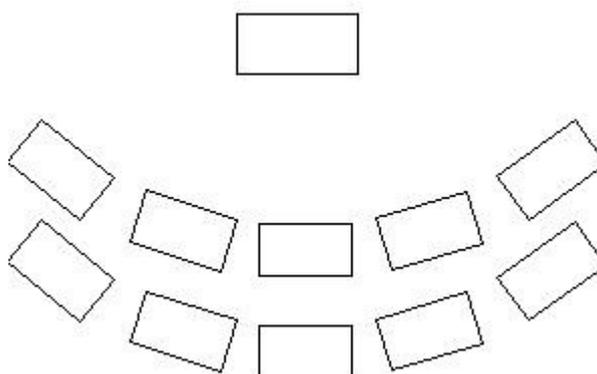
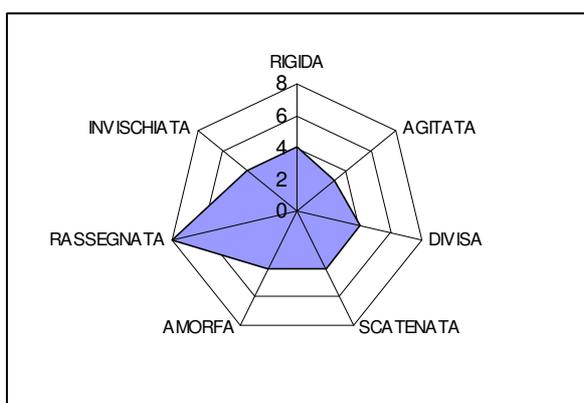
La classe scatenata necessita di una disposizione ordinativa



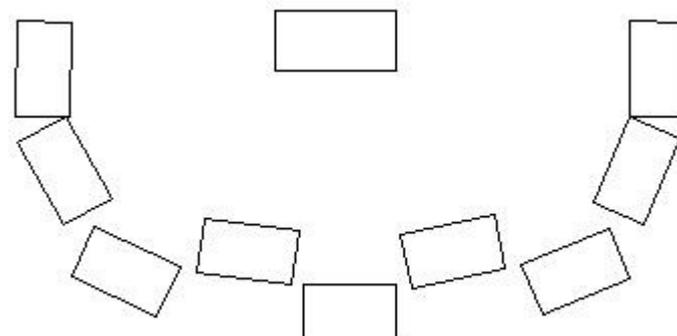
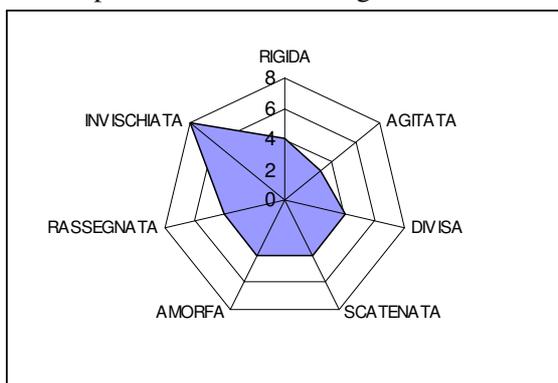
La classe amorfa necessita di una disposizione a gruppi di lavoro



La classe rassegnata necessita di una disposizione ad anfiteatro



La classe invischiata necessita di una disposizione in linea per la visibilità del singolo



2. Intervento sulle relazioni di affinità

L'intervento sulle relazioni ha la funzione di condurre una classe da una struttura

Rigida verso una personalità collettiva ottimista e pacifica

Agitata verso una personalità collettiva pacifica e sensibile

Divisa verso una personalità collettiva sensibile e unita

Scanzonata verso una personalità collettiva unita e organizzata

Demotivata verso una personalità collettiva organizzata e motivata

Rassegnata verso una personalità collettiva motivata e indipendente

Invischiata verso una personalità collettiva indipendente e ottimista

E si realizza potenziando la consapevolezza del significato delle relazioni di affinità e del metodo per la loro attuazione. In estrema sintesi secondo il seguente modello

DISPONIBILITA': è una relazione di dono reciproco gradito dall'altro perché opportuno nei modi e nei tempi. Per questo motivo la disponibilità dell'uno sazia il bisogno dell'altro. La disponibilità infatti è una potenzialità che si trasforma in atto non appena ne venga intuita dall'uno la richiesta (magari nemmeno espressa verbalmente) dell'altro. La reciprocità non è determinata dallo scambio di doni equivalenti ma dalla scelta di dare il "meglio di sé" e dalla consapevolezza che l'altro stia dando il "meglio di sé". La disponibilità è l'antidoto dell'insofferenza perché non valuta la adeguatezza del comportamento ma la sua intenzione. Conduce alla passione e alla tenerezza.

COMPLEMENTARITA': nasce dalla consapevolezza che l'uno farà le cose che non possono essere fatte dall'altro. Si fonda sulla serena accettazione delle caratteristiche di ciascuno e sulla naturale scoperta che l'altro abbia fatto esattamente ciò che c'era bisogno di fare o che si era proposto proprio come era utile e necessario. Lo sfondo della complementarità è la tranquillità e il realismo. La complementarità è l'antidoto alla delusione perché non formula aspettative fantastiche sul comportamento dell'altro e non conduce ad illusioni. Conduce al gusto del passatempo.

MEDIAZIONE: la mediazione consiste nel trovare un accordo che non implica la piena sovrapposizione al vissuto altrui ma la semplice moderazione nel rifiuto o nella accettazione incondizionata. La mediazione costruisce un senso comune perché negoziando sulla quantità di energie necessarie per accomunarsi nell'ottenimento di un fine, modera gli eccessi e stimola le carenze individuali nel rispetto dei personali modi di essere.

E' l'antidoto all'incomprensione perché negozia i significati e libera dal controllo reciproco. Il blocco dell'incomprensione viene superato dall'azione verso qualche fine. L'attività permette di trovare e dare un senso a ciò che si fa, attraverso l'individuazione di quelle parti su cui si può negoziare. Conduce all'accordo.

RICONOSCIMENTO: il riconoscimento è quel processo in cui l'uno scopre nell'altro gli stessi suoi vissuti, anche se il percorso di scoperta è assolutamente differente. L'uno perviene al riconoscimento attraverso un processo intuitivo, capisce cioè cosa voglia dire ciò che l'altro vive, l'altro sente e fa propria l'onda emotiva che muove il primo e la fa sua.

E' l'antidoto dell'equivoco in quanto permette la comprensione profonda dei movimenti interni, delle aspirazioni, dei sogni e dell'incontro dei valori di ciascuno. Produce comprensione appagante.

INTEGRAZIONE: è la perfetta organizzazione del gioco delle parti, dei compiti, delle funzioni e dei ruoli. Vi è integrazione quando nessuno travalica o tradisce le aspettative che l'altro aveva riposto su di lui: le aspettative in gioco nell'integrazione, in quanto già oggettivate a priori e non debordanti gli schemi, valorizzano il contributo di ciascuno.

L'integrazione è l'antidoto del fastidio perché quando le identità sono rispettate, è possibile distinguere le parti di ciascuno che si possono sovrapporre all'altro, in un coinvolgimento intimo, da quelle parti che richiedono maggior distanza relazionale se non reciproco isolamento. La relazione di integrazione costruisce infatti una chiara e definita struttura del rapporto. Il risultato è produttività ed efficienza.

INCONTRO: si manifesta con lo stupore di aver trovato nelle potenzialità dell'altro ciò che manca a ciascuno. Un incastro tra chi trova qualcuno per cui lottare e chi trova qualcuno che lo protegge, tra chi orienta le azioni e chi le riempie di coraggio.

E' l'antidoto del logoramento perché presuppone la assoluta diversità dell'uno dall'altro, compresa l'estraneità dei modelli mentali e degli schemi d'azione, ma impegna in un rapporto per cui tale diversità dell'altro è una potenza a cui ciascuno può attingere. Determina unità.

DIALOGICITA': un dialogo è possibile quando ci sono cose da dire e c'è un contesto in cui possono essere dette. La coppia dialogica riesce a discutere di ogni cosa, senza litigare o disperdere la relazione e senza allontanarsi l'uno dall'altro. Anche di fronte agli atteggiamenti o alle opinioni più divergenti riesce infatti a distinguere tra parole e fatti e a coniugare l'affetto con la stima.

E' l'antidoto all'evitamento perché ciascuno si mette in gioco senza tensioni e le persone né esprimono emozioni impressionanti né si lasciano ferire da manifestazioni appariscenti. Realizza pace e tolleranza.

7.8. L'intervento sulla forma complessiva della classe mediante riorientamento della didattica e della formazione

Gli strumenti concettuali di cui si può disporre per modellare la didattica sono fondamentalmente indirizzati a migliorare l'impegno, l'indipendenza, il coinvolgimento, la tranquillizzazione, la sensibilità, l'unità e la responsabilità.

Lo schema più semplice per lo sviluppo dell'IMPEGNO è quello direttivo – comportamentale. Mediante comunicazione assertiva la classe può essere condotta a far attenzione ai demotivatori interni, può essere gratificata dalla ampia diversificazione dei voti che inducono concorrenza, può godere delle ricompense estrinseche e delle gratificazioni ottenute attraverso tecniche di post testing. Se l'organizzazione dei gruppi di lavoro in cui tale classe va divisa riesce può anche diminuire il controllo ed aumentare l'incoraggiamento individuale e di gruppo.

Se invece una classe si presenta invischiata in sistemi relazionali condizionanti è necessario far aumentare l'INDIPENDENZA. Gli strumenti educativi e didattici più efficaci per ottenere questo risultato sono: l'attenzione ai manipolatori che mediante ricatti affettivi o giochi di posizione tendono a tenere prigioniera la classe. Ciò significa far riflettere sulle relazioni anche attraverso l'aumento del dialogo su temi non scolastici. In una classe invischiata sono estremamente utili i giochi di ruolo o le forme "psicodrammatiche" in qualunque forma esse si vogliono presentare. Può essere significativo anche introdurre momenti di Autovalutazione del rendimento e di libera discussione facendo esprimere le opinioni valutandole tutte senza squalifiche. Per stabilizzare questo livello di libertà espressiva e di indipendenza è utile introdurre il Quaderno delle decisioni collettive prese, anche mediante votazione.

Di fronte ad una classe eccessivamente rigida la didattica deve far leva su un forte COINVOLGIMENTO EMOZIONALE. La struttura rigida infatti può condurre ad un tracollo del rendimento inaspettato e senza preavviso per raggiunto carico di rottura. Spesso gli insegnanti non riescono ad avvertire questo pericolo e, sentendosi a loro agio all'interno di una classe ben composta e responsabile, non le lasciano tregua. Prova ne siano quelle classi che iniziano troppo presto a prepararsi per l'esame di stato e che sono invogliate dai docenti a "darci dentro" fin dai primi giorni di scuola nell'ultimo anno. Esse ottengono scarsi risultati poiché giungono cariche di ansia da prestazione e con forti meccanismi di fuga, di derealizzazione e di assenza. In tali classi è importante il coinvolgimento mediante animazione, attraverso qualche rappresentazione teatrale o esperienze come la gara di barzellette. In contesti relazionali giocosi di questo tipo scaturiscono emozioni condivise che trasformano la struttura rigida della classe in una comitiva di amici riuscendo anche a costruire collettivamente la gita scolastica ed a gustarla nel suo senso pieno ed educativo.

Una classe ansiosa o agitata va TRANQUILLIZZATA mediante attività scolastiche svolte con a disposizione tutto il tempo che si vuole. In tali classi va riscoperto il gusto per le cose fatte bene, per il bello, per il piacere della forma, della decorazione. Tranquillizzare significa insegnare ad accettare la noia come situazione in cui è possibile esaurire totalmente un argomento e non doverci tornare più sopra. Tanto da sapere un argomento alla perfezione e da poter gustare tale conoscenza in tutte le sue forme e risvolti. Infatti anche solo un argomento maneggiato alla perfezione costituisce la base di rassicurazione circa la possibilità di estendere la conoscenza alle diverse aree della disciplina studiata.

In una classe conflittuale o animata da grandi divisioni interne i metodi didattici debbono essere rivolti all'incremento della SENSIBILITA'. Essa si ottiene indagando sulle piccole cose, apparentemente secondarie ed osservando cosa nascondono, quali forme di significato. Osservare i dettagli e le sfumature conduce all'aumento di spazio delle immaginazioni e delle impressioni che da un contatto superficiale si trasformano in contenitori di profondità. La sensibilità è connessa al piccolo; fa diventare le persone più piccole e pertanto fa osservare le piccole cose; fa aprire il cuore e fa esprimere le persone sospendendo la valutazione, giacché in un contesto di partecipazione sensibile la valutazione scolastica diventa deleteria; si fonda su strutture narrative aperte con finali che esplorano tutto il possibile. La sensibilità è infatti intimamente legata alle narrazioni poiché si apre progressivamente allo sviluppo del racconto dell'evento o dello svolgimento di un tema, o di una azione.

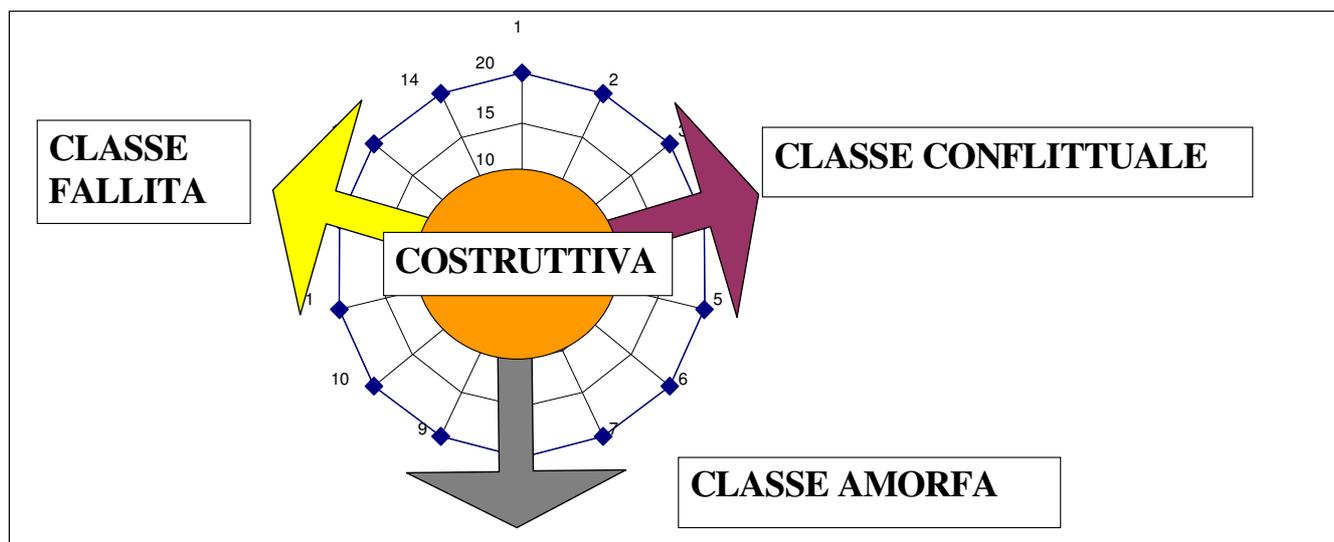
In una classe divisa o eccessivamente scanzonata è necessario lavorare didatticamente per aumentare l'UNITA'. Essa si ottiene aumentando il numero di relazioni interne e facendo innescare quei processi di conoscenza interpersonali non ancora attuati e sviluppati. L'aumento delle relazioni rende necessario l'uso delle tecniche di accoglienza, di partecipazione, di conoscenza fino a proporre qualche elemento che caratterizza l'identità di appartenenza. I gruppi hanno sempre la loro bandiera, la loro divisa, il loro giornale, ecc. Tutto il lavoro deve tendere a far sì che i membri di quel gruppo si sentano classe e si compiacciano di esserlo imparando l'amicizia nelle sue componenti essenziali e cioè la stima e la fiducia.

In classi demotivate o scanzonate, comunque amorfe e inconsistenti è necessario utilizzare percorsi di didattica che aumentano la **RESPONSABILITÀ**. Cioè la capacità di rispondere alle sollecitazioni delle persone e la capacità di farsi carico dei propri compiti. Il primo livello della responsabilità è l'aver cura delle cose poiché ciascuno possiede solo ciò di cui ha cura. In questo senso è utile rimarcare quotidianamente il concetto di cura rivolto agli oggetti, alle relazioni, a se stessi fino all'aver cura del proprio sapere tenendolo in ordine e proponendolo in forma di sintesi ordinata. Perché un processo di responsabilizzazione sia efficace deve essere tarato sulla capacità delle persone di farsene carico ed essere aumentato progressivamente. La assunzione di responsabilità è del tutto diversa per ciascuno e ciò che è facile per un alunno può essere difficilissimo per l'altro. Responsabilizzare richiede la diversificazione dei pesi in misura delle abilità e della progressione, senza timore di etichettare o di sminuire discutendo collettivamente di tali percorsi didattici e formativi.

3. Il metodo di osservazione semplificato

Il lavoro di analisi e di intervento sulle classi può però essere presentato con una forte semplificazione operativa e concettuale per poter essere utilizzato, in modo operativo e pratico, dagli insegnanti, sulla base delle loro percezioni e del loro linguaggio di descrizione e di interpretazione delle classi. Per ottenere tale scopo si sono individuate 4 tipologie essenziali, rappresentate nelle FIGURA 9 che, attraverso la direzione delle tre frecce, indicano la prevalenza di un modello rispetto ad un altro.

FIGURA 9



Ogni grafo di classe può essere ricondotto alla prevalenze di uno di questi modelli base (conflittuale, amorfa, fallita); se il grafo si presenta armonico, e pressoché circolare, la classe può considerarsi costruttiva. La comunicazione didattica, le metodologie di organizzazione interna dei sottogruppi, in cui dividere la classe, e le strategie di lavoro dovranno essere orientate a seconda del tipo di classe a cui si è di fronte. Esse assumono anche rilevanza a seconda dei settori disciplinari insegnati, nell'ottica delle forme mentali presenti, dei processi di apprendimento e di comunicazione didattica. I settori disciplinari, infatti, possono essere vettori di modelli di comunicazione di apprendimento funzionali alla soluzione dei problemi in ogni particolare tipo di classe. L'esperienza dei laboratori di recupero ha già mostrato l'importanza di tale orientamento.

L'insegnante dovrà usare diversi metodi di conduzione della lezione e di relazione con il gruppo per situare correttamente il processo di apprendimento che vuol stimolare, applicando il concetto di area prossimale alle strutture dei gruppi. Lungo gli assi delle tre frecce, che individuano la classe conflittuale, la classe amorfa e la classe fallita, possono essere rintracciate le strutture di azione e di rapporti delle classi competitiva, individualista, o collaborativa. L'espressione "collaborativa", usata in sociologia dell'organizzazione e impiegata nelle analisi della struttura delle classi, può risultare poco chiara nel descrivere una tipologia di classe "critica" per eccesso di accorpamento interno e di coalizioni tra persone, che la rendono "ingessata" ed eccessivamente compatta, incapace di dinamiche di cambiamento e di evoluzione. Se le espressioni "conflittuale" e "amorfa" sono chiare associate ai concetti di struttura competitiva o individualistica per la

valenza complessivamente negativa che questi vocaboli assumono, l'espressione "classe fallita" risulta poco comprensibile se associata all'espressione "struttura collaborativa".

Occorre invece comprendere che, se l'eccesso di competizione giunge al conflitto e l'eccesso di individualismo giunge all'amorfità del gruppo, la carenza di competizione e la carenza di differenziazione individuale conducono alla demotivazione e alla dipendenza. Un gruppo classe demotivato e dipendente ha una struttura collaborativa interna, ma non evolve, non raggiunge obiettivi, rimane impelagato nella sua struttura di relazioni; la collaborazione interna invischia i suoi membri impedendo lo sviluppo delle potenzialità individuali e del gruppo. L'eccesso di collaborazione è una struttura di alleanze che non fanno crescere, l'esatto contrario di una cooperazione costruttiva.

Le relazioni che si attuano in una classe costruttiva vivono, invece, su equilibrati processi di collaborazione, di competizione motivante e di differenziazione individuale e consentono di operare al suo interno sia la divisione dei compiti, tipica del lavoro di gruppo, sia la relazionalità del gruppo di incontro, sia le strategie del gruppo di formazione. Con queste tre espressioni "gruppo di incontro", "gruppo di formazione" e "gruppo di lavoro" si intendono tre modelli base per la gestione dei gruppi, applicabili alla classe per orientarla nella direzione in cui è carente (quindi nella direzione contraria della freccia che la individuano). Il gruppo di incontro serve a costruire un contatto empatico tra le persone, favorisce l'ascolto e la comprensione reciproca ed è efficace se applicato nella classe conflittuale; il gruppo di lavoro serve ad innescare la motivazione ed è opportuno nella classe amorfa; il gruppo di formazione serve a liberare le soggettività, far riflettere ed interpretare i vissuti, metabolizzando le sconfitte, ed è indispensabile nella classe fallita.

Di seguito saranno brevemente descritti i modelli di tali classi, le caratteristiche di base per riconoscerle ed indicati gli interventi educativi sia nelle direzioni proposte nello schema dei diversi approcci del *cooperative learning* sia attraverso i modelli di pedagogia dei gruppi.

4. La classe conflittuale

È una classe attiva che non orienta in senso positivo le sue energie. Se è divisa rivolge il conflitto verso se stessa, se è invischiata diventa ribelle verso i docenti. Le principali caratteristiche sono:

FORTE AGITAZIONE

MOLTE INSUFFICIENZE

SCARSA VALORIZZAZIONE DELLE PERSONE

SCARSA IDENTITÀ DI GRUPPO

POCA UNITÀ E STABILITÀ

La divisione può essere determinata da sottogruppi o da accorpamenti di classi (in questo caso la mobilità dei banchi è bassa e il numero delle relazioni interpersonali medio). La ribellione e la agitazione interna possono nascere dal sentirsi minacciati (atteggiamenti provocatori di alcuni docenti) o dall'essere istigati (leader negativi che tiranneggiano la classe). Questo tipo di classi avrebbe una buona dose di energie e motivazione che finisce però in una agitazione priva di obiettivi, in una tensione che mina la struttura interna delle relazioni nella classe e impedisce qualunque unità finalizzata allo scopo. È una classe pesante dove non emerge mai l'ottimismo e il buon umore, dove regna la discordia con dispetti e vendette degli studenti tra di loro. Gli studenti non riescono ad accordarsi, litigano, si colpevolizzano reciprocamente costruendo un clima che disperde le energie e non facilita lo studio ed il lavoro. Spesso gli insegnanti commettono l'errore di confondere la classe conflittuale con quella scanzonata perché interpretano il bisticcio continuo di una situazione effervescente con la natura del conflitto profondo che divide gli studenti. La classe conflittuale è seria fino ad essere cupa, è silenziosa, tesa, apparentemente ordinata ma tagliente, selettiva al suo interno, spesso divisa in due blocchi contrapposti da risentimenti che covano a lungo. La natura e la struttura del conflitto non è, infatti, immediatamente visibile ed emerge all'improvviso attraverso episodi anche sconcertanti. Sottovalutare il conflitto è un grande errore perché può ritorcersi contro gli insegnanti che ne possono diventare il bersaglio se, imprudentemente, lo hanno sottovalutato pensando di rabbonirlo con qualche bonaria raccomandazione. Complessivamente la classe non va, il profitto è basso, non si riescono a trovare iniziative o attività che la galvanizzino. L'unico tipo di lavoro che si riesce a fare in tali classi è limitato a pochi membri e ciò comporta un elevato numero di insufficienze e bocciature.

A meno che non ci si ponga l'obiettivo di pacificare tale classe dandole l'opportunità di costituirsi come gruppo. L'intervento educativo sul conflitto è particolarmente delicato e richiede la grande pazienza di assorbire le tensioni per poi orientarle costruttivamente. In primo luogo richiede una attenta osservazione della struttura dei sottogruppi, dei loro leader e delle sequenze di relazione all'interno dei sottogruppi. Le sequenze sono i diversi passaggi comunicativi tra le persone che conducono a confliggere. Occorre ricordare

che quando un ragazzo esprime, in maniera provocatoria o aggressiva, il suo pensiero e si contrappone a qualche altro membro della classe o allo stesso insegnante, alle sue spalle c'è sempre un istigatore. Ad ogni provocatore corrisponde un istigatore poiché la forza e il coraggio di prendere partito all'interno di un gruppo o di schierarsi apertamente contro l'autorità non può (quasi mai) essere un prodotto individuale ma sempre un passaggio comunicativo in una sequenza incrementale. L'istigatore è sempre invisibile ma la sua collocazione è prossima a quella del provocatore poiché chi istiga deve farlo con una comunicazione diretta, repentina e coinvolgente. Dunque l'osservatore deve porre molta attenzione a chi sta seduto vicino, o alla spalle, del provocatore per individuare in che modo transiti il messaggio, la leggera gomitata, il bisbiglio, lo sguardo di intesa e di approvazione, ecc.

La sequenza del conflitto in due sottogruppi coinvolge solitamente tre personaggi per sottogruppo: gli istigatori, i provocatori e i sostenitori. Fino a che gli elementi coinvolti sono questi sei la tensione può essere placata anche da un fermo richiamo ma quando si incrementa fino a coinvolgere altri, esplicitamente aggressori, non è facile fermarla.

Una volta compresi i personaggi e le sequenze, osservando con pazienza le dinamiche del conflitto, si può essere in grado di depotenziarlo:

spezzando le sequenze sul nascere. La tecnica consiste nell'isolare gli elementi del discorso ponendo in discussione il senso di una parte della frase che, altrimenti, condurrebbe al conflitto. Occorre infatti ricordare che l'aggressività per poter diventare aperta ha bisogno di autoalimentarsi sia all'interno delle persone che nei passaggi comunicativi tra le persone che la rinforzano; se il risentimento non viene rinforzato non giunge alla sua soglia di espressione ed è possibile mettere in discussione qualche elemento del discorso depotenziandolo. Ad esempio fermare la discussione per chiedere il perché di una affermazione totalmente marginale, di un tono di voce o di un ragionamento e chiedere l'opinione su questo particolare secondario a tutta la classe, soprattutto ai soggetti marginali rispetto ai gruppi in conflitto.

Non facendosi intrappolare nel ruolo di giudice. I protagonisti di un conflitto non vogliono un giudice imparziale, ma qualcuno che dia loro ragione e che dia modo di continuare a perseverare nel conflitto che è il copione relazionale di fondo della vita dei sottogruppi. Occorre ricordare che dietro ogni fase del conflitto se ne nasconde un'altra, più profonda, che non può venire a galla se non dopo la pacificazione. Occorre poi ricordare che se c'è un conflitto esso fa comodo a qualcuno che può nascondersi dietro questa scusa per giustificare la sua scarsa volontà di collaborazione e di impegno.

Dando forza ai soggetti marginali al conflitto. Quegli studenti, che sono oggettive vittime delle prepotenze di alcuni che paralizzano la classe, possono trarre forza e motivazione dall'attenzione che il docente mostra verso di loro e possono diventare importanti interlocutori su cui far crescere la classe. Il lavoro su una classe conflittuale deve essere preceduto dalla costruzione di contatti e relazioni individuali del docente con tutti i membri della classe. Fino a che questi contatti non sono in atto (fino a che l'insegnante non ha gestito un dialogo con tutti i membri della classe, anche solo uno scambio di battute – domanda, risposta, commento – dalla cattedra, non è possibile tentare di ribaltare il conflitto con qualche probabilità di riuscirci.

Il tempo di osservazione e di preparazione all'intervento in una classe conflittuale richiede dunque almeno quattro ore in diversi giorni, poi è possibile affrontare il conflitto e ridurlo. Il modello di intervento è quello del gruppo di incontro che consente l'espressione delle emozioni e dei vissuti all'interno di una cornice di regole che le contengono.

Il modo di applicazione più semplice e diffuso è il *circle time*, che si ispira al lavoro di Gordon, il tempo del cerchio: un momento in cui la classe diventa gruppo di discussione e di condivisione. Le tecniche sviluppate da Gordon consentono agli insegnanti di distinguere fra i problemi degli studenti, individuando quelli che disturbano veramente l'operato degli insegnanti, di inviare messaggi congruenti, di ascoltare in modo attivo e riflessivo e di risolvere i problemi con il negoziato. Al *circle time* si possono affiancare metodi e tecniche relativi alla relazione insegnante - allievo (comunicazione efficace, ascolto attivo, confronto, controversia senza perdenti, ecc..) ed allo sviluppo della affettività, corporeità e fantasia (educazione psicoemotiva e corporea, contatto con sé stessi, con l'ambiente, con gli altri, immaginazione).

La realizzazione del *circle time* in ogni tipo di classe è stata però inflazionata e, senza valutare con attenzione le precondizioni in cui si sarebbe svolto, è stato spesso fallimentare. In classi molto numerose è difficile l'innescare del momento di gruppo senza che qualcuno ne resti escluso o si autoescluda e, per sopperire efficacemente a tali inconvenienti, occorrono sia esperienza che indicazioni appropriate. In classi amorfe o conflittuali il "tempo del cerchio" non riesce a modificare relazioni già strutturate a meno che non si trasformi in un itinerario di crescita attraverso alcune tappe ed alcuni obiettivi da raggiungere. Il tempo del cerchio, gestito occasionalmente, non è mai un tentativo inutile di riorganizzazione dei rapporti interni, il

fatto però che tale tentativo di incontro abortisca sul nascere, può essere vissuto da giovani come un fallimento.

“Il tempo del cerchio” deve dunque assumere la forma più complessa di itinerario di momenti di gruppo di incontro, almeno fino a quando le questioni più rilevanti del vissuto degli studenti non siano state affrontate e chiarite per trasformarsi, in seguito, in un momento strutturato (in date stabilite o a richiesta degli studenti) in cui si affrontano adeguatamente le problematiche relazionali tra gli studenti. E tutte le discussioni sulle problematiche vengono rinviate a quel momento.

L’obiettivo è consentire la nascita di momenti di gruppo di incontro tra le persone, ossia occasioni di rapporto interpersonale fondate sulla trasmissione e condivisione di sentimenti e di ascolto dei vissuti altrui.

I gruppi d’incontro hanno la funzione di mettere in relazione le persone affinché riconoscano reciprocamente i loro vissuti. Il clima è lo strumento principale, poiché favorisce il reciproco ascolto empatico e consente la verbalizzazione dei vissuti sperimentati. Per giungere a tale clima di apertura sono necessari alcuni passaggi che lo preparano e lo sostengono. La preparazione del gruppo in una classe conflittuale, quando siano state espletate le precedenti indicazioni, consiste nel gestire la discussione tra i membri costruendo dei ponti tra i sottogruppi. Ad esempio: se la discussione è avviata, anche intorno a una questione marginale ma che sottintende il conflitto, è utile invitare lo studente che parla a venire a fianco della cattedra, poi invitarlo a rimanere lì, nel frattempo invitarne un secondo e farlo fermare sull’altro lato della cattedra. Facendo attenzione a che tra i due non si inneschi una sequenza di botta e risposta invitare un terzo a mettersi a fianco del primo, un quarto a fianco del secondo, un quinto ed un sesto. Se si sono scelti almeno alcuni dei protagonisti delle sequenze di alimentazione del conflitto, essi sono apertamente visibili davanti agli occhi di tutti, non ci sono istigazioni nascoste e, ove emergessero, possono essere denunciate come interventi impropri. La disposizione della classe, con sei o più persone a fianco della cattedra, tende, approssimativamente, ad assomigliare ad un cerchio e non sarà difficile proporre di continuare la discussione assumendo la forma ordinata del cerchio di incontro e rinviando ad un incontro successivo.

The Structural Approach

Tra i diversi modelli del *cooperative learning* quello più idoneo nella classe conflittuale è lo *Structural Approach* proprio perché tende a lavorare sulla struttura delle relazioni basandosi su quattro componenti fondamentali:

- Gli elementi. Per elemento si intende una qualunque attività compiuta in classe. Esso è formato dal soggetto agente, dall’azione e dal destinatario. Lavorare sugli elementi significa comprendere il modo in cui prendono forma le sequenze tra attore, azione e destinatario. Il senso di ogni azione è in sé senza regredire alle cause ed alle cause delle cause, nel tipico processo di giustificazione del risentimento.

- L’organizzazione degli elementi forma le strutture. Secondo Kagan le strutture si possono dividere in 6 categorie: costituzione del gruppo, costruzione della classe, sviluppo della comunicazione, scambio di informazioni, padronanza di conoscenze, padronanza di abilità cognitive. Il gruppo conflittuale non riesce a costituirsi perché i singoli elementi delle relazioni sono interpretati e connessi tra di loro sulla base dei pregiudizi. L’intolleranza è la matrice di interpretazione negativa delle azioni altrui e, fintantoché non nasca la disponibilità a comprendere l’altro ed a mediare con lui, non nasce il gruppo, non prende forma la classe, non si sviluppa la comunicazione e, partendo da questa, le conoscenze e le abilità.

- Le attività: non tutto si può risolvere con la formazione del gruppo. E’ necessario trovare attività che costruiscano quel gruppo che si vuole formare. Per la costruzione del gruppo classe, a seconda delle necessità e degli obiettivi principali, occorre che gli studenti si conoscano meglio; arrivino ad un’identità di gruppo; provino la sensazione di un aiuto vicendevole; valorizzano le differenze individuali; sviluppino la collaborazione.

- La progettazione: l’insegnante deve definire chiaramente l’obiettivo della lezione; saper applicare le strutture e progettare le lezioni da svolgere; modificare la struttura in itinere a seconda degli obiettivi che si vogliono raggiungere.

I punti chiave dello *Structural Approach* sono:

- L’interazione simultanea viene preferita a quella sequenziale perché aumenta il numero degli studenti attivamente coinvolti in un solo istante;

- L’uguaglianza alla partecipazione permette di dare a tutti i membri del gruppo uguale possibilità di partecipazione (in un piccolo gruppo è facile accorgersi se ciò non accade)

- L’interdipendenza positiva unisce i membri del gruppo per ottenere il risultato prefisso e il successo di un membro contribuisce al successo degli altri membri. Se si fa in modo che il successo di ognuno dipenda dal successo di ogni altro, la motivazione a preoccuparsi dell’impegno degli altri cresce

- La responsabilità personale è indispensabile per raggiungere l'obiettivo stabilito affinché ogni membro si senta partecipe dei risultati che l'intero gruppo deve raggiungere.

Come si è detto in precedenza i modelli del *cooperative learning* non si propongono in modo funzionale alle diverse tipologie di classe; questa è una impostazione originale del modello di analisi e di intervento di Prevenire è Possibile che trasferisce nella scuola la ricerca, le osservazioni e lo stile di intervento di una pedagogia fondata sull'analisi dei diversi gruppi. Lo *Structural Approach* non nasce con un'ottica rivolta ad uno specifico tipo di classe anche se, nel processo di lavoro dà indicazioni pertinenti con una pedagogia della pace. Sull'interazione simultanea e sull'uguaglianza si è già detto nel discutere la necessità di interrompere le sequenze e di consentire la partecipazione di tutti. L'interdipendenza positiva si ottiene non appena la discussione nel gruppo di incontro ha reso percepibile a tutti un clima relazionale diverso. L'insegnante dovrà verbalizzare, con un commento positivo e soddisfatto, il raggiungimento di tale obiettivo. In un gruppo di incontro si avverte quando l'aria diventa più rarefatta, i diversi membri si ascoltano vicendevolmente, fanno interventi non più reattivi ma meditati dentro di sé. Indipendentemente dalle capacità empatiche del conduttore di gruppo è possibile a chiunque osservare un altro tipo di sequenze nella discussione: il filo logico non è più interrotto da interventi di opposizione all'intervento precedente ma si carica di significati sempre più densi intervento dopo intervento. La sequenza delle persone che prendono la parola è autoportante, non più interrotta da rimandi o da battibecchi, ed il conduttore può dare la parola ai diversi membri senza fatica, a volte con un solo cenno del capo. Quando questo clima è visibile, il commento positivo è indispensabile, su esso può fondarsi una crescita dell'interdipendenza positiva nella classe.

Il primo passo verso tale interdipendenza è scegliere attività che facciano "sentire le persone tutte uguali". Dopo aver chiuso il gruppo e scomposto il cerchio di sedie, è molto pericoloso scegliere attività di animazione, di lavoro, giochi di gruppo in cui le diverse persone possono differenziarsi, esercizi di *problem solving*, compiti o test che favoriscano l'emersione dell'individualità. E' invece il tempo della lezione frontale, tenuta con una pacata modalità descrittiva. Una lezione che affronta argomenti già trattati, sintetizzandoli e collegandoli tra di loro, nell'ottica del recupero e del ripasso. Tutti gli studenti vengono invitati a trascrivere sui loro appunti le frasi o le formule o le citazioni che l'insegnante scrive alla lavagna, in bella forma, con senso estetico e gusto. La lezione discorsiva non aggiunge informazioni ma stabilizza il sapere condiviso dalla classe e diventa la traccia per il successivo lavoro del gruppo classe. Intorno agli argomenti trattati dovranno essere costruite rappresentazioni, poster, cartelloni, in cui l'intera classe può rispecchiare le sue capacità. L'interdipendenza positiva nasce da un obiettivo comune co-costruito senza fughe in avanti e senza aggiungere ulteriori informazioni. Attraverso successivi momenti di gruppo di incontro in classe sarà possibile consolidare l'unità e porsi traguardi relazioni di maggior pacificazione affrontando i motivi profondi del conflitto. Solo a quel punto potranno essere valorizzate le differenze individuali e il contributo personale di ciascuno potrà essere apprezzato nell'ottica dell'aiuto vicendevole.

5. La classe amorfa

Viene complessivamente definita amorfa una classe che irrita e delude perché non riesce ad esprimere una precisa identità. In tali classi le relazioni interpersonali sono deboli, superficiali e insoddisfacenti e non conducono il gruppo a prendere forma. In genere si presentano così le classi prime. La definizione "amorfa" sintetizza le caratteristiche di un gruppo di personalità collettive di classe che si collocano nell'arco di circonferenza che contiene la classe divisa, indipendente, scanzonata, demotivata e spenta.

La classe ha modificazioni repentine di atteggiamento da un'ora a quella successiva e da un insegnante e l'altro. La sua identità debole la porta a modellarsi a seconda delle caratteristiche dei docenti, i quali esprimono opinioni differenti sulla classe. Gli indicatori più evidenti sono:

- BASSO INDICE DI RELAZIONALITA'
- RENDIMENTO MEDIO SENZA FORTI INSUFFICIENZE
- MOBILITA' ELEVATA
- SCARSO SENSO DEL GRUPPO E BASSA IDENTITA'

La classe può essere descritta come amorfa quando non è ancora formata, quando il suo stato è esito di disimpegno o indifferenza (demotivata e inconcludente) o anche quando le relazioni tra gli studenti sono effervescenti ma superficiali (scanzonata). In questo caso le risposte date collettivamente al Questionario possono essere inattendibili: la classe dichiara, senza pensarci troppo o per burla, un altissimo numero di amicizie che non esistono. E' necessario condurli ad una verifica delle loro dichiarazioni ed ad una raccolta dei dati attenta e precisa. Si osserverà così, nel corso della verifica, una repentina caduta di tono e di interesse, l'insorgenza del tipico e continuo brusio e la partecipazione di pochi, anche questi incostanti e pressapochisti. L'effervescenza scherzosa lascia immediatamente posto alla demotivazione confusionaria.

Questo tipo di classi sono le più diffuse, in esse non riescono a prendere forma stabile nemmeno i sottogruppi e gli episodi di animazione scherzosa poggiano sul vuoto e sono futili e di breve durata.

La classe ha bisogno di interventi di motivazione di disciplina, ovvero di arricchirsi di quelle caratteristiche che non le appartengono e che sono collocate sul lato opposto della circonferenza. In primo luogo ha bisogno di animazione, intendendo con questo termine l'attività interna che conduce alla costruzione del gruppo. L'animazione è però un processo di lavoro educativo in gruppo che attraversa stadi ed obiettivi e porta, mediante la comunicazione ed il gioco, alla acquisizione di capacità di organizzazione e di collaborazione. Le modalità di intervento che attualmente passano sotto il nome di animazione, ovvero i giochi di gruppo, i giochi di ruolo o i giochi di movimento lasciano nella classe il tempo che trovano. L'animazione intesa in tal senso può avere una relativa efficacia con una classe fallita ma non conduce la classe amorfa ad assumere nessuna forma e nessuna più stabile strutturazione delle relazioni. Proprio per lo stretto rapporto che corre tra animazione ed attività, il gruppo di animazione ha molti elementi in comune con il gruppo di lavoro. Intendendo per quest'ultimo un insieme di persone che si dividono i compiti, che assumono ruoli e che collaborano per raggiungere degli obiettivi. Ed è per questo motivo che si preferisce il termine gruppo di lavoro (o gruppo di animazione e lavoro) come strumento educativo per una classe amorfa.

L'animatore di un gruppo di lavoro si propone come un potenziatore delle qualità umane della persona e tende ad accendere la socializzazione in modo costruttivo per far emergere la progettazione consapevole della propria vita. Mettendo da parte l'eccessivo utilizzo di giochi di ruolo, di collaborazione, di autodescrizione, di espressione, e delle tecniche desunte dalla psicodinamica di gruppo, il gruppo di lavoro può ritrovare la sua efficacia per la motivazione alla responsabilità, all'organizzazione e alla gestione, con controllo ed equilibrio, della crescita personale e collettiva.

All'interno di istituzioni educative il gruppo di lavoro svolge l'importante compito di guidare i processi di cambiamento verso obiettivi di raggiungere, di catalizzare le energie collettive e di esercitare una costruttiva pressione sull'assunzione e sul cambiamento dei ruoli sociali rivestiti.

La comunicazione che funziona all'interno della classe amorfa è quella persuasiva: ordinata, ripetitiva, penetrante, sistematica. In essa è indispensabile il ricorso ad una comunicazione autorevole e motivante che propone obiettivi chiari e raggiungibili e invita la classe alla sfida. E' inoltre importante stimolare la competizione interna tra i sottogruppi (l'esatto contrario del lavoro educativo rispetto ad una classe conflittuale dove un simile intervento genererebbe un disastro); per questo fine la classe viene divisa in 4 sottogruppi di almeno 4 persone, a cui vengono affidati compiti comuni e che vengono valutati con una votazione collettiva. Può essere interessante accendere la collaborazione tra diversi docenti al fine di costruire esercizi e compiti che comprendano problemi comuni (o che concatenano) più discipline. Ad esempio un compito di matematica, scritto in inglese, il cui risultato è la pagine dell'Antologia dove si trova un brano da commentare. I sottogruppi, costruiti da studenti con diversi livelli di competenza e più possibile bilanciati tra di loro, sono il luogo dello sviluppo della collaborazione ed dell'aiuto vicendevole.

La concorrenza tra sottogruppi, in ordine sia al risultato che al tempo di esecuzione, e le ricompense per il risultato sono i primi agenti di motivazione su cui occorrerà poi insistere per allargare momenti di collaborazione all'intera classe, rendendola complessivamente un gruppo di lavoro. In questa seconda fase non vengono soppressi i gruppi precedenti, semplicemente utilizzati di meno, in funzione di attività che contengano sempre più ricompense intrinseche. I metodi e le tecniche per la costruzione e la gestione di un gruppo di lavoro sono articolati, in conformità con le regole del gruppo di incontro, in dieci punti. Le indicazioni generali di lavoro nella classe amorfa nell'ottica del *Cooperative Learning* sono quelli descritti dallo *Student Team Learning*.

Lo Student Team Learning

I metodi essenziali da attivare in una struttura di classe amorfa sono:

- 1) *la struttura didattica del compito*, ossia tutte le varie modalità di insegnamento che un insegnante può scegliere per svolgere la sua attività
- 2) *la struttura incentivante* dello studente, ossia gli strumenti che l'insegnante può utilizzare per stimolare o attivare la motivazione degli studenti (per es. voti, richiami, *feedback*).

Il lavoro deve essere organizzato attraverso:

- attività che stimolano alla partecipazione e al confronto individuale e di gruppo: gare sportive e competitive con altre classi, precedute però da riunioni di gruppo che rafforzano la classe nell'impegno ed anche nella eventuale sconfitta.
- competizioni su argomenti di ricerca e di lavoro che possono promuovere processi di incoraggiamento purché i confronti non siano centrati sulle materie di valutazione scolastica.

- ricompense di gruppo attraverso il riconoscimento pubblico di un risultato. Lodi, benefici, comunicazioni frequenti ai genitori sul comportamento e sull'apprendimento dello studente, espresso sia individualmente che all'interno del suo gruppo
- responsabilizzazione individuale finalizzata al successo del gruppo. Il successo dipende dal livello di apprendimento di ognuno, l'aiuto reciproco è indispensabile per il buon esito, tutti debbono essere preparati su uno specifico compito per giungere ad un buon risultato collettivo.
- stessa opportunità di successo è una particolare condizione di uguaglianza che si ricrea nei sottogruppi.

Lo *Student Team Learning* ha 4 componenti fondamentali:

- a) il comportamento cooperativo: nel lavoro di gruppo i membri devono interagire e comunicare, scambiarsi informazioni, aiutarsi e coordinare gli sforzi per facilitare il conseguimento degli scopi comuni al gruppo.
- b) la struttura incentivante cooperativa: essa pone ogni membro in una situazione d'insieme nella quale il suo sforzo va a vantaggio degli altri e la ricompensa è frutto sia individuale che collettivo.
- c) la struttura cooperativa di compito: un compito è una struttura cooperativa quando richiede l'aiuto e la collaborazione di altre persone per essere portato a termine; ad es. in uno spettacolo teatrale la varietà di compiti impegna molte persone che debbono fare del loro meglio per arrivare al successo.
- d) i motivi di cooperazione: l'azione collettiva è motivata dal desiderio di soddisfare dei bisogni personali come vincere, conseguire un riconoscimento, affermare se stessi.

6. La classe fallita

E' una classe statica con un debole nucleo di relazioni significative tra gli studenti. Gli studenti sono consapevoli della loro scarsa capacità di fare gruppo ma sono disinteressati a rimettere in moto la classe. La classe è triste, noiosa e ripetitiva. Ha un atteggiamento complessivo di ostentata superiorità attraverso il quale squalifica gli interventi dei docenti che tendono a ridare fiato e forza. E' una classe che si mostra come se avesse già visto e fatto tutto e che considera la scuola una situazione forzata e inutile, un prezzo da pagare per avere un titolo o un obbligo da frequentare per ordine dei genitori.

- BASSO INDICE DI RELAZIONALITA'
- MOLTI BOCCIATI E MOLTI ABBANDONI
- SCARSA AUTOSTIMA
- ESISTONO COALIZIONI INTERNE ALLA CLASSE CHE LA BLOCCANO
- NON CI SONO OCCASIONI DI ANIMAZIONE E DI INCONTRO
- IL RENDIMENTO E' MEDIO BASSO CON UNA O DUE ECCEZIONI

Il fallimento deriva da oppressione (l'affiatamento interno è sfociato in qualche coalizione stabile con presenza di ideologie o atteggiamenti autoritari che la classe subisce) o da spegnimento di motivazione (la classe si è consumata in ripetuti tentativi di attivarsi costruttivamente e non è stata capita ed aiutata). All'interno della classe ci sono oppressori che la conducono al fallimento che riescono a tenere imprigionati nei loro giochi tutti i diversi membri della classe.

Il fallimento può altresì derivare da errori gravi da parte di qualche docente oppressore che ha costruito qualche alleanza con uno o due (o, comunque, molto pochi) studenti e che, nel lavorare solo con i suoi pupilli, ha squalificato le altre competenze ed abilità presenti nella classe con atteggiamenti di preferenza che non lasciano dubbi e che hanno fatto desistere il resto della classe da qualunque forma di impegno o di concorrenza. Sono queste le classi in cui "l'orbo nel paese dei ciechi è re!" e tale condizione spesso si evidenzia negli esami finali di fronte a qualche commissione esterna alla classe che ridimensiona anche pesantemente i risultati degli studenti "pupilli".

L'atteggiamento di ostentata superiorità e di "sufficienza" è un processo che discende dai leader della classe verso i gregari e dai gregari attivi a quelli passivi fino ai non integrati, da tutti verso gli esterni alla classe ed è una comunicazione difensiva che serve a nascondere la propria pochezza.

Una classe di questo tipo ha bisogno di riflettere sul suo fallimento sia dal punto di vista dei rapporti interni sia dal punto di vista dei risultati. Tale riflessione è possibile solo a seguito di un processo di crescita attraverso una attività di formazione. La formazione, infatti, nasce come risposta alle esigenze di apprendimento degli individui e si esprime nel processo di adattamento alle organizzazioni. La formazione nasce con l'espressione delle domande formative e con l'emersione delle abilità, delle competenze e dei contenuti da interiorizzare nel processo formativo. Al centro della formazione c'è l'apprendimento e l'esito dell'apprendimento è lo sviluppo di un più ampio orizzonte di libertà e di indipendenza nelle scelte personali. L'area della discrezionalità, dell'autonomia, della responsabilità e della libertà nell'azione è connessa alla possibilità di pervenire ad un punto di vista superiore che tiene presente sia l'individuo che il gruppo che il

sistema in cui egli è inserito. I gruppi di formazione e apprendimento tendono alla differenziazione del sé nei partecipanti ed all'accettazione dell'altro.

Nella classe fallita occorre far nascere il desiderio di comprendere il fallimento e il senso di superiorità che viene ostentato è il punto di aggancio. Il formatore propone alla classe di andare oltre rispetto alle tappe del programma, accettando l'idea che tal classe non ne abbia bisogno e fa emergere i bisogni formativi degli studenti. L'innesco può essere un intervento di orientamento in gruppo, una discussione sul motivo della loro alta dispersione o una riflessione in merito al personale progetto di vita dei singoli studenti.

Tale discussione è condotta superando le tradizionali modalità di insegnamento direttivo e verticale ma mediante quella comunicazione interattiva fondata non solo sul feed-back ma, soprattutto, sulla chiamata alla partecipazione al percorso di discussione e di apprendimento. Il modello di lavoro in gruppo è centrato sull'analisi individuale dei partecipanti e sulla individuazione di tutte le differenze possibili tra di loro. E' necessario mettere in atto un processo di liberazione e la differenziazione è il primo passo per eliminare l'ideologia giovanilistica che ha corroso l'entusiasmo. Il secondo passo è la lettura della storia della classe, il ricordo dei bocciati o di chi ha abbandonato, l'interpretazione dei motivi dell'abbandono, il rispecchiamento nelle motivazioni di chi abbandonato, la ricerca di notizie sul loro destino sociale. La storia della classe è il primo passo per orientarsi verso una interazione faccia a faccia più sincera e per sentire finalmente esprimersi qualche desiderio o motivazione ad utilizzare il tempo di vita scolastico in modo costruttivo.

Le successive attività potranno essere poi organizzate in modo flessibile; dapprima costruendo insieme agli studenti programmi di lavoro che, passo dopo passo, cercano di recuperare il tempo perduto, poi trasferendo tali progetti di lavoro su cartelloni ben in vista e condivisi e, infine, gestendo i risultati collettivi ed individuali come bersagli raggiunti da rendere visibili sugli stessi cartelloni costruiti nella fase della progettazione. L'oggettività dei risultati aumenta l'autostima e difende dagli squalificatori.

Il learning together

Il modello di *cooperative learning* da cui si può maggiormente attingere per un progetto di lavoro su una classe fallita è il *learning together*, un metodo basato sulla forte incentivazione della collaborazione tra i membri del gruppo classe. Le principali caratteristiche del *Learning Together* sono:

- gli insegnanti non hanno un programma o un piano di lavoro "prefabbricato" ma utilizzano variabili multiple da modulare diversamente nel tempo al fine di differenziare e perseguire risultati non individualistici o competitivi. Applicano metodi flessibili di apprendimento e riorganizzano l'assetto della classe, modificando le posizioni nei banchi al fine di favorire l'isolamento dei possibili "oppressori".

Per far ciò occorre ricordare che le posizioni della fila centrale sono quelle che sono maggiormente sotto controllo, sono mediamente sotto controllo gli ultimi banchi delle file laterali e meno sotto controllo quelle dei banchi laterali, anche nelle prime file. Riorganizzare la struttura significa liberare, spostandoli nei primi banchi delle file laterali, i soggetti che sono stati inibiti nel tempo e concentrare l'attenzione sui più distruttivi, mettendoli nella prima fila centrale.

Punti fondamentali del *Learning Together*:

L'interdipendenza positiva: può essere raggiunta attraverso obiettivi comuni, divisione del lavoro e lavoro cooperativo. Stimola coloro che hanno una bassa autostima di sé, che hanno paura di sbagliare o di essere criticati

L'interazione faccia a faccia: l'incoraggiamento e la collaborazione reciproca per raggiungere obiettivi condivisi e comuni come l'interscambio verbale e non verbale tra studenti sollecita le qualità positive

L'insegnamento diretto, l'uso delle abilità interpersonali, la formazione di piccoli gruppi eterogenei: la qualità della comunicazione all'interno del gruppo è l'elemento fondamentale per lo sviluppo di ogni competenza.

La revisione del lavoro svolto e valutazione individuale e di gruppo: per il verificarsi di quanto sopra, il gruppo ha bisogno di un continuo e costante controllo del proprio comportamento, durante lo svolgersi del compito (*monitoring*) oppure terminata l'attività (*processing*).

7. La classe costruttiva

La classe costruttiva è la classe ideale, all'interno della quale si lavora bene e si raggiungono buoni risultati. A tal tipo di classe si riferiscono i programmi, le promozioni didattiche e gli indicatori di valutazione. Tal tipo di classe non è però diffusa ma è il frutto raro della positiva congiunzione tra le qualità personali degli studenti, l'equilibrio della personalità collettiva di gruppo in grado di modellarsi a seconda delle fasi di studio, di verifica, di investigazione, di divertimento, di condivisione e di cambiamento. La classe contiene

diversi leader funzionali ai diversi scopi. Il buon bilanciamento di queste qualità e il lavoro educativo di insegnanti competenti ottimizzano il successo. Le caratteristiche di tali classi sono:

- BUON PROFITTO DISTRIBUITO TRA TUTTI GLI STUDENTI
- ESPRESSIONE DELLE ECCELLENZE SENZA PERO' SACCHE DI ESCLUSIONE
- BUON CLIMA RELAZIONALE E ALTO NUMERO DI RELAZIONI AMICALI
- CAPACITA' DI ESSERE GRUPPO E DI AUTOVALUTARSI
- POSSIBILITA' DI INTERVENTO EDUCATIVO CHE TRASFORMA IN VIRTU' CONSAPEVOLI LE DIVERSE MODULAZIONI DELLA PERSONALITA' COLLETTIVA.

Il lavoro educativo e didattico in tali classi tende al consolidamento delle qualità ed al consapevole perseguimento degli obiettivi scolastici. Il metodo del *group investigation* contiene elementi utili a stimolare tale processo.

Il Group Investigation

Il *Group Investigation* di Sharon, Kussel, Hert-Lazarowists, si basa sull'insegnamento in piccoli gruppi nei quali lo studente si autoregola nell'attività di apprendimento e viene coinvolto attivamente nell'acquisizione del proprio sapere attraverso la ricerca del personale bisogno conoscitivo intrinseco. Il punto di partenza è l'organizzazione della *ricerca conoscitiva* che parte dagli interrogativi espressi dagli studenti esprimono o da ciò che per loro suscita interesse, confronto e discussione.

Il compito dell'insegnante è promuovere un clima e un ambiente comunicativo. Le competenze comunicative degli studenti si sviluppano attraverso le capacità di parlare in modo conciso, ascoltare, riflettere, partecipare, senza monopolizzare la discussione, e ricercare il consenso attraverso un'aperta discussione. Le pause di riflessione sull'attività svolta servono ad innescare l'autovalutazione su come procede il lavoro, sull'individuazione delle situazioni negative, sulle abilità efficaci e positive, e sulla finalizzazione del lavoro. La *motivazione intrinseca* fornisce le risorse per l'impegno, la continuità, il coinvolgimento e l'orientamento delle azioni. Anche se la tradizionale *motivazione estrinseca* (per es. il conseguimento di un premio) è molto più forte, quella intrinseca punta all'interesse e alla gratificazione dell'azione in se stessa. Ogni studente impara così a soddisfare i suoi bisogni conoscitivi o di abilità e competenze messi autonomamente in luce.

Per la crescita del *group investigation* sono adatte attività come il giornalino (se gli articoli sono ricerche ed elaborazioni di quesiti sorti all'interno del gruppo classe), la fotografia e le attività manuali/pratiche di esperimenti. Sono meno efficaci attività ludiche e teatrali. Queste ultime infatti aumentano l'espressione e la fusionalità emotiva mentre il lavoro sulle classi costruttive è incentrato sul metodo e sulla responsabilizzazione operativa.

Il *Group investigation* può essere suddiviso in 6 fasi per ogni singolo percorso:

1. La classe si organizza in gruppi di ricerca sull'interesse per argomento
2. Gli studenti collaborano per portare avanti il progetto
3. Gli studenti applicano i loro piani
4. Gli studenti pianificano la loro presentazione
5. I gruppi presentano i risultati della loro ricerca agli altri gruppi
6. Apprendimento individuale e presentazione dei risultati vengono valutati in collaborazione con l'insegnante.

Gli interventi in una classe costruttiva assumono metodologie sia dal gruppo di incontro che da quello di formazione e di lavoro. Una classe costruttiva vive con efficacia il suo protagonismo ed il suo ruolo all'interno dell'istituto ed è attiva in molteplici esperienze. Nel prossimo capitolo sarà affrontato il tema del protagonismo degli studenti a partire dagli eletti nelle consulte. In genere gli eletti provengono, generalmente, da classi unite e costruttive altrimenti non avrebbero avuto né i voti dei loro compagni di classe né una collaborazione attiva per raccogliere consensi e voti in altre classi.

Progetto di formazione per docenti e modalità di intervento sulle classi "difficili"

L'attività di formazione dei docenti alla conduzione delle classi consiste in un corso base di 48 ore di cui 24 tra lezioni teoriche e laboratori di gruppo finalizzati alla comprensione della differenza tra modelli di gruppo di incontro, di lavoro e di formazione e 24 di intervento diretto su tre classi difficili (una per tipologia) attuato con le metodologie di seguito indicate.

L'intervento nelle classi può essere attuato attraverso professionisti esterni e/o in collaborazione con i docenti delle classi.

In ogni caso, specialmente di fronte a classi divise e conflittuali o a classi scanzonate ed amorfe, è preferibile che il primo intervento, nel momento della somministrazione del questionario di classe (aperto o strutturato), sia condotto senza la presenza degli insegnanti della classe.

Fasi dell'intervento e analisi della sua qualità nelle classi

Somministrazione del questionario di classe in forma strutturata o aperta (la prima soluzione è preferibile laddove si attui un intervento generalizzato su tutte le classi al fine di una efficace comparazione tra le loro caratteristiche, specie laddove esista una forma differenziazione nel comportamento, nell'apprendimento e nel successo scolastico tra le diverse classi). La somministrazione del questionario (o il primo approccio non strutturato) richiede 2 ore, a cui si aggiunge una terza per l'elaborazione dei dati e la diagnosi di personalità collettiva.

Discussione della personalità di classe con i docenti e predisposizione dell'intervento a seconda della tipologia di classe (1 ora).

Due interventi di discussione e di orientamento sulle classi di un'ora ciascuno.

Colloqui individuali di orientamento con gli alunni che manifestano bisogni e problematiche di orientamento educativo (3 ore).

La verifica della qualità delle relazioni nella classe è operazionabile attraverso la risomministrazione del questionario di classe.

8. Questionario relazioni e struttura classe



QUESTIONARIO RELAZIONI E STRUTTURA CLASSE

ISTITUTO _____ CLASSE _____

__ NUMERO ALUNNI _____

NUMERO PRESENTI _____ NUMERO MASCHI _____ NUMERO FEMMINE _____

Intervistare la classe, sommare le risposte date dai singoli alunni ad ogni domanda e segnare sulla GRIGLIA. Fare i totali delle risposte nelle diverse griglie e riportarle nelle colonne n. Successivamente compilare la scheda "struttura".

RELAZIONI	n
Ciascuno di voi dica con quanti dei compagni presenti ha iniziato insieme il primo anno o quanti di loro già conosceva prima di incontrarsi in questa classe?	
Quanti dei tuoi compagni ti infastidiscono?	
Quanti dei tuoi compagni si danno da fare per tenere unita la classe?	
Quanti compagni fanno parte del tuo gruppo?	
Quanti dei tuoi compagni di classe sono riusciti a capirti fino in fondo?	
Con quanti dei tuoi compagni hai litigato?	
Quante persone consideri davvero amiche all'interno della tua classe?	
Quanti compagni non accetteresti come compagno di banco?	
Quanti compagni ti hanno prestato qualcosa di cui avevi bisogno?	

Con quanti compagni riesci a collaborare?	
Di quanti dei tuoi compagni conosci uno o tutti e due i genitori?	
Con quanti dei presenti ti vedi al pomeriggio?	
Di quanti compagni hai il numero di telefono o telefonino?	
<i>Quanti dei presenti erano con ciascuno di voi quando siete andati a mangiare una pizza? (ovvero numero dei presenti al quadrato)</i>	

GRIGLIA PER MAPPE CLASSI

Utilizzare la griglia per disegnare la forma della classe e riportare le risposte dei singoli alunni in corrispondenza del loro banco e poi riportare la somma delle risposte in corrispondenza della domanda.

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, Rinehart 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 IULIO 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'esistere 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 .

CATELL R.B., [1957], *Personality and Motivation: Structure and Measurement*, N.Y., World Book

CATELL, R. B. & EBER, H. W. & TATSUOKA, M. M., [1970], *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign, Ilpat

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 GUELFI 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", I, 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
 ENAIP - Task-force orientamento , [1998], *Risorse per l'orientamento*, ENAIP-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 studies 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 psychopathology*, 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], *Fundamentals 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*, Norton

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 Constraints 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 Affects*, 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

MCCRACKEN, 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.

MCCRACKEN, 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., University 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; trad. it. *Psicologia delle minoranze attive*, Torino, Bollati Boringhieri

MULLET E., BARTHELEMY J, DUPONCHELLE L., MUNOS-SASTRE M.T., NETO F., "Decision choix, jugement, orientation". In *L'orientation scolaire et 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 Braido, 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 Grove, 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, IRRSAE

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 Hypothesis of Empathy Development*, 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], *Communication*, 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 Blocks of Cognition*, in SPIRRO R.J., BRUCE B.C., BREWER W.F., *Theoreticl Issues in reading Comprension*, 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 Praelzo 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 Quaterly*, 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., BORGEN F. H., *Assessment*, in Walsh, Osipow, 1983.

ZUCCHINI G.L. [1996], *Musica e handicap*, Brescia, La Scuola