

Il clima positivo in classe

Uno strumento per promuovere il cambiamento

Roberta Renati (Università di Pavia)

Maria Assunta Zanetti (Università di Pavia)

Sempre più spesso i docenti si trovano a dover svolgere il proprio ruolo in classi molto numerose, multietniche e multiproblematiche che, a volte, rendono difficile la gestione degli apprendimenti, delle regole e delle relazioni. Tutto ciò comporta necessariamente delle ricadute sul clima della classe.

La classe si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui lo studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio con i pari e gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale.

Numerosi sono gli studi che hanno messo in luce come un clima classe positivo risulti essere un fattore di protezione sia per gli apprendimenti che per il benessere generale dello studente (ad esempio, Wentzel, 1997).

Queste considerazioni, unite ai risultati di altre ricerche più recenti che hanno enfatizzato il ruolo

fondamentale dell'insegnante sui processi sottesi alle dinamiche di gruppo classe, mostrano come il docente rappresenti un "contesto normativo" che indirizza i comportamenti degli studenti e l'accettazione di ciascuno studente da

parte del gruppo classe (Chang, 2004).

Si può quindi sostenere che la classe è un microsistema complesso in cui intervengono molteplici fattori sia interni che esterni: norme della classe, ruolo dei contesti familiari

ed extrascolastici, oltre che la politica educativa della scuola. All'interno di questa complessità, un ruolo determinante è rivestito dalle modalità di gestione della classe caratteristiche di ogni singolo docente, unite alla qualità della relazione insegnante-alunno nonché alla qualità dell'istruzione. Non dimentichiamo, però, che nel determinare lo star bene a scuola anche la famiglia e, più in generale, i contesti sociali svolgono un ruolo importante. Infatti, si osserva che quando è possibile strutturare una reale alleanza educativa scuola-famiglia anche il clima della classe ne beneficia: la condivisione di aspetti valoriali e normativi risulta essere un fattore di protezione che influisce sia sugli apprendimenti che sul comportamento.

Conoscere e valorizzare le risorse relazionali che contribuiscono a creare un clima classe positivo rappresenta un fattore di protezione per il successo formativo sul quale gli insegnanti devono investire

ESSERE “IN GRUPPO” È DIVERSO DA ESSERE “UN GRUPPO”

Il sistema classe rappresenta la struttura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi istituzionali dell'«acquisizione sistematica e programmata di conoscenze, ma costituisce anche l'ambito entro il quale si manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio il bisogno di avere amicizia, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività)» (Carli e Mosca, 1980, p. 31). Proprio per questo, lo spazio classe è vissuto dagli studenti come luogo di appartenenza e di sperimentazione del sé nel rapporto con i pari e gli adulti; in alcuni casi, però, ciò può costituire un ostacolo alla realizzazione degli obiettivi didattici, mentre le dinamiche interattive, spesso imprevedibili e vivaci, non sono sempre e del tutto orientate al raggiungimento degli obiettivi su cui si fonda la scuola. Relativamente a questo gli insegnanti, solitamente, riportano problemi di relazione tra gli alunni e tra gli alunni e il corpo docente.

Il gruppo classe deve essere inteso come gruppo di apprendimento in cui gli aspetti relazionali vanno adeguatamente gestiti, in quanto la relazione è essa stessa elemento fondamentale,

La classe è un sistema aperto con regole implicite valide solo al proprio interno

che veicola e stimola gli apprendimenti. Tuttavia non sempre gli insegnanti hanno una percezione realistica della quantità e della qualità delle relazioni esistenti all'interno di

una classe. Un mancato riconoscimento delle relazioni e dei bisogni che gli alunni manifestano può portare a un'integrazione problematica del gruppo classe, incidendo, di conseguenza, anche sul successo negli apprendimenti.

Fin dalla sua formazione la classe presenta una storia unica e singolare, è un sistema aperto con

caratteristiche sue proprie non riconducibili a quelle dei suoi membri presi isolatamente: ha regole implicite valide solo al proprio interno e cresce nutrendosi delle interazioni e relazioni tra i suoi membri (ciascuno influenza ed è influenzato dai comportamenti, verbali e no, degli altri).

La qualità del contesto classe, quindi, risulta essere condizionata dalle caratteristiche individuali di studenti e insegnanti, dalle loro percezioni nonché dagli elementi distintivi della scuola (politica scolastica e spazi). A questo proposito il lavoro di Creemers e Reezigt (1999) ci permette di evidenziare alcuni elementi fondamentali. I due studiosi hanno individuato quattro fattori che sembrano avere un'influenza diretta sui risultati dell'apprendimento e dei comportamenti presenti a scuola: 1) le aspettative riguardo ai risultati degli studenti (sia quelle degli insegnanti che quelle degli studenti); 2) l'ambiente ordinato in classe; 3) le buone relazioni in classe a livello orizzontale (gruppo dei pari) e verticale (alunno-docente); 4) l'ambiente fisico della classe. In sintesi, possiamo rileggere e comprendere queste quattro variabili all'interno di un concetto più ampio che è quello di *spazio educativo*.

Alla luce di quanto sopra delineato è possibile cercare di ri-definire il clima classe come il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi. Il clima classe dipende quindi dalla «[...] rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo» (Polito, 2000, p. 50) ed è determinato, principalmente, dal tipo di interazione che viene a crearsi tra gli studenti e l'insegnante, oltre che da altre variabili più oggettive come l'ambiente fisico e sociale.

Il “clima classe”, perciò, riguarda la percezione collettiva che alunni e insegnanti hanno del loro stare dentro la classe, che può influenzare la loro motivazione e il loro impegno nonché l’insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che si instaurano in quel peculiare contesto.

In sostanza, la qualità del clima classe riflette le caratteristiche della relazione insegnante-allievi e fra gli allievi stessi. Un clima positivo nella classe si sviluppa quando gli insegnanti si comportano in modo “facilitativo”, utilizzando strategie d’insegnamento centrate sul singolo, ponendosi in un atteggiamento autorevole in cui esprimono il loro interesse per lo studente come persona.

IL RUOLO DELL’INSEGNANTE COME FACILITATORE

Emerge quindi l’importanza assunta dall’insegnante nella promozione di un buon clima classe. Egli influenza la qualità della rete delle relazioni, che è presupposto del clima classe, non solo con le sue conoscenze, ma anche e, soprattutto, con il suo stile di insegnamento, le sue caratteristiche di personalità e il suo corredo valoriale.

In quest’ottica, un costrutto come quello del *pedagogical caring* (Wentzel, 1997) costituisce un ponte fra gli aspetti prettamente didattici e i fattori affettivo-relazionali. È quindi la dimensione del “prendersi cura” dell’allievo, nella sua totalità, la chiave che può favorire l’instaurazione di un clima classe funzionale.

Anche le aspettative del docente sembrano essere cruciali. Fischer afferma, infatti, che: «Un clima di classe positivo è *determinato* da un livello di aspettative elevato che gli insegnanti hanno nei confronti degli allievi e di se stessi» (2003, p. 265).

Contemplare la possibilità di far entrare la dimensione relazionale ed emotiva nei processi

di insegnamento-apprendimento non significa perdere l’autorevolezza connessa al ruolo, anzi, è rischioso il contrario; se alla base di detta interrelazione deve porsi un’imprescindibile asimmetria: «Non si tratta di stabilire se il rapporto tra insegnante e alunno debba essere paritario, poiché istituzionalmente non lo è e non può esserlo» (Freddi, 2005, pp. 111-112), questa però non deve confondersi con un esercizio della disparità di potere che escluda gli affetti, e ciò proprio in vista di un positivo svolgersi del processo di apprendimento: «[L’alunno invece] si aspetta che, come persona, [l’insegnante] abbia dei valori e principi morali in cui crede, che sia in grado di stabilire con lui una buona relazione affettiva [...]. Una buona relazione affettiva è per l’adolescente la condizione essenziale, il tramite indispensabile attraverso il quale egli può accostarsi con interesse e appassionarsi a una materia di insegnamento; infatti non ci può essere apprendimento senza una gratificazione emotiva» (Freddi, 2005, p. 106).

Quindi, pensando a un ipotetico continuum, a uno degli estremi troviamo uno stile di insegnamento per così dire “formale”, che pone il docente in una posizione attiva di distributore di nozioni e di controllore dell’apprendimento, disinteressato a ciò che esula dai contenuti d’insegnamento, mentre gli alunni sono solo ascoltatori e ripetitori di nozioni (Genovese e Kanizsa, 2002). All’estremo opposto, in netta contrapposizione, abbiamo uno stile “informale” contraddistinto, fra l’altro, da un interesse per aspetti extrascolastici della vita degli studenti; saranno però i docenti maggiormente orientati verso questo secondo polo a contribuire con maggior efficacia alla costruzione di un “buon” clima classe.

Vi è poi da considerare un ultimo aspetto, complementare a quanto finora affermato: l’insegnante deve essere capace di mettere in gioco

la propria individualità a trecentosessanta gradi. Ciucci Giuliani (2005, p. 36) si esprime chiaramente in proposito: «[...] la scuola verso la quale ci sollecitano ad andare tutte le più recenti

L'insegnante deve essere capace di mettersi completamente in gioco nella relazione con gli studenti

teorie dell'apprendimento e dell'educazione è una scuola dei soggetti, delle persone che entrano in relazione in quanto tali, con tutto il loro bagaglio di emozioni, affetti e convinzioni: l'insegnante non è una testa che parla a

un'altra testa, ma un adulto che comunica con un giovane e gli trasmette tutta la sua esperienza professionale e vitale».

LAVORARE SUL CLIMA CLASSE: LE "CARTE DEL CLIMA"

L'intervento sul clima classe che stiamo sperimentando si svolge su differenti livelli, a partire da una cornice teorica sistemico-relazionale. Il fulcro dell'intervento si sviluppa a partire da un'intervista che utilizza come stimolo alcune immagini, le *carte del clima classe*, che hanno la funzione di attivare un processo narrativo di tipo generativo.

Le domande in cui è suddivisa l'intervista sono finalizzate a indagare i vissuti e le relazioni che caratterizzano il mondo dei singoli membri del sottosistema classe. Per costruirle è stata utilizzata la tecnica delle domande circolari e riflessive (Tomms, 1987) che hanno lo scopo di stimolare l'assunzione di punti di vista differenti, a partire dalla produzione del proprio punto di vista. Quest'ultimo viene esplicitato attraverso una narrazione che scaturisce dallo stimolo visivo, costituito da un'immagine con valore metaforico. Ricorrere ad una metafora, nel nostro caso rappresentata con uno stimolo grafico, favorisce l'attivazione di processi di ela-

borazione sull'identità del gruppo classe in cui sono presenti componenti cognitive, relazionali e emotivo-affettive.

Le carte del clima sono quindi immagini stimolo, che rappresentano delle metafore della vita della classe e sono state costruite a partire da focus group finalizzati ad individuare le rappresentazioni di clima classe, condotti con gruppi di studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

L'INTERVENTO NELLA CLASSE

Il programma di intervento che presentiamo si sviluppa su differenti step.

STEP 1: ANALISI DEL BISOGNO E VALUTAZIONE DELLA SITUAZIONE

L'analisi del bisogno prevede, solitamente, un'esplicita richiesta da parte della scuola che si trova a dover gestire situazioni di disagio e difficoltà. L'intervento ha così inizio a partire dalla richiesta, che deve essere condivisa non solo con il dirigente e/o il referente dei progetti ma anche con tutto il consiglio di classe e, se possibile, con le famiglie.

Vengono così proposti degli incontri preliminari (due con gli insegnanti e uno con i genitori) per inquadrare la problematica sotto le diverse angolazioni (consiglio di classe vs singolo docente/famiglia), al fine di definire le modalità dell'intervento.

Successivamente vengono proposti strumenti di valutazione sia ai ragazzi che agli insegnanti¹, che forniscono informazioni sull'autopercezione di ciascun componente del sistema classe (box 1 e 2).

¹ Si propongono qui soltanto le schede destinate agli studenti. Gli item della versione per l'insegnante sono gli stessi, ad esempio: "Rispetto le idee dei miei alunni" invece di "Rispetto le idee dei miei compagni di classe".

BOX 1 SCHEDA CLIMA CLASSE - VERSIONE STUDENTE

Di seguito trovi una serie di affermazioni che riguardano te e i tuoi compagni di classe.

Leggile attentamente e per ognuna indica con una crocetta quanto sei d'accordo.

Legenda: 1 = mai; 2 = ogni tanto; 3 = spesso; 4 = sempre

1. Rispetto le idee dei miei compagni di classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. In classe ho molti amici.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Condivido le mie cose con i miei compagni di classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Riesco a lavorare in gruppo con i miei compagni di classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Nella mia classe sappiamo trovare un accordo per risolvere un problema.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Nella mia classe ci si aiuta reciprocamente.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Aiuto i miei compagni di classe quando sono in difficoltà.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Nella mia classe si sta bene.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Penso di essere un buon compagno di classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Nella mia classe sappiamo collaborare in vista di un obiettivo comune.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

BOX 2 SCHEDA DOCENTE CARING - VERSIONE STUDENTE

Pensando al tuo insegnante di (ad esempio, italiano), dimmi quanto, secondo te, sono vere le seguenti affermazioni.

Legenda: 1 = mai; 2 = ogni tanto; 3 = spesso; 4 = sempre

1. Ha passione per quello che insegna.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Crede che possiamo ottenere dei buoni risultati nella sua materia.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. È equo nelle valutazioni.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Sa catturare l'interesse della classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. È sincero con noi.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Spiega in modo chiaro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Decide e concorda le regole con noi.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Quando sbagliamo ci spiega gli errori.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Si assicura sempre che tutti abbiano capito.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Ci incoraggia quando abbiamo fatto un buon lavoro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. È attento anche alle relazioni che ci sono tra noi compagni.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Ci rispetta.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

STEP 2: INTERVISTA CON LE CARTE DEL CLIMA

Si procede poi con interviste individuali a ciascun alunno e a tutti i componenti del consiglio di classe, al fine di far emergere all'interno di un canovaccio narrativo criticità e opportunità del sistema classe. La metodologia prevede che l'intervista sia condotta a partire dalle carte stimolo (si vedano alcuni esempi nel box 3). La sequenza di presentazione delle domande è riportata nel box 4.

L'intervista è condotta con l'uso di carte stimolo

STEP 3: RESTITUZIONE DELL'INTERVISTA

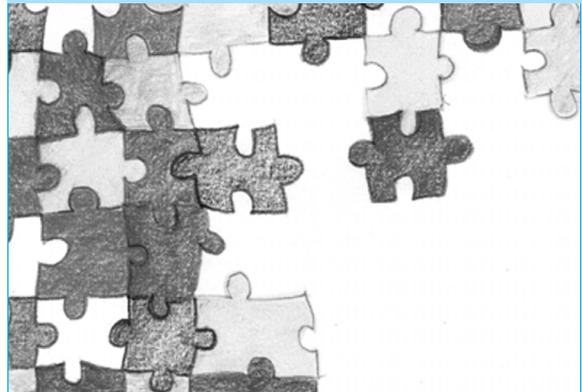
I contenuti delle narrazioni prodotte nelle singole interviste vengono analizzati in modo qualitativo. Si individuano i nodi centrali e, sulla base di quanto emerso, si procede, sempre con l'ausilio delle carte, alla costruzione di una ulteriore rappresentazione che contempi i singoli elementi. Si arriva così a proporre una nuova, più ricca, costituita dalle singole rappresentazioni e che, attraverso la condivisione nel gruppo (docenti e studenti insieme), costituisce il nuovo punto di partenza da cui il gruppo classe potrà iniziare a lavorare.

BOX 3 ESEMPI DI CARTE DEL CLIMA

IL CACTUS



IL PUZZLE



LA SQUADRA



LA PIZZA



BOX 4 INTERVISTA CON LE CARTE DEL CLIMA**SEZIONE 1 Cos'è per te il clima classe?**

L'intervistatore dà la definizione di clima:

Il clima classe si riferisce ai fattori che regolano la vita e lo sviluppo di una classe, in particolare possiamo dire che il clima di classe è creato dalla rete delle relazioni affettive che esistono sia tra i compagni che tra il gruppo classe e i docenti; dalla capacità di collaborare per raggiungere obiettivi comuni; dall'apprezzamento reciproco; dalle regole che vigono in classe e dalle modalità di funzionamento del gruppo (cfr. Polito, 2000).

- Scegli l'immagine che secondo te meglio rappresenta il clima classe ideale. Spiegami il perché.
- Scegli l'immagine che meglio rappresenta il clima che c'è abitualmente nella tua classe. Spiegami il perché.

SEZIONE 2 Domande circolari

- Quale carta pensi che avrebbero scelto i tuoi compagni di classe maschi? Perché?
- Quale carta pensi che avrebbero scelto le tue compagne di classe femmine? Perché?
- Quale pensi avrebbero scelto i tuoi insegnanti? Perché?
- Quale carta pensi avrebbero scelto gli altri studenti della scuola pensando alla tua classe? Perché?
- Quale carta pensi avrebbe scelto la tua famiglia? Perché?

SEZIONE 3 Domande riflessive

- Pensi che il clima di una classe si possa modificare?
- Ora pensa alla tua classe e dimmi se pensi che il clima che c'è adesso possa cambiare.
Se la risposta è NO, fine dell'intervista.
Se la risposta è SÌ, si passa alle domande successive.
- Che cosa deve succedere, perché il clima della tua classe si modifichi?
- Se questa cosa dovesse succedere come diventerebbe il clima della tua classe alla fine di quest'anno scolastico? Scegli un'immagine che lo rappresenti.

STEP 4: CO-COSTRUZIONE DEL PROGETTO DI INTERVENTO

A partire dalla riconfigurazione della fase precedente si propone un progetto che tenga conto dei bisogni emersi. Lo sviluppo dell'intervento viene gestito direttamente dagli insegnanti, adeguatamente formati e supervisionati periodicamente dallo psicologo scolastico. In relazione agli specifici obiettivi del progetto sono previsti momenti di valutazione della percezione di clima (follow-up basato su "Schede clima classe", presentate nel box 1, ed eventualmente altri strumenti) per verificare l'efficacia dell'intervento.

CONCLUSIONI

La promozione di un clima classe positivo dipende da molteplici fattori, tra questi è centrale il ruolo dell'insegnante, come facilitatore delle relazioni e promotore dei processi di cambiamento.

L'intervento presentato ha proprio l'obiettivo di lavorare sulle rappresentazioni del clima classe di insegnanti e studenti, con la finalità di integrarle in una nuova cornice di significati condivisa che deve rappresentare il punto di partenza per costruire nuove traiettorie di sviluppo del gruppo classe.

LE PAROLE DELLA PSICOLOGIA

• **Clima classe:** si riferisce ai fattori che regolano la vita e lo sviluppo di una classe. Il clima di classe è il risultato dell'insieme delle dinamiche relazionali che si strutturano sia tra compagni che tra il gruppo classe e i docenti, ed è influenzato anche dalla capacità di collaborare per raggiungere obiettivi comuni. Un elemento cruciale per la promozione di un clima classe positivo è rappresentato dall'insegnante e dal livello di aspettative che egli nutre verso il singolo e il gruppo.

• **Pedagogical caring:** si riferisce alla capacità del docente di "prendersi cura" dell'allievo. È un costruito nel quale si intrecciano sia aspetti didattici che fattori affettivo-relazionali ed è caratterizzato da specifiche caratteristiche: coinvolgimento positivo dell'insegnante nell'esercizio della propria professione, aspettative di successo nei confronti degli alunni, capacità di ascolto e restituzione di adeguati feedback. Nel pedagogical caring assume particolare rilievo la valorizzazione dell'individualità dell'allievo, sia come co-protagonista dell'apprendimento sia come persona nella sua totalità.

• **Focus group:** è una tecnica di ricerca qualitativa che permette l'elaborazione approfondita, da parte di un piccolo numero di persone, di un tema proposto da un moderatore, attraverso una libera discussione di gruppo.

BIBLIOGRAFIA

Negli ultimi anni vari studiosi hanno mostrato un crescente interesse nei confronti dei fattori che influenzano il clima classe. Qui di seguito presentiamo una selezione di contributi particolarmente significativi.

- **Carli R., Mosca A. (1980)**, *Gruppo e interazione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.
- **Chang L. (2004)**, «The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance», *Developmental Psychology*, 40, 5, 691-702.
- **Ciucci Giuliani A. (2005)**, *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma.
- **Creemers B.P.M., Reezigt G.J. (1999)**, «The role of school and classroom climate in elementary school learning environments». In H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Falmer Press, Philadelphia.
- **Fisher L. (2003)**, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- **Freddi C. (2005)**, *La funzione del gruppo in adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- **Genovese L., Kanizsa S. (a cura di, 2002)**, *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano.
- **Polito M. (2000)**, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.
- **Tomm K. (1987)**, «Intervistare per interventi. Parte seconda: Le domande riflessive come mezzi per condurre all'autoguarigione», *Family Process*, 26, 153-183.
- **Wentzel K.R. (1997)**, «Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring», *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 411-419.

PER APPROFONDIRE

Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale di Mario Polito
Erickson, Trento (2000)

Questo volume enfatizza le risorse del gruppo classe per gestire al meglio le situazioni di disagio e di demotivazione che possono inficiare un clima di apprendimento positivo. Utilizzando la prospettiva costruttivista il testo fornisce diverse strategie per valorizzare le potenzialità degli studenti, sia come persone singole, sia come gruppo.

