



Cappai, Giovanni Michele (1997) *Esigenze partecipative e di ricerca-lavoro di gruppo: uno studio sugli adolescenti in alcuni istituti superiori della città di Sassari*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Essere studenti a Sassari: la secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 102-136. (Quaderni sardi di filosofia, letteratura e scienze umane, 4-5 - Supplemento).

<http://eprints.uniss.it/7611/>

Quaderni

sardi di filosofia, letteratura e scienze umane

NUCLEO MONOTEMATICO

Essere studenti a Sassari

La secondaria superiore e le aspettative dei suoi allievi

A cura di

Gianfranco Nuvoli

SOMMARIO n. 4-5 (supplemento)

Antonio Delogu, <i>Introduzione</i>	pag. 5
Gianfranco Nuvoli, <i>L'immagine della scuola secondaria superiore</i>	9
Giusy Manca, <i>Quando la scuola diventa un'esperienza significativa</i>	53
Giovanni M. Cappai, <i>Esigenze partecipative e di ricerca-lavoro di gruppo</i>	102
M. Francesca Dettori, <i>Percorsi di transizione</i>	137

Il Volume è stato pubblicato con un contributo dei fondi 60% del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST).



Comitato scientifico: Marcello Cesa-Bianchi (Univ. Statale - Milano), Raimondo Cubeddu (Univ. di Pisa), Giovanni Invitto (Univ. di Lecce), Remo Job (Univ. di Padova), Aldo Masullo (Univ. di Napoli), Armando Rigobello (Univ. di Roma- Tor Vergata), Vittorio Sainati (Univ. di Pisa), Nicola Tanda (Univ. di Sassari), Antonio Verri (Univ. di Lecce).

Direttore: Antonio Delogu

Coordinamento redazionale: Carmelo Meazza

Redazione: C. Anedda, F. Bayle, F. Bua, N. De Giovanni, M.L. Fenu, M. Magnani, F. Mulas, G. Nuvoli, E. Pais, R. Podda, T. Pinna, L. Queirolo.

Direzione e redazione: c/o Istituto di Filosofia - Facoltà di Lettere e Filosofia, via Zanfarino, 07100 Sassari.

Tel. 079-229614/229613 - Fax: 229613.

Amministrazione e distribuzione: Didattica Libri s.a.a. viale Monastir 222- Cagliari. Tel. 070/530938.

Abbonamento: Italia £ 40.000; Estero £ 60.000 da versare sul c.c.p. 17266099 intestato a Didattica libri di Salvatore Dattena, viale Monastir Cagliari.

Autorizzazione del Tribunale di Sassari n. 305 del 10-11-95.

Direttore responsabile: Gemma Maurizi - Semestrale (supplemento al numero 4-5 di Gennaio-Dicembre 1996) - Spedizione in abbonamento postale con pubblicità inferiore al 50% - Stampa: Stamperia Artistica - via Cardinal Fossati, Sassari - tel. 079-275878.

Finito di stampare nel mese di Maggio 1997.

*Esigenze partecipative e di ricerca-lavoro di gruppo
Uno studio sugli adolescenti in alcuni istituti superiori
della città di Sassari*

GIOVANNI MICHELE CAPPAL *

1. Adolescenza e scuola

Fra i tratti caratteristici dell'adolescente rientra l'assunzione di comportamenti di indipendenza e di opposizione verso i genitori e gli insegnanti, "con la conseguenza che questi ultimi sono naturalmente indotti essi stessi ad assumere verso di lui un atteggiamento reattivo" (Petter, 1982). E ciò senza rendersi conto che il giovane, col suo modo di pensare e di fare, mira giustamente al raggiungimento di una "condizione autonoma tipica di un sé adulto" (Nuvoli, 1995). Si tratta, in realtà, di una *crisi di originalità* di segno positivo il cui esito non può che consistere nella creazione di una *identità personale* nuova, che per sua intrinseca natura comporta la contrapposizione di valori, modalità di pensiero, di vita e di azione completamente diversi rispetto a quanto già vissuto e sperimentato in precedenza.

Lo *status psicologico* dell'adolescenza, pertanto, è caratterizzato dalla necessità di assumere una posizione personale di fronte alla cultura e alla vita, quindi da uno sforzo costante di ricerca e di conquista che gli adulti, a cominciare dagli insegnanti, non possono assolutamente ignorare, né frustrare, pena il rischio della strutturazione di un'immagine negativa di sé presso i giovani che sono chiamati a guidare e a formare. Oggi un positivo rapporto in questo senso è indispensabile:

"la maggior complessità della società moderna rispetto alla società del passato comporta per l'adolescente la necessità di scelte più numerose, e perciò anche la necessità di un maggior numero di esperienze e di processi (o tentativi) di adattamento" (Petter, 1982).

* Insegnante in assegnazione per esercitazioni didattiche - Università di Sassari.

La tendenza all'esplorazione e alla ricerca, tipica di quest'età, deve potersi esplicare in tutte le direzioni possibili, e deve consentire ai ragazzi di scoprire le caratteristiche e i significati delle culture e delle manifestazioni proprie degli uomini delle diverse epoche storiche, dal presente più immediato al passato più remoto, allo scopo di acquisire gli elementi che occorrono per l'effettuazione di scelte ponderate ed equilibrate in relazione al senso e alla struttura che ciascuno intende dare alla propria esistenza. Per questo motivo l'adolescenza è anche:

“l'età in cui si accentua l'interesse per i grandi problemi (i problemi cioè che sono in chiaro rapporto con certi importanti aspetti della vita degli uomini) ed il non tener conto in misura sufficiente di questo può essere una delle ragioni dello scarso successo che anche un insegnamento che prenda avvio ogni volta da un problema e ne affronti lo studio sperimentalmente può talvolta incontrare” (Petter, 1982, p. 123).

In sostanza, non basta operare correttamente dal punto di vista metodologico e didattico, bisogna anche riuscire a *motivare* e a *coinvolgere psicologicamente* gli allievi tenendo nella dovuta considerazione le loro particolari e ineludibili esigenze, i bisogni che affondano le radici nel profondo del loro animo e che attendono comunque di essere soddisfatti. Impresa non facile, certamente, ma neanche tanto difficile, considerato che, nonostante le affermazioni ricorrenti di molti insegnanti, “non è vero, è impossibile, che esistano ragazzi assolutamente privi di interessi”, per cui il problema che si pone è quello di “come riuscire a prender spunto da qualunque tipo di interessi reali per ampliarne la portata culturale e farne così scaturire attività di sufficiente durata e valore perché ne consegua un effettivo apprendimento” (Bertolini, Cavallini, 1984).

Assumendo questa prospettiva la scuola non può concedere spazio alcuno ai modelli impositivi e trasmissivi, quelli per i quali gli insegnanti, appellandosi alle necessità derivanti dai programmi ufficiali e dagli obiettivi formativi che si è chiamati a raggiungere, si sentono per lo più autorizzati a trattare argomenti e contenuti senza preoccuparsi affatto di creare le condizioni che occorrono per suscitare validi interessi e promuovere la partecipazione convinta e attiva degli allievi alle iniziative che vengono intraprese. Atteggiamenti di questo tipo denotano l'assenza di consapevolezza che gli interessi comunque presenti nei ragazzi sono in qualche modo riconducibili alle tematiche proprie delle discipline di studio, ragion per cui il problema principale da risolvere preliminarmente è quello di creare un opportuno e giusto raccordo tra le componenti in questione, del tutto essenziale per il conseguimento di risultati di apprezzabile rilevanza in ordine alla formazione umana e culturale delle giovani generazioni. Va sottolineato, però, che le istanze poste dai programmi

scolastici in vigore impongono di andare oltre i limiti angusti entro cui si muove spesso l'attenzione degli allievi, tanto che

“il non limitarsi agli interessi che promanano direttamente dagli individui, il proporre di diversi, è utile e formativo; ma solo se gli interessi proposti, pur provenendo dall'esterno dell'esperienza spontanea di coloro ai quali sono diretti, sono però tali da potersi con una ragionevole facilità integrare in essa, attuarla e promuoverne ulteriori sviluppi” (Bertolini, Cavallini, 1984).

Per i motivi qui esposti il tema della *motivazione* dei ragazzi, giustamente collocato in un contesto ampio, organico e multidirezionale quale quello richiesto dalle esigenze specifiche dell'adolescenza e da quelle formative della scuola secondaria superiore, deve costituire il punto di partenza di qualsiasi iniziativa e azione didattica inerente le diverse discipline di studio. Ma anche riuscendo in questo proposito, come è auspicabile che avvenga, gli insegnanti si trovano spesso di fronte a studenti che, pur adeguatamente motivati, appaiono svogliati e abulici per la forte *risonanza psicologica* determinata dalla maturazione puberale, da forme più o meno palesi di ritardato o disarmonico sviluppo fisico, che talvolta l'adolescente amplifica in misura eccessiva e considera persino come definitive, dove “la preoccupazione e l'ansietà possono anche divenire un elemento durevole della percezione che egli ha di se stesso, e dare luogo ad uno stabile sentimento di inferiorità che permane anche nell'età adulta” (Petter, 1982). Ciò comporta per i docenti la necessità di penetrare la realtà psicologica dei singoli allievi, di osservarli e comprenderli a fondo, di intervenire con sagacia ed equilibrio per aiutarli a superare, quando non sia possibile evitarne l'insorgere, le situazioni di disagio in cui vengono a trovarsi con sempre maggiore frequenza. Un compito, questo, che ciascun insegnante è chiamato a svolgere con particolare disponibilità, sensibilità ed impegno, sforzandosi di acquisire le necessarie conoscenze e competenze professionali indispensabili per creare le condizioni affinché gli allievi, una volta motivati, possano applicarsi allo studio con serietà e profitto.

Un altro aspetto psicologico da prendere in considerazione in questa fase evolutiva è quello per il quale “lo sviluppo intellettuale porta l'adolescente (...) ad elaborare personalmente i dati sui quali fondare le proprie convinzioni”, nella consapevolezza che “la verità non è qualcosa che possa venirgli dall'esterno” (Canestrari, 1990). Ciò denota l'esistenza nel soggetto di una naturale e insopprimibile tendenza alla scoperta, alla conquista diretta e consapevole di qualsiasi conoscenza. Per logica e naturale conseguenza “la direzione fondamentale diventa quella della *ricerca*, l'unica percorribile quando (...) il procedimento conoscitivo

adottato sia quello della massima valorizzazione degli individui coinvolti nel processo stesso, sia come docenti sia come allievi...”, per cui, lungi dall’adottare il *modello trasmissivo* della scuola tradizionale, la didattica moderna “assegna il ruolo di produttori di cultura tanto ai docenti che ai discenti” (Bertolini, Cavallini, 1984). Quel che si richiede, in definitiva, è un radicale cambiamento d’impostazione che deve investire alle radici il modo di fare scuola, le strategie operative e metodologico-didattiche della media superiore del nostro tempo, che non può assolutamente prescindere dalla giusta considerazione delle caratteristiche psicologiche dell’adolescenza.

Qualsiasi progetto formativo che si rispetti, allora, non può prescindere dalle esigenze e dalle legittime istanze degli allievi, dalla necessità di dare risposte coerenti al loro bisogno di partecipazione, di ricerca e di scoperta personale delle matrici e dei significati più profondi e reconditi della realtà naturale, umana, sociale e culturale nella quale aspirano ad inserirsi e a svolgere un ruolo di protagonisti e di artefici delle trasformazioni e dei cambiamenti che la vita richiede in qualsiasi momento e circostanza. In quest’ottica la ricerca dev’essere intesa nell’accezione più completa e coerente del termine, non può ridursi a qualcosa di episodico e non deve riguardare “solo particolari momenti del lavoro scolastico e della formazione culturale”, ma deve immancabilmente diventare il motivo essenziale e animatore dell’intero processo formativo, da assumere “come principio costante dell’insegnamento-apprendimento (...) in tutte le sue componenti, a tutti i livelli e rispetto a tutti i tipi di fonti di informazione” (Bertolini, Cavallini, 1984).

Pertanto, la prospettiva della ricerca non può che coinvolgere allo stesso tempo allievi e insegnanti, che “non potranno mai arrivare in classe con delle verità definitive, tali (...) da fare a meno di qualunque tipo di contributo e in definitiva da imporsi automaticamente”, ben sapendo che in tal caso si avrebbe soltanto “una finzione della ricerca didattica, e un ritorno di fatto all’insegnamento cattedratico” (Bertolini, Cavallini, 1984). Al contrario bisogna creare un rapporto dialettico in cui i docenti s’impegnino a fondo per favorire le attività di ricerca-scoperta presso gli allievi, che per loro natura e vocazione tendono a contribuire “attivamente alla costruzione della conoscenza” (Selleri, Zani, 1994), rifuggendo sempre da qualsiasi atteggiamento dogmatico e favorendo l’emergere di situazioni problematiche a carattere positivo ricche di opportunità di stimolo e tali da incentivare costantemente lo scambio cognitivo e il confronto critico in funzione del conseguimento di apprezzabili traguardi sul piano della maturazione e della crescita intellettuale di tutti i partecipanti. All’insegnante, per logica conseguenza, compete il ruolo di colla-

boratore dei discenti, di promotore, di animatore e regolatore di iniziative mirate a favorire il loro bisogno di conquista delle conoscenze, quindi il desiderio di *creare cultura* invece di *fruirla* e *consumarla* in modo passivo e passivizzante. Così facendo “lo sviluppo dell’insegnamento-apprendimento come autentica ricerca condotta dagli insegnanti insieme agli allievi, oltre che rispondere alle ragioni didattiche di una costruzione personale dei concetti da parte di chi apprende e di una produzione culturale, soddisfa l’esigenza del confronto di diversi modi di vedere la realtà a livello generazionale e di appartenenza socio-culturale” (Bertolini, Cavallini, 1984).

È di un simile contesto scolastico che ha bisogno l’adolescente per sviluppare appieno il suo potenziale critico, per misurarsi a tutti i livelli con i propri pari e con i docenti, per disporre delle condizioni più idonee per l’effettuazione di scelte consapevoli e oculate in ordine ai modelli di vita e di personalità che si vogliono adottare. Cosa non semplice, questa, perché ci si trova spesso di fronte a situazioni di conflitto “in cui forze di valore approssimativamente uguale, ma dirette in senso opposto, agiscono simultaneamente sull’individuo” (Lewin, 1935), per cui l’adolescente ha bisogno dell’aiuto degli adulti, e soprattutto degli insegnanti, per volgere in senso positivo i conflitti che lo riguardano, per trarre costante e sicuro giovamento dallo sviluppo degli stessi.

A tal fine occorre un ambiente socio-culturale, e quindi scolastico, improntato ad “atteggiamenti che proteggano lo sviluppo adolescenziale (educazione al conflitto ed all’esame critico della realtà, ... al confronto critico fra generazioni, ecc.)” (Canestrari, 1990), là dove gli allievi, per la presenza in essi del *pensiero ipotetico-deduttivo*, sentono la necessità di utilizzare questa nuova abilità e, quindi, “anche il bisogno di vedersi *dimostrate* le cose, e non soltanto di vedersele *proposte*” (Petter, 1990). La scuola è chiamata a soddisfare queste esigenze dell’adolescenza, che comportano perciò l’abbandono dei modelli trasmissivi del passato e la ridefinizione del ruolo docente, con contestuale attribuzione agli insegnanti di una funzione di organizzazione di esperienze e di guida delle attività di ricerca-scoperta degli studenti. Le risposte ai problemi e agli interrogativi di questi ultimi, pertanto, non possono che derivare da un processo di graduale autoscoperta fondato sull’utilizzazione corretta delle modalità cognitive e di pensiero proprie dell’età, che necessitano di essere opportunamente attivate, guidate e rinforzate mediante il ricorso a procedimenti metodologici e didattici funzionali e adeguati allo scopo.

Un modello scolastico siffatto è del tutto adeguato per educare gli adolescenti allo studio critico della realtà e della cultura, per favorire la *comunicazione circolare* e il confronto tra generazioni e concezioni

diverse, per trarre giovamento dalle *dissonanze* e dai *conflitti cognitivi* che immancabilmente si verificano tra pari e con i docenti. È di questo che necessitano gli adolescenti per manifestare le loro potenzialità, per esprimerle nella maniera più completa e adeguata. Ad un simile bisogno, poi, si accompagna

“quello di discutere alla pari con l’insegnante, e non soltanto dei contenuti e dei problemi che riguardano una certa disciplina, ma, più ampiamente, di tutto quanto accade dentro e fuori la scuola e può avere a che fare, sia pure indirettamente, con quella disciplina, ma sicuramente ha a che fare con le situazioni esistenziali dell’adolescente” (Petter, 1990, p. 46).

Sono queste le ragioni psicologiche che richiedono la creazione di condizioni scolastiche fondate su rapporti paritari tra docenti e discenti, sull’amicizia, su costanti e costruttive forme di collaborazione e di scambio reciproco, le uniche capaci di portare al conseguimento di esiti formativi di sicura rilevanza, quelli senza i quali la funzione della scuola media superiore viene a perdere il suo significato più autentico e genuino. Inoltre, è indispensabile soddisfare l’esigenza degli adolescenti di prendere in esame argomenti e temi del mondo contemporaneo che rientrano fra i loro più vivi e pressanti interessi, e che hanno comunque attinenza con i contenuti delle varie discipline di studio. Spetta agli insegnanti far scoprire questa connessione e sfruttarla opportunamente sul piano metodologico e didattico per ottenere la partecipazione piena degli allievi alla vita scolastica e per dare le giuste risposte al loro desiderio di esplorazione e di comprensione del reale in tutte le sue componenti e manifestazioni riferite al presente, al passato e alle possibilità che si ritiene possano essere offerte dal futuro. È questo il modello di insegnante di cui ha bisogno l’adolescente, che esige anche “un rapporto personale che permetta di giustificare il proprio comportamento e di esporre e difendere le proprie opinioni” (Petter, 1982). Nel giovane, in pratica, è presente un’esigenza di reciprocità e di apertura al dialogo e al confronto che solo docenti realmente aperti e democratici possono soddisfare, senza sentirsi perciò esautorati e lesi nella loro autorità giuridica, morale e culturale, prerogativa, questa, da intendere soltanto come capacità di gestire le relazioni scolastiche, di dominare e guidare i processi formativi con intelligenza e competenza, proprio come richiesto dalle caratteristiche psicologiche e dalle reali aspettative dei discenti.

Troppo spesso, invece, contravvenendo a questa istanza, “la scuola lascia poco spazio alla partecipazione degli adolescenti (...) e l’insegnamento è per lo più di tipo autoritario”, con la conseguenza che “l’iniziativa personale, la capacità e la gioia di assumere responsabilità, di pensare

in modo autonomo, di crescere e rendersi responsabile della propria crescita, sono incompatibili con il sistema scolastico”, che “mantiene la subordinazione instaurando un rapporto di dominio-sottomissione tra adulti e giovani nell’insegnamento e nei rapporti interpersonali” (Lutte, 1987). Perciò il ragazzo, quando diviene oggetto di disinteresse, di incomprendimento e di richieste di conformismo, “quando non vede considerati i suoi problemi e le sue aspettative, si batte, spesso in modo energico ed ostinato, per essere riconosciuto e avvalorato, strutturando un’identità-contro che, insieme ad ansia e sofferenza, si manifesta attraverso condotte di diffidenza, di sfida, di opposizione, di ribellione” (Rossi, 1995). L’esito non può che consistere nell’emergere di pericolose forme di disagio portatrici di fenomeni di scarso profitto, di devianza, di mortalità scolastica.

Tutto questo si può evitare soltanto attraverso una corretta concezione del rapporto docente-discente, rinunciando a priori alla creazione di situazioni scolastiche fondate sull’autoritarismo e sostanzialmente prive di “un atteggiamento di ascolto da parte dell’insegnante” (Petter, 1982), quindi di apertura e di disponibilità a comprendere e a soddisfare i bisogni fondamentali degli allievi.

Nell’ottica del ripensamento della funzione docente, un altro errore da evitare è quello di fare ricorso all’ironia, “cosa che viene vissuta da un adolescente come particolarmente offensiva e svalutativa, perché là dove c’è un bisogno di essere trattati alla pari l’ironia sottolinea invece la disparità” (Petter, 1990, p. 47). Gli insegnanti, viceversa, debbono operare in modo tale che il discente acquisisca e sviluppi un’immagine positiva di sé, il senso dell’*auto-efficacia*, che “consiste nella convinzione del soggetto di possedere delle abilità richieste per un determinato e specifico compito” (Poláček, 1993). Esattamente quel che occorre per percepirsi e considerarsi normali, per partecipare con impegno e profitto alle iniziative che vengono intraprese in ambito scolastico, per sentirsi artefici del proprio processo di crescita, di affermazione, di graduale e consapevole inserimento nella società di appartenenza.

La percezione della propria *auto-efficacia* “si forma in un processo interattivo tra il soggetto e la situazione”, intendendo con ciò che “può essere quindi formata e potenziata per mezzo delle esperienze positive che l’esperto può predisporre a favore del soggetto” (Poláček, 1993). Detto esperto è da identificare anzitutto nell’insegnante, al quale si richiedono tra l’altro valide conoscenze di natura psicologica, quindi adeguate competenze sul piano organizzativo e metodologico-didattico. Non a caso viene investito del compito “di guidare il processo e mantenere la focalizzazione del lavoro rispetto agli obiettivi preposti”, cosa che

deve avvenire nel contesto di attività e di modelli scolastici fondati su “un’intensa collaborazione degli studenti nella ricerca, nell’elaborazione e nell’organizzazione delle conoscenze” (Talamo, 1996).

Di questa istanza bisogna farsi carico a cominciare dalla fase di preparazione della classe docente, che deve consistere “nell’insegnare *il come* oltre che nell’insegnare *il che cosa*” (Berger, Yule, Wigley, 1994), a testimonianza che è giunto il momento di riformare e orientare in questa direzione i corsi universitari di formazione iniziale degli insegnanti e di aggiornamento degli stessi in servizio.

Le caratteristiche psicologiche e le aspettative dell’adolescente pongono alla scuola e ai docenti altri e rilevanti problemi a carattere metodologico e didattico. Basti pensare che:

“l’acquisizione della capacità di sviluppare un ragionamento induttivo e di comprendere perciò il valore di un esperimento (sia come strumento di ricerca, sia come mezzo di dimostrazione) comporta anche uno spostamento notevole di interessi: *dal contenuto* di una certa conoscenza *al procedimento* mediante il quale essa è stata ottenuta (...) certe conoscenze vengono a presentare, in sé sole considerate, un interesse minore di quello che il giovane comincia a provare per i *procedimenti* che sono stati utilizzati per acquisire tali conoscenze” (Petter, 1982, p. 123).

Quindi, contenuti formativi e procedimenti di scoperta-acquisizione mediante i quali si è pervenuti agli stessi debbono costituire oggetto di contestuale, attenta e scrupolosa considerazione da parte dei docenti in fase di programmazione ed attuazione degli interventi formativi.

Questo atteggiamento psicologico degli adolescenti denota la presenza in essi di una spiccata sensibilità per la giustificazione critica delle conoscenze che interessano, quindi per la metodologia della ricerca vista nei suoi diversi contesti di applicazione e riferita pertanto a tutte le discipline di studio. Risulta evidente la propensione dell’allievo a utilizzare costantemente la metodologia in questione per soddisfare un preciso bisogno di chiarezza e di razionalità che lo caratterizza in tutti i momenti della sua esistenza, nei rapporti con gli adulti e con gli insegnanti, perciò anche nell’ambito della vita scolastica. Fra i tanti esempi che si possono citare al riguardo è assai emblematico quello della storia, dove

“*l’analisi delle diverse prove* che stanno alla base delle nostre conoscenze o convinzioni storiche, *il confronto fra i documenti di vario tipo* che ci possono dire qualche cosa intorno ad un’epoca o ad un evento (...) possono trovare proprio nell’interesse che si viene sviluppando a questa età per la genesi di una conoscenza e per la dimostrazione un importante punto d’appoggio” (Petter, 1982, p.125).

Ne deriva la totale e assoluta limitatezza del libro di testo, che offre per lo più verità già definite che affondano le radici nel modo, sempre opinabile, con cui l'autore ha interpretato le *fonti*, che non può certo soddisfare l'ineludibile esigenza di auto-scoperta propria degli adolescenti. Perciò occorre evitare l'assolutizzazione dei testi che la secondaria superiore, in ottemperanza a precise disposizioni di legge, è tenuta ad adottare, che vanno considerati invece come una delle tante componenti del processo formativo, per lasciare spazio al confronto tra pubblicazioni di autori diversi e alla verifica delle loro affermazioni attraverso l'analisi-valutazione critica delle fonti di riferimento, che gli allievi debbono quindi individuare, acquisire, analizzare e valutare nel pieno rispetto dei canoni più autentici della metodologia della ricerca.

Nella scansione delle fasi e dei tempi di attuazione dei relativi procedimenti operativi deve trovare opportuna e giusta collocazione la formulazione di ipotesi interpretative, da confermare o smentire attraverso l'acquisizione degli elementi all'uopo necessari, senza i quali è doveroso richiamare gli allievi all'opportunità di permanere in un naturale e giustificato ambito di problematicità, in attesa di risposte esaurienti che potranno derivare soltanto dalla scoperta di ulteriori documenti e prove di chiara attendibilità e di riconosciuto valore scientifico.

È utile e interessante, al riguardo, promuovere e incentivare nei discenti la ricerca-individuazione, sul piano logico-razionale e delle probabilità, di soluzioni diverse e più efficaci di quelle adottate dai protagonisti dei fatti e degli avvenimenti che vengono presi in considerazione, dal momento che

“un adolescente può (...) giungere a rappresentarsi con una certa vivacità le altre eventualità che pure *erano possibili*”, là dove “certe decisioni e certi eventi storici cruciali possono essere compresi molto più a fondo se ci si pone anche sul piano dei *se*, e si riesce ad entrare veramente nelle vesti dei protagonisti, a rivivere con loro le diverse alternative, o le diverse possibilità di sviluppo degli eventi...” (Petter, 1982, p. 126).

È quanto si richiede per favorire negli allievi lo sviluppo di forme di pensiero divergente e creativo di particolare rilevanza (Oliverio Ferraris, Oliverio, 1993), che assumono una valenza positiva nella prospettiva della formazione di personalità realmente mature e adeguate alle molteplici e complesse esigenze della realtà del nostro tempo.

Naturalmente, questo vale anche per le altre discipline, nella consapevolezza che il dogmatismo e l'insegnamento passivizzante non possono trovare posto in una scuola superiore rinnovata e fondata sul rispetto delle istanze metodologiche e didattiche che scaturiscono dal bisogno di

partecipazione attiva e creativa degli adolescenti al processo formativo che li riguarda e coinvolge.

Ma la partecipazione e l'impegno dello studente non debbono avvenire solo sul piano individuale, ben sapendo che qualsiasi soggetto, in tutti i momenti della sua esistenza, "è spinto a vivere in gruppo da una tendenza naturale, dalla necessità, dal desiderio di conformarsi e di rapportarsi agli altri, dall'esigenza di gratificazione psicologica" (Antonini, Pansera, 1986, p. 301). Questa tendenza attende di essere soddisfatta e sfruttata nel miglior modo possibile, traendone i dovuti vantaggi nella prospettiva della maturazione umana, sociale, cognitiva e intellettuale degli allievi, considerato che "l'entrare in rapporto con gli altri esseri umani costituisce per l'individuo un valore sempre positivo" (Antonini, Pansera, 1986).

Al riguardo, i risultati sperimentali conseguiti di recente da P. E. Tressoldi e M. Anzaldi (1996, p. 8) in ambito metodologico-didattico dimostrano che "l'apprendimento cooperativo non migliora solo la qualità delle relazioni interpersonali, ma anche l'autovalutazione di sé come studente e come individuo", che consente a ciascuno di "sentirsi in grado di portare un proprio personale contributo al lavoro collettivo". Ossia, i partecipanti traggono comunque vantaggio dalle attività collaborative sul piano socio-relazionale e dello sviluppo cognitivo-intellettuale.

Pertanto, data la necessità di fare ricorso alla ricerca di gruppo, si pone il problema di stabilire e giustificare preventivamente i criteri e i procedimenti da seguire in fase di attuazione delle relative strategie, quindi di definire con chiarezza il ruolo e la funzione da assegnare ai singoli discenti. Assai eloquente, nel merito, è la seguente affermazione di J. Piaget (1969, p. 349): "La scuola attiva presuppone una comunità di lavoro, con l'avvicendamento del lavoro individuale e del lavoro in gruppi, perché la vita collettiva si è rivelata indispensabile allo sviluppo della personalità, anche sotto i suoi aspetti più intellettuali". A seconda dei momenti della vita scolastica, cioè, l'allievo sente il bisogno di fare ricerca individualmente, di misurarsi con la realtà e di cercare da solo le soluzioni che occorrono per risolvere i problemi che lo riguardano, ma anche di unirsi, di collaborare con i propri pari e di operare insieme per il conseguimento di traguardi comuni.

Nell'adolescente la tendenza alla ricerca della collaborazione deriva anche dalla sensazione di *solitudine epistemologica* che accompagna l'emergere del pensiero astratto e che "costituisce uno stimolo per consolidare i rapporti, per cercare il confronto con le persone significative ed allargare la cerchia delle proprie conoscenze" (Reda, 1989). Ciò

si verifica non solo nei confronti degli adulti e degli insegnanti, ma anche e parimenti dei coetanei e dei tanti compagni con i quali si tende costantemente a stabilire delle relazioni, ad interagire, ad affrontare le problematiche esistenziali nel loro complesso, comprese quelle che emergono in ambito scolastico e che vengono ad assumere una risonanza particolare e decisiva per la strutturazione della personalità adulta.

Per i docenti, in tale contesto, si pone il problema e la necessità di elaborare e mettere in atto opportune strategie formative mirate a conciliare le due istanze in argomento, ossia quella del lavoro-ricerca individuale e quella della ricerca collaborativa e di gruppo. Non è pensabile, infatti, che si voglia ulteriormente rinviare la soluzione di questo problema, ragion per cui la scuola, che ha “per lo più ignorato la comunità dell’apprendimento” (Bruner, 1976), è chiamata a prendere finalmente coscienza dell’importanza della *costruzione collettiva della conoscenza* e dei vantaggi legati alla reciprocità e alla discussione, veicoli insostituibili dell’istruzione e dell’ampliamento progressivo del sapere (Bruner, 1976) perché “nell’azione collaborativa i singoli membri acquisiscono maggiore sicurezza dal punto di vista socio-emotivo e cognitivo” (Cappai, 1992).

La vita e la ricerca di gruppo fanno emergere una vasta e complessa gamma di fenomeni che comportano per i docenti l’esigenza di comprenderli e dominarli a fondo, sfruttando opportunamente quelli positivi e neutralizzando quelli negativi. Fra i primi rientra la *comunicazione circolare*, uno dei connotati fondamentali delle relazioni di gruppo, che consiste nell’interscambio continuo di messaggi, idee e punti di vista tra i soggetti partecipanti. E ciò non solo all’interno del singolo gruppo, ma anche nel rapporto tra più gruppi, in classe e per classi aperte, a livello orizzontale e verticale. L’esito non può che consistere nella creazione di un *campo psicologico* ricco di una enorme molteplicità di contenuti e caratterizzato da posizioni diverse in ordine al significato da attribuire agli stessi, nonché all’interpretazione da dare a fatti e fenomeni di vario genere e natura. Quanto basta perché gli studenti vengano a trovarsi costantemente di fronte a *dissonanze cognitive* che inducono ciascuno a confrontarsi con gli altri, a sforzarsi di dimostrare la validità delle proprie asserzioni, in un contesto relazionale improntato a *scontri dialettici* di grande significato e positività sotto il profilo intellettuale e cognitivo, soprattutto quando viene gestito e regolato con sagacia e accortezza dal corpo docente.

Forme di apprendimento di questo genere, proprio perché basate sulla cooperazione tra allievi e fra questi e gli insegnanti, sono tali da creare *situazioni aperte e dinamiche* in grado di determinare l’insorgere di *conflitti cognitivi* risolvibili nella conquista di livelli sempre più elevati

di conoscenza (Visalberghi, 1986). Ciò comporta il graduale superamento delle incongruenze che vengono rilevate, che per avere senso deve avvenire sotto forma di ricerca e autoscoperta da parte dei gruppi medesimi, anche se con il concorso e la collaborazione dei docenti. A tale scopo è necessario che all'interno dei singoli gruppi si creino le condizioni più adatte per consentire a ciascun membro di occupare una *posizione* adeguata alle proprie esigenze e possibilità, per svolgere un *ruolo* gratificante, per percepirsi e sentirsi *co-artefice* delle decisioni che vengono assunte e delle conquiste che vengono via via realizzate. Ciò esige che gli insegnanti si adoperino per evitare comunque il fenomeno del *gregarismo*, che può emergere per scelta personale e spontanea del singolo allievo o come conseguenza di atteggiamenti di dominio e di prevaricazione da parte di uno o più soggetti. Si sa per certo, e l'esperienza lo conferma in modo eloquente, che il *gregario* tende ad uniformarsi al punto di vista altrui, ad assumere atteggiamenti di timidezza, di insicurezza e persino di minorità dinanzi ai problemi e alle persone, con conseguente limitato sviluppo delle sue potenziali capacità (Cappai, 1992). Viceversa, i soggetti *non conformisti* dimostrano di possedere una maggiore efficienza intellettuale, più elevate capacità relazionali, marcata fiducia nelle proprie possibilità, spiccato desiderio di autoaffermazione (Crutchfield, 1955). Evitare l'insorgere di atteggiamenti conformistici, quindi, diventa l'imperativo categorico della scuola e degli insegnanti che in essa sono chiamati ad operare.

Normalmente si è portati a pensare che il conformismo nasca come pura e semplice conseguenza della presenza del *leader* all'interno del gruppo. Questa convinzione è contraddetta da quanto affermano, rifacendosi ad alcuni esperimenti condotti da K. Lewin e da alcuni suoi collaboratori, F. Antonini e M.T. Pansera (1986) relativamente agli esiti conseguiti con gruppi giovanili chiamati ad operare per hobby, ciascuno dei quali era regolato da un leader caratterizzato da uno dei seguenti *stili*: *democratico*, *autoritario* e *permissivo*. Giova sottolineare, nel merito, che, indipendentemente dai risultati ottenuti sul piano pratico, rivelatisi modesti solo nei gruppi con leaders permissivi, in quelli a guida democratica si è creato un proficuo rapporto di collaborazione fra tutti i partecipanti e un alto grado di coesione e di disponibilità reciproca, accompagnati dalla propensione all'impegno comune anche in assenza del capo. L'esatto contrario di quanto si è avuto modo di constatare nei gruppi regolati da leaders autoritari, dove le situazioni di costrizione, e perciò di conformismo, sfociavano sempre nel rifiuto di qualsiasi forma di collaborazione, nell'assunzione di comportamenti aggressivi, nel-

l'emergere di tendenze disgregatrici ogni qualvolta si registrava l'assenza del leader.

Perciò alla scuola superiore e agli insegnanti si richiede non tanto di mettere in atto atteggiamenti repressivi nei confronti degli allievi che aspirano a svolgere il ruolo di leaders, cosa che si risolverebbe nel blocco della naturale e legittima tendenza degli interessati all'autoaffermazione, quanto di creare le condizioni affinché ciascun gruppo possa essere guidato da un leader realmente democratico, sorretto in ciò dalla presenza vigile e attenta di docenti ugualmente democratici, capaci di garantire comunque la creazione dei necessari equilibri, quelli che servono per valorizzare il ruolo di ciascun membro, per armonizzare l'azione e i comportamenti di tutti, per conseguire risultati formativi positivi capaci altresì di ulteriori e sempre più significativi sviluppi.

Un siffatto contesto è realizzabile soltanto attraverso la creazione di *gruppi collaboranti* del tipo di quelli sperimentati con successo da Morton Deutsch (1949a, 1949b), caratterizzati da un alto grado di reciprocità tra partecipanti, quindi da una particolare disponibilità alla discussione e alla coordinazione degli sforzi, cui ha sempre fatto riscontro una grande varietà di idee e di contributi da parte dei singoli membri e un notevole slancio intuitivo e creativo in funzione del raggiungimento degli obiettivi comuni.

Sostenere che il modello di scuola media superiore come *centro di ricerca* fondato sulle dinamiche di gruppo sia di facile attuazione è certamente esagerato. Ma è parimenti innegabile, in virtù delle ragioni psicologiche fin qui esposte e dei successi conseguiti in ambito sperimentale dagli studiosi cui si è fatto riferimento, l'inderogabile necessità di farvi ricorso, di elaborare e sperimentare opportune strategie al riguardo, di perfezionarle strada facendo, fino all'individuazione di percorsi operativi di sicura affidabilità ed efficacia. Un disegno strategico di questo genere richiede l'attuazione corretta del criterio della collegialità e dell'interdisciplinarietà da parte dei docenti, quindi forme di collaborazione realmente adeguate allo scopo. Ma è certo che si tratta di una strategia comunque vincente, destinata ad incidere profondamente, e in senso innovativo, nel costume e nella prassi formativa della scuola secondaria superiore, fino a trasformarla in una istituzione moderna in grado di dare risposte efficaci e commisurate alle esigenze degli adolescenti della società contemporanea, che sembrano risentire maggiormente delle contraddizioni e degli squilibri della nostra epoca, che richiedono perciò soluzioni adeguate al bisogno di formazione che deriva dalla complessità e ineludibilità dei problemi che le nuove generazioni sono chiamate ad affrontare e a risolvere.

2. La ricerca

2.1 Introduzione

La presente ricerca è nata con l'intento di analizzare e comprendere la condizione e gli atteggiamenti degli allievi in relazione ai modelli organizzativi e metodologico-didattici adottati dalle scuole di riferimento, allo scopo di accertare, così facendo, in che misura i docenti che vi operano si sono adeguati, e che cosa eventualmente debbono fare per meglio rispondere alle esigenze di cambiamento che provengono da più direzioni, condensate dal Ministero della P. I. (1997) in un documento-proposta di riforma denominato *Progetto di riordino dei cicli scolastici*.

Nelle sue linee generali di rinnovamento del sistema formativo, anche per ciò che riguarda la scuola dell'adolescenza, il testo ministeriale non lascia spazio ad equivoci e prospetta la necessità di andare oltre il sistema tradizionale centrato sulla *trasmissione* delle conoscenze, per adottare invece un modello basato sull'acquisizione e sull'uso corretto di metodi e procedimenti operativi fondati su chiare basi scientifiche, perciò sullo sviluppo dell'intelligenza critica attraverso una costante azione di ricerca-scoperta e sulla correlazione-interdipendenza tra momento d'indagine e momento cognitivo-intellettuale. Alla scuola, pertanto, si chiede di rinunciare definitivamente alla pretesa di *consegnare saperi già definiti* e di mirare allo sviluppo presso gli allievi della capacità di autoapprendimento attivo e della disposizione ad affrontare e risolvere problemi in modo creativo sia a livello individuale che collaborativo.

Questa prospettiva, che rimette in discussione il ruolo di docenti e allievi, non può essere sottovalutata o, quel che è peggio, ignorata dalle scuole di secondo grado del nostro tempo, comprese le secondarie superiori della città di Sassari, ed esige uno sforzo innovativo mirato all'evitamento della stagnazione educativa e metodologico-didattica, da fondare sul rispetto delle esigenze psicologiche degli adolescenti, quindi sulla giusta considerazione-valorizzazione del bisogno di partecipazione proprio dell'età e di svolgimento di un ruolo di protagonisti e di artefici del loro processo di crescita e di maturazione.

Relativamente alle esigenze partecipative e metodologico-didattiche degli studenti della secondaria superiore di Sassari non si dispone di materiale bibliografico-sperimentale completo ed esauriente. Esistono tuttavia valide pubblicazioni che riguardano ambiti specifici di particolare interesse, quali: *Profilo teorico e didattico dell'interdisciplinarietà. La situazione in alcune Scuole Medie Inferiori e Superiori di Sassari* di G. Brianda e P. Testoni (1987); *Risposte al problema* di P. Testoni

nell'opera *La Riforma della Scuola Media Superiore. Evoluzione, soggetti, risposte* di G. Brianda, G. Pinna, P. Testoni (1992); *La Secondaria Superiore nella Provincia di Sassari* a cura di G. Nuvoli (1995).

Merita di essere ricordato anche il testo *Progetto Giovani '93. L'educazione alla salute nella scuola sarda* pubblicato dal Provveditorato agli Studi di Sassari e riguardante una serie di iniziative coordinate dal Prof. Giancarlo Arru. Fra le esigenze che vengono giustamente prospettate rientra anche quella dell'evitamento della trasmissione passiva dei contenuti e delle conoscenze, che comporta il rovesciamento-superamento del sistema scolastico tradizionale.

Altri dati di carattere generale sulle Medie Superiori di Sassari e Provincia sono presenti nei rapporti CENSIS, nelle analisi ISTAT e in quelle condotte dalla Regione Sardegna e da diversi enti locali. Non emerge, comunque, una caratterizzazione organica ed esauriente dei vari istituti, ragion per cui questo ambito rimane ancora tutto o quasi da scoprire e valutare nella sua vera specificità.

2.2 Ipotesi e obiettivi

Partendo dalla consapevolezza della complessità delle problematiche adolescenziali (Petter, 1990) e, conseguentemente, dalle supposte inevitabili difficoltà che, in generale, i docenti incontrano sul piano formativo, è stata formulata l'ipotesi secondo la quale, per certi versi, gli studenti di Sassari che frequentano in città la scuola media superiore si trovano ad operare in un contesto scolastico fondato su modelli metodologici e didattici non del tutto adeguati alle loro aspettative ed esigenze psicologiche, con conseguente scarso interesse per le lezioni e per la partecipazione attiva allo svolgimento delle stesse. Parallelamente si è ipotizzato che un fenomeno di questo genere, ove esistente, emerga in presenza di specifiche domande rivolte agli allievi mediante questionario, con la possibilità di utilizzare le relative risposte, interpretandole anche attraverso il confronto statistico, per comprendere la concezione e gli atteggiamenti degli insegnanti in ordine alla metodologia e alla didattica così come vengono realmente vissute nella quotidiana prassi scolastica.

Sulla base di questi presupposti, gli obiettivi specifici della presente ricerca sono quelli di:

- a) individuare la reale entità delle incongruenze che caratterizzano le strategie operative dei docenti delle scuole medie superiori più frequentate della città di Sassari in relazione alle modalità di coinvolgimento degli allievi nello svolgimento delle lezioni, alla metodologia e alla didattica della ricerca individuale e di gruppo;

- b) delineare e proporre in questo ambito, fondandoli sulle acquisizioni realizzate di recente sul piano sperimentale, modelli metodologici e didattici congruenti con le caratteristiche psicologiche degli adolescenti e con le istanze di rinnovamento mirate ad introdurre profonde e positive modifiche nell'attuale sistema formativo di secondo grado.

2.3 Metodologia

2.3.1 Il Campione

Il campione rappresentativo, costituito per estrazione stratificata non proporzionale, è stato individuato e scelto presso le classi terminali dei Licei, degli Istituti Magistrali, Professionali e Tecnici di Sassari assumendo come universo gli studenti residenti in città.

Si è proceduto nel seguente modo:

- a) estrazione, nel rispetto del principio della casualità, di una classe ogni dieci sezioni presenti nella sede;
- b) estrazione di tutti gli allievi delle classi prescelte presenti al momento della rilevazione;
- c) esclusione dei soggetti non residenti in città.

Il campione finale è risultato composto da 213 soggetti (11%) su un universo di 1928 studenti: Licei 60, Istituti Magistrali 41, Tecnici 60, Professionali 52.

La decisione di costituire il campione attingendo alle classi terminali è stata dettata dalla convinzione che la conoscenza dei modelli metodologici e didattici seguiti dai docenti potesse avvenire soltanto attraverso l'acquisizione dei pareri e dei giudizi degli studenti che, giunti a conclusione dell'intero corso di studi, erano certamente in grado di pronunciarsi nel merito con chiarezza ed attendibilità.

2.3.2 Gli strumenti

È stata proposta una forma ridotta del questionario psicopedagogico già utilizzato nella ricerca effettuata a cura di G. Nuvoli (1995) nell'ambito dell'*Osservatorio Provinciale Permanente* della Provincia di Sassari.

Le domande richiedevano per lo più una *risposta chiusa*; solo in alcuni casi l'ultima presentava il carattere di *risposta aperta* ed era mirata a consentire agli intervistati di precisare meglio il loro pensiero in ordine alle tematiche oggetto della ricerca.

2.3.3 Criteri di somministrazione

In ogni Istituto, una volta costituito il campione, gli allievi sono stati condotti e riuniti in un'aula di ampie dimensioni.

In via preliminare l'intervistatore ha fornito opportune spiegazioni sugli obiettivi che s'intendevano raggiungere, quindi sulla necessità di rispondere con serietà e coerenza alle domande proposte. Al riguardo è stato precisato che, data la rilevanza della ricerca, bisognava evitare di rispondere a caso o di riportare le risposte date da altri compagni.

Per rendere più chiaro questo concetto, l'intervistatore ha sottolineato che tutte le risposte sarebbero state considerate *giuste* in quanto espressione della libertà di pensiero e di giudizio degli autori. Conseguentemente è stata rimarcata la necessità di *fornire tutte le risposte* richieste perché *tutte e comunque rilevanti* nella prospettiva della correttezza scientifica dei procedimenti di ricerca e dell'attendibilità dei risultati finali della stessa. Sono state fornite anche precise indicazioni in ordine alle risposte per le quali si dovevano specificare le alternative e alla voce "Altro".

È stato precisato altresì che il tempo a disposizione per le risposte era di 15 minuti, con la possibilità di andare oltre se ciò si fosse reso necessario per rispondere alle domande con la chiarezza e la precisione richieste.

2.3.4 *Modalità di elaborazione*

Le risposte date da ciascun intervistato sono state tabulate inserendole in modo sequenziale in un foglio elettronico comprensivo di tutti i dati anagrafici. Il relativo file è stato inserito in un Data Base dal quale sono stati estratti i dati dei singoli campi secondo le variabili degli istituti considerati.

Le tabelle allegate riportano i dati e le percentuali distribuiti come totale generale e secondo la tipologia degli istituti.

Il totale di ciascuna colonna è stato calcolato sul numero delle risposte fornite ad ogni singola domanda e non sul totale del campione di riferimento. Perciò il numero dei soggetti intervistati può variare in funzione della somma delle risposte espresse.

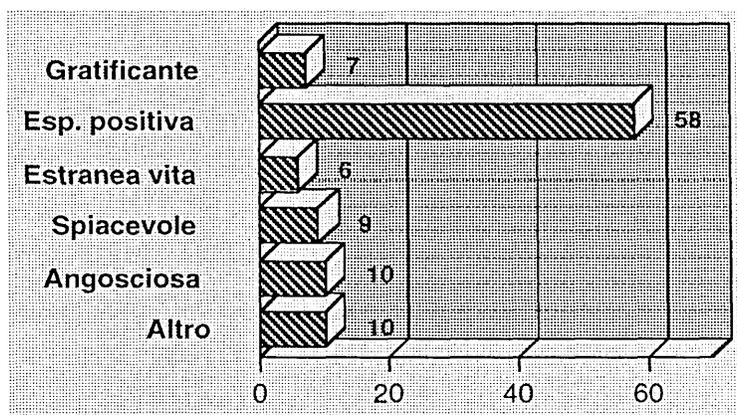
L'elaborazione statistica, relativamente al confronto tra i dati delle diverse scuole nelle varie opzioni alle singole domande, è stata effettuata mediante il ricorso al test del χ^2 (con correzione di Yates). In ciascuna tabella la significatività riscontrata viene riportata con il relativo valore di probabilità.

4. *Analisi dei dati*

I totali riportati nella Tab. 1 evidenziano con chiarezza il modo in cui gli studenti vivono l'esperienza scolastica. Il fatto che venga giudicata

positiva dal 58% di essi non può essere assunto come prova della validità e dell'efficacia del modello didattico adottato, dal momento che viene vissuta come gratificante soltanto dal 7% degli interessati. Se si considera, poi, che per il 6% si tratta di un'esperienza estranea alla vita di tutti i giorni, per il 9% qualcosa di inevitabile e che non piace, per il 10% addirittura una fonte di ansia e di angoscia, è da supporre che i docenti, nel complesso, non si pongano il problema o non siano in grado di interessare e coinvolgere gli studenti in modo attivo-partecipativo nelle iniziative che vengono intraprese e nello svolgimento delle lezioni.

Dom. 1 - "Vivi l'esperienza scolastica come:"

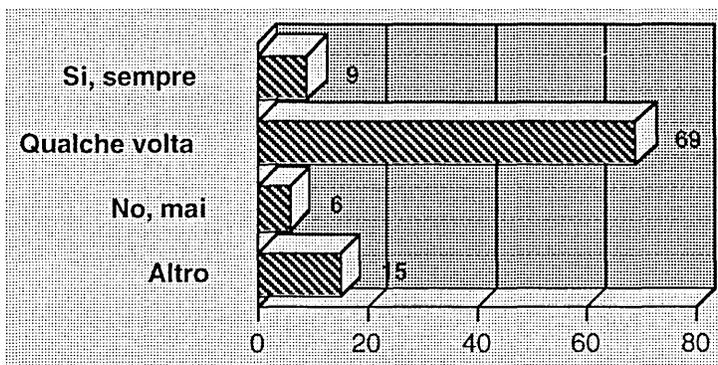


Il confronto statistico fra istituti dei dati presenti nella Tab. 1 non ha fatto emergere differenze significative. Prevale dappertutto l'orientamento, assai marcato, a giudicare frustrante l'esperienza scolastica, tanto che sono pochi gli allievi che tendono a considerarla gratificante: si oscilla fra il 2% dei Licei e il 10% degli Istituti Magistrali e Tecnici.

Un significato particolare rivestono i totali della Tab. 2, dalle cui risposte gli allievi che considerano i docenti capaci di interessarli sempre sono soltanto il 9%, per il 69% lo sanno fare solo qualche volta, per il 6% mai.

Il complessivo stato di disagio psicologico che traspare dai dati in esame non può non avere una qualche correlazione col mancato interessamento-coinvolgimento degli studenti nello svolgimento delle lezioni e delle attività che vengono espletate nei diversi momenti della vita scolastica.

Dom. 2 - "Ritieni che i tuoi insegnanti sappiano suscitare interesse verso la lezione?"



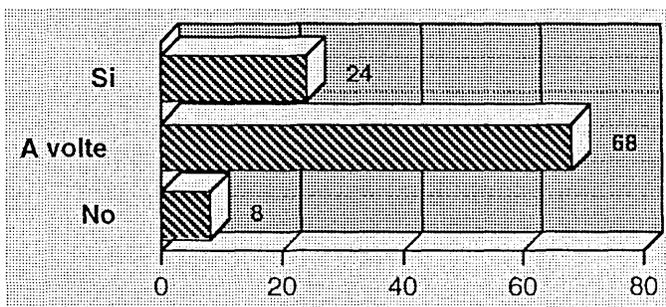
Il confronto statistico fra i dati dei diversi istituti presenta valori e probabilità non significativi. L'orientamento prevalente è quello di considerare gli insegnanti incapaci di interessare gli allievi. Lo attestano i dati relativi alle risposte "Si, sempre", che oscillano fra il 3% dei Licei e il 17% degli Istituti Professionali. Nei Licei, comunque, gli studenti mostrano più che altrove la propensione a ritenere i docenti in grado di interessarli solo qualche volta (75%), mentre negli altri istituti il dato si attesta fra il 65% e il 68%, molto vicino alla media generale del 69%. Negli Istituti Professionali, in controtendenza rispetto alle altre scuole, al valore più alto registrato dall'opzione "Si sempre" (17%) fa riscontro la percentuale più bassa di studenti che rispondono "Qualche volta" (65%).

Dai totali della Tab. 3 emerge la scarsa disponibilità degli insegnanti ad impegnare in modo partecipativo gli allievi nell'espletamento delle attività didattiche: solo il 24% degli studenti, infatti, ha risposto in modo affermativo, il 68% "A volte", l'8% "No".

Relativamente a questa domanda, il confronto fra le risposte ottenute nei diversi istituti ha fatto registrare differenze altamente significative ($P=0.0042$). Infatti, la partecipazione allo svolgimento delle lezioni è attestata dal 18% degli studenti dei Tecnici, valore assai vicino al 20% dei Licei e delle Magistrali, e dal 40% degli allievi degli Istituti Professionali. È probabile che la più elevata percentuale presente in questi ultimi dipenda dal fatto che i curricoli prevedono un numero elevato di ore da dedicare alle esercitazioni pratiche e di laboratorio. Resta da stabilire, comunque, se queste siano rispettose o meno del bisogno d'iniziativa e di collaborazione proprio degli allievi, al di fuori dei quali qualsiasi forma di attivismo viene a perdere il suo significato più profondo ed autentico.

La distribuzione dei dati relativi all'opzione "A volte", notevolmente differenziati fra istituti, appare ovunque complementare rispetto ai valori precedenti, tanto che la percentuale più bassa è presente nei Professionali (58%) e quella più alta nei Tecnici (77%) e negli Istituti Magistrali (76%). Lo stesso andamento riguarda le risposte degli studenti che dichiarano di non partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni: si passa dal 2% dei Professionali e al 17% dei Licei.

Dom. 3 - "Ti sembra di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni?"

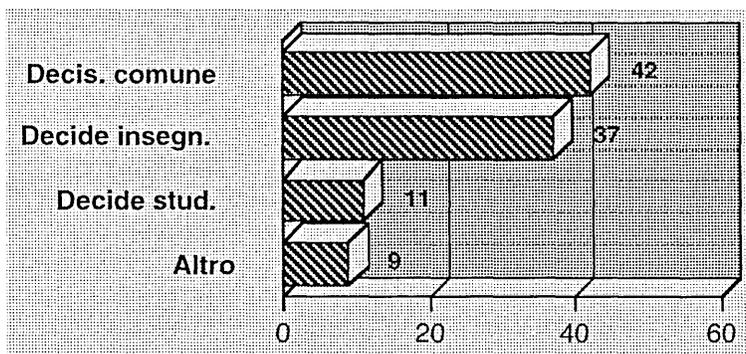


In pratica, i dati delle Tabelle 1, 2 e 3 sono strettamente correlati e non lasciano dubbi su certe incongruenze che caratterizzano il modello metodologico-didattico vigente nelle scuole secondarie superiori oggetto d'indagine in ordine all'interessamento e alle modalità di coinvolgimento degli allievi nell'espletamento delle attività formative.

Va precisato, al riguardo, che quanto sostenuto dagli studenti degli istituti qui menzionati trova riscontro nelle affermazioni dei docenti in servizio nel Distretto Scolastico n.1, al quale appartengono gli istituti superiori di Sassari, e nelle altre scuole della Provincia così come risulta dalla ricerca inerente l'*Osservatorio Scolastico Permanente* (Nuvoli, 1995). In realtà, se sono pochi gli insegnanti che dichiarano di non coinvolgere mai gli studenti nella progettazione delle attività didattiche, non sono molti quelli che affermano di coinvolgerli sempre, mentre i due terzi circa del totale sostengono di concordare con gli allievi le modalità di svolgimento delle attività didattiche solo in casi particolari. Queste affermazioni dimostrano che soltanto un numero limitato di docenti ha chiara consapevolezza delle naturali e legittime esigenze degli allievi, che consistono nell'intimo e costante bisogno di partecipazione diretta e interessata ai vari momenti della vita scolastica (Petter, 1990).

Dalle risposte relative alla Dom. n. 4, volta ad accertare il grado e le modalità di coinvolgimento degli studenti nello svolgimento delle lezioni e delle attività scolastiche, emerge che solo il 42% viene impegnato nell'assunzione collegiale delle decisioni che interessano la classe, evidenziando così come la maggior parte degli insegnanti, disattendendo il bisogno degli adolescenti di essere trattati alla pari (Petter, 1990), agisca in perfetta autonomia, e non in modo collaborativo, nella scelta dei modelli operativi e didattici. Fra l'altro, al 37% di allievi che sostengono che sono gli insegnanti a decidere autonomamente cosa fare, fa riscontro l'11% di studenti che affermano di essere lasciati liberi di agire come vogliono, il che denota l'esistenza di atteggiamenti di scarsa sensibilità presso un certo numero di docenti, che non si pongono il problema della necessità degli adolescenti di disporre di figure di riferimento capaci di stimolarli e di aiutarli nel difficile cammino della maturazione umana, sociale e intellettuale, che implica immancabilmente il confronto generazionale dei diversi modi d'intendere e di interpretare la realtà (Bertolini, Cavallini, 1984), e che perciò deve avvenire anche attraverso un rapporto costante, dialettico e costruttivo con i propri insegnanti.

Dom. n. 4: "Nella tua classe in genere come decidete le attività da fare?"

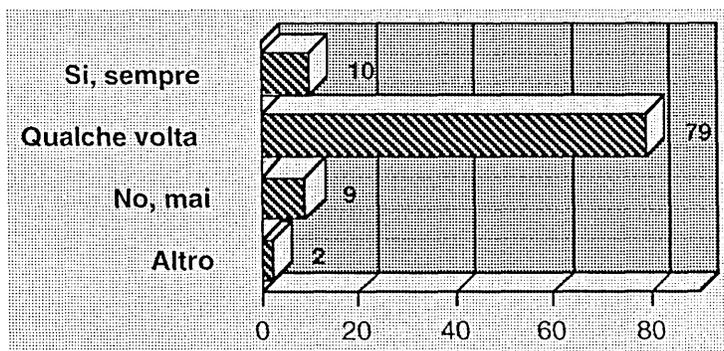


Il confronto dei dati dei diversi istituti ha fatto emergere la presenza di differenze altamente significative sul piano statistico ($P=0.0039$). Nei Professionali si ha il più elevato numero di studenti che affermano di decidere insieme agli insegnanti cosa fare (54%), a fronte della media generale del 42% e dei valori degli altri istituti che variano tra il 35% dei Tecnici e il 43% delle Magistrali. Nei Professionali, inoltre, si registra la percentuale più bassa di studenti (21%) che asseriscono che tutte le decisioni vengono assunte dai docenti. È probabile che il più elevato

coinvolgimento degli studenti di questi istituti nell'assunzione delle decisioni su ciò che si deve fare dipenda, oltre che dalla maggiore sensibilità degli insegnanti alle tematiche e alle istanze del mondo adolescenziale, anche dallo spazio riservato alle attività pratiche, che per natura comportano il ricorso a particolari forme di collaborazione tra docenti e allievi. Questo non si verifica, però, negli Istituti Tecnici, dove, nonostante i corsi prevedano molte ore di laboratorio, si ha la percentuale più alta di studenti (47%) che affermano che sono i docenti a decidere cosa si deve fare, dimostrando con ciò di non tenere nella dovuta considerazione né il bisogno di collaborazione degli allievi, né il fatto che queste attività, per risultare utili e produttive, debbono essere programmate e attuate in modo interattivo-partecipativo con il concorso di tutti i soggetti interessati.

I totali della Tab. n. 5, che aveva come scopo quello di accertare la presenza negli studenti della necessità di approfondire temi che vengono proposti durante la lezione, dimostrano che questa esigenza è avvertita sempre dal 10% di essi, qualche volta dal 79%, mai dal 9%.

Dom. n. 5 - "Senti l'esigenza di approfondire temi che ti vengono proposti durante la lezione?"



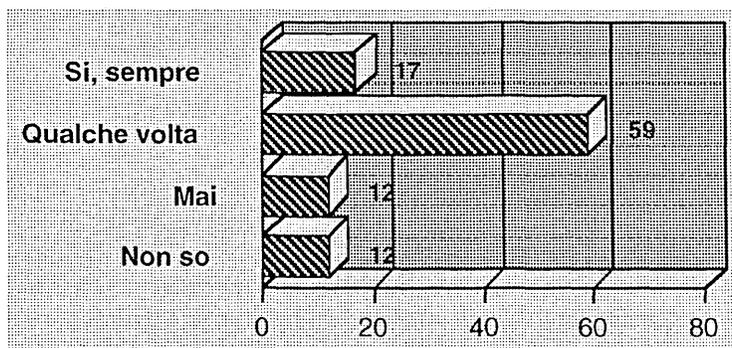
La limitata propensione della maggior parte dei ragazzi ad operare in questo senso sta a significare che molti docenti, per un verso o per l'altro, non riescono ad interessarli in misura adeguata. Si è in presenza di un fenomeno molto ampio e gravido di conseguenze negative, dal momento che, in assenza di opportune e profonde motivazioni, è impossibile ottenere dagli allievi forme d'impegno scolastico ed extrascolastico commisurate all'ampiezza degli obiettivi che la scuola è chiamata a perseguire.

Il confronto statistico dei dati della Tab. 5 distribuiti nei vari istituti ha evidenziato l'esistenza di un alto grado di significatività ($P=0.0063$). Per ciò che riguarda gli studenti che sostengono di avvertire il bisogno di approfondire temi proposti durante le lezioni, rispondono "Sì, sempre" il 2% dei Licei, contro il 24% degli Istituti Magistrali. In questi ultimi, viceversa, si ha la percentuale più bassa di allievi (63%) che sostengono di sentire "Qualche volta" l'esigenza di ampliare argomenti proposti nel corso delle lezioni, nel cui ambito il dato più elevato è quello dei Tecnici e dei Licei (86% in entrambi), dove peraltro è presente la stessa identità di vedute anche per quel che concerne gli studenti che non ne sentono la necessità (10% in ciascuno), che costituisce il valore più alto al confronto con gli altri istituti.

In linea generale l'esigenza di approfondimento delle tematiche che vengono sviluppate durante le lezioni è poco sentita ovunque e presenta un carattere di episodicità e frammentarietà, a conferma del fatto che non si riesce a interessare sempre e a fondo gli allievi, ragion per cui questi non sentono la necessità di andare oltre le conoscenze e i contenuti che vengono offerti dai docenti.

I totali riportati nella Tab. 6 attestano la scarsa disponibilità degli studenti a partecipare a gruppi di studio e di approfondimento in orari extrascolastici, tanto che solo il 17% si dichiara disponibile sempre, il 59% qualche volta, il 12% mai; un altro 12% risponde addirittura "Non so".

Dom. 6 - "Parteciperesti a gruppi di studio e di approfondimento in orari extrascolastici?"



Le percentuali in questione, diversamente da quelle che sono le esigenze tipiche della fase adolescenziale, stanno ad indicare l'esistenza in molti studenti di atteggiamenti contrari al bisogno di socialità, d'im-

pegno e di ricerca collaborativa con i propri pari, che comporta invece “un lavoro di questo tipo anche fuori dalla scuola” (Petter, 1990) e che evidentemente non viene sollecitato e incentivato dalla maggior parte degli insegnanti degli istituti superiori di Sassari presi in considerazione.

L'assenza di vocazione per la ricerca, che denota la preferenza da parte di numerosi docenti di strategie didattiche fondate per lo più sulla trasmissione delle conoscenze e sulla presentazione di contenuti-verità già definiti e dati da altri, è presente, in misura analoga, nel Distretto Scolastico di appartenenza delle scuole superiori di Sassari, quello n. 1, e persino nelle altre secondarie della Provincia (Nuvoli, 1995).

Il confronto fra istituti dei dati della Tab. 6 ha evidenziato la presenza di differenze assai significative dal punto di vista statistico ($P=0.0347$). Rispetto ad una disponibilità media del 17% degli studenti a partecipare a gruppi di studio e di approfondimento in orari extrascolastici, la quota minima appartiene ai Licei (7%), quella più elevata agli Istituti Magistrali (27%). Viceversa, questi dati sono compensati: nei Licei dall'alto numero di allievi che dichiarano di volervi partecipare solo qualche volta (62%) e negli Istituti Magistrali dal più basso numero di preferenze accordato alla stessa voce (44%). Il dato più elevato è quello degli Istituti Professionali (73%), dove si hanno però le percentuali più basse di studenti che rispondono “Mai” (4%) e “Non so” (6%). Nei Tecnici, diversamente da quanto avviene negli altri istituti, le percentuali relative alle varie opzioni si discostano di poco dalle medie generali.

Nel complesso, indipendentemente dalla diversa distribuzione delle percentuali e dalla divaricazione delle posizioni emersa nei vari istituti, i dati in esame confermano che viene attribuita dappertutto scarsa rilevanza a tutto ciò che rientra nell'ambito della ricerca individuale e di gruppo e della relativa metodologia.

5. Discussione

I dati oggetto di attenzione e di studio, nella loro globalità e specificità, denotano la presenza di rilevanti forme di disagio presso la maggior parte degli studenti sassaresi degli istituti di riferimento per la scarsa considerazione in cui sono tenute le istanze più vive e profonde dell'adolescenza, per lo più trascurate e frustrate dagli insegnanti. Ne è prova la bassa percentuale di allievi che ritiene i docenti capaci di suscitare “Sempre” l'interesse per le lezioni (Tab. 2), dove si passa dal valore minimo dei Licei (3%) a quello massimo dei Professionali, che è inferiore a un quinto del totale; a questi appartiene però la percentuale più bassa di allievi che

reputano gli insegnanti del tutto incapaci di interessarli (0%). Il fatto, poi, che un numero assai elevato di studenti di tutti gli istituti considerino i docenti capaci di suscitare solo “Qualche volta” l’interesse per la lezione, si va per l’appunto dal 65% dei Professionali al 75% dei Licei, attesta in modo eloquente la presenza di uno o di entrambi i fenomeni di seguito indicati: a) difficoltà a *motivare* i ragazzi; b) scarsa attenzione per il tema della *motivazione*, che dovrebbe costituire invece il punto di riferimento obbligato e la base fondamentale dell’intero processo formativo e delle attività didattiche. Inoltre, se si considera che solo i due quinti degli allievi degli Istituti Professionali, nonostante l’indirizzo pratico-operativo dei relativi corsi, dichiara di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni (Tab. 3), e che nelle altre scuole questo dato si riduce alla metà, si può concludere che il più delle volte non vengono date risposte soddisfacenti alle esigenze di partecipazione paritaria e di coinvolgimento degli studenti nelle attività scolastiche, cui fa da contraltare lo svolgimento da parte loro di un ruolo subalterno, perciò psicologicamente negativo, nel quotidiano rapporto con i docenti.

A completare il quadro concorre la scarsa percentuale di allievi che sentono il bisogno di approfondire i temi che vengono proposti durante le lezioni (Tab. 5), dove i valori più bassi, vicini allo zero, riguardano i Licei e i Tecnici, i cui programmi di studio, proprio perché più vasti e impegnativi, richiedono costanza, tempi e attenzione più adeguati sia in orario scolastico che extrascolastico. E invece sono proprio questi istituti ad avere il numero più alto di studenti (86% ciascuno) che sostengono di sentire soltanto “Qualche volta” il bisogno di ampliare le proprie conoscenze sugli argomenti che vengono trattati a scuola, a conferma che il problema della *motivazione* non trova sufficiente considerazione o non viene correttamente risolto in fase di attuazione delle strategie educative e formative che vengono programmate.

La situazione complessiva è resa ancor più grave dal fatto che dappertutto, in antitesi con le aspettative dei ragazzi, viene riservato poco spazio alla ricerca di gruppo (Tab. 6), che, rispetto ai Tecnici e ai Professionali, si presenta più marginale nei Licei e negli Istituti Magistrali, dove, in virtù della caratterizzazione umanistica dei rispettivi curricula di studi, dovrebbe occupare invece archi temporali ben più consistenti. In questo modo viene perpetuato un sistema scolastico che, in base alle più recenti e accreditate acquisizioni della psicologia dell’adolescenza, merita di essere adeguato e integrato con modelli organizzativi e didattici più conformi alle necessità degli studenti, quindi più funzionali per il raggiungimento di traguardi formativi di più elevato spessore e significato dal punto di vista umano e intellettuale.

6. Conclusioni e proposte

I risultati emersi dalla presente ricerca dimostrano che, nell'ottica di una corretta ed equilibrata riforma della scuola secondaria superiore, non si può prescindere dal rispetto delle caratteristiche psicologiche dell'adolescente e dalle implicazioni metodologiche e didattiche che ne conseguono. Diversamente si corre il rischio di andare incontro ad incongruenze ben più gravi di quelle registrate in passato, a tutto danno delle nuove generazioni, che si troveranno a disporre di un sistema formativo incapace di prepararli a partecipare con profitto alla gestione dei problemi e dei cambiamenti che le trasformazioni portano immancabilmente con sé.

Questa prospettiva implica il ripensamento-adeguamento della professionalità docente, verso cui sono orientati gli sforzi che in questo momento stanno compiendo le Università italiane, nella fattispecie le Facoltà istituzionalmente preposte alla formazione degli insegnanti. E ciò in virtù della Legge di Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari n. 341 del 19 novembre 1990, che ha portato alla creazione dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione, ai quali farà seguito, in tempi brevi e a norma del Decreto del Presidente della Repubblica n. 470 del 31 luglio 1996, l'istituzione di Corsi biennali di specializzazione post lauream per la formazione di tutti i docenti della Scuola Secondaria.

L'obiettivo, ambizioso e realistico allo stesso tempo, è quello di fornire ai futuri insegnanti una preparazione culturale e professionale più ampia e completa di quella offerta in passato; e non solo sul piano contenutistico, ma anche e parimenti dal punto di vista psico-pedagogico, metodologico e didattico. A tal fine sono previste specifiche attività di laboratorio e di tirocinio che avranno carattere di obbligatorietà e che verranno espletate mediante la creazione di opportune forme di raccordo e di collaborazione tra le Università e le scuole che operano nel territorio.

Comunque, in attesa che questo progetto di riforma percorra per intero il suo iter, è indispensabile che chi di dovere e competenza crei le condizioni più idonee per consentire agli insegnanti in servizio di acquisire le conoscenze, le competenze e le abilità che occorrono per operare con profitto nell'ottica richiesta dal progetto di modifica-adeguamento del sistema formativo italiano. Altrimenti si corre il rischio di allungare i tempi di attuazione dello stesso, quindi di persistere nelle incongruenze e nei limiti fin qui evidenziati, che, come si è potuto notare, riguardano anche altri contesti scolastici, e non soltanto gli istituti-campione presso i quali si è operato nella città di Sassari.

TABELLE

Tab. 1 - Vivi l'esperienza scolastica come:

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali		
a) Gratificante	15	7,01	1	1,69	4	9,76	6	10,00	4	7,41	
b) Positiva	124	57,94	38	64,41	20	48,78	32	53,33	34	62,96	
c) Estranea alla vita	13	6,07	6	10,17	3	7,32	3	5,00	1	1,85	
d) Spiacevole	19	8,88	2	3,39	6	14,63	6	10,00	5	9,26	
e) Fonte di angoscia	21	9,81	8	13,56	5	12,20	4	6,67	4	7,41	
f) Altro	22	10,28	4	6,78	3	7,32	9	15,00	6	11,11	
TOTALE	214	100,00	59	100,00	41	100,00	60	100,00	54	100,00	
$\chi^2 = 16,523$		P= 0,348									

Tab. 2 - Pensi che i tuoi insegnanti sappiano suscitare interesse per la lezione?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Sì, sempre	20	9,39	2	3,33	4	9,76	5	8,33	9	17,31
b) Qualche volta	147	69,01	45	75,00	28	68,29	40	66,67	34	65,38
c) No, mai	13	6,10	3	5,00	2	4,88	8	13,33	0	0,00
d) Altro	33	15,49	10	16,67	7	17,07	7	11,67	9	17,31
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 15,685$	$P=0,0738$									

Tab. 3 - Ti sembra di partecipare in modo attivo allo svolgimento delle lezioni?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) SI	52	24,41	12	20,00	8	19,51	11	18,33	21	40,38
b) A volte	145	68,08	38	63,33	31	75,61	46	76,67	30	57,69
c) NO	16	7,51	10	16,67	2	4,88	3	5,00	1	1,92
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 18,977$	$P=0,0042$									

Tab. 4 - In genere nella tua classe come decidete le attività da fare?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Decidete insieme	90	42,25	23	38,98	18	42,86	21	35,00	28	53,85
b) L'insegnante	79	37,09	25	42,37	15	35,71	28	46,67	11	21,15
c) Gli allievi	24	11,27	8	13,56	1	2,38	4	6,67	11	21,15
e) Altro	20	9,39	3	5,08	8	19,05	7	11,67	2	3,85
TOTALE	213	100,00	59	100,00	42	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 24,29$	$P=0,0039$									

Tab. 5 - Vorresti approfondire i temi proposti durante la lezione?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Sì, sempre	21	10,00	1	1,69	10	24,39	2	3,39	8	15,69
b) Qualche volta	166	79,05	51	86,44	26	63,41	51	86,44	38	74,51
c) No, mai	18	8,57	6	10,17	3	7,32	6	10,17	3	5,88
d) Altro	5	2,38	1	1,69	2	4,88	0	0,00	2	3,92
TOTALE	210	100,00	59	100,00	41	100,00	59	100,00	51	100,00
$\chi^2 = 22,964$	$P=0,0063$									

Tab. 6 - Parteciperesti a gruppi di studio-approfondimento in orari extrascolastici?

Distribuzione dati, percentuali e valore della significatività (χ^2)

Istituti	TOTALE		Licei		Magistrali		Tecnici		Professionali	
a) Sì, sempre	36	16,90	4	6,67	11	26,83	12	20,00	9	17,31
b) Qualche volta	125	58,69	37	61,67	18	43,90	32	53,33	38	73,08
c) Mai	26	12,21	8	13,33	7	17,07	9	15,00	2	3,85
d) Non so	26	12,21	11	18,33	5	12,20	7	11,67	3	5,77
TOTALE	213	100,00	60	100,00	41	100,00	60	100,00	52	100,00
$\chi^2 = 18,045$	$P=0,0347$									

Bibliografia

- Antonini F., Pansera M. T. (1986), *Psicologia*, Firenze, Sansoni.
- Assessorato alla P.I., *Ordinamento scolastico della Regione Sardegna*. Cagliari, s.d.
- Berger M., Yule W., Wigley V. (1994), L'interazione insegnante-allievo. *Psicologia e scuola*, XV, n. 70, pp. 35-42.
- Bertolini P., Cavallini G (1984), *Metodologia e didattica*, Milano, Mondadori.
- Biasini O. (1976), *Scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*, Roma, La Voce.
- Brianda G., Pinna G., Testoni P. (1992), *La riforma della scuola secondaria superiore. Evoluzione, soggetti, risposte*, Sassari, TAS.
- Brianda G., Testoni P. (1987), *Profilo teorico didattico dell'interdisciplinarietà. La situazione in alcune Scuole Medie Inferiori e Superiori di Sassari*, Sassari, Dati e Grafica.
- Bruner J.S. (1976), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Canestrari R. (1990), *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb.
- Canfield J., Wells H.C. (1994), Come migliorare il concetto di sé nell'allievo. *Età Evolutiva*, n. 70, pp. 52-58.
- Canfield J., Wells H.C. (1994), Come migliorare il concetto di sé nell'allievo. *Età Evolutiva*, n. 71, pp. 53-58.
- Cappai G.M. (1992), *Ricerca di gruppo e classi aperte. Aspetti psicologici, metodologici e didattici nella scuola contemporanea*, Cagliari, Datenna.
- CENSIS (1991), Regione Sardegna-Assessorato alla P.I., *Le strategie di sviluppo del sistema formativo in Sardegna. II Fase: Edilizia, trasporto e pendolarismo scolastico. Rapporto finale*, Roma, Centro Stampa Reg. Sarda.
- CENSIS (1993), *27° rapporto sulla situazione del paese*, Milano, Angeli.
- Centro di Ricerca e Documentazione 'Febbraio 1974', *Indagine propedeutica della programmazione nel distretto scolastico di Sassari*. Dattiloscritto, s.d.
- Commissione delle Comunità Europee, Orientamenti dell'azione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione (1993), *Università Ricerca*, IV, 1.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT (1994), *Imparare a studiare*, Trento, Centro Studi Erickson.

- Crutchfield R. S (1955), Conformity and character, *Amer. Psychologist*, X, pp.191-198. Citato in G.F. Minguzzi (1975), *Dinamica psicologica dei gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Deutsch M., The Effect of Cooperation and Competition upon Group (1949 a); An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process (1949 b), "*Human Relation*", II, pp. 129-152 e 199-231. Citato in G.F. Minguzzi (1975), *Dinamica Psicologica dei gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1993), *Star bene a scuola*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Josselyn I. M. (1983), *L'adolescenza*, Roma, Armando.
- Laeng M. (1984), *Lessico pedagogico*, Brescia, La Scuola.
- Lewin K. (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York. McGraw Hill Book, Trad. it. *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Editrice Universitaria, 1968.
- Lutte G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino.
- Minguzzi G.F. (1975), *Dinamica psicologica dei gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Ministero P. I. (1997), *Progetto di riordino dei cicli scolastici*, Roma, Tipografia dello Stato.
- Neri S. (1983), Se lo Stato non cura la sua scuola..., *L'Educatore*, XXX, n.13, p.3.
- Nuvoli G. (1985), *La psicologia nel servizio scolastico. Prevenzione e orientamento*. In F. Marini, G. Nuvoli (a cura di), *La Psicologia in Sardegna*, Sassari, DIESSE, pp. 197/203.
- Nuvoli G., Mameli G. (a cura di) (1987), *C'era una volta il Distretto. Programmazione per un intervento operativo nel Distretto di Castelsardo*. Sassari, DIESSE.
- Nuvoli G. (a cura di) (1990), *Psicologia e adolescenza*, Sassari, Delfino.
- Nuvoli G. (a cura di) (1995), Attaccamento e conoscenza. Fasi di sviluppo e organizzazioni cognitive. In *Quaderni del Psiclabb*, n. 1, Sassari, Università degli Studi, D.E.I.S.
- Nuvoli G. (a cura di) (1995), *La secondaria superiore nella provincia di Sassari*, Cagliari, Dattena.
- OCDE (1993), *Education at a glance*, Paris.
- Oliverio Ferraris A., Oliverio A. (1993), *Psicologia. I motivi del comportamento umano*, Bologna, Zanichelli.
- Petter G. (1990), L'adolescente nella scuola: problemi psicologici. In G. Nuvoli (a cura di), *Psicologia e adolescenza*, Sassari, Delfino.
- Petter G. (1982), *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piaget J. (1969), *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, Firenze, La Nuova Italia.

- Poláček K. (1993), L'auto-efficacia: un costrutto utile nell'educazione. *Orientamenti Pedagogici*, XL, 236, n. 2, pp. 267-279.
- Provveditorato agli Studi di Sassari (1993), *Progetto Giovani '93. L'educazione alla salute nella scuola sarda*, Muros, Stampacolor.
- Reda M. A. (1989), *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Rossi B. (1995), Identità e progettualità per l'adolescenza di oggi. Riflessioni pedagogiche. *Pedagogia e Vita*, n. 3, pp. 64-78.
- Selleri P., Zani B. (1994), Insegnanti ed alunni: modelli di comunicazione nel contesto scolastico. *Ricerche di Psicologia*, XVIII, n. 1, pp. 235-246.
- Semeraro R. (1981), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e culture locali*. Giunta Regionale Veneto, Milano, Angeli.
- Talamo A. (1996), La cooperazione a scuola. Prospettive teoriche e pratiche didattiche. *Età Evolutiva*, n. 54, pp. 117-127
- Testoni P. (1992), Risposte al problema, in G. Brianda, G. Pinna, P. Testoni, *La riforma della scuola secondaria superiore. Evoluzione, soggetti, risposte*, Sassari, TAS.
- Tressoldi P.E., Anzaldi M. (1996), Collaborare fa bene. Vantaggi dell'apprendimento collaborativo in classe. *Psicologia e Scuola*, XVI, 79, pp.3-9.
- Visalberghi A. (1986), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Volpicelli L. (1978), *Lessico delle scienze dell'educazione*, Milano, Vallardi.