

INDICE

INTRODUZIONE

Capitolo primo

IL GRUPPO COME LUOGO DELL'ESSERE IN RELAZIONE	3
1. CHE COS'È UN GRUPPO	3
2. IL GRUPPO COME OPPORTUNITÀ EDUCATIVA PER LO SVILUPPO DELLA CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	5
3. IL GRUPPO DI LAVORO ED EDUCATIVO	8
3.1. Le relazioni sociali nel gruppo	8
3.2. Il processo di maturazione del gruppo	10
3.3. L'individuo nel gruppo	11
3.4. Il coinvolgimento sociale, cognitivo, emotivo	11
4. CONCLUSIONE	13

Capitolo secondo

LE COMPETENZE SOCIALI IN UN GRUPPO	14
1. IL GRUPPO COOPERATIVO PER EDUCARE ALLA COLLABORAZIONE E ALLA SOLIDARIETÀ	14
2. INTERDIPENDENZA SOCIALE POSITIVA	18
3. INTERAZIONE PROMOZIONALE FACCIA A FACCIA	20
4. LA RESPONSABILITÀ INDIVIDUALE	21
5. CONCLUSIONE	23

Capitolo terzo

LE COMPETENZE SOCIALI	24
1. UNA DEFINIZIONE DI COMPETENZA SOCIALE	24
2. COMUNICAZIONE EFFICACE	25
3. LA COMPETENZA COMUNICATIVA IN GRUPPO	28
3.1. Le abilità comunicative relazionali	28
3.2. Le abilità di interazione funzionali all'attività di gruppo	29
3.2.1. <i>Leadership distribuita (o condivisa)</i>	29
3.2.2. <i>Soluzione negoziata dei conflitti</i>	31
3.2.3. <i>Problem solving e decision making (la decisione come processo di comunicazione)</i>	34
4. L'INSEGNAMENTO DELLE ABILITÀ SOCIALI	38
5. CONCLUSIONE	41

CONCLUSIONE FINALE	42
---------------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	44
---------------------------	----

INTRODUZIONE GENERALE

L'attuale società è in continua veloce trasformazione ed è caratterizzata da una serie di fattori che richiedono alle persone abilità collaborative. In qualsiasi attività di gruppo si sviluppano le competenze sociali che permettono una buona collaborazione, un rispetto reciproco e la capacità di superare positivamente i conflitti. Infatti, l'esperienza di gruppo nella vita di ogni essere umano ci rende consapevoli che il gruppo è stato da sempre e comunque un luogo dove i membri apprendono e sviluppano competenze sociali soprattutto quelle comunicative. Implica una prospettiva attenta al sapere in azione, all'uso delle proprie esperienze relazionali per affrontare conflitti e problemi significativi nella vita. Si tratta di una acquisizione, valida a qualunque età, che anzi può trovare un ulteriore motivo di arricchimento nelle relazioni interpersonali di gruppo.

Con questo elaborato intendo non solo assumere pienamente il gruppo come luogo di essere in relazione, ma anche e soprattutto cercare di mettere in rilievo l'opportunità educativa che esso ci offre nello sviluppo della competenza sociale comunicativa.

Il presente testo si articola in tre capitoli. Nel primo capitolo viene richiamato lo sfondo interdipendentiale che qualifica il gruppo, privilegiando l'aspetto relazionale, emotivo ed educativo volto a evidenziare le implicazioni che tale definizione determina sullo sviluppo della competenza sociale. Il secondo capitolo approfondisce alcune caratteristiche del gruppo e l'efficacia del gruppo cooperativo. Il terzo capitolo, infine, analizza gli elementi che caratterizzano lo sviluppo della competenza sociale comunicativa.

Capitolo primo

IL GRUPPO COME LUOGO DELL'ESSERE IN RELAZIONE

Il gruppo pervade la vita di ogni essere umano. Molto della vita dell'individuo dipende dagli altri, ma anche passiamo molto tempo con gli altri. Tutti i giorni interagiamo in un gruppo o ci contrapponiamo ad un gruppo. Molti sono convinti che il futuro non è tanto nello sviluppo tecnologico, quanto in una cultura di apprendimento e di continuo miglioramento e di capacità di adattamento personale. Tuttavia il mattone fondamentale per creare questa cultura è il gruppo.

1. CHE COS'È UN GRUPPO

Negli studi di psicologia sociale sul gruppo vi è sempre stato un ampio dibattito e discussione sulla definizione di che cosa sia un gruppo e di quali ne siano gli elementi costitutivi.

Per Allport (1890-1971) il gruppo si distingue dalla folla perché in un gruppo le persone condividono qualche caratteristica. La folla si forma per motivi “di livello più primitivo e istintivo”.¹ Nei gruppi, i membri subiscono l'influenza degli altri e, vedendoli impegnati nella medesima attività, si sentono spinti a fare lo stesso o anche possono provare senso di competizione o entrambe le cose.

Per K. Lewin, il gruppo non deve essere colto nel suo manifestarsi superficiale e apparente, questo livello è solo l'apparenza di un campo dinamico più profondo che mette in relazione fattori psico-sociali. Egli, di formazione gestaltica, parte dall'idea che il comportamento dell'individuo è spiegabile e interpretabile solo da una visione del “tutto”, che gli sta intorno (da cui il termine di “teoria del campo”) e lo determina. Secondo Lewin, il gruppo è

“... un insieme (o totalità) dinamico costituito da individui che si percepiscono vicendevolmente come più o meno interdipendenti per qualche aspetto” (1951).²

Sempre secondo Lewin “non è la somiglianza o la differenza degli individui che costituisce un gruppo, ma la interdipendenza di un destino” (p.165). Infatti, egli dice che qualsiasi gruppo normale, e ancor più ogni gruppo sviluppato e organizzato, contiene e

¹ F.H. Allport (1924). *Social psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin, p.260.

² K. Lewin (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row, p.240. Studi raccolti ed editi da D. Cartwright. [Traduzione italiana: Teoria e sperimentazione in psicologia sociale. Bologna, il Mulino, 1982].

dovrebbe avere individui di carattere molto diverso... È abbastanza facile vedere che il destino comune di tutti gli Ebrei li rende un gruppo reale (pp. 165-166).

Tuttavia l'interdipendenza di destino è la forma più fondamentale. Ma altre forme vi sono di interdipendenza. Quella di compito, ad esempio definisce le situazioni nelle quali il gruppo deve realizzare o conseguire un obiettivo e il suo conseguimento dipende dall'impegno di ogni membro del gruppo.

Altri studiosi sottolineano la comunicazione interpersonale e l'interazione come fattore caratteristico del gruppo. G.C. Homans (1910-1989) ritiene che

“per gruppo intendiamo un numero di persone che comunicano con gli altri spesso per un periodo lungo di tempo e sono in numero così ridotto da essere in grado di comunicare con tutti gli altri non indirettamente attraverso altre persone ma faccia a faccia” (2009 [1950], p. 1)³.

Un gruppo è definito dall'interazione dei suoi membri. Se i suoi membri dicono che gli individui A, B, C, D, ed E formano un gruppo, questo significherà che... A interagisce con B, con C, D, ed E più di quanto faccia con M, N, O, P, e Q... che noi decidiamo di considerare esterni o membri di un altro gruppo” (Homans, 1950, p. 84)⁴.

Dice anche R.F. Bales (1916-2004):

“qualsiasi numero di persone coinvolte nell'interazione reciproca in un incontro faccia a faccia o in una serie di tali incontri nei quali ogni membro riceve qualche impressione o sensazione di ogni altro membro abbastanza distinta da sembrare una persona individuale tale che egli [ella] può, riflettendo o in quel momento o più tardi, dare reciproche reazioni come singole persone, anche se dovesse solo ricordare che l'altro era presente” (1950, p. 33)⁵.

Lo stesso è confermato da M.E. Shaw (1981) che, alla interazione, aggiunge anche l'effetto di influenzarsi reciprocamente. Secondo M.E. Shaw un gruppo è definibile come:

“persone che stanno interagendo le une con le altre in maniera tale che ogni persona influenza ed è influenzata da ogni altra persona” (p.8)⁶.

Dice R. Brown (1988):

“un gruppo esiste quando due o più persone definiscono se stesse come membri di esso e quando la sua esistenza è riconosciuta almeno da un altro” (pp.2-3).⁷

³ G.C. Homans (1950). *Human group*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 8th ed.

⁴ G.C. Homans (1950). *Human...* *Op. cit.*

⁵ R.F. Bales, (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. MA: Addison-Wesley.

⁶ M.E. Shaw (1981). *Group dynamics: the psychology of small group behaviour*. New York: McGraw-Hill.

In tutte queste definizioni vogliamo trovarne una che raccolga in qualche modo le caratteristiche essenziali e fondamentali che contraddistinguono il gruppo anche se non tutte hanno la stessa importanza e rilievo.

Il gruppo è, dunque, un insieme di due o più persone tra loro interdipendenti che interagiscono, definiscono se stesse e gli altri come appartenenti ad un gruppo, condividono norme riguardanti la vita del gruppo e dispongono di un sistema di ruoli interdipendenti e connessi, si influenzano reciprocamente, trovano il gruppo gratificante e perseguono gli stessi scopi.

2. IL GRUPPO COME OPPORTUNITÀ EDUCATIVA PER LO SVILUPPO DELLA CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

L'inevitabile "bisogno dell'altro" e la condizione dell'"essere insieme" connotano l'agire e il bisogno di appartenenza e si realizzano non solo nei rapporti interpersonali ma anche nel contesto di più ampie appartenenze di gruppo, quali quelle ciniche, religiose, politiche, nazionali (Leone G. & Mastrovito T. 2007 [a cura di] Mazzara 2007).

Il gruppo per Lewin (1951)⁸ è una totalità dinamica caratterizzata dalla stretta interdipendenza delle sue parti e, in quanto tale, ha una sua realtà specifica dotata di proprietà uniche che emergono dalla relazione fra i singoli membri.

La sua origine, quindi risiede nella consapevolezza, da parte degli individui che ne fanno parte, di condividere un destino comune e di dover portare a termine un compito congiuntamente: l'interdipendenza di destino costituisce una specie di solidarietà interna, un senso di "noi" distinto dagli "altri" (come per esempio nel caso di discriminazioni razziali o etniche); l'interdipendenza di compito rimanda, invece, ad un legame implicito nelle azioni dei membri di un gruppo, tale che i risultati delle azioni di ciascuno abbiano implicazioni sui risultati degli altri in termini sia positivi (collaborazione) sia negativi (competizione) (Lewin 1936).

Il gruppo, oltre alle sue funzioni primarie, è in grado di attivare complesse dinamiche psico-sociali che, se ben controllate, rivelano un elevato potenziale pedagogico. La chiave di queste dinamiche è costituita dalla presa di coscienza. Con

⁷ R. Brown (1988). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: B. Blackwell.

⁸ K. Lewin, (1951). *Field theory in social science*. *Op.cit*

questa espressione si vuole intendere un fenomeno psicosociale che si articola in cinque momenti distinti, anche se tra loro interrelati e conseguenti: confronto, constatazione, sottomissione, giudizi, categorie.

Il confronto sperimentale, pratico tra le nostre categorie di pensiero, l'immagine che abbiamo di noi con i nostri comportamenti reali, quali emergono e sono vissuti nella nostra esperienza quotidiana. La constatazione di quanto può esservi di falso, di distorto, di inadeguato nelle nostre categorie, nella nostra immagine e quindi, nei nostri "a priori", quale emerge in questo confronto.

La sottomissione di questo scarto, che altro non è che la nostra falsa coscienza, alla riflessione razionale in modo da mettere in crisi gli atteggiamenti automatici che esprimiamo nella nostra vita quotidiana, oppure i giudizi e le categorie con cui esaminiamo noi stessi, gli altri e la realtà in generale.

Tale operazione rende possibile l'abbandono dei nostri "a priori", della nostra falsa coscienza, dei nostri automatismi comportamentali per scoprire, infine, un nuovo volto della realtà, di noi stessi e degli altri.

Il mutamento di orientamento della nostra coscienza ci libera dal peso condizionante del nostro passato e ci rende più disponibili, attraverso un presente riscoperto, a giocare la nostra vita nella prospettiva del futuro, ad essere cioè progettuali nel governare la nostra esistenza.

Questo processo consente di dare un forte impulso alla crescita e allo sviluppo della coscienza, della capacità, cioè, dell'uomo di esercitare un efficace controllo, nel segno della libertà e dell'autonomia, sulla propria vita individuale e collettiva. Lo sviluppo della coscienza è il dato che caratterizza da ben due millenni la storia della cultura dell'uomo occidentale.

La conquista della libertà passa necessariamente attraverso la sottrazione da parte dell'uomo di sempre maggiori frammenti della propria vita all'inconscio per porli sotto il dominio della sua coscienza. La libertà ha senso solo se la vita dell'uomo è libera da tutte quelle costrizioni che rendono automatici e obbligati i suoi comportamenti e le sue scelte mentali e pratiche. Dagli influssi, cioè, che provengono dalla regione oscura della personalità umana che è comunemente detta inconscio.

Ora il processo di presa di coscienza prima descritto non va confuso con il processo di sviluppo e di maturazione della coscienza in generale. Infatti esso ne

rappresenta solo una parte. Quella che consente all'uomo una partecipazione più libera e matura della vita sociale e, nello stesso tempo, una maggiore capacità di fare e realizzare la dimensione progettuale della propria esistenza.

La presa di coscienza appena descritta favorisce l'innescò nella personalità del membro del gruppo di una maturazione che lo porta ad ampliare il dominio della propria coscienza anche in altre direzioni. Quelle importanti ai fini dell'animazione sono tre. La prima riguarda la scoperta dell'unità dell'individuo con gli altri uomini attraverso un rafforzamento della coscienza della propria diversità; la seconda, la presa di coscienza della solidarietà con il prossimo e l'umanità in generale; la terza, invece, il senso globale dell'esistenza umana.

Seguendo questa direzione, il gruppo offre un contesto utile ed efficace allo sviluppo, attraverso le relazioni di comunicazione, dell'esperienza di rafforzamento della propria identità individuale simultaneamente a quello della percezione di se stessi come una parte, ben distinta ma comunque parte, di quel tutto che è costituito dalla realtà del mondo. Nello stesso tempo, il gruppo, in quanto luogo di comunicazione parlata, può costituire il luogo di questa esperienza, parziale ma assai significativa, di unità con gli altri. È proprio l'uso della parola parlata che fa del gruppo uno dei luoghi ideali per la sperimentazione della solidarietà con le altre persone, pur mantenendo vivo il senso della propria distinta individualità. Nel gruppo la comunicazione è segnata da una forte tonalità affettiva e da un forte senso di appartenenza al tutto. In esso, tuttavia, circolano anche le informazioni che appartengono alla sfera dei processi cognitivi. Nel gruppo sono fortemente mescolati dati e sentimenti, emozioni e concettualizzazioni, in una misura qualitativamente e quantitativamente diversa da quella che si riscontra nella normale partecipazione alla vita delle organizzazioni in cui si articola il sistema sociale. Nel gruppo non si pongono solamente i problemi relativi all'identità e alla relazione con gli altri, ma anche quelli relativi al significato unitario della vita. Infatti nel gruppo l'uomo, comunicando, vivendo gli scambi sociali, affettivi e conoscitivi, ridisegna, ridefinisce, amplia o restringe, unifica o frantuma, il proprio mondo e gli orizzonti di senso, al fine di dare risposta ai più elementari e inquietanti quesiti sul perché della vita.

Queste tre prese di coscienza non sono certamente tutte quelle possibili ed educativamente utili. Sono però quelle necessarie alla crescita di una personalità umana

non narcisista ed egocentrica, incapace di cogliere la vita al di là del limitato orizzonte del proprio desiderio e dei propri bisogni.

Il gruppo può contribuire affinché queste prese di coscienza antidoto si sviluppino, esaltando così il suo potenziale educativo profondo (Pollo, 1996. pp. 35-40).

3. IL GRUPPO DI LAVORO ED EDUCATIVO

Il gruppo diviene luogo educativo solo quando al suo interno si sviluppano particolari condizioni. Infatti la formazione di un gruppo non è sufficiente a garantire il raggiungimento delle finalità educative. E' bene ricordare che molti gruppi sono luoghi di regressione della personalità umana e non della sua evoluzione. Per garantire che il gruppo sia un luogo educativo è necessario sviluppare una specifica azione di animazione (Pollo, 1996. p. 40).

3.1. Le relazioni sociali nel gruppo

L'uomo in quanto essere sociale è in continua relazione con le altre persone. La sua vita è segnata dalle relazioni e dai rapporti con gli altri e anche se non tutti le vivono nella stessa misura, nessuno potrebbe viverne senza. Alcuni sono molto chiusi, sospettosi, altri sono più aperti e disponibili. Questo dipende molto dalla personalità dell'uomo e dalle sue abilità. Le abilità sociali sono gli elementi fondamentali per la vita dell'uomo nel gruppo. Lo aiutano a comportarsi in modo degno e accettabile, a costruire relazioni significative e a conservare la pace interiore. Hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo della persona e nella capacità di vivere con gli altri, aiutano a essere consapevoli e a crescere nell'autocontrollo e nell'empatia, nell'ascolto, nel dialogo, nella soluzione di conflitti e nella cooperazione. Svolgono un ruolo fondamentale nell'adattamento, poiché ci consentono di rispondere in modo pertinente e coerente agli stimoli e alle varie situazioni (Oatley, 2007, p. 8).

Queste abilità si esprimono con i comportamenti, tuttavia la loro radice proviene dalla dimensione cognitiva ed affettiva della persona. Dunque implicano tutto l'essere umano, sono importanti per il suo relazionarsi e lo stare bene con gli altri e per la collaborazione al lavoro.

È un bisogno primario avere una sana relazione con gli altri, ma è anche molto impegnativo a causa del contesto tecnologico e virtuale che spesso anche limita le

nostre relazioni dirette. Le relazioni non sono realtà di un momento, sono comportamenti interpersonali ripetuti, influenzano l'attività della persona, il modo di comunicare, di interagire, e portano alla persona anche benefici: amicizia, sostegno emotivo, aiuto materiale, scambio di informazioni, aiuto reciproco, ecc. (Nota & Soresi, 1997, p. 25). Tutto ciò esige una educazione alla prossimità, alla disponibilità e all'empatia, frutto della buona capacità di relazionarsi nel gruppo.

Certamente il benessere della persona dipende dalla sua pace interiore, dalla salute mentale e fisica, dal successo, ma anche da sane relazioni con gli altri. Dalla pratica delle abilità sociali la persona sviluppa l'autoregolazione, la consapevolezza di sé, la comprensione delle proprie emozioni, l'organizzazione e la pianificazione della vita, l'attitudine a darsi obiettivi precisi, il senso di solidarietà e l'altrui comprensione.

Il lavoro in piccoli gruppi si pone l'obiettivo di migliorare la possibilità dei suoi membri nel perseguire gli obiettivi che il gruppo stesso si è dato. I teorici del lavoro in piccoli gruppi partono dal presupposto che la complessità della nostra società, non può essere affrontata utilizzando esclusivamente competenze individualistiche o competenze competitive.

Il gruppo di lavoro⁹ nasce nel momento in cui si passa dall'interazione-coesione al legame di interdipendenza positiva che, quindi, si realizza quando i membri del gruppo acquisiscono la consapevolezza di dipendere gli uni dagli altri nella realizzazione di un obiettivo comune. L'interdipendenza positiva è necessità di legame e opportunità di scambio; esse portano il gruppo di lavoro a maturare verso lo stato dell'integrazione.

Il gruppo di lavoro è una pluralità in integrazione. Per arrivare all'integrazione, i membri del gruppo devono acquisire la competenza della negoziazione, cioè il saper negoziare tra uguaglianze e differenze, tra bisogni individuali e di gruppo.

L'integrazione sviluppa la collaborazione che, a sua volta, consente l'espressione di un'azione comune. Il lavoro di gruppo è l'espressione dell'azione complessa propria del gruppo di lavoro. Come gli esseri umani i gruppi hanno un inizio, un sviluppo e anche una possibile fine. Le relazioni nel gruppo sono anche un sistema dinamico che non lascia immutato un gruppo.

⁹ G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, (1992): *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

3.2. Il processo di maturazione del gruppo

Il processo evolutivo che conduce il gruppo ad acquistare la maturità è, fondamentalmente, quello dello sviluppo qualitativo e quantitativo delle interazioni tra i suoi membri. Lo stato delle interazioni, oltre ad essere la misura della coesione e della partecipazione dei membri alla vita del gruppo, è anche il fondamento del livello di maturità posseduto dal gruppo. Non è l'unico criterio, ma certamente è quello fondamentale che sostiene tutti gli altri.

Il processo avviene seguendo delle tappe:

Prima tappa: la comunicazione tra ruoli, caratterizzata da rapporti di comunicazione di tipo formale e standardizzato. Questi rapporti di comunicazione consentono alle persone di cominciare a fare delle attività insieme, discutere, lavorare senza nessuna interazione.

Seconda tappa: la nascita e la prima infanzia delle interazioni. Questa fase consente alle persone di buttare la maschera del loro ruolo e di svelare ad altri alcuni aspetti della loro personalità più intima.

Terza tappa: la scoperta del gruppo-rifugio, ovvero la regressione verso interazioni parzialmente autentiche.

Superata l'aggressività tra i membri del gruppo, si instaura un clima di reciproca tolleranza che consente loro di scoprire il gruppo come un luogo in cui si sta bene. Nonostante questa fase sia molto ricca di affettività, si nota che in essa non si è ancora in presenza di interazioni autentiche.

Quarta tappa: la crisi, la nascita delle interazioni autentiche e dell'autogestione. Questa fase è caratterizzata dal superamento dell'aggressività distruttiva che si instaurano tra i membri del gruppo e nascono le interazioni autentiche. La nascita delle interazioni autentiche consente al gruppo di scoprire l'autogestione, di porsi il problema della propria organizzazione e della propria efficienza rispetto agli scopi per cui esiste. In questa fase si nota che le persone raggiungono un livello molto più elevato di coscienza di sé all'interno delle dinamiche delle relazioni interpersonali (Pollo, pp. 151-156).

Possiamo ritenere in ultima analisi che il gruppo può servire a crescere solo se ha successo nel rendere le persone coscienti dei loro copioni e consente loro di interagire con gli altri modellando le loro modalità emozionali. Solo partecipando ad un gruppo capace di evolvere attraverso diversi stadi di personalità collettiva, ciascuno può incontrare le persone da cui può apprendere le virtù che a lui mancano (Masini, p. 196).

3.3. L'individuo nel gruppo

Il processo che si è appena descritto è quello che favorisce, in chi lo vive in qualità di membro del gruppo, di maturare quella presa di coscienza succitata. Lo sviluppo delle interazioni autentiche è sia uno strumento di conoscenza di sé, sia di apertura incondizionata al mistero dell'altro da me. Le interazioni autentiche consentono dunque una più vera conoscenza di sé e degli altri. Sono la via seguendo la quale l'individuo può abbandonare lo stile di vita dominato dalle norme e dai condizionamenti esterni, per scoprire la capacità di assumere consapevolmente nelle proprie mani la realizzazione del proprio progetto esistenziale. È un modo attraverso cui l'individuo ristruttura il senso della propria esistenza illuminando il suo vivere col soffio della coerenza e dell'unitarietà. Esiste dunque una forte correlazione tra maturazione di gruppo e presa di coscienza individuale. Una esperienza di maturazione di gruppo rende disponibile l'individuo, attraverso una più autentica accettazione di sé, alla accettazione degli altri e della realtà del mondo e della cultura (Pollo, p. 156).

Nei gruppi le persone si comportano in modo diverso perché riconoscono e adottano norme diverse dalle consuete, anche se non necessariamente in modo cosciente e consapevole. L'appartenenza di gruppo comporta, quindi, un processo di "individuazione" volto a sviluppare un nuovo sé e a rendere diverso il comportamento, anziché una "de-individuazione", ossia uno smarrimento di sé e della consapevolezza di sé (Moghaddam, 2002).

D. W. Johnson e F. P. Johnson¹⁰ affermano che le relazioni con gli altri sono la chiave dello sviluppo personale e della identità della persona. Il rapporto che abbiamo con le persone con cui viviamo, lavoriamo, condividiamo la vita determina la qualità della nostra vita. Nel gruppo l'uomo cerca di definire se stesso e di trovare il proprio posto nella società. Questo richiede pertanto un coinvolgimento totale della persona.

3.4. Il coinvolgimento sociale, cognitivo, emotivo

Molto della vita di una persona dipende dalle abilità sociali che includono la dimensione cognitiva ed emotiva della persona. Le abilità sociali sono importanti per la persona, per le sue relazioni con gli altri, per la sua salute; migliorando la qualità della

¹⁰ Johnson, D. W. & Johnson F. P. (1994). *Joining together, group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

vita dell'individuo, lo aiutano a realizzarsi e assicurano alla società una persona competitiva a livello comportamentale, cognitivo ed emotivo.

La comunicazione personale diretta, nel gruppo si svolge coinvolgendo la dimensione affettiva oltre che quella sociale e cognitiva delle persone che comunicano. Essa infatti si occupa di quel processo di costruzione di significati comuni che avviene principalmente attraverso l'incontro-scontro di vissuti personali diversi. Il vissuto ha dei contenuti razionali, che sono però immersi in un insieme di sentimenti, sensazioni, emozioni, atmosfere non riconducibili al piano logico-razionale.

Si può addirittura affermare che lo scambio di contenuti razionali nella comunicazione interpersonale può avvenire con più facilità all'interno di un rapporto affettivo positivo. Razionalità ed emotività convivono all'interno di ogni processo di comunicazione, faccia a faccia, tra le persone. La dimensione affettivo-emotiva, tipicamente relazionale, si esprime prevalentemente, anche se non esclusivamente, con il cosiddetto linguaggio analogico le cui unità sono le espressioni corporee quali il ritmo della respirazione, la mimica facciale, la tensione muscolare, il tono della voce, lo sguardo, ecc. Questo tipo di linguaggio è estremamente espressivo ma non possiede alcuna regola logica di tipo sintattico, per cui non riesce ad esprimere che momentanee situazioni emotive di chi sta comunicando. La dimensione espressiva, nella comunicazione a faccia a faccia che si stabilisce nei gruppi, trova in questo linguaggio la sua espressione più diretta e coinvolgente. Questo non significa che il linguaggio simbolico non possa esprimere emozioni, ma solo che lo fa con minore immediatezza e coinvolgimento del linguaggio analogico.

La dimensione affettivo – emotiva che si sviluppa nell'interazione è di fatto una componente fondamentale nella creazione di significati comuni; si può dire anzi che ne costituisce la premessa indispensabile. Di solito la necessità di avere interazioni affettivamente positive tra i membri del gruppo genera all'interno di questi anche una condivisione di significati, ovvero di opinioni, di idee, di valori e di informazioni per cui è sufficiente notare come la comunicazione non riguardi solo i sentimenti, le sensazioni e le emozioni delle persone, ma anche particolari oggetti fisici e mentali su cui le stesse manifestano un particolare e personale orientamento. L'interazione creatasi nel gruppo fa aumentare la vicinanza psicologica, la conoscenza e l'accettazione reciproca tra le persone; innesca anche, sovente, la formazione di un orientamento

comune nei confronti di tutto ciò che è oggetto della vita del gruppo (Pollo, 1996. pp.56-58).

Una dimensione fondamentale della persona è il suo essere sociale. Non c'è persona che possa vivere da sola, essere autosufficiente, chiudersi in se stessa, prescindendo dagli altri. Tutti gli esseri umani hanno bisogno degli altri, non per sfruttarli, ma per condividere, per relazionarsi e anche per donarsi.

4. CONCLUSIONE

In questo primo capitolo si è focalizzato il gruppo come luogo dell'essere in relazione. Questi brevi elementi generali introduttivi sulla realtà del gruppo e del gruppo di lavoro ci sono serviti per sottolineare gli elementi di cui esso è caratterizzato. Si è giunti alla conclusione che il gruppo è il luogo dove la persona umana manifesta la sua condizione relazionale. Esso è altresì un sistema di persone in relazione tra di loro che, attraverso i processi di comunicazione, vivono coscientemente una interdipendenza reciproca, rispetto agli scopi che rendono significativo il loro stare insieme, senza per questo annullare i confini della propria individualità personale.

Nel prossimo capitolo esamineremo alcuni aspetti che contribuiscono all'efficacia del gruppo e che rientrano nelle abilità sociali importanti per la vita, per le relazioni e per la cooperazione.

Capitolo secondo

LE COMPETENZE SOCIALI IN UN GRUPPO

L'uomo, per sua natura relazionale, non può vivere senza rapporti con gli altri. Infatti, il rapporto che abbiamo con le persone con cui viviamo, lavoriamo e condividiamo la vita, determina la qualità della nostra vita. Per creare una relazione corretta, autentica e solida ci vogliono tempo, cura, impegno e competenze. Le competenze sociali, in particolare, aiutano la persona a prepararsi e a rispondere efficacemente alle richieste e alle sfide della vita quotidiana. Esse sono finalizzate alla persona, alle sue relazioni con gli altri, alla sua salute; migliorano la qualità della vita dell'individuo, lo aiutano a realizzarsi e assicurano alla società una persona competitiva a livello comportamentale, cognitivo e emotivo.

In questo capitolo l'attenzione è spostata sul valore educativo del gruppo cooperativo e sugli elementi essenziali che lo caratterizzano.

1. IL GRUPPO COOPERATIVO PER EDUCARE ALLA COLLABORAZIONE E ALLA SOLIDARIETÀ

I gruppi si formano per obiettivi che non possono essere raggiunti da soli se non con molta difficoltà o in tempi estremamente lunghi e quindi anche non-economici. Ne consegue che uno scopo o un obiettivo elevati sono la prima condizione per la creazione di un'interdipendenza tra i membri del gruppo che riconoscono il gruppo come una necessità. La cooperazione tra i membri del gruppo è così fondamentale da essere parte della definizione di gruppo. E' la nostra abilità ad impegnarci in compiti cooperativi per raggiungere scopi di gruppo distintivo specie umana; infatti, diversamente da quanto si verifica nella modalità di lavoro di tipo competitivo o individualistico, nella modalità di lavoro cooperativo l'interdipendenza di scopo e di obiettivo spinge i membri ad agire per raggiungere la meta comune e a percepire gli atteggiamenti non solidaristici come una minaccia ad essa. Il rapporto di cooperazione induce i membri a valutare che ogni azione individuale muove il gruppo verso l'obiettivo di tutti.

La cooperazione, paragonata dunque agli sforzi competitivi e individualistici, tende a promuovere alti risultati di produttività, di più intensa attenzione e impegno nelle relazioni tra i membri del gruppo, di maggior salute mentale e di competenza sociale (Comoglio, 2007).

Il gruppo cooperativo è quello in cui ogni membro realizza i propri obiettivi solo se il gruppo, e quindi tutti i suoi membri, raggiunge la propria meta. Vi è, in questo tipo di gruppo, una stretta interdipendenza tra il proprio scopo personale e quello degli altri membri del gruppo. Nel gruppo competitivo, invece, i membri raggiungono il proprio scopo solo se gli altri non lo raggiungono. Nella cooperazione la meta viene spartita ed è la relazione che si ha con la meta che tiene insieme gli individui che cooperano. La competizione, invece tende a generare rivalità, e quest'ultima, inevitabilmente, produce competizione all'interno di un circolo che si autoalimenta. Dunque si può ritenere che è l'inflazione dell'Io che genera rivalità, competizione, narcisismo e rapporti umani ben distanti da quelli tipici dell'interazione autentica. Proprio per questo motivo il comportamento cooperativo nelle persone che formano un gruppo può nascere solo quando esse si emancipano dalle esigenze dell'Io e quindi possono aprirsi alle esigenze della realtà sociale e agli altri. Possono cioè scoprire la realtà dell'oggettivo al di là della porta stretta del soggettivo. Solo educando alla cooperazione si aiuta questo processo di superamento dell'Io negli individui umani. Sia chiaro però che questo non vuole assolutamente dire l'annullamento o l'indebolimento dell'Io, ma solo che la persona riesce a vivere la sua individualità cosciente all'interno di una unità profonda con gli altri esseri umani che formano il gruppo. La scelta dell'animatore di gruppo non può che essere a favore del gruppo cooperativo, che presenta poi, sempre dal punto di vista educativo, anche altri vantaggi (Pollo, 1994, pp. 118-119).

Il gruppo cooperativo apre altresì la porta a un cammino verso la relazione solidale; essa è parte integrante della comunicazione autentica in quanto consente ai membri del gruppo sia di migliorare la conoscenza reciproca, sia di costruire realmente significati comuni. In altre parole, il gruppo cooperativo è una realtà che permette di educare alla collaborazione e alla solidarietà. Infatti, Dreikurs (1967), fa notare che con il soggetto scomodo di un gruppo tutto il gruppo si può impegnare per ottenere la collaborazione di tutto il gruppo. Il gruppo può così favorire la comprensione e l'appoggio reciproco, può creare un'atmosfera di entusiasmo e di solidarietà, può essere di grande aiuto all'educatore nel suo compito educativo (p. 38).

Altresì, le interazioni nel gruppo si costruiscono attraverso il clima cooperativo che viene a stabilirsi al suo interno, anzi, si può affermare che la ricerca di un clima cooperativo è la necessaria premessa ad ogni lavoro sulle interazioni e anche sullo

sviluppo della competenza comunicativa sociale. L'interazione, come comunicazione autentica, richiede la formazione attraverso forme opportune di feed-back, di significati comuni, oltre che di una fiducia reciproca tra i comunicanti (p. 121).

La cooperazione esige pertanto che tra i membri si realizzi una fiducia reciproca. Questa è la situazione fondamentale entro la quale si può realizzare un feed-back positivo, subire un'influenza, condividere risorse, svolgere una comunicazione chiara, senza seconde intenzioni.

L'azione di gruppo deve sempre avere un obiettivo che, per essere perseguito, richieda la cooperazione di altri membri e deve percepire che l'obiettivo, per essere raggiunto, esige l'impegno e la fatica di tutti. Se si percepisce che l'obiettivo da raggiungere è conseguibile solo in interdipendenza con gli altri, ci si impegnerà di più, si troveranno motivi per collaborare e adoperarsi in tal senso.

Per esempio, è ben noto, che nell'ambito scolastico, il rapporto interpersonale tra gli allievi, strutturato in chiave cooperativa, possa favorire l'apprendimento scolastico e lo sviluppo sia cognitivo che socio-affettivo degli studenti. Questa modalità di conduzione della classe non ha alcun rapporto con i tradizionali gruppi di lavoro. I gruppi cooperativi si differenziano dai gruppi tradizionali poiché implicano, da parte dell'insegnante, un'elevata capacità di strutturare i compiti, di decidere dove inserire momenti di lavoro individuale e cooperativo, di predisporre le attività per educare gli allievi all'uso delle competenze sociali, di selezionare i criteri e le modalità con cui valutare l'apprendimento dei singoli e del gruppo, di scegliere i criteri con cui formare i gruppi. Nei gruppi tradizionali, è il leader che esorta a stare insieme e a portare avanti in collaborazione il lavoro, nei gruppi cooperativi sono le condizioni strutturali che spingono i membri a collaborare e che dettano le ragioni e i motivi per lavorare insieme. Tali condizioni si creano programmando attività nelle quali sono presenti una forte condivisione di risorse e di materiali, di premi e incentivi, dell'obiettivo e una distribuzione di ruoli e compiti. L'Apprendimento Cooperativo utilizza sia la nozione di interdipendenza positiva, sia quella di responsabilità individuale per favorire apprendimento negli studenti (Gentile, 2003. p.2).

L'educazione alla cooperazione, o meglio l'educare alla collaborazione e alla solidarietà in un gruppo cooperativo, serve per coltivare un'idea di persona aperta al pluralismo, al dialogo e al confronto; per coltivare un'idea di persona capace di

interpretare la realtà del suo tempo e agire di conseguenza, che non viva ai margini, da osservatore, ma collaborante fattivamente nella realtà socio-culturale in cui vive e opera.

Infine, la filosofia cooperativa racchiude in sé la risposta culturale - ma anche operativa - a queste esigenze, facendo leva proprio sulla centralità della persona umana, sulla sua responsabilità e sulla sua etica mutualistica. In questo senso si avverte l'esigenza di incoraggiare tale filosofia di vita, attraverso la diffusione dei relativi valori tra i giovani. Da ciò è scaturita l'importanza di una educazione cooperativa capace di svilupparsi dall'interno del movimento cooperativo stesso, genuina, forte dell'esperienza e della concretezza che il lavoro, il sacrificio, le scelte di mutualità concorrono a formare.

Possiamo individuare, tra i seguenti, gli eventuali obiettivi nell'ambito di uno specifico percorso cooperativo in un gruppo:

- 1) Creare spirito di solidarietà, fare emergere attenzioni, sia di carattere intellettuale, sia tramite azioni di aiuto concreto verso i più deboli, saper riconoscere la difficoltà anche in chi ci sta in fianco
- 2) imparare a partecipare, a comprendere ed interiorizzare le norme per un corretto vivere sociale e ad accettare il dissenso civile nel superiore interesse del gruppo;
- 3) sperimentare concretamente la necessità di contemperare le esigenze di libertà individuale e collettiva
- 4) imparare ad assumere responsabilità personali, che richiedono impegno, tempi e modi definiti
- 5) facilitare la crescita individuale e del gruppo evitando competitività e sviluppando solidarietà e collaborazione
- 6) creare un clima di disponibilità al confronto con mentalità e pareri diversi, visti non come limiti alla comunicazione, ma come arricchimento per uno sviluppo culturale non settoriale
- 7) sperimentare concretamente gli aspetti connessi alla gestione di una cooperativa, valutandone potenzialità e limiti
- 8) stimolare imprenditorialità, innovazione e creatività.

La cooperazione rappresenta quindi un luogo ideale e una palestra concreta nella quale esercitare i valori della responsabilità e della mutualità, della collaborazione, della partecipazione e della solidarietà. Il gruppo stesso può, in questo caso, divenire un'esperienza più intensa di cooperazione tra i membri del gruppo. Lavorare dunque collaborativamente rafforza l'equilibrio in quanto offre alle persone l'opportunità di sviluppare maggiori competenze sociali, di confrontarsi in modo amichevole e costruttivo con gli altri, di ricevere da essi aiuto in momenti di difficoltà, di scoraggiamento, di ansia e di manifestare senza timore il dissenso. Per promuovere la cooperazione tra i membri di un gruppo è tuttavia necessario strutturare una situazione nella quale essi siano in interdipendenza positiva.

2. INTERDIPENDENZA SOCIALE POSITIVA

Nel paragrafo precedente abbiamo cercato di evidenziare come l'interdipendenza positiva tra i membri sia la caratteristica più significativa del gruppo cooperativo. L'interdipendenza è condizione perché ogni membro agisca e si comporti in modo collaborativo convinto che solo dalla collaborazione possono scaturire il proprio e l'altrui successo dei membri del gruppo.

Il concetto di "interdipendenza" indica un "rapporto con", un "legame con", una "relazione con", una "dipendenza da" altre persone per il conseguimento di un risultato, di un obiettivo o di una ricompensa. Essere in interdipendenza con qualcuno significa che per realizzare qualcosa o raggiungere uno scopo non è possibile agire da soli. Gli altri sono necessari e indispensabili. (Comoglio, 2007, p. 59)

L'interdipendenza positiva è un elemento essenziale caratteristico di un gruppo e nasce quando una persona percepisce di essere vincolata ad altre per il perseguimento di un proprio obiettivo. L'interdipendenza positiva tra i membri può essere oggettiva o soggettiva. È oggettiva quando l'attività prevede necessariamente la collaborazione dei membri di un gruppo (es. in una squadra di calcio è oggettivamente necessario che i suoi membri collaborino); è soggettiva quando questa necessità è percepita a livello individuale da tutti i membri di un gruppo. Una persona potrebbe trovarsi in una situazione di interdipendenza oggettiva e non percepirla a livello soggettivo; di conseguenza potrebbe non collaborare con i compagni di gruppo, continuando a lavorare in modo individualistico o competitivo. "L'interdipendenza positiva può essere

raggiunta attraverso obiettivi comuni (interdipendenza di obiettivo), la divisione del compito (interdipendenza di compito), la condivisione di materiali, risorse, informazioni (interdipendenza di risorse), l'assegnazione di ruoli diversi (interdipendenza di ruolo) e le ricompense di gruppo (interdipendenza di ricompensa)" (Comoglio & Cardoso, op. cit., p. 30). Possiamo portare un esempio: i membri di un gruppo di lavoro hanno in comune il medesimo obiettivo, perseguito con compiti differenti, utilizzando in modo interdipendente le risorse e le competenze di cui sono portatori.

L'interdipendenza positiva esiste quindi, quando la realizzazione del proprio compito contribuisce positivamente alla realizzazione del compito degli altri (per esempio, quando i membri di un gruppo ricevono tutti lo stesso riconoscimento per il conseguimento di uno scopo comune). L'interdipendenza positiva è il fattore più rilevante di una didattica cooperativa. Essa si realizza allorché i membri di un piccolo gruppo sono consapevoli che il raggiungimento di uno scopo richiede cooperazione tra loro ed esige impegno da parte di tutti.

Oggi sono necessarie persone in grado di creare una interdipendenza positiva all'interno dei gruppi in cui lavorano; solo una situazione di interdipendenza positiva favorisce la soluzione di quei problemi complessi che singoli e aziende devono affrontare. L'interdipendenza positiva si realizza quando, all'interno di un gruppo, si risolve un problema con il contributo effettivo di tutti i suoi membri, impegnati a perseguire il medesimo obiettivo in mansioni diverse. Per creare interdipendenza positiva, per fare in modo cioè che i gruppi-lavoro riescano a perseguire i loro obiettivi in modo cooperativo, i componenti devono essere in grado di mettere in atto un repertorio di comportamenti verbali e non verbali definito come insieme delle competenze sociali, ovvero l'insieme dei comportamenti che una persona deve imparare ad adottare per poter lavorare in gruppo in modo costruttivo. I conduttori di gruppo che lavorano in modo collaborativo, per primi, devono aver acquisito simili comportamenti.

La condizione di interdipendenza positiva sollecita i soggetti a comunicare, a informarsi, a chiedere e darsi aiuto, a scambiarsi punti di vista, a gestire in modo positivo i conflitti, ecc.

Possiamo asserire che il gruppo è una situazione nella quale tutti sono necessari al perseguimento di uno scopo; chi si sente autosufficiente si autoesclude dal gruppo; qualora un membro non abbia bisogno degli altri non si instaura interdipendenza.

L'interdipendenza è quindi la caratteristica fondamentale perché un gruppo sia efficace. Nel gruppo ognuno è importante. Tuttavia, ciò deve essere recepito da ogni membro del gruppo sulla base della personale esperienza di interrelazionalità positiva.

L'interdipendenza, comunque, da sola non è sufficiente a risolvere i problemi che possono insorgere in un gruppo cooperativo. L'impegno e lo sforzo delle persone può essere condizionato da altre variabili o condizioni anch'esse indispensabili a rendere il gruppo luogo di sviluppo della competenza comunicativa sociale.

3. INTERAZIONE PROMOZIONALE FACCIA A FACCIA

Il concetto di interazione promozionale faccia a faccia indica un orientamento generale, un'attenzione o una sensibilità particolare dei membri a promuovere il lavoro di gruppo. Più che ad un comportamento ben definito, esso corrisponde ad un comportamento generale, ossia ad un atteggiamento di disponibilità a cogliere e promuovere quanto può "facilitare" l'impegno e lo sforzo comune. E' un clima tra i membri del gruppo secondo il quale le persone non trovano difficoltà a interagire.

Il concetto può essere descritto come conoscenza reciproca, fiducia, accettazione, rispetto, attenzione, sincerità, onestà, apertura e stima, riconoscimento delle diversità e dei valori, tolleranza per l'errore e accettazione della correzione, della sensibilità e attenzione ai bisogni e problemi dell'altro (Comoglio, 2007. p.100).

L'interazione promozionale faccia a faccia, può essere definita lo "stile" relazionale che consente di mettere a proprio agio gli altri, soprattutto i compagni di lavoro, a "sentirsi e star bene" con loro. Essa definisce e raccoglie quei comportamenti incoraggianti e sostenenti i membri del gruppo nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni. Questa componente è caratterizzata da:

- 1) Comportamenti che dimostrano inclusione, accettazione, rispetto, stima dell'altro.
- 2) Dimostrazioni di disponibilità all'altro di aiuto e assistenza effettiva ed efficace.
- 3) Scambio di risorse necessarie come informazioni, elaborazione di informazioni e materiali.
- 4) Disponibilità reciproca di feedback al fine di incrementare le responsabilità assegnate e migliorare le prestazioni in compiti successivi.

- 5) Sfida alle conclusioni e al modo di ragionare di ogni membro al fine di promuovere decisioni di alta qualità, intuizioni profonde e più creative dei problemi che devono essere affrontati.
- 6) Stimolazione reciproca alla partecipazione e al coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni.
- 7) Influenza reciproca per raggiungere gli obiettivi comuni.
- 8) Azioni che danno o ottengono la fiducia.
- 9) Impegno per interessi condivisi.
- 10) Condizioni relativamente bassi di stress e di ansia.

Mentre l'interdipendenza si fonda sulla percezione della necessità reciproca, l'interazione si fonda sulla percezione della presenza. La prima porta allo scambio, la seconda porta alla fusione. Oltre all'interdipendenza positiva sociale e all'interazione promozionale faccia a faccia, è fondamentale anche la responsabilità individuale come competenza sociale da acquisire in un gruppo.

4. LA RESPONSABILITÀ INDIVIDUALE

La responsabilità individuale esiste dunque, quando le persone sono responsabili del proprio apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo (come quando ciascun membro di un gruppo ha compiti e ruoli chiari da svolgere). La responsabilità personale è l'impegno offerto da un singolo individuo per il raggiungimento di un obiettivo di gruppo. È proprio l'impegno personale a rendere efficace la cooperazione; pertanto, per responsabilità personale si può intendere il portare a termine il proprio compito sia facilitando il lavoro degli altri, sia sostenendo i loro sforzi.

Molti leader tuttavia ritengono che le attività in gruppo annullino la responsabilità personale. Questo concetto non è però applicabile al gruppo di lavoro strutturato. "La variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso gli altri membri del gruppo per raggiungere gli obiettivi del gruppo. Esso implica:

- 1) concludere la propria attività;

2) facilitare il lavoro degli altri membri del gruppo e sostenere i loro sforzi." (Comoglio, 1998, p. 67).

In una situazione ad alta interdipendenza positiva la responsabilità individuale aumenta anziché diminuire perché ogni membro del gruppo ha interesse a raggiungere l'obiettivo e ricopre una mansione che solo lui può rivestire all'interno del gruppo; per questo la motivazione a portare a termine il lavoro e a raggiungere l'obiettivo è più alta, non solo rispetto al lavoro di gruppo tradizionale (in cui il "più bravo" lavorava e gli altri stavano a guardare), ma anche rispetto al lavoro impostato in modo individualistico o competitivo. Molti sono i modi per sollecitare l'impegno e la responsabilità personali. Uno consiste nello strutturare una condizione di interdipendenza positiva tra i membri del gruppo così da sentirsi indotti ad aiutarsi reciprocamente. Un altro modo risiede nel controllare il livello del risultato raggiunto dai singoli membri da parte dell'educatore, cioè nel verificare se ognuno ha portato a termine il compito affidato ed ha appreso il materiale assegnato.

Quando i gruppi lavorano su compiti dove è difficile identificare il contributo fornito dai singoli partecipanti, quando c'è un'accresciuta probabilità di sforzi ridondanti, quando c'è una mancanza di coesione di gruppo, quando vi è una scarsa responsabilità per il risultato finale, il livello di partecipazione e di coinvolgimento di alcuni membri potrà ridursi al minimo. Se, al contrario, c'è un'alta responsabilità individuale ed è chiara l'entità dell'impegno che ciascuno deve fornire, se sono evitati sforzi ridondanti, se ogni membro "si sente" responsabile del risultato finale e, se il gruppo è coeso, allora il "disimpegno nel gruppo" (*social loafing*) svanisce. Quanto più piccolo è il gruppo, tanto più elevata potrà essere la responsabilità individuale (Comoglio, 2007, pp. 67-68).

La responsabilità personale può essere ottenuta strutturando una condizione di interdipendenza, e verificando il risultato raggiunto dai singoli membri in termini di completamento del compito assegnato o di apprendimento. In quest'ottica la responsabilità individuale è sempre l'effetto di una struttura di interdipendenza positiva; in altre parole, tanto più l'attività didattica è organizzata secondo legami di reciprocità produttiva, sia pure associata a scopi misurabili in base a criteri di successo, o a compiti implicanti necessariamente il contributo di più soggetti per essere completati, quanto più si creano condizioni di esercizio utili a favorire nei singoli membri la disponibilità e

l'impegno di portare a termine il compito, contribuendo al raggiungimento di un risultato individuale direttamente connesso a un risultato condiviso. In sintesi, gli educatori possono favorire responsabilità individuale se strutturano condizioni didattiche basate su legami di interdipendenza positiva (Gentile, 2003, pp. 2-3).

5. CONCLUSIONE

Al termine di questo capitolo, possiamo ritenere che in un clima disteso, di solidarietà e di collaborazione fra i membri di un gruppo cooperativo, si avviano già dei presupposti per scoprire e far vivere pienamente i rapporti sociali. L'attuazione delle competenze sociali in gruppo, offre fundamentalmente al soggetto un'occasione per essere più integralmente se stesso, più sincero con sé e con gli altri, più stimolato a superare il naturale egocentrismo, più aperto alla solidarietà ed alla collaborazione. Il passaggio dall'individualità alla comunità richiede lunghi processi formativi, chiama in causa la riflessività, il pensiero critico, l'assunzione di responsabilità verso sé e verso l'altro da sé.

Il gruppo cooperativo implica dunque il formarsi di un certo grado di mutua fiducia, comprensione, rispetto e cooperazione. Esso diventa allora il luogo della condivisione dei talenti e delle ricchezze umane di ciascuno; lì ognuno si prende cura, insieme agli altri, dello sviluppo dei propri talenti per contribuire all'arricchimento della comunità dove vive, impara, soffre e gioisce insieme.

L'azione educativa del gruppo cooperativo si concretizza tenendo conto soprattutto degli elementi che lo caratterizzano: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia e responsabilità individuale. Tuttavia, per poter sviluppare relazioni di maggiore qualità, da cui nasca una efficace convivenza e collaborazione è necessario saper comunicare, saper accettare il punto di vista di altre persone, saper risolvere i problemi in modo costruttivo, saper decidere insieme. Nell'ultimo capitolo cercheremo di specificare ed approfondire la competenza sociale, comunicativa ed emotiva, le abilità della leadership condivisa, le abilità di risolvere il conflitto in modo costruttivo, le abilità di soluzione dei problemi e le abilità di prendere decisioni in modo flessibile.

Capitolo terzo

LE COMPETENZE SOCIALI

L'uomo, per quanto sociale, per sua natura è dotato di capacità interattive; le relazioni tuttavia si devono coltivare e dalla loro qualità dipende anche la qualità della vita dell'uomo. Perché tra i membri di un gruppo possa instaurarsi una corretta relazione è necessario sviluppare in essi una serie di competenze che, con l'esercizio, possono essere apprese anche in età adulta.

Nel precedente capitolo abbiamo evidenziato alcuni punti salienti di un gruppo. Ora intendiamo invece sottolineare altri aspetti importanti delle competenze sociali. In particolare le abilità sociali come comunicazione e leadership distribuita in gruppo, gestione costruttiva del conflitto, soluzione dei problemi e presa di decisione nonché il loro insegnamento.

1. UNA DEFINIZIONE DI COMPETENZA SOCIALE

È utile fornire una definizione di ciò che si intende per abilità sociali, in quanto non esiste un costrutto unico e omogeneo per riferirsi a questo specifico ambito. Per esempio, con l'etichetta "comportamento pro-sociale" si può fare riferimento sia all'aspetto fenomenologico legato al comportamento manifesto (microcategorie) che ad una prospettiva più relazionale, utile ad indagare motivazioni, dinamiche, aspetti emotivi, ecc.

Si prendano in considerazione le seguenti definizioni di abilità sociali.

Greshame e Elliott descrivono le abilità sociali come:

“comportamenti appresi, accettati come sociali e che danno un'opportunità individuale per creare un'interazione più forte con altre persone e che evitano reazioni sociali non accettabili” (1990, p.3).

Secondo Rinn e Markle (1979) si tratta di un repertorio di comportamenti verbali e non verbali con i quali gli individui influenzano le risposte altrui nel contesto interpersonale. Questo repertorio agisce come un meccanismo attraverso il quale l'individuo influenza il proprio ambiente ottenendo, rimuovendo o evitando risultati desiderabili o indesiderabili nella sfera sociale. Questa definizione rispecchia un'ottica di tipo comportamentale.

Chadsey e Rusch (1992) pongono l'accento sugli aspetti cognitivi, definendo le abilità sociali come quei comportamenti appresi, orientati verso un obiettivo e governati da regole, che variano in funzione della situazione e del contesto e che si basano su elementi cognitivi ed affettivi osservabili e non osservabili in grado di elicitare negli altri risposte positive o neutrali e di evitare risposte negative.

Comoglio e Cardoso (1996) approfondiscono la natura multidimensionale della abilità sociale, la quale sarebbe costituita da diversi elementi:

Abilità comunicative legate alla ricezione/emissione di un messaggio (porgere ascolto attivo, esprimere le emozioni, rispettare il turno, incoraggiare, chiedere e dare aiuto) o meglio (saper esprimere sensazioni ed emozioni, saper ascoltare, saper chiedere e dare aiuto, saper comunicare in modo conciso, ecc.);

Abilità di leadership orientate verso un compito (chiedere e dare informazioni, valutare comprensione, riassumere, stimolare nuove prospettive) oppure orientate ad instaurare un buon clima nel gruppo (incoraggiare, allentare le tensioni, facilitare la comunicazione) (l'interdipendenza dei ruoli...);

Abilità di soluzione positiva del conflitto (le abilità per una soluzione positiva del conflitto, la strategia della negoziazione, l'educazione alla pace, etc.);

Abilità di soluzione di problemi di gruppo (le fasi della soluzione di un problema, generare idee di soluzione...);

Abilità di presa di decisione in gruppo (valutare le idee, saper utilizzare strategie per una corretta presa di decisioni, etc.).

Secondo gli autori sopracitati le abilità sociali sono un insieme di comportamenti motivati e cognitivamente controllati che permettono ad una persona di iniziare, sviluppare, mantenere e affrontare in modo efficace una buona relazione con gli altri e un buon inserimento nell'ambiente che la circonda.

2. COMUNICAZIONE EFFICACE

La competenza comunicativa rappresenta l'elemento essenziale per dare inizio, ma anche per far evolvere, una relazione interpersonale che vuole qualificarsi come generatrice di benessere in coloro che prendono parte alle interazioni. La comunicazione interpersonale, in generale è un fenomeno complesso e spesso segnato da incomprensioni. Perché? Perché così spesso succede che le persone che comunicano

non si comprendono, non si capiscono, non riescono a trovare un accordo? Proprio per la mancanza di efficacia nella comunicazione. La comunicazione fallisce nel momento in cui il ricevente non si concentra sull'emittente, ma si concentra su se stesso. Un atteggiamento ego-centrico non consente di capire il significato del messaggio, lo cambia e questo può creare problemi di comunicazione e quindi di relazione. I problemi possono tuttavia derivare non solo dal ricevente, la comunicazione inefficace può risultare dalla non chiarezza del messaggio codificato. L'emittente non codifica quello che voleva comunicare e invia un messaggio poco chiaro, ambiguo, contraddittorio e quindi poco comprensibile al ricevente, orientando la comprensione del messaggio in un'altra direzione rispetto a quello che si voleva comunicare. Una delle caratteristiche del gruppo sta nell'intenso scambio di informazioni tra i membri del gruppo. Sebbene la comunicazione sia un fatto fondamentale, tuttavia comunicare non è facile. Non solo è difficile essere chiari e completi nei propri messaggi, è difficile anche aprirsi all'altro, essere capaci di riconoscere e comunicare i propri sentimenti, costruire dei messaggi in cui vi è confluenza fra messaggio verbale e non-verbale.

Secondo Comoglio e Cardoso (2009), perché un messaggio sia chiaro e venga accolto, è indispensabile che la comunicazione sia accompagnata da specifiche precondizioni:

- a) precondizioni psicologiche della comunicazione (per decidere di comunicare con l'altro è necessario superare e affrontare paure psicologiche che derivano dal rischio della comunicazione. Le paure possono essere di diversi tipi: accettare il rischio di aprirsi all'altro, essere il più aperti possibile senza giudicare l'altro, avere un'accettazione reciproca, condividere idee, sentimenti e emozioni, partecipare esperienze positive e personali, essere aperti e sinceri e credere nella sincerità e autenticità dell'altro, rispettare le condizioni di "appropriatezza" dell'apertura di sé),
- b) precondizioni di credibilità (prima di esprimere un'asserzione è importante che colui che parla esamini la credibilità di cui gode presso il suo interlocutore o in generale o rispetto al contenuto della sua comunicazione),
- c) precondizioni di pragmatica comunicazione (le condizioni di sincerità comportano l'accettazione dall'interlocutore; le condizioni preparatorie suppongono adeguatezza del proprio interlocutore. Nel senso che suppongono che chi ascolta sia in grado di rispondere alla richiesta o se viene comunicato un rimprovero, si suppone la

responsabilità dell'azione che viene rimproverata...; infine le condizioni essenziali comportano di essere riconosciuto e accettato dall'interlocutore. Nel senso che quello che ascolta accetta e fa quello che gli viene detto).

È importante che il comunicante sappia esprimere il messaggio in modo chiaro, completo e appropriato. Una chiara e non ambigua espressione del messaggio è una condizione essenziale della comunicazione efficace. L'assenza di efficace espressione del messaggio può creare tante ambiguità e mettere imbarazzo i comunicanti. È un compito che deve svolgere l'emittente. Comoglio e Cardoso (2009, p. 80) hanno precisato le caratteristiche che rendono un messaggio efficace: personalizzare il messaggio; rendere il proprio messaggio chiaro, completo e appropriato; rendere il messaggio appropriato agli schemi di conoscenza del ricevente; essere ridondanti per aiutare i processi di comprensione del ricevente; controllare le possibili inferenze; saper esprimere i sentimenti ed emozioni; inviare il messaggio in modo che linguaggio verbale e non verbale siano congruenti.

La comunicazione efficace si sviluppa attraverso più processi. Le abilità espressive sono soltanto una parte della competenza necessaria per una comunicazione efficace. Per qualsiasi interazione, ma in modo particolare per la comunicazione efficace, non basta soltanto saper esprimere bene il messaggio, è necessario anche che il messaggio sia ben compreso e che la risposta sia efficace. Il processo di comprensione può essere condizionato dal fatto contestuale, dal giudizio che il ricevente ha su colui che parla, dalle conoscenze previe di cui il ricevente dispone in relazione al contenuto del messaggio, dal bagaglio culturale, dagli atteggiamenti, ecc... tutti questi elementi possono facilitare o complicare la comprensione di un messaggio. Per comprendere correttamente e bene un messaggio è importante che si sappia ascoltare, "rimanendo sul messaggio" ed è importante capire l'intenzione con cui è stato detto il messaggio. Secondo Comoglio e Cardoso (2009, p.87), una difficoltà assai comune è il far rimanere la conversazione entro un contenuto prefissato. Spesso c'è rischio di spostarsi da un contenuto ad un altro. Parlando, l'emittente richiama altri pensieri nel ricevente ed egli si "sposta" su di essi e, allo stesso tempo, non si accorge che il messaggio di chi parla suscita in lui altri pensieri che lo distraggono. Per questo è molto importante impegnarsi sempre a rimanere su quanto è stato detto.

Il processo di risposta, a sua volta, è molto condizionato dal processo selettivo. Nello scambio c'è rischio di rispondere al messaggio selezionando soltanto una parte delle informazioni ricevute. È possibile, ad esempio, che il messaggio sia così complesso da rendere difficoltosa l'operazione di sintesi, oppure che sia stata applicata una percezione selettiva. La percezione selettiva è una fonte di "rumore" inevitabile nel processo di comunicazione, ma spesso questo "rumore" può essere accentuato dalle aspettative, dai bisogni, dai desideri, dalle opinioni, dagli atteggiamenti, dalle credenze. Per rispondere appropriatamente si deve essere consapevoli della probabilità di selezionare solo un certo tipo di informazioni ed essere pronti a cambiare le proprie percezioni quando diventa evidente che si sta fraintendendo il messaggio. Se il messaggio ricevuto è incompleto, si dovrà rispondere controllando la comprensione e quindi parafrasando o sintetizzando il messaggio, chiedendo che sia riformulato o spiegato nell'intenzione in cui è stato comunicato. Non si dovrebbe rispondere immediatamente con valutazioni, interpretazioni, con l'atteggiamento e l'intenzione della superiorità. La competenza sociale comunicativa ha una forte connessione con l'interazione promozionale faccia a faccia. In effetti, il buon clima, la fiducia, la stima e l'apertura reciproca, l'interesse comune verso quello che si vuole raggiungere, sono fattori che sicuramente contribuiscono a migliorare la qualità dei rapporti interpersonali.

3. LA COMPETENZA COMUNICATIVA IN GRUPPO

Nel gruppo, la relazione comunicativa è una conseguenza evidente fondamentale della interdipendenza positiva che si stabilisce tra i membri di un gruppo che intendono conseguire un obiettivo. Tuttavia non si deve pensare che all'interno di un gruppo i membri sappiano sempre comunicare adeguatamente o trovino facile e spontaneo comunicare.

3.1. Le abilità comunicative relazionali

Le abilità comunicative sono moltissime e riguardano tutte le forme con cui abbiamo bisogno di comunicare con altri: l'abilità ad aprirsi all'altro, l'abilità a mantenere una conversazione, l'abilità ad esprimere le proprie sensazioni ed emozioni, l'abilità ad esprimere reazioni positive e negative in modo costruttivo, l'abilità a prestare un ascolto attivo (dimostrando attenzione e apprezzamento, rispetto ed

attenzione alle emozioni comunicate), l'abilità ad essere correttamente assertivi, l'abilità a prevenire la distruzione della relazione, l'abilità di essere congruenti nella comunicazione non verbale, l'abilità a dare aiuto a chi chiede aiuto psicologico-emotivo, l'abilità a chiedere e dare aiuto ai fini di un migliore apprendimento, l'abilità a lodarsi e incoraggiarsi reciprocamente, l'abilità a comunicare in modo etero-centrato, l'abilità a comunicare in modo conciso, l'abilità comunicare in modo convincente e persuasivo, l'abilità a comunicare rispettando il proprio turno di parola, l'abilità a comunicare riflettendo (Comoglio, 2007, p. 284).

3.2 Le abilità di interazione funzionali all'attività di gruppo

Finora abbiamo cercato di analizzare alcune linee dello sviluppo della competenza sociale comunicativa. In questa parte del capitolo, ci proponiamo di formulare alcuni tratti delle abilità per l'interazione comunicativa che completano le qualità del gruppo efficace. Queste qualità sono molto importanti non solo come meta orientativa di sviluppo del gruppo stesso, ma anche come punto di riferimento per l'interpretazione di eventuali difficoltà o insufficienze nel modo di procedere.

Il fatto che l'uomo non possa vivere "senza" gli altri, non significa anche che sappia vivere bene le sue esperienze relazionali. Il nostro modo di comunicare e di comportarsi condiziona il nostro rapporto con le altre persone. La relazione comunicativa è una caratteristica fondamentale del gruppo. Abbiamo difficoltà a riconoscere un gruppo laddove le persone non si parlano o non comunicano. Un gruppo di persone che si parlano e comunicano può non vivere una interdipendenza positiva e quindi non essere un gruppo, ma è quasi impossibile che persone in una interdipendenza positiva, non abbiano tra di loro interazioni comunicative. Se la comunicazione non verifica la presenza di una interdipendenza positiva, una interazione comunicativa è una naturale conseguenza di una interdipendenza. Non si deve, tuttavia, pensare che all'interno di un gruppo i membri sappiano sempre comunicare adeguatamente.

3.2.1. Leadership distribuita (o condivisa)

Nei gruppi si sviluppa non solo la comunicazione interpersonale, ma anche una comunicazione da potersi definire dai ruoli che nel gruppo si esercitano. Uno di questi ruoli importanti è la comunicazione della leadership con il gruppo. A tal proposito nei

gruppi collaborativi alcuni autori, per evitare i difetti di una leadership autoritaria o democratica, hanno pensato a una leadership che chiamano “distribuita”.

Dal punto di vista generale, si può affermare che la proposta di una forma di leadership “distribuita” nei gruppi è giustificata da esigenze di natura funzionale come la necessità di stimolare l’impegno individuale per evitare comportamenti deresponsabilizzanti la visione di una crescita progressiva del gruppo, intesa come graduale assunzione di responsabilità nei confronti del compito affidato sia, infine, dalla constatazione che la ricerca contemporanea sul tema della leadership tende globalmente a ridurre il valore o la presenza di una figura di guida dei gruppi, a favore di maggiore capacità di auto conduzione dei membri (*self-leadership*) (Chemers, 1997).

Una leadership distribuita è condotta da un leader che non accentra tutta la responsabilità del buon funzionamento del gruppo su di sé, ma tende a distribuire la responsabilità tra i membri del gruppo di lavoro. In questo modo la responsabilità individuale aumenta e le idee per il buon funzionamento della squadra si moltiplicano e si integrano. Le comunicazioni in una leadership distribuita sono, in parte orientate sul compito, in parte sulla creazione di un buon clima, espresse nei seguenti interventi:

- a) interventi orientati all’obiettivo: esporre nuove idee, portare suggerimenti, fornire informazioni; cercare informazioni e opinioni; orientare il lavoro di gruppo e attribuire ruoli; riassumere; stimolare l’approfondimento e aprire nuove prospettive; controllare il livello di comprensione dei membri;
- b) interventi orientati alla relazione: incoraggiare alla partecipazione, facilitare la comunicazione, sollevare da tensioni, osservare il processo, risolvere problemi interpersonali, mostrare accettazione, elargire riconoscimenti.

Tutti i membri di un gruppo possono assumere comportamenti da leader, ponendo azioni che aiutino il gruppo a completare il compito e a mantenere delle relazioni collaborative efficaci. Tutte le funzioni di leadership possono essere eseguite dai membri di un gruppo. In questa prospettiva esse sono illustrate da D. W. Johnson e F. P. Johnson:

“la leadership è un insieme di abilità apprese che tutti con un minimo di capacità possono acquisire. La partecipazione responsabile al gruppo e la leadership dipendono entrambe da un comportamento flessibile, dall’abilità a diagnosticare quali comportamenti sono necessari in un particolare momento affinché il gruppo funzioni in modo efficace e dall’abilità di adempiere questi comportamenti o ottenere che altri li adempiano. Un

membro abile o leader deve perciò essere capace di rendersi conto se una data funzione è necessaria in un gruppo e deve sapersi adattare sufficientemente in modo da fornire i diversi tipi di comportamento necessari per le diverse situazioni. In più un membro efficace di un gruppo o un leader dovrebbe essere capace di utilizzare le abilità di altri membri del gruppo per fornire azioni necessarie al gruppo” (Johnson, D. W. & Johnson, F.P. 1994, P.165).

3.2.2. *Soluzione negoziata dei conflitti*

Ogni gruppo che lavora deve continuamente affrontare problemi. Ma sapere come procedere per affrontare un problema è una competenza importante che le persone devono possedere. Se i membri di un gruppo non sapranno “vedere” i problemi o affrontarli, è assai probabile che il raggiungimento degli scopi previsti possa essere seriamente compromesso. Il conflitto è inevitabile e deve essere gestito in modo costruttivo, in modo cioè da produrre una soluzione che soddisfi tutti i soggetti coinvolti. Il gruppo che non teme i conflitti interpersonali e che sa uscire da queste situazioni è un gruppo molto più produttivo, efficiente ed è anche destinato a durare più a lungo. Per affrontare e risolvere i conflitti bisogna conoscerli. Partiamo da una definizione generale di conflitto: scontro tra individui e/o gruppi che hanno scopi e/o bisogni propri che in qualche modo divergono o si sovrappongono.

La negoziazione di un conflitto è pertanto un’abilità non atta all’improvvisazione poiché chiama in causa altre numerose abilità comportamentali, pur applicate con correttezza, non è detto che porti ad un risultato soddisfacente. La sua efficacia dipende anche dalla presenza di variabili contestuali, come un buon clima di cooperazione e partecipazione (Cfr. Comoglio, 2007, pp. 388-389).

La strategia della negoziazione mira quindi al raggiungimento di una soluzione che, per quanto possibile, sia totalmente soddisfacente per i contendenti di una situazione conflittuale. Essa non è di facile applicazione, sia perché il metterla in atto comporta il possesso di buone abilità comunicative e specifiche regole procedurali, sia perché per essere esercitata richiede la disponibilità reciproca ad affrontare e superare insieme il conflitto. Le premesse su cui si fonda l’utilizzo di tale strategia sono, infatti, da una parte il riconoscimento del conflitto, dall’altra la disponibilità reciproca a superarlo. Se è vero che non si possono affrontare situazioni conflittuali prima che le parti in conflitto non abbiano riconosciuto la situazione di disagio provocata dal conflitto, è altrettanto vero che, per convincersi ad affrontare un conflitto, al suo

riconoscimento deve seguire la manifestazione sincera della volontà e disponibilità reciproca a superarlo.

Rispetto alle altre modalità di risoluzione dei conflitti, la negoziazione è una strategia nella quale le parti in causa non scelgono di salvare, in alternativa, o il rapporto con l'altro o gli interessi personali in gioco, ma fin dall'inizio esprimono la volontà di salvare sia la relazione che gli obiettivi di parte. Sono essenzialmente due i momenti costitutivi della strategia della negoziazione, realizzabili seguendo una serie di passi, che indirettamente ricalcano quelli proposti dalle più recenti teorie del negoziato (Cfr. Fisher & Ury, 1995).

Primo momento:

Accordarsi su una comune definizione del conflitto per raggiungere un accordo che sia soddisfacente per entrambi; le due parti, una volta espressa l'intenzione e la volontà di risolvere il conflitto, devono innanzitutto raggiungere una comune definizione dello stesso. Sono tre i passi da compiere verso questa direzione:

Definire il conflitto dal proprio punto di vista: significa per entrambi riuscire a definire nel modo più articolato e specifico in cosa consista la percezione personale del conflitto (descrizione delle azioni ed espressione delle emozioni, bisogni, scopi, proposte personali di accordo, proprie e dell'altro). Prima del confronto con l'altro, alle parti in conflitto è richiesto il saper prendere contatto con se stessi, per capire quale sia la propria rappresentazione del conflitto e che cosa si voglia raggiungere attraverso la negoziazione.

Confrontare le definizioni: il confronto è l'espressione diretta del proprio punto di vista all'altro, esprimendogli nel contempo l'invito a fare lo stesso. È importante in questa fase focalizzarsi sui comportamenti e non sulle caratteristiche personali: si discute, cioè, sui problemi e non sulla persona. Il conflitto, in questo caso, è visto come un problema che riguarda entrambi e perciò da risolvere insieme, non come una situazione che decreterà chi ha ragione e chi ha torto. Definire un conflitto come un comune problema da risolvere aumenterà la fiducia reciproca e rafforzerà la cooperazione.

Comprendere la prospettiva dell'altro: una delle abilità più importanti per la soluzione costruttiva di un conflitto è riuscire a comprendere come il conflitto viene vissuto nella prospettiva dell'altro. Per questo è necessario passare dall'essere centrati

su se stessi e sul proprio modo di vedere, al decentrarsi prendendo in considerazione il punto di vista dell'altro, prima senza modificare il proprio, poi diventando disponibili ad influenzarsi reciprocamente, trasformando l'egocentrismo iniziale in eterocentrismo.

Secondo momento:

Trovare un accordo che sia soddisfacente per entrambi ed essere disposti a verificarlo. Aver raggiunto una definizione comune del conflitto consente alle due parti di passare alla ricerca delle possibili soluzioni. Infatti, una volta chiarite le differenze di opinione e sgombrato il campo dai possibili equivoci, è anche più facile riconoscere eventuali punti di convergenza e, comunque, cercarli insieme. I passi per realizzare questo obiettivo sono due:

Inventare soluzioni di mutuo vantaggio: ossia trovare insieme soluzioni che incontrino i bisogni e gli scopi di entrambi. È importante in questo momento che le parti in conflitto dispongano di adeguati atteggiamenti e procedure relazionali e di *problem solving* per generare e offrire molteplici alternative di soluzione.

Scegliere la soluzione che sia soddisfacente per entrambi e stabilire i criteri per verificare l'accordo nel tempo. La scelta deve andare alla soluzione che realizza, se non il pieno, il più soddisfacente accordo delle parti, le quali devono poterla assumere come "con-vincente", non come compromissoria, impegnandosi quindi al mantenimento e alla verifica degli impegni presi. Per questo, l'accordo deve prevedere sia le modalità di azione per il futuro, sia i modi in cui la cooperazione potrà essere recuperata nel caso in cui i comportamenti non rispettassero la soluzione presa. Nell'ottica della negoziazione, la ricerca della soluzione di un conflitto richiede quindi il saper gestire insieme un "processo", partendo dall'espressione di una sincera motivazione e intenzionalità cooperativa al confronto. L'obiettivo è creare le condizioni per una piena valorizzazione delle differenze e per la costruzione di una relazione di reciproca fiducia. La "capacità negoziale non svolge solo un'azione di natura preventiva contro i rischi di "rottura" dei rapporti tra i membri, ma, se gestita con successo, può rilanciare l'azione di gruppo rinsaldando i sentimenti di fiducia e di rispetto" (Comoglio, 2007. p. 428).

Se l'esercizio delle abilità di leadership educa alla responsabilità e quello di soluzione negoziata dei conflitti a non temere le situazioni di contrasto, ma a considerarle come occasioni di miglioramento delle relazioni interpersonali, quale

sarebbe allora il valore dell'abilità di saper prendere decisioni in modo flessibile come processo di comunicazione nella dinamica di gruppo?

3.2.3. *Problem solving e decision making (la decisione come processo di comunicazione)*

Anche la capacità di saper risolvere un problema non è innata, va acquisita e praticata. Secondo Arthur Whimey e Jack Lochhead (1986, p.25), per poter risolvere i problemi, si deve avere prima di tutto un atteggiamento positivo, cura per la precisione, evitare congetture, dinamismo nel risolvere il problema, nella soluzione e comprensione del problema. Tutto questo si migliora lavorando insieme, condividendo con gli altri e imparando dagli altri, osservando come affrontano i problemi le persone che già ne hanno fatto esperienza. Si impara molto meglio collaborando.

Il lavoro in gruppo spesso nasce e si sviluppa intorno alla necessità di risolvere un problema e, comunque, è normale incontri sul suo cammino una qualche situazione problematica. In particolare, all'interno di un gruppo di lavoro le situazioni problematiche costituiscono l'occasione per promuovere lo sviluppo di procedure per "procedere insieme" lungo il percorso che porta alla risoluzione di un problema. A tal riguardo, in tali contesti la capacità di risolvere problemi e di prendere decisioni sono considerate vere e proprie competenze socio-relazionali, distinguendo quelle che sono le abilità richieste nel risolvere un problema da soli e in generale, dalle abilità richieste nel momento in cui si affrontano problemi in gruppo.

"Si può intendere per "competenza sociale di soluzione di problemi" (o di "prendere decisioni") la competenza di natura collaborativa, fondata cioè sulle risorse di tutti i membri di un gruppo, che consente di risolvere problemi (o "prendere decisioni") non risolvibili da un solo individuo o per la loro complessità o per le costrizioni che si introducono o impongono" (Comoglio, 2007. p. 443).

Questa ulteriore competenza sociale, richiesta per lavorare in gruppo cooperativo, consiste quindi nella capacità di usare insieme le procedure e le strategie implicate nel processo di risoluzione dei problemi, dovendosi queste integrare necessariamente con le abilità comunicative, di distribuzione di ruoli e funzioni di leadership, di negoziazione dei conflitti, descritte in precedenza. Analizzare pertanto in cosa consista la competenza sociale di soluzione di problemi e di presa di decisioni richiede, da una parte, definire le procedure e le strategie per risolvere un problema,

dall'altra, individuare le abilità sociali che ad esse si devono poter integrare. Non rientra nei fini del nostro lavoro presentare una rassegna analitica delle molteplici teorie relative al *problem solving*. Per l'economia del nostro lavoro è sufficiente considerare un modello di massima delle strategie di soluzione di un problema e delineare, fase per fase, le abilità sociali necessarie ad un loro efficace svolgimento di gruppo. A livello generale, un processo di soluzione di problemi può essere scomposto nelle seguenti fasi:

- a) formulare e descrivere il problema;
- b) generare soluzioni;
- c) valutare le alternative;
- d) prendere una decisione;
- e) realizzarla.

La fase iniziale di "identificazione e definizione del problema" è molto importante, in quanto in grado di condizionare il modo successivo di procedere in gruppo, in particolare la ricerca delle possibili soluzioni. "Saper definire il problema è il primo passo per trovarne la soluzione. La sua importanza deriva dall'osservazione che dà definizioni diverse del problema possono scaturire proposte di soluzione diverse. Il carattere "sociale" dell'abilità sta nel fatto che le persone interessate al problema "condividano" fin dall'inizio il processo di soluzione. Quanto più le persone armonizzano i loro sforzi per trovare una definizione unanimemente accettata del problema, tanto più facile sarà per loro procedere in maniera corresponsabile lungo le fasi successive del processo. Dal punto di vista del gruppo, saper definire il problema può essere allora descritto come l'abilità dei membri di "applicare insieme" diverse strategie utili a tale scopo (Comoglio, 2007, p. 451).

In genere, i problemi si possono categorizzare in tre diverse tipologie, in base alle informazioni di cui si dispone. Si distinguono, così, "problemi ben definiti", per i quali si possiedono tutte le informazioni necessarie per la loro soluzione, che è unica, inequivocabile e precisa. Altra categoria è quella dei "problemi mal definiti", per i quali le informazioni disponibili sono insufficienti a delineare chiaramente la situazione di partenza o la situazione finale. Questo stato di incertezza fa sì che, a seconda dei dati privilegiati, siano possibili più soluzioni. Infine, si distinguono i "problemi complessi", per i quali la possibilità di arrivare ad una soluzione richiede una loro continua

ristrutturazione, mancando sia le proprietà dello stato iniziale, sia informazioni sullo stato finale da conseguire (Cfr. Comoglio & Cardoso, 2009. p. 119).

A tal riguardo, diventa importante per i membri di un gruppo acquisire ed esercitare l'abilità sociale legata al "saper classificare insieme" il tipo di problema da risolvere. Identificare la tipologia a cui appartiene un problema consente di valutare, sin dall'inizio, quali sono le informazioni da ricercare, le strategie da applicare, il tipo di soluzione possibile per quel problema, in definitiva, il tipo di approccio più funzionale. Un rischio a cui un gruppo può andare incontro, in questa prima fase, è quello di non verificare se le definizioni personali di ogni membro corrispondono alla definizione comune del problema assunta dal gruppo.

Arrivare ad una definizione comune è comunque l'esito necessario di questa fase preliminare, a cui segue la fase dove è richiesto al gruppo di "saper generare idee" di soluzione. A tal fine, possono essere utilizzate diverse strategie, applicabili in situazioni diverse a livello di gruppo e per le quali valgono, in buona misura, gli stessi atteggiamenti, tecniche e precauzioni indicati, a proposito della gestione dei conflitti, per la fase di "invenzione". Possedere un ricco repertorio di strategie di generazione di idee risponde all'obiettivo di rendere più ampio possibile l'arco delle soluzioni, dalle quali poter scegliere quella più funzionale.

La fase di "valutazione delle alternative" proposte è strettamente intrecciata con quella di "presa di decisioni", la quale infatti inizia nel momento in cui il gruppo si trova a dover valutare, tra varie alternative, quale scegliere. Mentre nei problemi "ben definiti" è difficile parlare di un'attività decisionale vera e propria, in quanto questa già si risolve nella scelta della strategia risoltrice, davanti a problemi "mal definiti e complessi" l'attività decisionale è una costante, richiesta sia quando si tratta di scegliere tra più definizioni possibili del problema, sia quando la scelta riguarda le varie euristiche di soluzione generate, sia quando si tratta di applicarle.

A livello di gruppo, il momento della valutazione delle idee richiede il saper evitare possibili errori di giudizio, che possono essere determinati dalla scarsità di informazioni, dal poco tempo a disposizione, dal voler evitare certe scelte, anche se considerate valide, per timore di rompere l'unità del gruppo, dal prevalere di atteggiamenti competitivi. Allora, per fare una buona scelta, da una parte serve la disponibilità di tutte le competenze socio-relazionali fin qui considerate, dall'altra

occorre il possesso di un repertorio di strategie funzionali alla valutazione di idee o soluzioni. A tal riguardo, in un processo di valutazione si devono prima di tutto stabilire i criteri in base ai quali valutare le alternative. Una volta identificati i criteri, si possono individuare le conseguenze, cioè i vantaggi o gli svantaggi di ogni alternativa, ed il loro grado di probabilità, soprattutto se in questa fase di valutazione prevalgono condizioni di incertezza.

Per quanto riguarda la presa di decisioni all'interno di un gruppo, è importante considerare come ogni modalità decisionale influisca in modo diverso sia sulla qualità della decisione presa, sia sul livello di partecipazione effettiva alla sua realizzazione. In base alla situazione da affrontare, i membri di un gruppo devono essere in grado di valutare la modalità decisionale più adatta, scegliendola in base ad alcuni criteri, tra i quali il tempo disponibile, la qualità della soluzione, la soddisfazione dei membri, la valorizzazione delle risorse del gruppo, lo sviluppo della stessa abilità decisionale.

Una volta giunti ad una decisione di gruppo, inizia la "fase di realizzazione". Al gruppo è richiesto il "saper pianificare" la strategia scelta, definendo gli obiettivi finali e intermedi, prevedendo eventuali ostacoli, le loro cause, il loro grado di rischio. L'esercizio di queste abilità richiede al gruppo la capacità di valutare le risorse disponibili e di distribuirle lungo il processo di attuazione della soluzione.

Ogni decisione, comunque, comporta la responsabilità di chi decide e include sempre un rischio. Il rischio è inevitabile, non lo si può eliminare mai, però quello che si può fare è prepararsi bene per il processo decisionale con l'intenzione di diminuire il rischio e prendere la migliore decisione. Ciò che può aiutare nella diminuzione del rischio è la riflessione sulla situazione, la condivisione con gli altri, l'uso di tecniche, il vederlo da diversi punti di vista, il consigliarsi. Non conviene mai prendere una decisione importante in modo impulsivo, ma dall'altro lato non conviene allungare troppo i tempi ed essere poco decisi. Il rischio che si corre nella presa delle decisioni è incorrere negli errori di valutazione. Sono due errori principali che diminuiscono la qualità della decisione e non portano ad un buon fine: il primo è cercare evidenze che confermino le proprie opinioni (convinzioni personali), e il secondo è decidere per la prima opzione che soddisfa quello che si desidera. Secondo Koriat, Lichtenstein e Fischhoff (1980, p.116-117) smentire le opinioni o la prospettiva di natura personale porta a decisioni qualitativamente migliori. Secondo loro, l'uomo è esposto alla

tendenza di disprezzare l'evidenza incoerente con la scelta desiderata, questo è un errore da evitare. Invece Herbert Simon (1957) ha dimostrato che spesso l'uomo nel prendere una decisione segue la strada più facile, anche se altre sono più efficaci e migliori. Errore molto comune è restare intrappolati nel "già fatto". Spesso anche quando ci accorgiamo che la decisione presa non è buona, non la modifichiamo, o cambiamo, pensando che in essa "abbiamo già impegnato molte risorse". Uno dei rischi nella presa delle decisioni è anche lasciarsi trasportare dalle emozioni, dai sentimenti per qualche persona. È importante stare attenti a questo e ragionare.

La competenza sociale nella risoluzione dei problemi e presa di decisione riguarda quindi la capacità di coordinare gli sforzi e le abilità dei singoli per sviluppare un'azione, che permetta al gruppo di arrivare a prendere decisioni di qualità e a realizzarle attraverso il coinvolgimento di tutti.

4. L'insegnamento delle abilità sociali

Le abilità sociali non sono innate, bensì apprese, possono quindi essere insegnate. A tale scopo è necessario motivare le persone e dare loro l'opportunità di usarle in contesti autentici di apprendimento. Quando i gruppi di apprendimento funzionano da tempo o si impegnano in attività complesse, sono le abilità sociali a determinare il livello di successo del gruppo stesso. La comunicazione difettosa infatti influisce sullo scambio di informazioni, sullo scambio delle risorse e sull'efficacia del feedback per migliorare il compito.

Le abilità sociali, comprendendo una vasta area della vita della persona, hanno grande importanza e valore per ogni essere umano e per la società. Molto della vita di una persona dipende perciò dalle abilità sociali e includono la dimensione cognitiva ed emotiva della persona. Da esse dipende il benessere psico-fisico, il relazionarsi e lo stare bene con gli altri, l'apprendere in gruppo, il prepararsi per la vita, per il mondo del lavoro e per vivere con gli altri.

In un mondo segnato da un sempre più rapido cambiamento a livello della comunicazione, il potenziamento delle abilità sociali è divenuto obiettivo educativo primario. A questo riguardo si può trovare un'ampia letteratura con l'obiettivo di migliorare le abilità relazionali dei ragazzi a cominciare dalla capacità di autocontrollarsi al sapersi rapportare agli altri, dalla corretta gestione dei conflitti

all'assunzione di più ruoli in un gruppo, ecc. Da questa letteratura si evince che le abilità sociali non solo sono molteplici e contestualmente determinate ma parrebbe (erroneamente!) che siano da considerare esclusivamente riferite alla formazione di soggetti in età evolutiva. Sembrerebbe implicitamente scontato che un soggetto adulto abbia già acquisito e perfino consolidato tali abilità e non necessiti più di formazione in tal senso. Tuttavia la competenza relazionale, non è correlabile all'età dell'individuo ma alle opportunità di acquisizione ed alle opportunità di vivere esperienze di incontro e confronto con gli altri tali da consentire l'arricchimento personale (McGinnis & Goldstein, 2002).

Per esempio, mettere studenti privi di abilità sociali in gruppo e dire loro di cooperare non garantisce l'efficacia del loro lavoro. Dato che la capacità di interagire produttivamente con gli altri non è innata ma si apprende con l'esperienza, occorre insegnare le abilità sociali e motivarli a utilizzarle. L'insegnamento delle abilità sociali comporta l'applicazione e l'esercitazione. Le abilità sociali non si insegnano soltanto in modo teorico, si applicano e si esercitano. Goethe (D.W. Johnson & F.P. Johnson, 1994, p. 43) diceva: "Conoscere non è sufficiente, dobbiamo applicare. Volere non è sufficiente, dobbiamo fare". Sappiamo bene che esiste una grande differenza tra sapere qualcosa e saper fare qualcosa. Non è sicura l'affermazione "adesso lo so, dunque lo possiedo". Le sensazioni di sapere non sono sicure. Certamente, la conoscenza teorica è importante, ma è soltanto un primo passo nella via del loro apprendimento. La loro applicazione è un passo avanti che esige molta attenzione, riflessione e correzione delle imperfezioni per un progresso.

Esistono diversi modi di insegnare, di educare e di sviluppare le abilità sociali. Negli ultimi anni sono state sviluppate diverse teorie per il loro sviluppo. Alcune ritengono che queste vadano apprese in modo naturale, altre invece ritengono che un modo più strutturato e intenzionale sia più efficace. Queste due prospettive hanno distinto due diversi modi d'insegnamento delle abilità sociali: uno indicato come indiretto ed uno come diretto. Per il loro insegnamento esplicito è spesso necessario fare esercizio, ripetere, riflettere, modificare per possederle e applicarle efficacemente. Proprio perché sono sociali, le abilità non si possono insegnare in maniera efficace e neanche apprendere se non in situazione di relazione, in gruppo e in interazione con altre persone. Già dal nome si può comprendere che "le abilità sociali" sono qualcosa

che stabilisce un legame con gli altri, per gli altri, non soltanto per un individuo. Si può leggere su di esse, studiare in teoria che hanno un grande valore ma se non si applicano e non si esercitano con gli altri è assai difficile apprenderle e possederle.

Apprendere quindi le abilità sociali, è un po' come imparare a suonare uno strumento. Si possono conoscere le note, si può sapere come posizionare le mani, ma se non ci si mette ad esercitarsi, non si impara mai a suonare un strumento. Lo stesso vale anche per le abilità sociali. Se le vogliamo veramente apprendere, è inevitabile esercitarle in continuità con gli altri, ed essere perseveranti, fino a che tutti i nostri comportamenti "programmati" per la loro acquisizione non diventino abitudini e comportamenti spontanei della nostra vita. È così che il *cooperative learning* come metodo di insegnamento/apprendimento è divenuto un mezzo significativo per lo sviluppo sia dell'apprendimento sia delle abilità sociali. Essendo un metodo di insegnamento/apprendimento che ha come variabile significativo la cooperazione tra i membri del gruppo, il *cooperative learning* è in grado di sollecitare lo sviluppo di abilità sociali. A tale proposito troviamo interessanti proposte offerte da Bandura (1996) e da Kagan (2000), riprese dalla maggioranza dei ricercatori di Cooperative Learning e sintetizzate da Comoglio:

- a) suscitare la motivazione ad apprendere la competenza;
- b) descrivere in modo chiaro e dettagliato le componenti verbali e non verbali che la riguardano e costruire la "carta a T";
- c) presentare un modello (*modeling*);
- d) offrire occasioni con le quali è possibile esercitarsi (*role playing*);
- e) rivedere l'applicazione della competenza rinforzando i comportamenti corretti e correggendo quelli sbagliati;
- f) incoraggiare gli studenti a perseverare nell'esercizio dell'abilità sociale al fine di riuscire ad integrarla nel proprio repertorio comportamentale.

Le teorie sui gruppi collaborativi prevedono tra le loro caratteristiche l'insegnamento diretto delle competenze sociali che gli studenti devono saper usare per lavorare con successo con i pari. In quest'ottica, si intende per competenza sociale un insieme di abilità consolidate e utilizzate, spontaneamente e con continuità, dallo studente per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo.

Tuttavia questo, secondo alcuni avviene automaticamente, secondo altri quasi sempre è necessario l'insegnamento delle abilità sociali insieme all'applicazione di alcune sue caratteristiche che lo contraddistinguono. Questo metodo mette in relazione tutti i membri del gruppo; tra di loro crea un'interdipendenza positiva che li "obbliga" ad una interazione faccia a faccia, che li spinge a lavorare collaborando con gli altri, dunque li motiva anche ad imparare a relazionarsi, a crescere e ad aiutarsi a vicenda. È un mezzo ottimo per l'insegnamento e apprendimento delle abilità sociali.

Per Comoglio (1996), l'insegnamento di una competenza non avviene direttamente, bensì attraverso la costruzione progressiva di abilità specifiche che la descrivono. Per l'autore infatti, l'insegnamento di una specifica competenza avviene attraverso la costruzione progressiva di particolari abilità. Obiettivo di chi le insegna sarà perciò lo sviluppo delle abilità atte all'acquisizione di una o più competenze.

5. Conclusione

A riepilogo di quanto finora affermato, ben si inserisce quanto sostenuto da Maria Grazia Contini nell'affermare che nessun soggetto può

presumere di diventare "competente" nel rapporto con gli altri padroneggiando, semplicemente, le tecniche più avanzate e raffinate della comunicazione: a meno che non sia un "venditore" di qualcosa, un "imbonitore" teso a catturare consenso, nello spregio della dignità e della libertà delle coscienze (2002, p.4 citato in Benini, p.131).

Possiamo ritenere elemento fondante, ma non scontato, la capacità di relazionarsi e di stare assieme, indispensabile per interagire con gli altri in modo positivo. Non basta costituire un gruppo e dare per scontato che esso lavori e funzioni efficacemente: la "relazionalità" è una dimensione che va costruita, sperimentata e consolidata lentamente. Il gruppo diviene luogo di sviluppo della competenza relazionale se sottoposto a formazione continua che renda competenti, capaci di gestire le nuove situazioni e le diverse relazioni; diviene altresì luogo di sviluppo se si impara a lavorare e stare insieme, se si rivede il modo in cui le decisioni vengono prese e le comunicazioni vengono effettuate, se si è convinto dell'importanza della leadership distributiva. La particolare professione, come quella di educatore, in cui la relazione trova la sua espressione privilegiata, è importante lavorare sulla competenza relazionale e comunicativa comprendente le risorse cognitive, affettive, emotive e comportamentali.

CONCLUSIONE FINALE

Lo studio sistematico sulle funzioni del gruppo sociale ha già portato a conclusioni di particolare rilievo per diversi settori applicativi, e non meno per l'azione educativa. L'essere insieme agli altri di per sé, non implica l'essere capaci di solidarietà, di reciprocità, di comunicazione efficace, di riconoscimento dell'essere persona propria ed altrui. Le competenze sociali sono un requisito fondamentale per l'instaurazione dei rapporti sociali e la formazione delle reti sociali, base del "capitale sociale". Gli individui con scarse competenze sociali hanno difficoltà a stabilire e mantenere positive relazioni sociali. Perciò la richiesta di portare a compimento lo sviluppo delle competenze comunicative in tutti i membri di un gruppo, indipendentemente dal loro ruolo e funzione, rappresenta un elemento imprescindibile per poter avviare un reale processo a favore di una concreta attività educativa e apprendimento trasformativo.

L'elaborato fatto sul gruppo, come luogo di sviluppo della competenza sociale comunicativa, ha inciso sulla mia esperienza personale, dalla quale ho potuto meglio comprendere l'esigenza dell'uomo di testimoniare l'importanza del gruppo per avere sani e buoni rapporti con gli altri rendendo sempre più efficace la comunicazione. Si è assunta una definizione di gruppo basata sull'interdipendenza, per analizzare poi alcune competenze che implicano la dimensione comportamentale, cognitiva, affettiva e emotiva della persona. Si è anche sottolineato il ruolo dell'educazione per lo sviluppo della competenza comunicativa. Nell'ambito educativo, la relazione diventa un processo di aiuto che ha per protagonisti i singoli membri del gruppo educativo, attenti a cogliere tutte le situazioni per instaurare la competenza comunicativa. Pertanto, lo sviluppo delle competenze sociali è attualmente divenuto la base su cui fondare l'efficacia di un gruppo. In ogni caso ci si riferisce per lo più all'impegno richiesto ai membri dei gruppi al fine di migliorare la loro destrezza nelle relazioni intersoggettive, dall'autocontrollo al sapersi rapportare agli altri e comunicare efficacemente, dalla corretta gestione dei conflitti all'assunzione di più ruoli in un gruppo, ecc.

La competenza relazionale e comunicativa non è quindi un *optional*, bensì parte integrante della competenza educativa. La comunicazione costituisce dunque l'elemento su cui fondare una relazione in cui i membri di un gruppo possano tener conto del coinvolgimento cognitivo, emotivo e sociale di ciascuno. Le abilità relazionali e comunicative del gruppo costituiscono una premessa ineliminabile all'esercizio del

Cooperative Learning. Formare degli uomini integralmente sviluppati, psicologicamente maturi, e quindi pienamente socializzati: non sarebbe questo il compito insostituibile dell'azione educativa di un gruppo sociale?

BIBLIOGRAFIA

- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. MA: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni, tr. it.* Trento 2000: Centro Studi Erickson.
- Barone, L., & Bacchini, D. (2009). *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Benini, S. (2006). *Pedagogia e Infermieristica in dialogo. Per uno sviluppo delle competenze educative comunicative e relazionali nella pratica assistenziale*. Bologna: CLUEB.
- Brown, R. (1988). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: B. Blackwell.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma : Carocci.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). *Toward defining and measuring social skills in employment settings*. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 405-418.
- Chemers, M. M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Comoglio, M. (2007). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (2009). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Contini, M. G. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Milano: La Nuova Italia .
- De Beni, M. (2003). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Dreikurs, R. (1967). Il ruolo del gruppo nell'educazione. In E. Meyer *Vita sociale e insegnamento di gruppo*, (pp. 38-40). Roma: AVE.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria: VA.
- Fisher, R., & Ury, W. (1995). *L'arte del negoziato*. Milano: Mondadori.
- Gentile, M. (2003). *Apprendimento cooperativo e educazione sociale nella scuola*. Prato: Associazione Gabbiano Nathan .
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *The social skills rating system*. Crichton Pines: MN: American Guidance Service.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haslam, S. A. (2001). *Psychology in organizations: The social identity approach*. London: Sage.
- Hollander, E. P. (1985). Leadership and power. In G. Lindzey , & E. Aronson (a cura di), *The handbook of social psychology* 3 ed., (pp. 458-537). Orlando, FL: Academic Press.
- Homans, G. C. (1950). Human group. (8th ed.). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers .
- Johnson, D. W. (1990). *Reaching Out, Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1994). *Joining together, group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koriat, A., Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. (1980). Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(2), 107-118.
- Leone, G., & Mastrovito, T. (2008). Relazioni tra gruppi, conflitto e armonia . In B. M. Mazzara (a cura di), *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione* (pp. 153-161). Roma: Carocci.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: Mc Graw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Lissandron, S., Apparigliato, M., & Framba, R. (2010). Clinica delle emozioni. In M. Apparigliato, & S. Lissandron (a cura di), I ed., (pp. 29-31). Roma: Collana "Cognitivismo clinico", Lorenzini, R.// Lissandron, S.
- Masini, V. (2000). *Dalle emozioni ai sentimenti. L'artigianato educativo e la pedagogia dei gruppi di prevenire è possibile*. Caltagirone: Audax.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In J. D. Mayer , P. Salovey , & D. J. Sluyter (a cura di), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- McGinnis, E. & Goldstein, K. (2002). *Manuale delle abilità sociali*. Trento: Erikson.
- Moghaddam, F. M. (2002). *Psicologia sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Nota, L., & Soresi, S. (1997). *I comportamenti sociali: Dall'analisi all'intervento*. Padova: Erip.
- Novara, D. (1994). *Educazione alla solidarietà*. Torino: Gruppo Abele.
- Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. Bologna: Mulino.
- Poetto, M. (2010). *I colori del cuore: per una educazione alle emozioni*. Leumann (TO): ELLE DI CI.
- Pollo, M. (1994). *Educazione come animazione. Voci per un dizionario. 2- Il Metodo*. Torino: ELLE DI CI.
- Pollo, M. (1996). *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*. Torino: ELLE DI CI.

- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Roma: Raffaello Cortina Editore.
- Quaglino, G. P. C. S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*. Roma: Raffaello Cortina.
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In A. Bellack, & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training*. (pp. 107-129.). New York: Plenum.
- Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. In M. Lewis, & J. M. Haviland (a cura di), *Handbook of Emotions*, (pp. 435-445). New York.: The Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*. New York: Basic Book.
- Semerari, A. (1999). *Psicoterapia cognitiva del paziente grave. Metacognizione e relazione terapeutica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: the psychology of small group behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Spaltro, E. (1962). *La dinamica individuo-gruppo nei rapporti educativi, in questioni di psicologia*. Brescia: La Scuola.
- Voci, A. (2008). *Processi psicosociali nei gruppi*. Roma-Bari: Laterza .
- Whimey, A., & Lochhead, J. (1986). *Problem solving comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zamperini, A. (2007). *L'indifferenza. Conformismo del sentire e dissenso emozionale*. Torino: Einaudi.
- Zavalloni, R., & Montuschi, F. (1983). *La personalità in prospettiva sociale*. Brescia: La Scuola.