

3. ZŁOTE OBSZARY: Klimat społeczny

Buccoliero, E. (2007).

1. *Klasa jest grupą (albo nie)*
2. *Przywódcy formalni, nieformalni, i prowadzący złączenia się*
3. *Różne orientacje w obrębie grupy klasowej*
4. *Charyzmatyczny przywódca*
5. *Kozioł ofiarny*
6. *Projekt Golden 5: zasady kluczowe*
7. *Projekt Szansa w Neapolu*

1. Klasa jest grupą (albo nie)

Kiedy rozpoczyna się pierwszy rok szkoły ponadpodstawowej, w pierwszym dniu nauki, chłopcy i dziewczęta po raz pierwszy znajdują się razem w miejscu, które będzie należeć do nich przez kilka następnych lat. W tym momencie - z wyjątkiem rzadkich przypadków - to połączenie miejsca i czasu stanowi więź między nimi. Nie są jeszcze grupą, ale mogą nią zostać. Zgodnie z odkryciami psychologii społecznej, rozwój grupy przechodzi przez różne fazy. Spróbujmy je poznać, w oparciu o schemat zaproponowany przez Tuckmana.

Model rozwoju grupy według Tuckmana

Etapy	Co się dzieje
Eksplorowanie	Nowoprzybyli rozglądają się wokół siebie, zbierają informacje i przedstawiają się sobie nawzajem. Zaczynają się wyłaniać preferencje i zawierane są pierwsze sojusze. Uczniowie odczuwają potrzebę, aby położyć kres niepewności.
Formowanie	Kwestie związane z nawiązywaniem relacji obracają się wokół rozwiązywania problemu zależności, ustalania roli przywódcy i zapoznawania się z grupą. Przywódca to osoba, której zachowania bardziej niż zachowania innych wywierają wpływ na rozwój kultury grupy.
Burzenie	Równowaga w obrębie grupy jest zagrożona, ponieważ: - grupa nie zgadza się co do przywódcy; - role interpretowane są na różne sposoby; - niektórzy członkowie pragną zmienić swoją rolę. Wyjaśnianie ról jest zadaniem przywódcy.
Normowanie	Grupa planuje nową strukturę, ustala system norm i wartości wspólnych dla wszystkich jej członków.
Wykonywanie	Na tym etapie grupa potrafi już działać skutecznie, aby osiągać wspólne cele i skupia się na zadaniu, dla wykonania którego została stworzona.
Zamykanie	Może oznaczać rozpad całej grupy (np. po egzaminach końcowych), albo dotyczyć poszczególnych członków (porzucenie szkoły, przeprowadzka itd...). Może być dobrowolne albo wymuszone.

Przechodzenie przez poszczególne stadia rozwoju nie odbywa się liniowo ani jednocześnie, co oznacza, że:

- proces może pozostawać niezakończony, lub powtarzać się. Na przykład, grupa może nigdy nie wykonać swojego zadania, albo wejść w fazę konfliktów po zdefiniowaniu struktury.
- czas trwania i następstwo w przechodzeniu z jednej fazy do drugiej mogą być różne dla różnych członków grupy: Na przykład, gdy niektórzy uczniowie ustalili już listę procedur dla grupy, inni mogą być nadal na etapie burzenia lub eksploracji.

Jako grupa, której powstanie zostało wymuszone i funkcjonująca w obrębie instytucji, klasa musi natychmiast zająć się zadaniami przewidzianymi w programie nauczania. Niemniej jednak sposób, w jaki się do tego zabierze zależy od konkretnej szkoły i poziomu edukacyjnego uczniów. Stopniowe przyswajanie sobie nowych zadań jest zawsze poprzedzone wstępną fazą eksploracji (badania, poszukiwania, poznawania). Program nauczania dla klasy pierwszej powinien być tak skonstruowany, by uwzględniał czas potrzebny młodzieży na przystosowanie się do nowego środowiska. Na tym etapie pomocne są "projekty powitalne", jako sposób na zorganizowanie i ułatwienie procesu wzajemnego poznawania się, który w "naturalnych" warunkach przebiega o wiele wolniej i może nigdy nie sięgnąć głębiej.

Rozwój relacji w obrębie klasy nigdy nie jest definitywnie zakończony. Przejście od fazy eksploracji do wykonywania zadań bywa trudne; możliwe są przestoje i powtórki, co może powodować problemy, szczególnie, gdy nie ma zgody, jakie zadanie ma być wykonywane, kto jest przywódcą, a także, gdy nie ma jeszcze jednoznacznych norm grupowych.

1.1. Jaki jest cel klasy?

Formalne zadanie szkoły to na pewno rozwijanie procesów przyswajania wiedzy, albo, jeszcze lepiej, rozwój samej osoby ludzkiej. Jednak nauczyciele zauważają, że uczniowie mają jeszcze inne cele i motywacje. Często przychodzą do szkoły, aby być razem, a nie po to, aby się uczyć. Przypadek, w którym naprawdę się angażują, to wzajemne relacje, dobre i złe, przynoszące radości i smutki.

Warto zauważyć, że nauczyciele również mogą mieć prywatne cele, które różnią się od zawodowych, na przykład finansowe (pomoc dla partnera lub dorabianie do własnej pensji, jeśli ich główne miejsce pracy jest gdzie indziej), podtrzymywanie stosunków towarzyskich w trudnym okresie swojego życia, itd. Nawet dla nich zaangażowania w pracę może być motywowane przeszłą frustracją lub pragnieniem uniknięcia złych doświadczeń w przyszłości.

Jest rzeczą zupełnie normalną, że w instytucji cele jawne i niejawne nie są idealnie zgodne. Nie mogą jednak być całkowicie rozbieżne. Nie ma szans na normalną naukę, jeśli dzieci będą przychodziły do szkoły tylko po to, żeby się świetnie bawić, uciekać na wagary, demonstracyjnie nie słuchać nauczycieli, a nawet się z nich wyśmiewać.

Gdy większość uczniów nie ceni sobie zdobywania wiedzy, lub, gdy normy grupowe zezwalają na stosowanie oszustw i wykrętów, wzajemne kontakty i relacje okazują się ważniejsze niż nauka, które wydaje się mniej interesująca. Ponadto dzieci odczuwają potrzebę potwierdzenia swojej przewagi nad nauczycielami i szkołą jako instytucją.

1.2. Czy istnieją wspólne zasady zaakceptowane przez wszystkich?

Niejednoznaczność norm i zasad to problem, który dotyczy wielu szkół ponadpodstawowych, gdzie formalne zasady, na których opiera się praca, stanowią słaby punkt. Normy powinny służyć osiągnięciu celów. Ustalenie czytelnych zasad i reguł w klasie bywa trudne, gdy::

- osoby mające władzę nie potrafią skłonić do poszanowania zasad;

- możliwe kary dla tych, którzy zasady łamią nie są brane poważnie przez uczniów;
- nie następuje proces internalizacji podstawowych przesłanek, na których opierają się reguły współżycia społecznego w szkole i wspólnej ich akceptacji.

Goffman opisywał już życie podziemne instytucji totalnych. Jest faktem, że w obrębie organizacji problem niejednoznaczności rozwiązuje się przez tworzenie jawnych zasad dla grupy. W szkołach dotyczy to uczniów, ale również nauczycieli, którzy z jednej strony ustanawiają zasady dla samych siebie (w tym i takie, które i wśród nich samych nie są powszechnie respektowane), a z drugiej podlegają wraz z dziećmi tym samym normom dotyczącym nauki i zachowania.

Wypracowywanie norm zastępczych nie jest same w sobie złe, gdyż wypływa z potrzeby posiadania punktu odniesienia, bardzo ważnej cechy okresu dojrzewania i preadolescencji, szczególnie wśród tych dzieci, których sytuacja rodzinna lub szkolna jest trudna. Problem pojawia się wtedy, gdy normą stają się kłamstwa, krętactwo i działania nielegalne.

1.3. Kto przewodzi?

W sposób mniej lub bardziej oczywisty, grupa odczuwa potrzebę skupienia się wokół przywódcy, który może być formalny lub nieformalny, wybrany w sposób demokratyczny, lub narzucony z zewnątrz. Nauczyciel odgrywa rolę autorytetu podczas wykonywania zadań związanych z nauką, zatem jego zdolność do sprawowania funkcji przywódczej zależy w pierwszym rzędzie od stopnia zaangażowania uczniów w przyswajanie wiedzy. Gdy nauka jest ceniona, wszyscy kompetentni nauczyciele mogą stanowić punkt odniesienia, niezależnie od osobistych preferencji, kiedy jednak tak nie jest, sukces nauczyciela zależy od jego własnej charyzmy lub autorytetu, to jest od zdolności zapanowania nad dziećmi poprzez fascynację lub przymus.

Ponadto klasa ma własne życie wewnętrzne, sieć relacji, która może się rozpaść, jeśli nie może skupić się wokół konkretnego punktu, szczególnie w pierwszych fazach rozwoju grupy. Na tym etapie większość uczniów będzie próbować narzucić swój wpływ innym. Wyłonienie przywódcy następuje w wyniku negocjacji, podczas której każdy członek grupy ocenia dobre i złe strony poszczególnych kandydatów.

Ważne jest, aby pamiętać, że wybór przywódcy zależy od całej grupy. Kryteria, na których jest on oparty różnią się w zależności od klasy, a nawet w tej samej klasie mogą się zmieniać w czasie. Ogólnie można założyć, że przywódca spełnia w grupie praktyczną funkcję w fazie, w której znajduje się ona w konkretnym momencie, i dla osiągnięcia konkretnych celów (czy są one natury społecznej, czy też związane z wykonywanym zadaniem).

2. Przywódcy formalni, nieformalni i prowodyrzy znęcania się

W obrębie klasy wyróżniamy różne poziomy przywództwa, które może być sprawowane przez tę samą osobę, lub kilka różnych osób: poziom formalny to dzieci, które otrzymały konkretne obowiązki od nauczycieli, zaś nieformalny - ci uczniowie, którzy zostali wybrani przez innych uczniów, bowiem znani są z umiejętności wpływania na innych i zarządzania nimi.

W niektórych klasach także dzieci będące źródłem złych zachowań mogą być kandydatami na przywódców grupy.

Poziomy przywództwa w klasie

Przywódcy klasy	Zadania i definicja roli
-----------------	--------------------------

GOLDEN5 PROGRAMME

GOLDEN AREAS:

Social climate

19090- 2004-1-COM-1-2.1.

Przywódcy "formalni"	Wybierani przez rówieśników lub nauczycieli, aby reprezentowali klasę. Odgrywają oni rolę pośredników w stosunku do nauczycieli i szkoły. Są "ekspertami od zadań".
Przywódcy nieformalni	Dzieci obdarzone charyzmą, które stają się punktem odniesienia dla grupy i bardziej niż inne wywierają wpływ na jej dynamikę. Są to "eksperti od relacji". Cechuje ich identyfikacja z klasą i wykazywanie się inicjatywą.
Prowodzący zniżanie się: poszukujący autoafirmacji, nie zawsze akceptowani jako przywódcy	Afirmują swoją obecność zniżając się nad jednym uczniem lub kilkoma. Ich pozycja w klasie zależy od tego, czy zniżanie się jest w zgodzie z kulturą wspólną dla całej grupy.

Różne rodzaje przywództwa mogą występować w różnych kombinacjach w zależności od tego, jaką wartość ma dla danej grupy nauka, i jak w jej kulturze postrzegane jest zniżanie się nad innymi. Poniżej przedstawiamy hipotezy oparte na obserwacjach dwóch wymiarów strukturalnych grupy:

- *Kolektywizm kontra indywidualizm* - z jednej strony mamy grupę o wysokim stopniu spójności, która wymaga jedności w sferze wartości, nastawień i zachowań, zaś z drugiej - taką, która przywiązuje wagę do rozwoju własnej indywidualności poza ramami narzuconymi przez zbiorowość.
- *Nastawienie na zadanie kontra nastawienie na relacje*: zależy od tego, czy członkowie grupy przykładają większą wagę do celów proponowanych przez instytucję oświatową (nauka, teoretycznie całościowy rozwój osobowości), czy też do życia towarzyskiego w gronie rówieśników, postrzeganego jako niezależne od obowiązków szkolnych, które ponadto mogą w nim nawet przeszkadzać

Łącząc te dwa aspekty, uzyskujemy cztery krańcowe możliwości, z których żadna oczywiście nie występuje w rzeczywistości w dokładnie takiej formie. Każda klasa znajduje własną równowagę między skupieniem się na jednostce, a spójnością grupy, między nauką a życiem towarzyskim.

Typy grup zgodnie z osią grupa/jednostka i zadanie/życie towarzyskie:

Orientacja klasy	Zadanie grupy odpowiada zadaniom szkoły (pełny rozwój personalny)	Grupa odrzuca cele stawiane przez szkołę i skupia się na relacjach z rówieśnikami
<i>Kolektywistyczna</i>	Nauka i rozwijanie swojej osobowości są ważne dla każdego członka grupy. W procesie kształcenia mamy do czynienia ze współpracą. Grupa odrzuca zniżanie się nad innymi, ponieważ utrudnia ono rozwój wszystkich jej członków.	Liczy się jedność grupy, osiągnięta poprzez akceptację przywódcy. Ci, którzy proponują inny model od obowiązującego są wykluczani zgodnie z obowiązującymi zasadami (mechanizm kozła ofiarnego). Ofiara nie otrzymuje pomocy, bo nie jest uznawana za członka grupy.
<i>Indywidualistyczna</i>	Grupa ceni sobie rozwój jednostki i jej indywidualne umiejętności. Na polu nauki dominuje rywalizacja, a zniżanie się może zostać zaakceptowane jako jej krańcowy przejaw. Ofiara otrzymuje niewielkie wsparcie, ponieważ uważana jest za kogoś, kto nie radzi sobie z sytuacją. Inne rodzaje zniżania się są odrzucane; możliwe jest nawet wykluczenie tych, którzy się go	Dla wszystkich członków ważna jest afirmacja wpływu, jaki wzajemnie na siebie wywierają. Możliwe jest ujawnienie się wielu kandydatów do przywództwa i podział klasy na podgrupy. Zniżanie się nad innymi jest dopuszczalne w celu zaznaczenia swego autorytetu jako przywódcy. Ofiara nie otrzymuje pomocy, bo "każdy musi się bronić sam".

	dopuszczają, jeśli nie są gotowi zmienić swego zachowania.	
--	--	--

3. Różne orientacje grupy klasowej

Schemat zaprezentowany w powyższej tabeli ukazuje cztery możliwości. Dysfunkcja relacji, a konkretnie znęcanie się, ujawnia się w trzech z nich, w każdej znajdując inny wyraz i znaczenie.

- *W kulturze indywidualistycznej i nastawionej na naukę*, znęcanie się - jeśli się pojawia - jest dla dorosłych prawie nierozpoznawalne, albo stanowi funkcję organizacji i jako takie jest trudne do zwalczania.
- *W kulturze kolektywistycznej i zorientowanej na relacje*, znęcanie się - jeśli się pojawia - uzyskuje poparcie większości rówieśników, którzy dostrzegają w napastniku swego przywódcę.
- *W kulturze indywidualistycznej i nastawionej na relacje*, znęcanie się - jeśli się pojawia - ma swoje źródło w zamięcie. Żaden członek grupy nie jest w stanie zapewnić jej spójności, chociaż niektóre dzieci próbują sięgać po władzę, a jednym ze sposobów dokonania tego jest demonstrowanie własnej siły poprzez znęcanie się nad innymi. Ofiary są liczne, bowiem niektóre dzieci z jednej strony doświadczają znęcania się, a z drugiej - same znęcają się nad innymi. Jednak inaczej niż w poprzednim przypadku ani ofiara, ani napastnik nie mają możliwości znalezienia dla swego zachowania (czy będzie to agresja, czy jej znoszenie) "ideologicznego usprawiedliwienia", ani uzyskania poczucia naśladownictwa i przynależności. Tutaj znęcanie się jest symptomem głębokiej słabości w obrębie systemu, na którą klasa nie jest w stanie zareagować, ani przeciwstawić się jej poprzez zintegrowany i sprawny system zasad. Prawie nic nie jest unormowane ani usankcjonowane, ani przez szkołę, ani przez grupę. Sytuacja wymknęła się spod kontroli i można odnieść wrażenie, że wszyscy są przeciw wszystkim.

4. Przywódca charyzmatyczny

Przywódcą taki zostaje wybrany ze względu na swoje cechy i zachowania, a swoją władzę umacnia na podziwie jednych i lęku innych, korzystając z posiadanej charyzmy, z której potrafi korzystać w kontaktach z ludźmi. Inne dzieci mówią o nim, że "jest miły, inteligentny, fajny, to silny przywódca, potrafi się bronić..." Z ich słów wyłania się osoba nieprzeciętna, która "słusznie" się wyróżnia. I zgodnie ze wspólnymi wartościami, na których przywódca opiera swoją pozycję - to jest takimi, które nie zależą tylko od tej charyzmatycznej jednostki, ale mają poparcie całej grupy - klasa buduje swoje wewnętrzne relacje na zasadzie współdziałania lub rywalizacji, albo zdecydowanie na wykrętach.

Według niektórych eksperów, przywództwo to nie kombinacja cech osobowości, ale strategia identyfikacji, bowiem jest to jeden z możliwych sposobów wzmocnienia własnego ja dzięki podziwowi innych ludzi. Istnieją też inne sposoby osiągania tego celu. W okresie dojrzewania głównym punktem odniesienia jest grupa, która w niektórych wypadkach może być nawet ważniejsza niż rodzina w kontekście doświadczania swego ja i budowania własnej tożsamości. Przywódca charyzmatyczny to osoba, która buduje poczucie własnej wartości na zainteresowaniu ze strony innych ludzi. Jeśli nie jest zbyt dobry w nauce, grozi mu marginalizacja lub wykluczenie, chyba, że zdoła się uratować innymi środkami. Zwykle poszukuje sposobów, które pozwalają mu zapomnieć o poczuciu niedostosowania lub innych swoich trudnościach i zbudować pozytywną tożsamość społeczną. Przywódca charyzmatyczny spełnia praktyczną funkcję w grupie, ponieważ kładzie kres niejednoznaczności, zapewnia jasne zasady i oferuje własny sposób bycia jako model, na którym można się wzorować. Jego relacja z grupą to niekończąca się wymiana. On daje coś innym i coś od nich otrzymuje w zamian.

Wśród atutów przywódcy można wymienić siłę osobowości i umiejętność radzenia sobie lepiej niż inni w dziedzinie, którą grupa uważa za ważną. Mogą to być konkursy, nauka biologii czy nawet

kradzież drugiego śniadania. Przywódca charyzmatyczny wypełnia swoim autorytetem pustkę normatywną i chwile niepewności - co jest szczególnie ważne w pierwszej fazie tworzenia grupy - zapewniając model odniesienia w dziedzinie wartości i zachowań.

Od swoich zwolenników przywódca otrzymuje zaufanie, które się wyraża za pośrednictwem układu opartego na przyjaźni i relacjach, gdzie wszyscy mają silne odczucie przynależności do grupy. Poplecznicy zwracają się do niego ufnie, są posłuszni, identyfikują się z nim, czasem nawet obdarzają lojalnością. Będą też próbowali go naśladować, wiedząc, że nikt nie zdoła wznieść się na jego poziom, aby go zdezonizować.

W razie potrzeby przywódca taki potrafi zmieniać swoje cele, aby pokazać wszystkim, kto jest silniejszy. Wewnętrzna hierarchia grupy ma różne poziomy i rozwija się w skomplikowany sposób.

Poplecznicy przywódcy charyzmatycznego nie mogą wyrażać niezgody ani okazywać, że są od niego silniejsi, aby nie naruszać wewnętrznego porządku w obrębie klasy. Mogą jednak dawać przykład innym uczniom, których pozycja w klasie jest bardziej marginalna niż ich własna. Często się zdarza, że ofiary znęcania się wzorują się potem na swoich katach i prowodyrach zachowań przemocowych postępując tak samo wobec słabszych od siebie.

Mając świadomość nastawienia grupy wobec tych, którzy są inni, dziecko, które nie identyfikuje się z charyzmatycznym przywódcą bardzo często nie okazuje tego, aby nie uruchomić mechanizmu wykluczenia.

W takich grupach klasowych zaangażowanie uczniów w zajęcia szkolne pozostaje pod mocnym wpływem niejawną normy wewnętrznej, najczęściej narzuconej przez przywódcę, która definiuje, czy i ile można się uczyć. Potencjalnie doskonała klasa może zarobić u nauczycieli na opinię zaledwie średniej, jeśli przyjmie negatywne normy dotyczące osiągnięć w nauce (np. „Śmierć kujonom”).

Taka norma może upowszechnić w szkole. Dzieci często decydują wspólnie - również niejawnie - jakie powinno być nastawienie wszystkich wobec obowiązków szkolnych. Teoretycy organizacji wiedzą, jak duży opór potrafią stawiać pracowitemu pracownikowi jego współpracownicy, aż wreszcie przekonują go, aby ograniczył intensywność produkcji. Jego wydajność stanowi zagrożenie dla całej grupy, ponieważ istnieje niebezpieczeństwo, że doprowadzi do zwiększania oczekiwań położonych wobec wszystkich jej członków. Również w klasie, którą cechuje mocną spójność, poziom zaangażowania w szkołę jest generalnie jednakowy, a grupa karze tych, którzy odstają od średniej.

3. Kozioł ofiarny

Lustrzanym odbiciem charyzmatycznego przywódcy jest kozioł ofiarny. Rola ta pojawia się w wielu grupach, lecz w grupach nastolatków występuje szczególnie często. Możemy ją obserwować w szkole, gdzie dobór dzieci w klasie jest przypadkowy i nie postępuje zgodnie z naturalnym procesem identyfikacji z przywódcą wybranym przez nie same.

Kozioł ofiarny ściąga na siebie wszystkie negatywne emocje, napięcia, kłopoty, nieporozumienia, oskarżenia i drwinę grupy. Jego koledzy winni mu są prawdziwą wdzięczność, gdyż funkcjonuje jako swoista "ściana przeciwpożarowa". Ci, którym przypadła ta funkcja codziennie muszą łykać gorzkie pigułki, podczas gdy inni cieszą się swoją harmonią. Jeśli jednak kozioł ofiarny przypadkiem opuści grupę, nawet na krótki czas, wkrótce zaczynają się ujawniać dotychczas ukryte konflikty pomiędzy tymi, którzy wcześniej obiecywali sobie dozgonną przyjaźń.

Wybór kozła ofiarnego nie jest przypadkowy. W fazie, gdy grupa stara się osiągnąć maksymalną konsolidację wokół wspólnego wizerunku, zachowań, wartości i celów, kozioł ofiarny to ta osoba,

która bardziej niż pozostali odstaje od średniej. Nie chcąc narazić na szwank swojej jednolitości pomimo dowodów na istnienie różnorodności, grupa odrzuca zakłócenia wewnętrzne i nadaje im mocny ładunek negatywny, aż do wykluczenia osoby będącej ich nosicielem. Wykluczenie to może być symboliczne, jak w przypadku ucznia, który jest nieustannie obiektem drwiny, w ławce siedzi sam i nie bierze udziału w życiu towarzyskim na przerwie czy podczas zajęć w-f, bywa jednak i dosłowne, gdy dzieci te, złamane przez nieustanną wrogość, decydują wyjść z gry zmieniając szkołę lub klasę (a w ekstremalnych przypadkach nawet popełniając samobójstwo).

W istocie rzeczy kozioł ofiarny ściąga na siebie wszystkie lęki swoich kolegów, którzy widzą w nim kogoś, kim nie chcą się stać, albo kim obawiają się stać, być może dlatego, że już tacy są i bardzo pragną ukryć to przed innymi. Wiadomo na przykład, jak często źródłem homofobii bywa własny skrywany i budzący lęk homoseksualizm. Przykład ten jest szczególnie odpowiedni, kiedy mówimy o okresie dojrzewania, kiedy budowanie tożsamości seksualnej zaprzęta uwagę dzieci i rozbudza lęk, bowiem obawiają się one (szczególnie dotyczy to chłopców), że okażą się "inne". Wykluczenia mogą doświadczyć chłopcy czy dziewczynki, którzy "brzydko pachną", źle się ubierają i wyglądają mało atrakcyjnie. Dzieci uważane za "dziwne" - ze względu na swój wzrost, wagę, wygląd zewnętrzny czy lekką niepełnosprawność - są często w szkołach ponadpodstawowych biernymi ofiarami. Ich odmienność wystarcza, by je odepchnąć lub wykluczyć z grupy. Wykluczenie przynosi korzyść tym "pachnącym", "dobrze ubranym" i "zdrowo żyjącym", jako wzmocnienie i demonstracja ich przynależności

5.1. Kiedy kozioł ofiarny sam się narzuca

Istnieją grupy, w których nie ma potrzeby szukać kozła ofiarnego; on sam się narzuca. W badaniach na temat znęcania się nadano takim osobom nazwę "ofiarników prowokacyjnych". Są to dzieci, które zwykle są mocno związane ze szkołą i mocno się angażują we wszystkie wydarzenia. Robią to jednak w sposób, który uniemożliwia im realizację takich celów jak uznanie czy sympatia otoczenia. Całą energię poświęcają na nieustanne dokuczanie innym, ściągnięcie na siebie ich uwagi, zabieranie cudzych rzeczy, opowiadanie kłamstw, które łatwo zdemaskować, i wiele innych podobnych zachowań. Rówieśnicy pytani o przyczyny znęcania się nad kolegą lub koleżanką odpowiadali, że niektórzy uczniowie "zasługują" na znęcanie się, bo "sami się o to proszą". Dorośli obserwujący podobne procesy w klasie zazwyczaj myślą podobnie. Często można zauważyć, że takie dzieci nie cieszą się sympatią nauczycieli lub wręcz są przez nich bardzo nie lubiane.

Przygotowując interwencję w klasie należy najpierw rozważyć dwie sprawy. Pierwsza zawiera się w pytaniu, czy na szacunek należy sobie zasłużyć, czy też należy się on każdemu jako prawo jednostki. Mówimy tutaj o szacunku, nie sympatii czy przyjaźni, które są wynikiem osobistych wyborów w relacji z innym człowiekiem. W ten sposób stawiamy kwestię proporcji między krzywdą, którą może wyrządzić grupie jej członek, a tym, co grupa może zrobić jemu..

Druga sprawa to pytanie, co popycha niektóre dzieci do dokuczania innym, chociaż dobrze wiedzą, że same na tym tracą, a ponadto, dlaczego inni uczniowie wciąż na to reagują, skoro wiedzą doskonale - ponieważ doświadczali tego wielokrotnie - że dany kolega nie uczy się na własnych błędach i będzie się dalej zachowywał w ten sam sposób.

Powtarzanie podobnych zachowań jest częścią mechanizmu i roli kozła ofiarnego i odgrywa tę samą oswabdzającą funkcję, lecz z pewną wartością dodaną: sam kozioł ofiarny zdaje się prosić o to, aby go ukarać.

Tylko poprzez bliską i skrupulatną obserwację trybu życia tych dzieci można ukazać ich słabości. Niektóre z nich doświadczyły przemocy w innym środowisku i teraz odczuwają potrzebę utrwalenia swej roli nieudaczników, aktywnie prowokując do narzucenia im tej jedynej funkcji, jaką znają. Inne przebywają poza szkołą w prawdziwej izolacji od rówieśników, albo mają rodziców bardzo

wymagających, konserwatywnych czy nadopiekuńczych. W szkole czują potrzebę ściągnięcia na siebie uwagi innych, aby zdobyć centralną pozycję w grupie i, być może w jakiś sposób zasygnalizować swoje problemy.

6. Projekt Golden 5: zasady kluczowe

Z wyżej omówionych powodów, praca nad poprawą relacji w obrębie klasy i szkoły wydaje się niezbędna. Pozwala zwiększyć motywację młodzieży do nauki i zapewnić wszystkim zdobycie pozytywnych doświadczeń społecznych.

Istnieje kilka prostych strategii, które może wykorzystać każdy nauczyciel; stają się one znacznie bardziej skuteczne, gdy stosują je różni nauczyciele uczący w tej samej klasie, lub - jeszcze lepiej - gdy zaakceptuje je całe ciało pedagogiczne.

Istotą tych strategii jest znajomość i świadomość procesów zachodzących w tworzącej się grupie i towarzyszenie im z odpowiednią dbałością; wdrażanie jasnych zasad, dawanie dzieciom okazji do wzajemnego poznawania się, przedstawianie różnorodności jako wartości, i zapewnianie miejsca dla bogactwa, jakie każda jednostka może zaoferować grupie.

Poniżej proponujemy zasady kluczowe, które możecie zastosować w praktyce i zweryfikować po upływie pewnego czasu. Zostały one podzielone tematycznie:

- a – organizacja, zasady i zwyczaje;
- b – relacje;
- c – wartości.

a. Organizacja, zasady i zwyczaje;

a1. Wspólne cele

Są cele, których nie można osiągnąć samodzielnie. Nawet najlepszy nauczyciel nie jest w stanie nauczyć swego przedmiotu kogoś, kto uczyć się nie chce. Sprawdzony sposób na zachęcanie do współpracy to zaangażowanie partnerów w definiowanie wspólnego celu. W naszym przypadku nauczyciel może wyjaśnić dzieciom, jakie cele pragnie osiągnąć i - w granicach narzuconych przez swoją rolę - może je częściowo negocjować, biorąc pod uwagę punkt widzenia klasy.

Cele kształcenia mogą wówczas zostać sformułowane na poziomie indywidualnym, biorąc pod uwagę potencjał i potrzeby każdego ucznia (zob. dokument nt. nauczania zindywidualizowanego)

Zasady kluczowe

Ustalanie wspólnych celów dla klasy i poszczególnych uczniów, rozmawianie o nich z uczniami, dokładne wyjaśnianie, czego się od nich oczekuje, osiąganie porozumienia co do różnic w strategiach, które nauczyciel będzie wykorzystywał wobec poszczególnych uczniów, w zależności od ich potrzeb i możliwości.

a2 – Pewność zasad:

Jak ustaliliśmy wcześniej, w trakcie swego powstawania grupa przechodzi przez fazę niepewności odnośnie zasad i ról. Uczniowie poddają próbom determinację i siłę każdego nauczyciela, aby zobaczyć, jak daleko mogą się posunąć. Również w relacjach między kolegami mogą się ujawniać różne opinie, jakie zachowanie wobec innych jest właściwe.

Z tego powodu bardzo ważne jest, szczególnie w początkowej fazie wzajemnego poznawania się, aby ustalać jasne, wspólne zasady, z którymi grupa będzie mogła się identyfikować, i do których

nauczyciel może w razie potrzeby nawiązywać, pokazując, że sam je szanuje i wierzy w nie, i zachęcając uczniów do zachowania zgodnego z wyborami, których sami wcześniej dokonali.

Zasady muszą być pozytywne. Powinny wskazywać to, co należy robić, a nie to, czego należy unikać; budzić sympatię i uznanie dla ucznia postępującego właściwie, a także ze względu na to, że zasady pozytywne dają się też lepiej i bardziej precyzyjnie zdefiniować.

ZASADA KLUCZOWA:

Ustalenie 3-5 pozytywnych zasad obowiązujących w klasie i odwoływanie się do nich. *Zasady mogą zostać ustalone od początku roku szkolnego, w procesie negocjacji, które dzieci mogą prowadzić na wiele sposobów. Oto niektóre propozycje:*

- *Poproś uczniów, aby anonimowo zapisali na kartkach zasady, które według nich powinny obowiązywać w klasie; wszystkie propozycje są zbierane, dzielone na kategorie, dyskutowane, aż w końcu dokonuje się spośród nich wyboru i tak powstaje lista reguł klasowych.*
- *Poproś każde dziecko, aby zapisało na karteczce 3-5 pozytywnych zasad, z którymi się identyfikuje, a później poleć uczniom, aby je negocjowali, najpierw w parach (niech każda para sporządzi wspólną listę), potem w grupach liczących cztery osoby, osiem osób... itd., osiągając coraz wyższy poziom konsensusu..*

Notka dla nauczyciela: zasady klasowe stają się skuteczne, gdy są wzmacniane i nie pozwala się o nich zapomnieć. Nie chodzi tutaj jedynie o karanie, ale również o regularne sprawdzanie, czy zasady te są stosowane w praktyce, czy są realistyczne itd. W innym wypadku będzie to kolejny przykład nieprzestrzeganych zasad, których pełno w naszych szkołach (i nie tylko).

a3 – Umożliwianie wzajemnego poznania się

Spójność grupy wzrasta, kiedy wszyscy jej członkowie mogą się identyfikować ze wspólnym celem, łatwym do zweryfikowania i mającym dla nich specjalne znaczenie. Wymaga to inscenizowania konkretnych sytuacji, podczas których dzieci będą mogły się przekonać, jak wartościowi są inni ludzie: Ponieważ mają swoje własne pomysły i umiejętności, swoje własne podejście i odmienne strategie, które mogą być komplementarne, a czasami nawet lepsze niż nasze, i ponieważ wspólnie, jako grupa, klasa może "wzmocnić" każdego ucznia, okazać mu uznanie i akceptację.

ZASADA KLUCZOWA:

Dawanie uczniom okazji do współpracy: *praca w grupie, pokazy, ćwiczenia praktyczne itd mogą stanowić doskonałe okazje do poznawania się nawzajem i nauczania się, jak z szacunkiem współpracować z innymi.*

b. Relacje**b1 –W grupie jest miejsce dla każdego z jej członków**

Z punktu widzenia relacji jest bardzo ważne, aby każdy członek grupy wiedział, że ma w niej swoje miejsce, które nie zagraża pozycji innych. Budowanie poczucia "włączenia" w klasie oznacza zapewnianie możliwości słuchania innych i bycia przez nich słuchanym, poznawania świata swoich kolegów ze świadomością, że później i my będziemy mieli okazję, aby doświadczyć akceptacji i uwagi.

ZASADA KLUCZOWA:

GOLDEN5 PROGRAMME

GOLDEN AREAS:

Social climate

19090- 2004-1-COM-1-2.1.

Od czasu do czasu daj uczniom szansę ujawnienia zainteresowań, gustów i życia osobistego; Na przykład, niech po kolei przynoszą coś z domu, aby pokazać to w klasie, niech mają możliwość opowiadania historii osobistych czy rodzina ostrożność, jeśli w klasie są dzieci, które miały trudne doświadczenia w życiu osobistym lub rodzinnym)

b2 – Znajomość zamiast krytyki lub obawy

Najbardziej boimy się tego, czego nie znamy (i tych, których nie znamy). W życiu grupy często zdarza się, że krytyka, uprzedzenia i wyłączenie stają się sposobem na pokonanie lęku przed tym, co inne, odsunięcie go od siebie, i zyskanie poczucia większej siły (jako jednostka i jako grupa) dzięki identyfikacji wroga.

Jednak, gdy dzieci mają okazję bliższego poznania się nawzajem, takie sytuacje zdarzają się rzadziej. Kiedy odkryją podobieństwa upodobań, cech charakteru czy osobistej historii, pojawiają się zainteresowanie i ciekawość - i trudniej będzie uznać kolegę za osobę w grupie niepotrzebną, albo wręcz za kogoś, kto dla dobra zbiorowości powinien zostać wykluczony.

ZASADA KLUCZOWA:

Umożliwianie uczniom lepszemu wzajemnego poznania się: można to osiągnąć na wiele sposobów, i niektóre zostały już zaproponowane wcześniej. Nawet wprowadzając (nie za szybko) małe zmiany w rozsadzeniu uczniów, aby umożliwić im współpracę przy określonym zadaniu przez określony czas, pozwalamy im lepiej poznać samych siebie i innych.

b3 – Postrzeganie grupy jako wartości

Wymiar grupowy jest typowy dla środowiska szkolnego, gdzie dzieci zawsze przebywają razem z rówieśnikami, i posiada on specyficzne cechy, których nie można zastąpić niczym innym. W nauce i w zabawie, podczas wykonywania obowiązków i na imprezach, każdy członek grupy daje jej to, co posiada: swoją energię lub swoją wyobraźnię, poczucie humoru, zdolność koncentrowania się na dążeniu do celu, albo umiejętność słuchania i zachęcania kolegów.

W istocie rzeczy wiadomo, że w dobrze działającej grupie nie ma tylko jednego przywódcy. Funkcja przywódcza ulega rozszerzeniu w zależności od tego, jakie zadanie przydzielono grupie do wykonania. Praca z grupą oznacza czasami dla nauczyciela konieczność rezygnacji z indywidualnego podejścia do nauczania i dyscypliny (jakby przynależność do grupy było czymś przypadkowym lub narzuconym odgórnie), na rzecz hipotezy, że mechanizmy grupy mogą służyć zdobywaniu wiedzy lub w nim przeszkadzać, a zatem zadaniem nauczyciela jest również - a może nawet przede wszystkim - przewodzenie grupie. W praktyce - przynajmniej we Włoszech - praca z grupą jest postrzegana przez niektórych nauczycieli jako "ryzykowna", ponieważ trudniej jest oceniać wyniki i zapanować nad klasą jako całością. Dla nauczyciela, który nie lubi pracy grupowej, pomocne może być - przynajmniej na początku - przygotowywanie i prowadzenie lekcji z kolegą, dzięki czemu zyska większe poczucie pewności siebie, szczególnie w kontaktach z trudnymi klasami.

ZASADA KLUCZOWA:

Wykorzystywanie grupowych zajęć integrujących dla zwiększenia zaufania i poprawy relacji między rówieśnikami

b4 – Od rywalizacji do współpracy

Uczenie innych pomaga nam samym lepiej poznać temat. Założenie to, uważane za pewnik w psychologii społecznej i pedagogice, nadal nie jest zbyt często brane pod uwagę w szkołach.

Tymczasem przepływ wiedzy w procesie nauczania odbywa się od tych, którzy wiedzą więcej do tych, którzy wiedzą mniej - i nie zawsze muszą to być dorośli nauczyciele i młodociani uczniowie. W procesie kształcenia można czerpać korzyści z relacji między rówieśnikami i nadać nauce większą wagę, pozwalając dzieciom, aby wzięły na siebie część odpowiedzialności za nauczanie, przyznając tym samym wartość talentom i postawom każdego z nich. Postępując tak stworzymy środowisko, w którym sukces jednostki zależy od umiejętności pracy w grupie, a zdolności jednych nie są podkreślane kosztem drugich.

ZASADA KLUCZOWA:

Niech uczniowie pomagają sobie nawzajem w nauce

C - Wartości

c1 – *Autonomia*

Sukces w nauczaniu i oświacie w ogóle zależy od zdolności wpojenia uczniom niezależności. Zatem wielkim osiągnięciem nauczyciela jest przekazanie im metod zdobywania wiedzy, wzbudzenie zainteresowania lub zaszczepienie pasji dla swego przedmiotu.

Dążenie ku autonomii w myśleniu, ocenie, wyborach itd. odbywa się w dzieciństwie i okresie dojrzewania poprzez stopniowe kroki, które powinny być odpowiednie dla wieku i cech osobowych dziecka, a także środowiska, w którym ono żyje. W środowisku szkolnym promowanie większej autonomii na polu nauki polega na pokazywaniu dzieciom, że im ufamy, wierzymy, że im się uda, dostrzegamy w nich cechy pozytywne i dajemy szansę na ich uzewnętrznienie. Oczywiście nie jest to zdarzenie jednorazowe, ale proces rozwijający się w czasie, który wymaga przystosowań, zmian, i nieustannego zaangażowania nauczyciela w relację edukacyjną z konkretnym uczniem i całą klasą, ograniczanie lub wzmocnienie kontroli w zależności od tego, co się aktualnie dzieje.

ZASADA KLUCZOWA:

Promowanie autonomii uczniów

c2 – *Wskazywanie pozytywnych wzorców.*

Dzieciom łatwiej jest nauczyć się właściwego zachowania, jeśli mają modele, na których mogą się wzorować, lub gdy jest dla nich jasne, czego oczekują dorośli. Toteż promowanie pozytywnych zachowań, dowartościowywanie ich, a także dowartościowywanie uczniów zachowujących się właściwie dostarcza właśnie pozytywnych wzorców do identyfikacji, a jednocześnie afirmuje umiejętności i potencjał każdego ucznia. Wszystkie dzieci - nawet te najbardziej kłopotliwe - posiadają zdolności, które można zauważyć i docenić.

Jest sprawą istotną, żeby nagradzając zbyt często oczekiwane zachowania i nie nagradzając niepożądanych nie dopuścić do negatywnego zaetykietowania niektórych uczniów przez klasę. Wiemy, jak uczeń "zbyt idealny" - lub jego przeciwieństwo - potrafi prowokować odrzucenie lub niechęć ze strony kolegów z klasy. Skupiając się na elementach pozytywnych należy jednak unikać przesady.

ZASADY KLUCZOWE:

- ***Promowanie relacji społecznych i docenianie pozytywnych zachowań, (ale bez przesady)***
- ***Wskazywanie najlepszych uczniów jako wzorców dla pozostałych.***

c3 – *Wskazywanie pozytywnych wzorców na poziomie grupy*

Adresatem każdej lekcji jest cała klasa. Nie tylko - i nie głównie - pojedynczy uczniowie, ale wszyscy razem. Docenianie pozytywnych aspektów grupy i tego, co dzieci robią wspólnie, rozmowa o tym, co dzisiaj poszło dobrze i co udało nam się wspólnie zrobić to sposób na promowanie pozytywnego spojrzenia na rozwój grupy i jej zdolność do współpracy w procesie nauczania. Pozwala to również przekazywać pozytywne informacje zwrotne wszystkim dzieciom, a nie tylko niektórym z nich. Uczniowie budują tożsamość grupową, to znaczy myślą o sobie "my", postrzegając siebie jako część jedności, która ma konkretny potencjał i z pomocą wszystkich może być jeszcze lepsza.

ZASADA KLUCZOWA:

Pod koniec każdej lekcji lub dnia nauki podkreśl pozytywne elementy

7. Projekt Szansa z Neapolu: interwencja w szkolne wzorce kulturowe i organizacyjne

Widzieliśmy już, jak nauczyciel może pomóc w budowaniu pozytywnych relacji wśród dzieci w swojej klasie. Pomoc tego rodzaju nie ogranicza do bezpośrednich kontaktów. Relacje międzyludzkie w dużym stopniu są determinowane przez zasady współżycia, które wszyscy muszą znać i stosować w praktyce, przez kary nakładane za złamanie zasad, a także przez wspólnotę miejsca i czasu.

Spotkania w obrębie projektu europejskiego Golden 5 dały nam możliwość zaobserwowania różnic między różnymi środowiskami szkolnymi, poczynając od kwestii organizacyjnych, takich jak skład klasy, organizacja tygodnia pracy, zasady dotyczące ról nauczycieli i uczniów, i tak dalej.

Poniżej przedstawiamy doświadczenia z pewnej "niezwykłej" szkoły włoskiej.

Szkoła - która nosi nazwę "Szansa", bowiem jest miejscem "drugiej szansy" - została założona w 1998r. w Neapolu, w dzielnicy hiszpańskiej, znanej z tego, że młodzież porzuca naukę na poziomie szkoły II stopnia. Celem projektu, który obecnie obejmuje też inne dzielnice miasta, jest skłanianie dziewcząt i chłopców, którzy nie skończyli szkoły II stopnia, aby do niej wrócili.

Szkoła "Szansa" to środowisko bardzo odmienne w porównaniu do zwykłych szkół. W poniższej tabeli wskazujemy niektóre z głównych różnic, podzielone na cechy organizacyjne i kulturowe. Pierwsze dotyczą aspektów "trwałych", czyli sposobów działania, takich jak miejsce, czas, programy, współpraca, szkolenie nauczycieli, organizacja czasu poświęconego na wysłuchiwanie dzieci itd. Z kolei aspekty kulturowe związane są z obrazem szkoły i relacjami międzyludzkimi w jej obrębie.

Wstępny wniosek brzmi, że szkoła (a przynajmniej zwykła szkoła włoska) w swojej obecnej, znanej nam formie okazuje się niewystarczająca, zatem warto pomyśleć o zapobieganiu problemom w dziedzinie relacji, szczególnie, jeśli miałyby to oznaczać całkowitą rekonstrukcję szkoły i eksperymentowanie z nowymi formułami dla tych dzieci lub dorosłych. Często w przypadku tych osób nieuczciwe praktyki są wyuczonym sposobem na życie. Nie znają bowiem innych sposobów, które byłyby równie atrakcyjne, skuteczne i możliwe do wykorzystania w praktyce.

Porównanie "zwykłej" szkoły włoskiej i projektu Szansa

"ZWYKŁA" SZKOŁA	PROJEKT SZANSA
Różnice organizacyjne	
Większość lekcji to przedmioty teoretyczne	Większość lekcji to przedmioty praktyczne
Pomieszczenia szkolne wyglądają zazwyczaj anonimowo	Pomieszczenia szkolne są urządzone i dekorowane przez tych, którzy w nich przebywają

GOLDEN5 PROGRAMME

GOLDEN AREAS:

Social climate

19090- 2004-1-COM-1-2.1.

Programy ustala ministerstwo.	Programy są elastyczne, zależne od kompetencji i zainteresowań dzieci.
Nauczyciele są wyznaczani.	Nauczyciele sami decydują, że będą pracować z takimi dziećmi i używać tej metodologii.
Formacja psycho-pedagogiczna nauczycieli jest różna i zależy od ich własnej wrażliwości	Nauczyciele przez cały rok uczestniczą w szkoleniu formacyjnym, na które składają się warsztaty, spotkania z ekspertami itd.
Nauczyciel jest w klasie sam	Lekcje są zawsze prowadzone zespołowo.
Nauczyciele uczą tylko swoich przedmiotów.	Nauczyciele mogą nauczać więcej niż jednego przedmiotu, pod warunkiem, że posiadają podstawową wiedzę z danej dziedziny..
Przechodzenie od jednego etapu do drugiego to kwestia rutyny i przyzwyczajenia	Przejsie od jednego etapu do drugiego wyznaczają rytuały zaplanowane w oparciu o cele edukacyjne
Dzieci rozmawiają o sprawach szkolnych podczas wyznaczonych spotkań klasowych.	Dzieci rozmawiają o sprawach szkolnych, między sobą i z dorosłymi, raz na tydzień, w ramach regularnego rozkładu zajęć
Nauczyciele dyskutują na spotkaniach rady pedagogicznej, kilka razy w roku	Nauczyciele dyskutują ze sobą raz w tygodniu, o określonych porach wyznaczonych w godzinach pracy
Nauczyciele chętni do pracy z trudnymi dziećmi mogą się czuć osamotnieni i przytłoczeni obowiązkami	Nauczyciele regularnie otrzymują porady psychologa, który pomaga im w razie trudności
Nauczyciele to jedyne osoby dorosłe, które odgrywają zaakceptowaną rolę w kształceniu.	Kształcenie jest zadaniem nauczycieli, personelu szkoły i "rodziców społecznych" (często "matek", które pomagają dzieciom w rozwoju.)
Kontakty z przedstawicielami opieki społecznej i służby zdrowia zdarzają się rzadko, i tylko w razie poważnej potrzeby.	Kontakty z przedstawicielami opieki społecznej i służby zdrowia są częste i oparte na współpracy. Pracownik opieki społecznej i wspomniany wcześniej psycholog należą do zespołu.
Różnice kulturowe	
Na pierwszym miejscu jest wiedza, a dopiero później jej wykorzystanie.	Na pierwszym miejscu są umiejętności potrzebne w życiu codziennym, i w tym celu przekazuje się potrzebną wiedzę.
Nauczyciele mają różne podejście do poszczególnych aspektów swej pracy edukacyjnej.	Nauczyciele podchodzą do nauczania całościowo
Uczniowie pracują i chodzą do szkoły, ponieważ muszą, i nie wiedzą dokładnie, czego się tam od nich oczekuje.	Uczniowie pracują i chodzą do szkoły w oparciu o podpisaną przez siebie umowę, którą znają i akceptują
Relacje z "trudnymi" rodzinami cechują dystans, nieufność i obustronne oskarżenia.	W relacjach z "trudnymi" rodzinami dąży się do zawarcia sojuszu służącego kształceniu
Nauczyciele często nie zauważają przypadków znęcania się, albo nie reagują na nie.	Kiedy jeden uczeń znęca się nad innym, wszyscy nauczyciele natychmiast interweniują.

ŹRÓDŁA:

Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi*, Milano, Franco Angeli 2005

Chiari G., *Climi di Classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli 1994

Douglas T., *La psicologia di gruppo*, Milano, Celuc Libri, 1981

GOLDEN5 PROGRAMME

GOLDEN AREAS:

Social climate

19090- 2004-1-COM-1-2.1.

- Farr R. M., Moscovici S., *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989
- Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola*. Roma, NIS, 1986.
- Genovese L., Kanizsa S., *Manuale della gestione della classe*, Milano, Franco Angeli, 1998
- Giori F., *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 1998
- Girelli C., *Costruire il gruppo*, Brescia, La Scuola, 1999
- Goffman E., *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte, 2003
- Goldstein A. P., Glick B., *Stop all'aggressività*, Trento, Erickson, 1990
- Gordon Th., *Insegnanti Efficaci*, Teramo, Giunti Lisciani, 1971
- Lehalle H., *Psicologia degli adolescenti*, Roma, Borla, 1998
- Lucarini V., *Preadolescenti e vita di gruppo*, Torino, Elle di Ci, 1994
- Maggi M., *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Piacenza, Editrice Berti, 2004
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L., *Il Gruppo classe*, Roma, NIS 1990
- Matza D., *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2001
- Menesini E., *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Firenze, Giunti, 2000
- Menesini E., *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento, Erickson, 2003
- Novara D., *L'ascolto si impara, Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Torino, Gruppo Abele, 1997
- Olweus D., *Bullismo a scuola. Bambini oppressi, bambini che opprimono*, Firenze, Giunti, 2001
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina 2000
- Pietropolli Charmet G., *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2001
- Pietropolli Charmet G., *Amici, compagni, complici*, Milano, FrancoAngeli, 1997
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001
- Palmonari A., Speltini G., *I gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino, 1998
- Putton A., *Empowerment e scuola*, Roma, Carocci, 1999
- Ravenna M., *Carnefici e vittime*, Bologna, Il Mulino, 2004
- Regogliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, NIS, 1994
- Rossi Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, Ancora del Mediterraneo, 2002
- Sharp S., Smith S., *Bulli e prepotenti nella scuola*, Trento, Erickson, 1996
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta i nuovi adolescenti*, Milano, Mondatori, 2000
- Watzlawick P., Beavin J.H., *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Roma, Astrolabio, 1971
- Zani B., Polmonari A., *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino, 1996