

Il “vero” Analista Transazionale: riflessioni sull’insegnamento-apprendimento in AT in ambito clinico

The “real” Transactional Analyst: thoughts on teaching and learning TA in a clinical setting

Mario Augusto Procacci – TSTA P: marioa.procacci@gmail.com

Daniela Allamandri – TSTA P: daniela.allamandri@gmail.com

We would like to present our vision of teaching and learning Transactional Analysis as a complex process, which is influenced by multiple dimensions and contexts; this leads us to propose a Transactional Analysis teaching methodology developed from experience.

Keywords: teaching, learning, complexity, contract, teaching methodology.

Questa nostra riflessione parte dalla visione dell’insegnamento e dell’apprendimento come un processo complesso, che si determina in più dimensioni e contesti, e ci porta a presentare una proposta corrispondente di metodologia didattica analitico transazionale, elaborata a partire dalla esperienza.

Parole chiave: insegnamento, apprendimento, complessità, contratto, didattica.

abstract

*Si può insegnare senza che l'altro apprenda,
si apprende più di quanto insegnato:
in ogni modo il risultato è un cambiamento.*

Insegnare-apprendere il rapporto con la complessità

La sfida che Edgar Morin (2000) lancia al mondo scientifico e alle teorie dell'insegnamento, è sicuramente quella di considerare la conoscenza come un fenomeno complesso. Morin invita a osservare e studiare il comportamento umano nel suo insieme, attraverso diverse e molteplici prospettive, per ricercare e analizzare le interconnessioni e le relazioni tra l'evento osservato e i contesti dai quali viene, direttamente o indirettamente, influenzato. Il nuovo spirito scientifico promosso da Morin mira a una scienza che abbia come "oggetto non un settore o una parte, ma un sistema complesso che costituisce un tutto organizzatore" (idem, pag 21). Questa sfida è diretta particolarmente al mondo accademico e scientifico, in particolare a coloro che si dedicano all'insegnamento, affinché gli "esperti" non perdano la capacità di concepire la globalità, e la "parte nel tutto",

Citando il pensiero di Morin, Moiso (2009) sostiene che "anche noi nello specifico del lavoro con il paziente, dobbiamo essere in grado di cogliere la complessità delle cose, senza però illuderci di avere delle certezze definitive". Moiso (idem) ci invita ad allargare gli orizzonti, per essere "fautori di un'integrazione, non di virtuose tecniche di psicoterapia o di affascinanti teorie sulle diverse metafore per definire la psiche, ma farci noi stessi antropologi, filosofi, biologi". Questa apertura è decisamente in linea con la prospettiva di Berne che invita filosofi, teologi e artisti a unirsi agli psicoterapeuti per fornire significato alla complessità, (Berne, 1966, p. 237).

Quindi l'insegnamento in AT, è aperto e apre alla complessità, in quanto è sensibile al contesto sociale, in linea con l'intento berniano di teorizzare una psichiatria sociale, ma soprattutto poiché richiede allo studente di diventare un "vero" terapeuta (Berne, 1966, "Introduzione"), capace di modificare il proprio quadro di riferimento per confrontarsi con gli altri esperti impegnati nelle "arti della guarigione". Questa disponibilità e apertura, in effetti, è l'unica che permette un approccio funzionale alla complessità umana, e la formazione in psicoterapia in AT, non può non tenerne conto.

Un interessante contributo a una visione dell'insegnamento AT in ambito clinico che tenga conto della complessità, è quello di Tudor, il quale analizza l'importanza della coerenza tra filosofia, pratica e teoria, proponendo questa relazione tripartita come focus centrale della supervisione (2002) e dell'insegnamento (2009), in continuità al contesto sociale e culturale. L'esperienza formativa dell'allievo aumenterà in base alla capacità del formatore di mettere insieme questi elementi, e farli interagire tra loro in modo coerente. La nostra esperienza formativa, sia come docenti, sia come allievi, ci ha convinti che alcuni concetti importanti come, ad esempio, l'autonomia, la contrattualità o l'Okness, caratte-

ristici della filosofia AT, debbano non solo essere assimilati come un “sapere”, ma anche come un “saper fare” e un “saper essere”, attraverso un contesto formativo che offra relazioni ed esperienze concrete, in cui poter “praticare” i concetti stessi. È importante che l’allievo possa ritrovare tale coerenza anche al di fuori dell’aula, nei diversi momenti della giornata formativa e con le diverse figure con cui entra in contatto (tutor, segreteria, supervisore, ecc).

Il valore della formazione dipende da quanto si tiene conto dei contesti interagenti e interconnessi ad essa.

Contratti nel processo formativo

La complessità del processo d’insegnamento-apprendimento in AT, si declina con una buona formulazione dei contratti, intesi come momenti nei quali esplicitare la coerenza tra il programma formativo e le relazioni interpersonali attraverso cui si realizza. Per Romanelli (2016) tutta la formazione in ogni momento ruota all’interno di una dimensione contrattuale, e il contratto, oltre a prevedere che gli allievi attivino i propri stati dell’Io Adulto, Genitore e Bambino per essere coreponsabili del proprio percorso, deve prendere in considerazione condizioni e dinamiche relative ai contesti in cui avviene, affinché ci sia coerenza con i valori e le modalità relazionali proprie dell’AT.

Di conseguenza, nella pratica dell’insegnamento, risulta molto importante definire il “contratto d’aula” stipulato tra docente e studenti che mira a instaurare una relazione Adulto-Adulto (Favorini, 2004), in sintonia con il contenuto e il processo in atto. Il docente si assume il ruolo di facilitatore, monitorando le difficoltà incontrate dagli allievi, riconosciuti essenzialmente nella loro “esigenza di essere fautori del proprio accrescimento culturale” (idem, pag 64) in sintonia con quanto concordato con la scuola di formazione. È evidente così che il percorso formativo includa un processo di negoziazione a “più mani”, un “contratto triangolare” tra le Grandi Potenze (GP), il Facilitatore (F) e l’allievo (P) così come definiti da F. English (1975). Nel nostro caso, il contratto viene stipulato tra la scuola, il docente e gli allievi, intesi come i vertici di una triade da cui dipende la dimensione contrattuale del percorso formativo.

Le relazioni fra i diversi elementi inerenti all’ insegnamento-apprendimento variano anche in base alla loro vicinanza o distanza, e la riflessione di Micholt offre una prospettiva interessante al riguardo. Egli, (1992) partendo dal lavoro di Fanita English, ritiene che la “distanza psicologica” percepita sia determinata dalla maggiore o minore definizione della relazione tra le parti, con un ruolo più o meno attivo nell’intervento negoziato. I rischi e le conseguenze di alcuni tipi di distanza, sono analizzati da Micholt (idem), attraverso concetti come: posizioni esistenziali, svalutazioni, imago di gruppo, posizione nel triangolo drammatico. La continua ricerca di un’effettiva equidistanza tra le parti, genera una relazione “sana” grazie alla quale si crea sintonia tra le aspettative della scuola di formazione e del docente, e il bisogno formativo e personale del *trainee*. Se invece questa equidistanza non viene mantenuta, ma per esempio si crea una vicinanza/alleanza fra docente e allievi a scapito della scuola, si rischia di offrire agli

allievi un'esperienza non-coerente ai valori filosofici AT che si stanno insegnando, in quanto si invia un messaggio di "non okness" dell'ente formativo. L'utilità di adottare anche nella formazione un'ottica di tipo organizzativo è rilevata anche da Cornell (2016) e J. Hay (1992). Anche B. Cornell (2016) e J. Hay (1992) sottolineano l'utilità di adottare un'ottica propria di tipo organizzativo nella formazione. Quest'ultima, inoltre, propone una dimensione "multipla" del contratto, che vada oltre a quella triangolare, e che tenga conto di come il processo formativo sia influenzato da un contesto organizzativo indiretto, cioè da Enti che interagiscono con la scuola di formazione, pur non prendendo parte direttamente al processo di contratto, come ad esempio, l'EATA, le associazioni di analisi transazionale di appartenenza o gli Ordini professionali. L'attenzione a questa dimensione più ampia del contratto riguarda temi etici e previene problematiche a essi collegati.

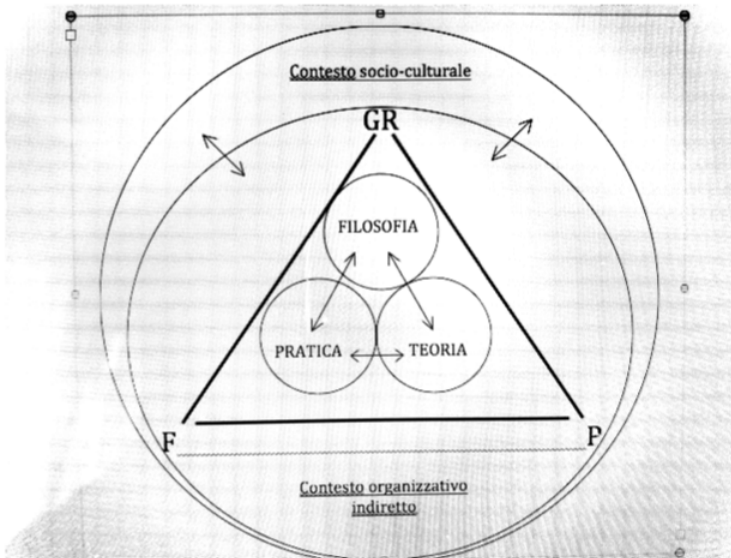


Fig 1 Il processo d'insegnamento-apprendimento nei contesti in cui si svolge

Quanto fin qui detto, può essere descritto visivamente come nella figura 1, che considera al centro dell'immagine, i tre cerchi relativi alla relazione tripartita elaborata da Tudor, inseriti all'interno del contratto triangolare della English e collegati da vettori bidirezionali, per amplificare la coerenza tra filosofia, pratica e teoria AT di tutti gli attori che partecipano alla formazione. Le due aree circolari esterne, relative al più ampio contesto organizzativo (EATA, MIUR o altri Enti interessati) e socio culturale, indicano che il processo formativo è in relazione a sistemi di più ampia dimensione, coinvolti in modo non-attivo o indiretto e legati da una contrattazione multipla, come suggerito dalla Hay.

"È meglio una testa ben fatta che una testa piena"
(Michel De Montaigne 1533-1592)

Conoscere, riconoscere e sperimentare l'AT

L'allievo in formazione è importante che non solo conosca, ma possa sperimentare nel gruppo di apprendimento i contenuti appresi e riconoscerli anche nelle dinamiche del gruppo classe. Questo approccio all'insegnamento è in sintonia con la filosofia AT, gli slogan terapeutici e la metodologia AT.

Il modo di vedere l'individuo attraverso la filosofia dell'Okness e del rapporto paritario, come precisa Grant (2004), ben si associa all'andragogia, i cui principi possono essere riassunti in modo sintetico nei seguenti punti:

Autonomia: gli adulti desiderano essere trattati e considerati come persone capaci di gestirsi in modo autonomo, e come responsabili delle loro decisioni

Esperienza: l'apprendimento diventa significativo per l'adulto quando viene messa in risalto l'esperienza da lui accumulata, che è generalmente strutturate per problemi;

Motivazione: gli adulti si rendono disponibili alla formazione per motivazioni intrinseche come l'autostima o una soddisfazione personale.

Di conseguenza il percorso formativo AT si realizza attraverso una conduzione attiva, autonoma e creativa dell'allievo, in una relazione in cui il docente è coinvolto e partecipa attivamente in modo paritario, pur mantenendo il proprio livello di competenza, assumendo il ruolo di facilitatore.

Così il modello d'insegnamento-apprendimento AT si differenzia notevolmente da quelli che si basano su una visione di un processo lineare. In quest'ultima prospettive, si ipotizza solo un "passaggio di contenuti" da un "esperto", e non una "persona", ad un discente, che non ha ruolo attivo e capacità alcuna se non quella di memorizzazione. Riassumiamo nella tabella seguente, gli elementi essenziali dei modelli d'insegnamento, prendendo spunto da quelli indicati da Mastromarino (2013), per evidenziare le differenze con il modello AT.

Tipo	Contenuto	Insegnante	Studente	Contesto	Processo
Classico	Massima importanza	Esperto Modello	Ricettore passivo	Tenuto di poco conto	Lineare
Tecnologico	Concentrato su abilità e conoscenze che rendono "competenti"	In posizione arretrata. Utilizza strumenti didattici affidabili	Non gli è richiesta capacità di riflessione ma di memorizzazione	Preso a riferimento nei risvolti operativi e strumentali	Lineare
Personalizzato	Emerge dalle esperienze dello studente	Ruolo di guida	Al centro del processo d'insegnamento, visto nella sua interezza e come persona	Riconosciuto e valorizzato	Lineare
Interattivo	Si focalizza un problema e si cercano soluzioni	Mette a disposizione le sue competenze, sollecita un processo collettivo di scambio	Ruolo attivo: scambia, condivide attraverso un processo collettivo ed interdipendente	Ruolo di primo piano nell'apprendimento	Circolare

Analisi transazionale	Il sapere è inscindibile dal saper essere e dal saper fare.	Come nel modello interattivo, alla ricerca della miglior coerenza tra la propria filosofia e il metodo d'insegnamento	Paritariamente partecipa, capace di negoziare i suoi bisogni d'apprendimento, di pensare e determinare il percorso formativo	Considerato parte del processo d'insegnamento e apprendimento, dove il contesto è intesa come setting organizzativo esteso che influenza anche indirettamente la formazione	Complesso Determinato dal contributo delle diverse componenti attive direttamente o meno, e dei contesti in cui è inserito
------------------------------	---	---	--	---	--

Ogni modello ha una sua peculiarità e utilità, che può essere differenziata in base alla visione del contenuto proposto, del docente, dell'allievo, del contesto e del processo attivato. Il modello personalizzato e quello interattivo, dal nostro punto di vista, sono quelli ai quali, attualmente, si attribuisce maggior credito, in quanto stimolano un apprendimento più consapevole e motivato, coinvolgendo nella persona diverse dimensioni (cognitiva, affettiva e relazionale) e per ottenere di conseguenza un'acquisizione più profonda e duratura. Questi due modelli risultano anche maggiormente efficaci nella formazione degli adulti, in quanto valorizzano le esperienze e gli apprendimenti previ del soggetto e facilitano il formarsi di connessioni mentali, che collegano gli apprendimenti precedenti con quelli attuali. Come si vede dalla tabella, il modello AT si avvicina a questi due modelli d'insegnamento e l'accento viene posto sulla relazione co-costruttiva fra docente e allievo, su una relazione tra loro paritaria, in sintonia con i contesti organizzativi e formativi, che indirettamente partecipano alla definizione del percorso formativo.

“C'è un vantaggio reciproco perché gli uomini, mentre insegnano, imparano.”
Lucio Anneo Seneca

Metodologia dell'apprendimento

Il processo di insegnamento-apprendimento descritto fino ad ora necessita di una metodologia corrispondente, che stimoli il gruppo classe ad un apprendimento attivo e ponga il docente in un ruolo paritario e facilitante la co-costruzione del “sapere”. Solo così si può avere un apprendimento trasformativo e generativo, dove i contenuti teorici e la pratica vadano di pari passo per realizzare assieme un “sapere” e un “saper fare”. Costruire un processo di insegnamento-apprendimento significativo è una questione complessa e, a livello metodologico, necessita di tre momenti: una preparazione adeguata del momento formativo, una co-conduzione sintonica con il gruppo e una valutazione accurata dell'apprendimento avvenuto.

Affinché si possano realizzare queste tre fasi, proponiamo un metodo didattico, che tiene conto di alcuni principi basilari, uniti agli strumenti analitico transazionali utili all'esperienza formativa, rifacendoci in particolare alla teoria

didattica di Pellerey, da lui elaborata dagli anni '80 e vagliata con delle ricerche sul campo. Riteniamo la sua teorizzazione molto in sintonia con la filosofia della co-costruzione analitico transazionale del sapere e ci sembra interessante attingere dagli strumenti da lui proposti, per comprendere come accompagnare l'apprendimento nei suoi diversi momenti.

La teoria e metodologia di Pellerey, a cui ci riferiamo, è stata introdotta in AT da Mastromarino (2013), il quale ha sviluppato ulteriormente l'applicazione della stessa, elaborando delle schede e domande di autoriflessione per docenti e allievi, che accompagnano i diversi momenti dell'apprendimento.

Scendendo nel merito della visione di Pellerey (1979) ogni unità didattica consta di tre fasi: una fase iniziale, che si riferisce prevalentemente al modo in cui si stimola la motivazione e l'attenzione per facilitare un nuovo apprendimento e si tiene conto delle conoscenze previe; una fase centrale, che riguarda il modo di condurre la lezione e favorire l'apprendimento; e una fase finale, per la verifica del raggiungimento degli obiettivi.

Queste tre fasi, definite dall'autore: Innesco, Sviluppo e Controllo vanno pensate con cura nel momento della preparazione, poi seguite con efficacia nella fase di conduzione e infine utilizzate per valutare l'apprendimento avvenuto.

Innesco

Ogni apprendimento è significativo quando risponde a qualche bisogno o desiderio di conoscenza, che diviene fonte di motivazione interna. In questo modo l'allievo sarà portato ad attivare le energie personali, a dirigerle verso un compito sufficientemente chiaro e definito, e a operare un valido collegamento tra gli elementi fondamentali dell'unità didattica e la struttura conoscitiva già posseduta.

Affinché avvenga questo processo è necessario tener conto di tre ingredienti:

1. motivazione
 2. obiettivi
 3. prerequisiti.
1. Per quanto riguarda l'aspetto motivazionale Pellerey (1979) sostiene che, affinché un allievo possa imparare, occorre che abbia voglia di mettere in relazione il contenuto dell'apprendimento con la propria matrice cognitiva, in modo reale e sostanziale e non solo in maniera meccanica e ripetitiva. È importante che il formatore pensi a delle attività ed esperienze che stimolino gli allievi a interessarsi al nuovo apprendimento. Il desiderio e la curiosità si possono creare sollecitando una discrepanza o dissonanza cognitiva nell'allievo, in quanto la relativa percezione di trovarsi di fronte a dei compiti da risolvere, diventa un incentivo all'apprendimento. Se invece i contenuti formativi fossero proposti senza creare una "bisognosità" di apprendere si solleciterebbe un adattamento e una conoscenza meccanica. Per esempio se la lezione riguarda la presa in carico terapeutica nei primi colloqui, si potrebbe partire dal coinvolgere il gruppo classe con esempi di telefonate iniziali di pazienti un po' difficili, che evidenzino lo scarto fra le conoscenze già presenti negli allievi e quelle necessarie per un buon inizio di rapporto terapeutico. Si stimolerà così il desiderio di acquisire nuove competenze specifiche.
 2. È importante che il formatore presenti in modo chiaro gli obiettivi da raggiungere e solleciti un accordo reciproco, che tenga conto del bisogno formativo.

Avere una linea chiara aiuta a focalizzarsi sugli aspetti più rilevanti, senza perdersi in questioni marginali e stimola il raggiungimento del compito (effetto Zeigarnik). Questo elemento è molto in sintonia con tutta la teoria contrattuale analitico transazionale ed è fondamentale soffermarsi e costruirlo in modo biunivoco e concorde (esplicito), in quanto deriva dall'idea filosofica di un okness reciproca e una visione di discente partecipativo e attivo nel processo di apprendimento.

3. La conoscenza dei prerequisiti necessari al nuovo apprendimento consente integrazioni alla programmazione ipotizzata, per creare delle connessioni con le reti cognitive personali di ciascun allievo, e facilitare quindi l'interiorizzazione dell'esperienza di apprendimento. Più la formazione si collega alle esperienze degli allievi, e a ciò che l'allievo già conosce e utilizza, più l'apprendimento risulterà significativo, memorizzato nella memoria a lungo termine e spendibile nella sua futura professione.

Sviluppo

In questa fase, il docente facilita un apprendimento attivo del materiale didattico, presentando in modo graduale gli elementi necessari all'apprendimento, favorendo la loro organizzazione all'interno della struttura conoscitiva e operativa dell'allievo, controllando la validità, completezza e applicabilità degli stessi, sostenendo l'attenzione e lo stato di motivazione all'apprendimento.

È importante coinvolgere l'allievo in modo personalizzato con materiali ed esperienze dirette che stimolino l'apprendimento. In un secondo momento si solleciterà la decodifica e il trasferimento della conoscenza in diversi contesti e situazioni utili alla sua professione.

Riprendendo l'esempio precedente, si potrebbe far lavorare il gruppo classe con simulazioni di primi colloqui per la presa in carico di un paziente e man mano trasmettere le regole e gli elementi fondamentali analitici transazionali del setting e della formulazione del contratto. Per esempio, ciò potrebbe avvenire interrompendo una simulazione di un colloquio in corso e aggiungendo in modo graduale un elemento tipico del modo di lavorare AT. La simulazione potrebbe riprendere a partire dal punto in cui è stata interrotta, per sperimentare, nella pratica, il nuovo elemento appreso.

È sempre utile fornire spiegazioni ed esempi che richiamano l'esperienza diretta degli allievi, con agganci diretti ai loro interessi e al loro contesto di appartenenza, formulare delle domande dirette a rinforzare, a chiarire e focalizzare i concetti o a sollecitare la collaborazione degli allievi e prendere in considerazione le risposte sbagliate degli allievi, stimolando l'auto-correzione. È essenziale che il formatore si adoperi a rinforzare e sostenere la crescita del discente e sia orientato a facilitare in classe un clima collaborativo sia tra lui e gli allievi, sia tra gli allievi stessi (co-costruzione).

L'interesse all'apprendimento va attentamente stimolato e monitorato, in modo che gli allievi possano seguire il formatore senza distrarsi e comprenderlo grazie all'utilizzo di un linguaggio comprensibile, frasi brevi, chiare e termini conosciuti.

L'apprendimento può essere facilitato tenendo conto dello stile specifico di

ciascun allievo ed è molto interessante, a questo riguardo, rifarsi al contributo di Kolb (1984). Egli, infatti, sottolinea come l'insegnamento possa avvenire preferibilmente a partire dalla esperienza per gli individui con uno stile di apprendimento adattivo, dall'osservazione riflessiva per le persone con uno stile di apprendimento divergente, dalla concettualizzazione astratta per gli stili assimilativi e dalla sperimentazione attiva per gli stili convergenti. Il tener conto della specificità di ciascuno può favorire molto la comprensione e l'assimilazione nel processo di acquisizione.

Controllo

Nella fase di controllo è bene che il formatore monitori il raggiungimento o meno della acquisizione significativa del materiale di apprendimento, evidenziando lacune o errori; aiuti a consolidare l'apprendimento sia dal punto di vista della ritenzione che della completezza e correttezza; favorisca l'utilizzazione del materiale appreso in contesti diversi da quelli già incontrati (transfer dell'apprendimento).

La rilevazione del raggiungimento degli obiettivi permetterà al formatore di decidere quale sarà il passo successivo (recupero, integrazione, sviluppo degli stessi concetti o nuovo apprendimento ecc), che verrà esplicitato e condiviso con l'allievo o con il gruppo.

Se il formatore si occupa di stimolare gli allievi a ritornare sui concetti presentati nella lezione riproponendo più volte e sotto angolature diverse le stesse idee, con attività e sperimentazioni varie, faciliterà l'integrazione del nuovo apprendimento. Il tener conto del principio della "continuità" e della "ricorsività", infatti, facilita e rinforza l'apprendimento.

Utilizzando di nuovo l'esempio della lezione sulla "presa in carico iniziale", l'apprendimento potrebbe essere rinforzato e applicato in più situazioni. Insieme si comprenderebbero le diversità e le specificità nel trattare pazienti di età o diagnosi di personalità differenti.

È necessario che il formatore sia flessibile, modifichi e adegui il suo progetto alle esigenze che emergono nel corso della lezione e che l'allievo si renda disponibile ad una buona autoverifica del proprio processo di apprendimento. La formazione in ambito clinico, infatti, necessita la capacità di mettersi in discussione, e di apprendere non solo a livello cognitivo, in modo profondo ed esperienziale. È una grande responsabilità formare persone che si occupano di altre persone. L'etica analitico transazionale ci interpella e richiede un lavoro profondo sulla nostra persona, perché è la relazione che cura e, come fa presente Erskine (1997), riguarda i quattro domini della personalità: fisiologico, affettivo, cognitivo e comportamentale. Tale coinvolgimento delle diverse dimensioni della personalità nell'apprendimento può riguardare altri campi applicativi. A questo riguardo è interessante la prospettiva di Fregola (2016) che tiene conto delle variabili relazionali, emotive, motorie e intellettuali (REMI), per offrire un modello psicopedagogico che tenga conto dei bisogni degli allievi e delle trasformazioni sociali e culturali, ed economiche dell'ambiente in cui si inserisce l'apprendimento.

Grant (2004) ha sottolineato come la crescita degli individui necessiti una riflessione su di sé e ciò sia possibile accompagnando il processo di apprendimento

con delle domande specifiche, che guidino la capacità di ciascun discente di valutare l'autoapprendimento in corso.

Seguire gli spunti di didattica presentati facilita l'esperienza di apprendimento e permette di creare una sintonizzazione profonda fra formatore e allievi. Questa metodologia si collega fortemente a diversi strumenti analitici transazionali e risponde totalmente alla filosofia dell'Okness, che mette in primo piano lo scambio fra i diversi attori della formazione alla pari, ognuno con il proprio ruolo e specificità,

A partire dalla nostra esperienza in aula, abbiamo riflettuto sulle principali connessioni fra AT e i principi della didattica delucidati.

In particolare abbiamo notato come nelle diverse fasi dell'esperienza formativa vengono ingaggiati maggiormente alcuni Stati dell'Io, veicolati permessi specifici, utilizzati strokes costruttivi e lo strumento del contratto inteso come processo continuativo, modulandolo nel qui ed ora.

Vi presentiamo in sintesi il risultato che ne è emerso con la seguente tabella, che a nostro avviso, potrebbe essere una guida pratica per la formazione clinica. In essa abbiamo messo in parallelo le diverse fasi dell'unità didattica e le specificità della teoria di Pellerrey, collegandole ai concetti e agli strumenti analitico transazionali che a nostro avviso si applicano e collegano maggiormente in ciascuno dei tre momenti.

Analisi Transazionale e l'insegnamento/apprendimento

FASI DI APPRENDIMENTO	METODOLOGIA DIDATTICA	RIFERIMENTI ANALITICO TRANSAZIONALI
INNESCO	Proposta dell'obiettivo e esplicitazione del contratto d'aula; Evidenza dell'importanza del concetto presentato; Offerta di uno stimolo che: Attiri l'attenzione e motivi all'apprendimento Richiami le conoscenze previe Crei dissonanza cognitiva Sollecitazione degli allievi in modo corrispondente al livello formativo	Energizzazione dell'A e del BL dell'allievo Creazione del contatto in un ottica triangolare Elaborazione del contratto Clima di Okness Sollecitazione del P.P.
SVILUPPO	Proposta dei contenuti con schemi di codificazione utili Proposta di lavoro individuale e/o di gruppo per risoluzione del problema proposto Utilizzo di stimoli di apprendimento visivi, uditivi, percettivi ... Offerta di esemplificazioni varie Riflessione sul valore personale del contenuto appreso	Elaborazione delle acquisizioni attraverso l'azione dell'A integrato (Ethos, Tecnos, Pathos) Facilitazione dell'apprendimento attraverso: Permesso: esistere, essere te stesso, pensare, sentire, riuscire, entrare in contatto con gli altri Far riferimento della matrice della svalutazione Utilizzo delle prime 6 operazioni (empatiche)

CONTROLLO	Proposte di situazioni e contesti per stimolare il trasferimento delle informazioni Feedback Lavori di verifica individuali e/o di gruppo Co-definizione delle linee di sviluppo	Consolidamento dell'apprendimento nell'A integrato (Ethos Tecnos e Pathos) Analisi del processo relazionale che si verifica nell'esperienza di apprendimento Condivisione dei dialoghi interni Utilizzo degli strokes
------------------	---	--

Considerazioni conclusive

Con questo lavoro abbiamo pensato di coinvolgere colleghi e colleghe di tutti gli ambiti applicativi, pur riferendoci in particolare alla formazione clinica. Intendiamo così contribuire a costruire un modello d'insegnamento AT, integrato ad altre teorie, e sottolineare l'importanza del coinvolgimento di tutti gli attori e contesti coinvolti in un metodologia coerente all'impianto teorico e metodologico AT.

Riferimenti bibliografici

- Berne, E. (1966). *Principi di terapia di gruppo*, Tr. it. Roma: Astrolabio, 1986.
- Cornell, B. et alii (2016). *Into TA. A comprehensive text book on Transactional Analysis*. London: Karnac Books.
- Erskine, R. G. (1997). Script cure: Behavioral, intra psychic, and physiological. In R. G. Erskine, *Theories and methods of an integrative transactional analysis: A volume of selected articles* (pp. 151-155). San Francisco: TA Press. (Original work published 1980)
- English, F. (1975). *The three cornered contract*, Taj, vol 5.
- Favorini, A.M. (2004). *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Gagnè, R.M. Briggs L.J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Fregola, C. (2016). Insegnamento, formazione e AT del campo educativo nella prospettiva del lifelong learning. *Neopsiche*, n. 21.
- Grant, J. (2004). How the philosophical assumptions of transactional analysis complement the theory of adult education. *TAJ*, 34.
- Hay, J. (1992). *L'analisi Transazionale nelle organizzazioni. Idee e opinioni*. Tr.It. in Quaderni di psicologia. *Analisi Transazionale e Scienze umane*. "l'analisi Transazionale nelle organizzazioni, oggi, idee ed opinioni" a cura di Ugo Ambrogio. N.54 , 2010, Mimesis, Milano.
- Mastromarino, R. (2013). *La gestione dei gruppi. Le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Micholt, N. (1992). Psychological distance and group interventions. *TAJ*, 22.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moiso, C. (2009). L'analisi transazionale come psichiatria sociale. *IAT News*.
- Pellerey, M. (1988). *Modelli di insegnamento e loro concettualizzazione*. Il Quadrante scolastico, n.39.
- Pellerey, M. (1979). *Progettazione didattica*. Torino: Sei.
- Romanelli, P. et alii (2016). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Tudor, K. (2002). Transactional Analysis Supervision or Supervision Analyzed Transactionally? *TAJ*, 32.
- Tudor, K. (2009). "In the Manner of": Transactional Analysis Teaching of Transactional Analysts. *TAY*, 39.

