

Università degli Studi di Napoli

“Federico II”



DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

**CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN
SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE**

Anno Accademico

2012/2013

Tesi di Laurea

**COSTRUIRE LA SCUOLA EFFICACE:
L'APPROCCIO METACOGNITIVO**

Relatrice

Prof. Maura Striano

Candidata

Anna Rita Quagliarella

Matr. N66000364

Indice

Cap.1_ Imparare ad imparare: la scuola efficace.....	pag.3
Cap.2_ B.E.S., inclusività e personalizzazione dei piani di studio nella nuova normativa.....	pag.14
Cap.3_ Teorie dell'apprendimento, modelli di insegnamento ed educazione del pensiero.....	pag.26
Cap.4_ La metodologia metacognitiva nelle pratiche di insegnamento: ipotesi, teorie, coordinate metodologiche ed operative.....	pag.44
Cap.5_ Pratiche riflessive e modificazione delle condotte professionali dei docenti.....	pag.56
Appendice : Un'indagine in un contesto scolastico.....	pag.61
Bibliografia.....	pag. 96

Cap.1 Imparare ad imparare: la scuola efficace

Nell'età contemporanea, le profonde trasformazioni economiche e sociali connesse all'industrializzazione spinsero la riflessione pedagogica, sin dagli inizi dell' '800, a considerare l'educazione come fondamentale per formare gli uomini nuovi, capaci di vivere secondo i principi della giustizia e della ragione. Si tese, quindi, sempre più ad approfondire gli aspetti metodologici e didattici, maturando l'idea che l'educazione dovesse essere graduale e rispettosa degli stadi attraverso cui avviene lo sviluppo del pensiero e del linguaggio del bambino, rispettando i tempi e le modalità con cui essi si presentavano. Intanto, la nascita delle moderne democrazie, richiedendo una partecipazione più attiva e consapevole di tutti i cittadini alla vita della comunità, portò all'innalzamento dell'obbligo scolastico, con la "scolarizzazione di massa", cioè l'accesso di tutti i ragazzi ai gradi successivi dell'istruzione di base; ma la scuola non era pronta ad accogliere ed istruire tutti, anche quelli che, provenendo da ambienti sociali disagiati, presentavano notevoli difficoltà nell'apprendimento scolastico e che, per questo, andavano incontro all'insuccesso e all'abbandono, sebbene ciò costituisse una palese contraddizione con il ruolo che la scuola riveste all'interno delle moderne democrazie e le funzioni chiamate a svolgere proprio in virtù del ruolo stesso. Molti educatori e pedagogisti si concentrarono su questa problematica dell'offrire "pari opportunità educative" ai più svantaggiati, mentre andava sempre più approfondendosi la riflessione pedagogica sulla necessità di promuovere più che l'acquisizione di contenuti, la formazione di capacità trasversali, "non teste ben piene, ma teste ben fatte", secondo un paradigma condiviso da molti, prima di diventare parte fondante della più attuale riflessione moriniana.

Nonostante i decenni trascorsi, il fiorire di studi e ricerche sempre più approfondite e puntuali su queste tematiche a livello internazionale, le "Riforme" dei Programmi e degli Ordinamenti scolastici in Italia susseguitesì a ritmo incalzante, le risorse finanziarie investite per elevare la qualità dell'offerta scolastica, ancora oggi gli aspetti elencati continuano a costituire dei nodi

problematici nel panorama scolastico nazionale. Mentre la mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione, hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere, emerge un nuovo modello di produzione di sapere e di competenze che combina estrema specializzazione e creatività, ma nello stesso tempo produce una modificazione continua delle conoscenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Questa evoluzione ha determinato, perciò, per tutti maggiori incertezze, creando per alcuni situazioni intollerabili di esclusione. "È" ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui, che lo stesso clima d'incertezza, chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento per costituire da sé le proprie qualifiche, rielaborando e riorganizzando conoscenze e competenze acquisite in svariate sedi. È in questa prospettiva che si profila il ruolo centrale dei sistemi d'istruzione, in quanto l'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. Ognuno dovrà essere sempre più in grado di comprendere situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili, in quanto si troverà in presenza di una varietà crescente di oggetti fisici, di situazioni sociali, di contesti geografici o culturali e sarà sottoposto ad una profusione di informazioni frammentarie e discontinue, oggetto di numerosissime interpretazioni e analisi parziali. Ma la comprensione del mondo è possibile solo se si può percepirne il senso, comprenderne il funzionamento e trovarvi la propria strada: è questo il ruolo fondamentale della scuola. Lo sviluppo della cultura generale, ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, comprendere e dare un giudizio, è il primo fattore di adattamento all'evoluzione della società e dell'economia. Da qui, la necessità di una formazione polivalente basata su conoscenze ampliate che sviluppino l'autonomia e incitino ad "imparare ad apprendere" durante tutto l'arco della vita. Nella società del sapere, per definizione universale, un'identità sociale e culturale è trasmissibile soltanto in parte. Essa dev'essere costruita non solo dalla scuola, la cui funzione resta insostituibile, ma anche dall'individuo stesso attingendo alla memoria collettiva, assimilando informazioni diverse

provenienti da realtà anche distanti , attraverso la contaminazione di diversi contesti professionali, sociali, familiari, culturali, senza intaccare i valori della persona. Questo è il fondamento stesso della cittadinanza in una società aperta, pluriculturale e democratica. Questo tipo di formazione offre al cittadino gli strumenti per orientarsi nella società dell'informazione, ovvero per essere capace di situare e di comprendere in maniera critica le immagini e i dati che gli pervengono da molteplici fonti, la capacità di comprendere, analizzando criticamente il modo in cui le cose si costruiscono e si disfano, la capacità di valutare e scegliere che presuppone memoria del passato , intuizione del futuro e soprattutto una nuova etica dei valori condivisa.” (1) Questi gli elementi chiave della formazione del nuovo millennio secondo i più recenti documenti dell'U.E. e dell'UNESCO.

“Un'essenziale dimensione di autoriferimento, di riattualizzazione continua dei saperi racchiusa nella formula “apprendere ad apprendere”, secondo la Striano, che evidenzia come nei sistemi educativi contemporanei, l'essenziale di ogni apprendimento non sia “l'accumulare conoscenze giuste oppure sviluppare capacità utili come tali, ma l'abilità, contemporaneamente acquisita, di usare quel che è stato appreso come fondamento per un ulteriore apprendimento ,nella nuova prospettiva del lifelong learning.” (2) Una prospettiva che , per Vittoria Gallina ,è ormai centrale nella definizione delle politiche di istruzione e formazione: la capacità di apprendere lungo il corso di tutta la vita e il riconoscimento del continuo arricchimento di saperi, conoscenze e competenze, che l'esperienza di vita e di lavoro determina, consentono agli individui, entro i contesti e le reti sociali di riferimento, di far fronte alle trasformazioni strutturali in atto e di garantire, nello stesso tempo, esercizio dei diritti di cittadinanza e partecipazione consapevole ai processi di inclusione sociale, culturale e professionale. “L'apprendimento come “diritto” per tutte e per tutti richiede politiche capaci di innovare i sistemi scolastici e formativi e di garantire opportunità di fruizione e qualità delle offerte. Le indagini internazionali sulle competenze della popolazione adulta e quelle sulla partecipazione ad attività di istruzione/ formazione, dopo e fuori dalla scuola, dimostrano,

invece, che, in genere, solo un quarto della popolazione dei paesi partecipanti alle rilevazioni è capace di raggiungere il livello di padronanza necessario a rispondere in modo adeguato ai compiti complessi che la vita quotidiana e il lavoro oggi impongono. In questi contesti la situazione italiana appare particolarmente grave per molte ragioni: la debolezza del sistema formale di istruzione, che ancora stenta a garantire almeno 10 anni di scolarità obbligatoria, i recenti provvedimenti annunciati e già praticati, che intervengono in senso peggiorativo sulla qualità di quei primi segmenti di scuola, che rappresentano la condizione necessaria per motivare e sostenere la partecipazione ad attività di istruzione e formazione in età adulta.” (3)

Carenze palesi, nodi critici del sistema scolastico italiano da sempre dibattuti e mai sciolti, come messo in luce già da alcuni decenni da molti pedagogisti contemporanei, come Nazareno Dell’Aquila :“Da lungo tempo vengono evidenziate le inefficienze del nostro sistema scolastico senza che ,tuttavia, sia mai stato avviato un vero cambiamento istituzionale, rispondente ad un preciso progetto politico-culturale. Dal finire degli anni ‘80, proprio nel momento in cui la riflessione educativa conquistava una sua significativa autonomia culturale, la politica italiana cominciava a respingere l’idea dell’educazione come strumento di progettazione e di trasformazione sociale e ad attribuire l’impreparazione e gli insuccessi di un’elevata percentuale di studenti all’incapacità della scuola di rispondere alle richieste di sempre maggiore specializzazione e flessibilità provenienti dal mercato del lavoro ,attraverso il ripristino di più rigidi strumenti di selezione, l’uso delle tecnologie e la promozione delle eccellenze. Questa linea politica è stata sostenuta più che da vere e proprie teorizzazioni pedagogiche esplicite, da una sorta di “senso comune pedagogico”, condiviso nei luoghi del potere e diffuso attraverso i media , che rischia di coinvolgere la scuola in un circuito di richieste anche contraddittorie, proprie della “società tecnologica”, senza fornire risposte veramente adeguate non solo alla crescita democratica della società, ma anche all’esigenza di flessibilità reale, intesa come capacità di orientarsi e di adattarsi ai diversi e mutevoli contesti esperienziali in modo consapevole, responsabile ed originale. Per questo è necessaria una

riflessione culturalmente autonoma da parte della scuola, sul significato, le origini e le implicazioni di queste spinte, assunte troppo spesso come “naturali” dal dibattito, recuperando nel concreto una funzione progettuale alla riflessione pedagogica. Si deve partire da una riappropriazione dell’esperienza da parte del soggetto in età evolutiva; non quindi un’istruzione informativamente “efficiente” che rinuncia ad una formazione efficace, ma un itinerario formativo in cui le “molteplici incentivazioni alla simbolizzazione, alla formalizzazione, al controllo razionale” sono espressione e strumento delle “radici emozionali della conoscenza” e della significazione affettiva dell’esperienza, configurando la formazione come costruzione di nuovi significati in una dimensione intersoggettiva condivisa.”⁽⁴⁾

Di fatto, molti dei temi oggi al centro del dibattito pedagogico in Italia (dalla riflessione sui deludenti risultati dei quindicenni alle prove PISA OCSE, al riconoscimento normativo di apposite tutele per i soggetti con DSA, oggi in crescita esponenziale, fino alla recentissima Direttiva sui B.E.S. che si pone come obiettivi precipui l’inclusione e la personalizzazione dei percorsi didattici) portano in primo piano la necessità che la scuola si interroghi più attentamente su quali siano i veri obiettivi formativi, trasversali al curriculum disciplinare, e, se non soprattutto, quali siano le metodologie più adeguate per realizzarli. Il compito in cui troppo spesso la scuola fallisce sembra essere il saper sviluppare negli allievi la capacità di riflettere sulle proprie conoscenze e sulle proprie esperienze e di utilizzarle per affrontare situazioni e problemi tipici del mondo reale. In questo senso la scuola italiana è, anche per sedimentate ragioni storiche e culturali, una scuola basata più sulle conoscenze, che sulle competenze. I nostri studenti studiano molte materie, limitandosi, però, spesso, ad accumulare mere conoscenze di tipo nozionistico, senza sviluppare competenze reali, riutilizzabili per nuovi apprendimenti. Quello che viene insegnato viene percepito come poco aderente alla realtà e molti studenti, perciò, considerano inutile la maggior parte di quello che apprendono a scuola. L’acquisizione di competenze richiede, infatti, più di un semplice immagazzinamento di elementi di conoscenza: occorre che lo studente sia capace di usare tali conoscenze,

utilizzandole operativamente nella risoluzione di problemi reali. I dati attuali, invece, sembrano segnalare la presenza di una significativa percentuale di alunni privi di una sufficiente consapevolezza e controllo, necessari alla corretta gestione di sforzi deliberati. Questi allievi sembrano tutti, anche se in diversa misura, carenti nel guidare se stessi nella definizione e comprensione dei compiti, nell'elaborazione di soluzioni, nel controllo dei progressi e degli errori e nella previsione dell'esito finale. Infatti, per questo tipo di performances non serve tanto ricordare nozioni, quanto saper utilizzare le conoscenze e le procedure apprese per affrontare situazioni inedite. Per favorire lo sviluppo di queste capacità è, però, necessario che si ripensi in profondità al curricolo, operando una rivisitazione dei contenuti e, soprattutto, una profonda revisione dei metodi didattici, privilegiando approcci volti a sostenere il ruolo attivo degli studenti, per sviluppare in essi la capacità di essere autonomi ed originali nella ricerca di soluzioni.

“In primo luogo, l'azione educativa deve orientarsi come procedura di attivazione dei processi apprenditivi secondo linee operative che rispettino la “natura” dell'apprendere, inteso come funzione essenzialmente adattiva, per cui diventa essenziale stabilire una continuità tra i bisogni e le sollecitazioni adattive che il soggetto incontra nella sua naturale dimensione esperienziale e le sollecitazioni apprenditive proposte in ambito formativo. Come afferma Paolo Orefice, “la dinamica evolutiva del processo di formazione è sempre attivata da uno stato di *necessità esplorativa* della realtà, che impegna le forze biopsichiche del soggetto nel tentativo di trarre ed elaborare soluzioni interpretative.”⁽⁵⁾ Questa riflessione rimanda al tema della *continuità esperienziale* affrontato più volte da Dewey ed al più recente e significativo recupero e approfondimento della prospettiva piagetiana, che impone, sul piano educativo, la scelta di esperienze formative che possono svilupparsi in modo fecondo e produttivo solo a partire dagli apprendimenti già interiorizzati e, in qualche modo, reificati, ma che, tuttavia, nel nuovo contesto risultano insufficienti a fornire risposte adeguate ai nuovi bisogni emergenti. “Gli effetti sono tanto più profondi, quanto più il percorso curricolare elaborato si

collega agli apprendimenti preesistenti dell'allievo e ne sollecita gli apprendimenti potenziali (cioè possibili a partire da quelli esistenti). Tale collegamento e sollecitazione definiscono perciò la misura della rispondenza effettiva del curriculum.” (6) Ogni conoscenza, quindi, non può essere “ricevuta passivamente”, ma deve essere attivamente costruita dal soggetto conoscente, che vi è intrinsecamente motivato per la funzione adattiva che quella stessa possiede, in quanto necessaria all'organizzazione del mondo esperienziale del soggetto stesso. “L'apprendimento scolastico, tuttavia, costituisce un'esperienza di apprendimento mediata, nella quale gli stimoli ambientali sono trasformati da un'agente mediatore” sulla base di intenzioni che trascendono i bisogni immediati del destinatario sul piano spazio-temporale, per fornire al soggetto strumentalità cognitive e trame di significato in cui inscrivere e riorganizzare le proprie esperienze e la propria conoscenza all'interno di una specifica configurazione culturale.” (7) Possiamo dire, quindi, che, se le strutture formalizzate di conoscenza costituiscono la rete dei contenuti disciplinari che sostanziano il curriculum di base, queste stesse non possono in realtà essere apprese tout-court, in modo banalmente trasmissivo, ma soltanto attraverso processi di costruzione delle conoscenze a partire da contesti esperienziali, in cui la dimensione esplorativa e quella intersoggettiva divengono fondamentali e, rispetto ai quali, i saperi disciplinari costituiscono solo il naturale approdo e la formalizzazione delle nuove acquisizioni cognitive. Era questo l'asse portante dei Programmi della Scuola Primaria dell' '85, le cui promettenti aspettative sono rimaste, purtroppo, deluse soprattutto per l'assenza di adeguate politiche formative a sostegno della professionalità docente.

Ritornando alla necessità che l'apprendimento, perché costituisca effettivamente un'acquisizione comportante una reale modificazione e riorganizzazione degli schemi cognitivi pregressi, debba fondarsi essenzialmente su attività di esplorazione e di ricerca

guidate, ma sostanzialmente autonome da parte dei soggetti in formazione, all'interno di contesti intersoggettivi che favoriscano lo scambio delle singole esperienze e la costruzione di nuove conoscenze, appare opportuno anche un richiamo alle Teorie della personalità, le quali pure ben evidenziano come l'attività esplorativa costituisca una tendenza innata della natura umana, spontaneamente manifestantesi proprio in età evolutiva e fondamentale per lo strutturarsi, il rafforzamento e l'ampliamento dell'Io maturo. Sosteneva infatti Freud che non c'è apprendimento senza frustrazione provocata dalla distanza tra desiderio ed esame di realtà, ma è solo la frustrazione che spinge ad imparare realmente dal contatto con la realtà, attraverso l'esperienza. Il bambino impara quando ha la possibilità di elaborare la fatica emotiva che è concomitante all'imparare, in presenza di un adulto che facilita questo processo di apprendimento, aiutandolo a guardare le cose in una prospettiva diversa, tollerando la frustrazione ed elaborando i percetti in modo attivo, profondo, e ampiamente connotato affettivamente. Un ambiente "facilitante", per dirla con Winnicott (1965), ovvero un ambiente dove di possa esplorare sperimentare, giocare ed anche sbagliare per imparare dai propri errori. Per la Aquilini, "è chiaro che gli oggetti di studio, come del resto tutto il mondo reale, sono NON ME, e che lo scopo dell'insegnamento è entrare in relazione con un mondo che è esterno e "dato" in modo oggettivo, ma perché il mondo esterno non risulti estraneo, o peggio connotato di significati negativi, la possibilità di percepire il dato deve passare attraverso una percezione soggettiva che non può esserci se gli argomenti di studio sono troppo lontani dalle strutture cognitive degli alunni. Se ciò accade gli oggetti di studio vengono recepiti immediatamente come estranei in modo irriducibile. Le cose da studiare devono avere la caratteristica di poter stare al centro di uno scambio comunicativo tra realtà interna ed esterna; un "investimento" dall'interno di significati affettivi e conoscitivi permette di prendere in considerazione l'oggetto, le informazioni che provengono da fuori consentono di modificarne la visione e l'interpretazione. Mondo interiore ed esteriore comunicano attraverso questo oggetto, fenomenologicamente inteso, che viene così ad essere definito in modo sempre più

“oggettivo”, senza che se ne perda l’importanza affettiva”, all’interno di quello “spazio transizionale”, nel quale Winnicott collocava le esperienze culturali, in diretta continuità con il gioco e l’onnipotenza creativa primaria. Ritornando all’apprendimento scolastico, “occorre che l’argomento di apprendimento sia in qualche modo già presente nell’insieme delle conoscenze (come concezione di senso comune o come un’acquisizione da sviluppare ad un altro livello di complessità) e che nel processo di insegnamento/apprendimento non perda l’importanza che aveva originariamente per l’individuo. La sensazione che l’alunno ha, allora, è di avere conquistato, scoperto, quelle conoscenze perché provengono da lui stesso, non dall’esterno.” (8)

Questo tipo di considerazioni si ritrovano, “mutatis mutandis”, anche su tutt’altro versante euristico della ricerca psicologica, quale il Costruttivismo. Bruner nel libro “*La cultura dell’educazione*” scriveva: “Costruiamo non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità (...). Invece di vedere la cultura come qualcosa che viene aggiunto alla mente o in qualche modo interferisce con i processi elementari della mente, è meglio pensare che sia nella mente.” La costruzione delle conoscenze è, contemporaneamente, continua costruzione e ridefinizione del sé, all’interno di un processo che, secondo posizioni più vicine al pensiero Vygotskijano, è “socialmente condiviso, culturalmente costruito ed evolvente attraverso processi di cambiamento e sviluppo che si danno sulla base di una costante e reciproca interazione tra forze individuali e contestuali. [...] Ad una visione della comunicazione e della mediazione didattica, dunque, come trasmissione di nozioni e contenuti, viene, così, a sostituirsi un’altra che interpreta quelli come istanze funzionali alla costruzione e alla negoziazione di prodotti cognitivi comuni e condivisi entro specifiche configurazioni esperienziali. [...] La stessa nozione di conoscenza si trasforma, in quanto si riferisce non tanto ad un insieme stabile e imm modificabile di nozioni univocamente acquisite da trasmettere, ma come una realtà continuamente costruita attraverso pratiche cognitive condivisibili” (9), mentre i processi motivazionali vanno intesi come intrinsecamente legati a

quelle trame di significato implicitamente attribuite ai diversi elementi contestuali, ivi compresa la stessa attività di apprendimento.

Secondo questa prospettiva, un ruolo centrale nell'apprendimento è svolto ,dunque, dall'uso consapevole e riflessivo dei propri processi cognitivi , sottoposti a continue verifiche retroattive a nuove ristrutturazioni, valutate come più funzionali e adeguate all'interno dello scambio intersoggettivo; si tratta ,evidentemente, di capacità di ordine metacognitivo.

“ Quella metacognitiva è ,infatti, una peculiare dimensione di riflessione e retroazione che permette ai soggetti implicati proprio di attivare funzioni meta-rappresentazionali, autoregolatrici ed autoriflessive che spingono alla riorganizzazione ed alla ristrutturazione di conoscenze ,prospettive e schemi di significato , rispondenti ai bisogni *adattivi* emergenti. [...] Diventa ,pertanto, di estrema importanza l'introduzione nei contesti formativi di procedure metacognitive e riflessive, [...], ma ciò richiede una ridefinizione sia della struttura e dell'organizzazione delle istituzioni scolastiche, sia delle conoscenze e delle competenze che connotano la professionalità docente” (10) implicanti tanto competenze di progettazione e gestione dei percorsi di insegnamento/apprendimento e degli ambienti in cui si realizzano i percorsi in questione ,quanto di mediazione cognitiva e di monitoraggio e valutazione dell'azione educativa stessa, attraverso “una formazione in servizio che intenda supportare realmente questo processo, assumendo come proprio scopo lo sviluppo professionale dei singoli docenti e del collegio nella sua interezza, facendone il committente consapevole, non il 'destinatario' di iniziative decise altrove. Essa ha,quindi, per oggetto l'esercizio professionale medesimo e come metodo l' autoriflessione condivisa sull'agire professionale. Il suo criterio di validazione immediato è quindi il miglioramento della pratica didattica e, in generale,il miglioramento dei risultati apprenditivi degli allievi.” (11)

“Si evidenzia ,quindi, a più livelli la necessità pedagogica che _nell'ambito dei diversi contesti formativi_ si possa diffusamente disporre di adeguate risorse apprenditive (consapevolmente,

intenzionalmente e sistematicamente costruite) e di dimensioni di riflessione funzionali ad una gestione autonoma, critica e responsabile delle esperienze di apprendimento in cui i diversi soggetti (alunni e docenti) sono implicati.[...]Le istituzioni scolastiche verrebbero così a proporsi come luoghi di costruzione e creazione originale di conoscenza, luoghi di trasformazione e cambiamento cognitivo ed affettivo-relazionale, luoghi di pensiero critico e riflessivo” (12), ovvero scuole veramente “efficaci”.

Note:

- (1) COMMISSIONE EUROPEA PER L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE (1995) ,*Insegnare ad apprendere. verso la società conoscitiva* , Bruxelles
- (2) M. Striano (2000), *I Tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori
- (3) V. Gallina (2009) *Istruzione, Formazione e Lifelong Learning* , Firenze, Education 2.0, La Nuova Italia
- (4) N.Dell'Aquila (1998) , *Costruire l'autonomia per la scuola efficace*, Firenze , Giunti
- (5) M. Striano (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori
- (6) N.Dell'Aquila (1998) , *Costruire l'autonomia per la scuola efficace*, Firenze , Giunti
- (7) M. Striano (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori
- (8) ELEONORA AQUILINI_ PSICOLOGIA, SCUOLA, FORMAZIONE: APPRENDIMENTO E SVILUPPO DEL SE' _su SCRIPT RIFLESSIONI-RIVISTA ON-LINE, 2006
- (9) M. Striano (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori
- (10) M. Striano (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori
- (11) N. Dell'Aquila (a cura di) (2008) , *Esiti Scolastici E Pratiche Professionali In Campania - G. T. R .Pisa-Ocse*, Napoli, Luciano
- (12) M. Striano (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori

Cap.2 B.E.S., inclusività e personalizzazione dei piani di studio nella nuova normativa

Il nuovo testo delle “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’Infanzia e Primo ciclo” arriva nelle scuole col D.M. 16/11/2012 ,per diventare pienamente cogente nell’a.sc.2013/14. Termina così più di un decennio di pesantissima contrapposizione “politico-pedagogica” tra governi di centrodestra e di centrosinistra.

Il forte richiamo del testo all’autonomia delle scuole diventa un forte richiamo alla responsabilità della “comunità educante” per la prima volta chiamata in causa in modo così esplicito. L’Autonomia presuppone capacità di leggere i segnali, di pensare a dei percorsi per la soluzione dei problemi, capacità di scegliere e di decidere, capacità d’iniziativa e di assumersi delle responsabilità. Il ruolo dei docenti e dirigenti diventa un ruolo sempre più strategico e unico. Le I.N. non costituiscono infatti un puro documento orientativo, ma vincolante, soprattutto per quanto riguarda i profili formativi attesi, i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento (in analogia a documenti di altri paesi europei), nel pieno rispetto delle autonomie scolastiche riguardo alla progettazione e ai processi da mettere in atto. Vi sono alcuni elementi-chiave su cui diviene molto importante il confronto concreto di quanti operano nei contesti scolastici, sul come effettivamente sia possibile metterli in pratica in modo efficace (al di là delle buone intenzioni o, viceversa, dello scetticismo che spesso pervade il mondo della scuola):

-la scuola e i nuovi scenari storico-culturali

-la scuola di tutti e di ciascuno

-la centralità della persona

-la scuola per una nuova cittadinanza e un nuovo umanesimo

-la continuità e l’ unitarietà del curriculum

-la scuola come luogo di costruzione di significati condivisi

-la scuola come ambiente di apprendimento

-la scuola come comunità educante

Si delinea, in modo netto, una scuola che costruisce un ambiente inclusivo, in cui la flessibilità organizzativo-didattica permette la valorizzazione delle differenze e previene le diseguaglianze . In questa scuola si opera con didattica laboratoriale e non solo trasmissiva, che sviluppa competenze, oltre che conoscenze e coinvolgimento e passione per l'apprendere ,attraverso l'uso di metodologie attive, suscita condivisione e confronto, consapevolezza e senso di responsabilità, sostiene l'autostima e tiene conto dell'allievo in tutte le componenti della sua persona in un'ottica di cittadinanza attiva.

Inoltre, questa scuola valuta e si auto-valuta, riconoscendo il merito senza creare graduatorie, sviluppa solide competenze e conoscenze di base essenziali (alfabetizzazione), ma apre anche la strada alla costruzione di un sapere e saper essere in crescita perché trasversale e consapevole. Diventa necessario entrare nel “ quotidiano far scuola “ in modo nuovo, riflessivo, critico, rendere esplicito e trasparente il processo didattico/formativo, con il rigore della ricerca e il riconoscimento dell'esperienza professionale.

Solo in questo modo, la costruzione della scuola efficace, così ben delineata in un testo molto articolato e, a tratti, anche ridondante ,può trasformarsi da un'ennesima dichiarazione d'intenti, in un'agenda di lavoro concreta, che definisce bisogni, priorità , azioni ,mezzi e risorse coerenti e condivisi, da cui solo possono scaturire piani d'azione concretamente praticati e praticabili. Per questo motivo, non sono mancate le critiche, relative all'elusione di quei nodi problematici ,da sempre ostacolo ad una reale trasformazione delle pratiche didattiche e ad un significativo innalzamento della qualità dell'offerta formativa, quali:

“-progettare i curricoli per competenze (ma quanto è diffusa questa “competenza”?)”;

- progettare curricoli verticali e unitari (pensiamo alle molte difficoltà che si riscontrano negli istituti comprensivi e a quanti istituti ad oggi non sono comprensivi e non auspicano di diventare tali);
- stati giuridici e profili professionali dei docenti (peraltro diversificati tra ordini di scuola) ,che non prevedono né consentono tempi adeguati per questi livelli di progettazione e autovalutazione nonché forme di flessibilizzazione del lavoro; organici delle scuole ad oggi rigidi e insufficienti;
- risorse, indicazioni e tempi a dir poco incerti per formazione docenti e dirigenti ai fini dell'attuazione sistematica delle I.N. “(1)

“Nel richiamo all’attuazione di “interventi adeguati nei riguardi delle diversità” _rincalza l’ADISCUOLA _ , le situazioni di alunni con difficoltà ,appena menzionate nei testi precedenti , sono semplicemente sparite per essere evidentemente incluse nel riferimento generale “alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi”. Gli alunni con difficoltà nell’apprendimento – derivanti da DSA o dai più disparati e sottili fattori condizionanti – costituiscono di fatto, quantitativamente oltre che qualitativamente, un problema e un impegno pedagogici e didattici di portata decisiva nella scuola. Il solo richiamo alla differenziazione degli interventi non aiuta a cogliere la criticità del compito e lascia soli i docenti davanti a un problema di cui le Indicazioni evitano di farsi interpreti in modo esplicito.”

A tal proposito, il 27 Dicembre , il MIUR emana una Direttiva “rivoluzionaria”, secondo cui l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. La complessità delle classi, infatti, diviene sempre più evidente e sono in costante aumento gli alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione, per molteplici ragioni. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: la disabilità; i disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. La Direttiva contiene importanti indicazioni sugli strumenti d'intervento. In particolare,

viene evidenziata la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o riferito a tutti i bambini della classe con BES, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate. Esso può prevedere gli strumenti compensativi e le misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della L. 170/2010 (DM 5669/11) e l'adozione di una didattica inclusiva e centrata sull'apprendimento. La Direttiva ,in vista dell'accrescimento delle competenze di docenti e dirigenti, prevede appositi corsi di perfezionamento professionale e/o master universitari e l'istituzione di Centri Territoriali di Supporto (CTS) presso scuole polo, già previsti dal D. 5669/11, con funzione informativa e formativa, di gestione e consulenza, di ricerca e sperimentazione. Ma, l'8 marzo 2013 ,viene emanata la circolare MIUR n.8, la quale ,sin dall'inizio, insiste molto sulla necessità di un progetto educativo didattico che dev'essere predisposto per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, anche per quelli che abbiano uno svantaggio culturale, personale o sociale. Vi si legge infatti che, «in questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale». E per fugare i rischi di genericità applicative, la Circolare prosegue: «Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso». Si sottolinea, in sostanza, la necessità di motivare e verbalizzare le misure adottate. Il documento passa poi a chiarire alcuni momenti urgenti dell'anno scolastico: «Alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici – Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda – nelle more del rilascio della certificazione da

parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate – di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge 170/2010, qualora il Consiglio di classe o il team dei docenti della scuola primaria ravvisino e riscontrino, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo. La Circolare passa poi a fornire chiarimenti per gli alunni con svantaggio culturale e socioeconomico o personale, che costituisce anche la parte innovativa della Direttiva sui BES:

«Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale – Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l’attenzione su quell’area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La Direttiva, a tale proposito, ricorda che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”. Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche. Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell’ultimo anno – è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate. La Circolare passa quindi agli aspetti organizzativi a livello di singola scuola e di territorio:

«Azioni a livello di singola istituzione scolastica – Per perseguire tale “politica per l’inclusione”, la Direttiva fornisce indicazioni alle istituzioni scolastiche, che dovrebbero esplicitarsi, a livello di singole scuole, in alcune azioni strategiche di seguito sintetizzate.

1. Fermo restando quanto previsto dall'art. 15 comma 2 della L. 104/92, i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto (GLHI) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES. A tale scopo i suoi componenti sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC [assistenti educativi culturali, N.d.R.], assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi.

Tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di Gruppo di lavoro per l'inclusione (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI [Piano Educativo Individualizzato, N.d.R.] come stabilito dall'art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122;

- elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l’Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno).

A tale scopo, il Gruppo procederà ad un’analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell’anno appena trascorso e formulerà un’ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell’anno successivo. Il Piano sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno, e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull’integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali. A seguito di ciò, gli Uffici Scolastici regionali assegnano alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno secondo quanto stabilito dall’ art 19 comma 11 della Legge n. 11/2011. mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola – ovvero, secondo la previsione dell’art. 50 della L.35/2012, alle reti di scuole -, il Gruppo provvederà ad un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procederà all’assegnazione definitiva delle risorse, sempre in termini “funzionali”. A tal punto i singoli GLHO completeranno la redazione del PEI per gli alunni con disabilità di ciascuna classe, tenendo conto di quanto indicato nelle Linee Guida del 4 agosto 2009. [...]All’inizio di ogni anno scolastico il Gruppo propone al Collegio dei Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere, che confluisce nel Piano annuale per l’Inclusività; al termine dell’anno scolastico, il Collegio procede alla verifica dei risultati raggiunti». È questo uno dei passaggi più significativi della Circolare, poiché richiama – potenziandolo – il ruolo dei GLHI, troppo spesso ancora ignorati in alcune scuole, attribuendo loro i compiti inclusivi anche per tutti gli altri casi di BES (denominandoli ora GLI, ovvero Gruppi di Lavoro per l’Inclusione). Viene poi evidenziato anche il ruolo di programmazione e verifica didattica del Collegio dei docenti. Da ciò discende che presto il Ministero – tramite il proprio Osservatorio sull’Inclusione – scolastico dovrebbe evidenziare alcuni indicatori strutturali, di processo e di esito, per valutare la qualità

dell'inclusione realizzata nelle singole classi e nelle singole scuole, anche ai fini dell'autovalutazione, oltre che della valutazione delle famiglie e di un soggetto terzo, che inserisca tale valutazione in quella generale del sistema di istruzione. Successivamente vengono fornite indicazioni per il POF delle singole scuole: «Nel P.O.F. della scuola occorre che trovino esplicitazione:

- un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.

La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale ».

Il dibattito si accende ,e se è opinione condivisa che si tratta di un documento di notevole importanza, perchè accoglie le istanze di personalizzazione degli interventi educativi e di inclusione, provenienti dal dibattito pedagogico più avanzato, e risponde agli orientamenti da tempo presenti nei paesi dell'Unione Europea, "la seconda Parte della Direttiva propone soluzioni che paiono decisamente poco convincenti e che sollevano inevitabili dubbi. La Direttiva non fa riferimento alcuno, ad

esempio, alla certificazione dei BES, esclusi gli alunni con disabilità e DSA, pur specificando la necessità di un Piano Didattico Personalizzato, con eventuale ricorso alle misure compensative e dispensative ex Legge 170/2010. Ci si chiede quindi su che base i Consigli di Classe attiveranno tali risorse, in assenza di documentazione clinica certa. Pur apprezzando la necessità, sottolineata dalla Normativa, di una presa in carico collegiale degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sorge qualche perplessità sull'attivazione e realizzazione di un percorso educativo-didattico efficacemente inclusivo da parte dei docenti, senza alcuna formazione iniziale e in itinere. Il modello di presa in carico degli alunni con DSA, con la Direttiva in esame, è da applicarsi a tutti i BES, alunni con disabilità inclusi: oltre a valorizzare la presa in carico da parte anche degli insegnanti di classe, il Documento sottolinea l'esigenza di un approccio più "educativo" che clinico, che faccia superare l'identificazione degli alunni con disabilità con il loro deficit e secondo la loro certificazione, anche alla luce del modello diagnostico ICF dell'OMS, che tiene conto dell'interazione fra le condizioni di salute e i fattori ambientali e personali. Ma quanti insegnanti conoscono, e applicano, l'ICF?" Così l'Associazione LEDHA di Torino, che condivide con molte associazioni dei docenti le perplessità e le preoccupazioni che indubbiamente la C.M. 8/13 suscita nel mondo della scuola.

Senza alcuna volontà di sostenere posizioni difensive provenienti da una parte dei docenti, contrari sostanzialmente a cambiamenti che, seppure negli intenti generali risultano condivisibili, impongono una profonda modificazione di condotte professionali molto radicate, bisogna, tuttavia, ammettere la presenza di alcuni grossi nodi critici, rappresentati, sostanzialmente, dall'assenza di risorse adeguate, intese in termini di tempo e numero di operatori disponibili ed opportunamente formati, e da quella "indeterminatezza variegata" che da sempre caratterizza le attività di formazione degli insegnanti in Italia e, spesso, risente di un impianto ancora troppo teorico e scarsamente interattivo, che ne vanifica l'efficacia in termini di risultato.

Mettendo da parte, tuttavia, almeno in questa sede, le criticità testè evidenziate, è inconfutabile che i documenti citati rappresentano, per i contenuti che li caratterizzano, una svolta importante nella storia

degli Ordinamenti e dei Programmi scolastici italiani, in quanto, riassumendo istanze e indicazioni già presenti ,a dire il vero, nei documenti precedenti ,a partire dai Programmi della scuola primaria dell' '85, affermano con chiarezza:

- a. la focalizzazione sui processi apprenditivi _ intesi in modo ampio ed articolato _e sulle strumentalità ad essi sottesi;
- b. una concezione del pensiero inteso come “una funzione multiforme, caratterizzata da intenzionalità ,riflessività, aperture prospettiche, istanze euristiche diversificate [...] un processo che implica non solo una consequenzialità, fondata sulla possibilità di individuare relazioni e significati tra dati ed esperienze. [...]Questo riconoscimento del pensiero come funzione adattiva ed esplorativa implica un orientamento pedagogico focalizzato sulla promozione di esperienze condivise che sollecitino un’apertura euristica “ a più ampie prospettive” 2) ;
- c. l’esistenza di un pensiero “a rischio” in assenza di un ‘adeguata interazione tra le componenti biologiche, fisiologiche, psicologiche e socioculturali 3);
- d. l’educabilità del pensiero attraverso una mediazione didattica che faccia riferimento “ ad una varietà di strategie, di occasioni , di metodi, di attività per intervenire su di esso integralmente ed in modo efficace” 4);
- e. la necessità di personalizzazione dei percorsi formativi, non solo per rispondere ai bisogni degli alunni con difficoltà, ma sistematica e generalizzata, per promuovere le potenzialità ed il successo scolastico di tutti gli allievi;
- f. la necessità di una ridefinizione sia della struttura e dell’organizzazione delle istituzioni scolastiche, che delle conoscenze e delle competenze che connotano la professionalità docente.

I docenti sono chiamati ,quindi, in primis, ad acquisire nuove consapevolezze in ordine allo sviluppo del pensiero ed alla sua educabilità. L'intricata interrelazione di fattori, in gioco in modo diverso da individuo a individuo nell'atto di apprendimento, è alla base nei contesti scolastici, della sistematica "contraddizione del curricolo", ovvero : si progetta un "profilo formativo atteso", ma emergono molti "profili individuali" diversi, non coincidenti con il primo. Ciò viene considerato normalmente un limite : l'accento cade sulle difficoltà determinate dal contesto socio-ambientale, sul mancato raggiungimento degli standard previsti, sulla grande fatica dell'insegnamento ...Si progetta, ci si impegna davvero e i risultati nella maggior parte dei casi non sono quelli attesi. E' necessario ,ora, invece fermarsi a comprendere la ragione di tutto questo, a conoscere e a valorizzare il modo, o meglio, i modi in cui si apprende ,modulando l'insegnamento per rapportarsi in modo efficace con tale complessità. Conoscere meglio l'apprendimento, condividere la lettura dei bisogni , i metodi e le strategie più idonei a rispondervi, aiuta ad affrontare questa contraddizione e a trasformarla in una risorsa. "La professionalità docente, infatti, implica competenze di ordine critico e critico-riflessivo che consentono di revisionare e ristrutturare schemi, prospettive interpretative, preconcezioni, teorie e strutture di conoscenza più o meno implicite.[...]La professionalità docente implica, quindi, la possibilità/necessità di "apprendere ad apprendere", in quanto la complessità e la problematicità dell'agire educativo sollecitano una costante apertura a nuove interpretazioni dell'esperienza, a nuove e diverse modalità operative, a nuove conoscenze e competenze"

Note:

1) MCE (2013), *Dalle indicazioni al curricolo – Lavori in corso nelle scuole* ,TORINO su www.mce-fimem.it

2) M. Striano (2000) , *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Assago (Mi), Pensa Multimedia

3) M. Striano (2000) , *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Assago (Mi), Pensa Multimedia

4) M. Striano (2000) , *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Assago (Mi), Pensa Multimedia

5) M. Striano (2000), *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori

Cap.3 Teorie dell'apprendimento, modelli di insegnamento ed educazione del pensiero

Perché molti dei nostri allievi padroneggiano numerose conoscenze relative ai diversi sport, ne apprendono con facilità di nuove, ma non riescono a studiare la storia o a risolvere un problema matematico ? Che cosa rende certe informazioni interessanti per un soggetto e addirittura noiose per un altro? Perché apprendiamo di più e meglio in alcuni momenti del percorso scolastico e in determinati momenti della vita scopriamo un'inclinazione che prima non avevamo immaginato?

Non vi sono risposte univoche a queste domande: l'apprendimento è una modificazione (cognitiva, emotiva, operativa...) che si differenzia da individuo a individuo e scaturisce dall'esperienza e dall'interazione attiva del soggetto con la realtà esterna, coi contesti sociali all'interno dei quali si costruiscono reti di significati condivisi. Concerne la vita, prima e oltre che la scuola. Esso può essere considerato un processo complesso e composito, in cui entrano dinamicamente in gioco, oltre ai fattori cognitivi, anche quei fattori sociali e relazionali, emotivi, affettivi e motivazionali che sono implicati nella formazione della personalità. Essi influenzano l'apprendimento e pertanto è necessario che i docenti li conoscano, sappiano rapportarvisi e che, nel progettare il curriculum, si confrontino anche su di essi.

La psicologia dell'educazione si occupa di studiare gli aspetti cognitivi relativi all'apprendimento. Essa comprende tutte le correnti di psicologia cognitiva e dell'apprendimento, compresa la psicologia dello sviluppo. Questi studi, a partire dalla fine dell'800, hanno profondamente condizionato le teorie pedagogiche e i metodi di insegnamento. La didattica, ambito privilegiato del discorso sulla prassi dell'insegnamento, nella sua qualità di scienza dell'insegnamento, assume un ruolo di primo piano. Essa comprende non solo la riflessione sulle tecniche dell'insegnamento, ma anche una valutazione ed una scelta rispetto alle finalità a cui tendere, che devono essere reciprocamente e consapevolmente coerenti rispetto ad obiettivi ed a pratiche di insegnamento, e che devono tener conto delle

problematiche legate al significato e alla funzione dei saperi e della cultura in questa società. Per avere ben chiare queste connessioni, è utile pensare al discorso della didattica articolandolo per modelli. I modelli possono essere distinti secondo la genesi del loro costrutto: si può scegliere un criterio storico, o anche un criterio rispetto alla speculazione teoretica che ne esalti le strutture invarianti dell'esperienza educativa ;in questo secondo caso è possibile identificare delle polarità come ad esempio quella del soggetto e quella dell'oggetto. Secondo questa impostazione il tessuto problematico dell'esperienza formativa può essere ricostruito a partire da questa antinomia che coglie un aspetto tipico della problematicità dell'educazione.

Nella prospettiva comportamentista ,il condizionamento rispondente e il condizionamento operante sono processi attivi e paralleli che si alternano e si affiancano nella relazione apprendimento-insegnamento: l'apprendimento può essere condizionato dall'attività di insegnamento, *programmando* la didattica secondo *obiettivi* espliciti di formazione cognitiva e comportamentali, calibrando i *contenuti* rispetto agli *standard* prefissati, realizzando regolari azioni di *valutazione* (in itinere, oltre che finali) per la *verifica* dell'avvenuto apprendimento nel discente e per il controllo della validità dell'insegnamento. L'insegnante esercita il controllo sulla classe, imponendo regole e modelli di comportamento, sostenuti da continue azioni "di rinforzo" ,senza tener conto delle caratteristiche personali di ogni allievo (motivazione, autostima, stili d'apprendimento, etc.).La programmazione dell'insegnamento avviene, dunque, attraverso insiemi di fasi, che vanno dall'esame delle conoscenze pregresse (i *prerequisiti* dello studente), all'individuazione degli obiettivi didattici, all'indicazione delle modalità attuative di un compito, ai processi di rinforzo, alle procedure valutative dei risultati conseguiti. Da qui la nascita di metodologie didattiche e strategie di insegnamento, come l'Istruzione Programmata di Skinner , modello di apprendimento scolastico finalizzato a raggiungere traguardi di apprendimento avanzati, mediante una progressione graduale attraverso tappe ordinate per livello di difficoltà. "Gli assunti teorici di base di questo modello d'istruzione trasmissivo-imitativo presuppongono un'implicita considerazione del soggetto come colui che << non sa >>, o che non sa <<come fare >>, che vuole imparare ciò che deve imparare e,

pertanto, deve essere messo in grado dall'insegnante di conoscere ciò che l'insegnante già conosce, perché raggiunga come obiettivo formativo, il suo stesso livello di preparazione, se solo gli viene mostrato come procedere in un determinato compito "1) . Questo modello didattico ha un fine prevalentemente centrato sulle competenze di base; di matrice sostanzialmente riconducibile alla tradizione *empirista*, esso vede predominare le coordinate teleologiche di prodotto e di oggetto ,rispetto al soggetto che apprende, e mira ,dunque, a perseguire risultati sostanzialmente inerenti al campo del sapere. Si fonda sulla convinzione che i curricoli sono costituiti da corpi di conoscenze già consolidate e che impararne i contenuti significativi assimilando le conoscenze fondamentali, i concetti chiave, e saperne ,quindi, applicare i procedimenti essenziali. "Si tratta di un modello pervaso da un certo spirito sociale che pensa alla cultura come un diritto di tutti. Nello stesso modello si possono tuttavia trovare delle varianti a seconda di dove si pongono i limiti dell'educabilità. Se essi sono interni all'individuo, allora la finalità del modello assume un carattere minimalista: le competenze devono essere circoscritte e di livello minimo in modo da risultare alla portata di quasi tutti gli alunni. Per questo motivo, lo spazio operativo di esso si restringe, quasi sempre, ai primi gradini della scolarità e l'insegnamento tende ad assumere le forme tradizionali della didattica trasmissiva, caratterizzata dall'uniformità. Se i limiti di educabilità invece sono collocati all'esterno, allora la finalità del modello si indirizza verso la completa padronanza delle competenze, mira all'apprendimento di ciò che è basilare in una disciplina non solo ai primi livelli di scolarità, ma in tutto il sistema dei gradi scolastici. In questo tipo di concezione del modello, l'insegnamento tende ad adottare anche soluzioni tecniche avanzate e diversificate che assicurino ad ognuno le condizioni esterne adeguate al raggiungimento della piena padronanza delle competenze," 2) . L'eccessiva focalizzazione sul prodotto dell'apprendimento rischia, tuttavia, di considerare con indifferenza e senza influenza formativa il percorso attraverso il quale gli esiti sono raggiunti, finendo per privilegiare le conoscenze fondamentali e le abilità di base osservabili, a scapito di competenze processuali di ordine superiore (analisi, sintesi, intuizione ...) che sono molto più difficilmente verificabili.

E' verso gli anni '50 che si afferma la corrente cognitivista, distinguendosi nettamente dalla corrente behaviorista; essa raccomanda un nuovo approccio per spiegare l'apprendimento, quello dell'elaborazione delle informazioni. Il termine designa "l'insieme delle attività e dei processi interni inerenti all'acquisizione delle conoscenze, all'informazione, alla memoria, al pensiero, alla creatività, alla percezione, come pure alla comprensione e alla risoluzione dei problemi". Il focus della ricerca, nei modelli cognitivisti dell'apprendimento, non è più il comportamento manifesto, studiato dai comportamentisti, ma l'attività dell'organismo regolata dal funzionamento dei processi mentali. Il concetto base di associazione stimolo-risposta, caratteristico del behaviorismo, è sostituito dal concetto di organizzazione gerarchica dei meccanismi e delle procedure che presiedono alla codifica dei messaggi ambientali, la cui elaborazione e rielaborazione dipende dalla variabile organismica, che si integra nello schema classico del behaviorismo stimolo-risposta. Comune denominatore dei modelli cognitivisti dell'apprendimento _ pur nella molteplicità e nelle differenze tra teorie *computazionali* e *connessioniste* _ "può essere considerata l'idea dell'apprendimento come processo fondato sull'attività di elaborazione delle informazioni, che si svolge in modo *sequenziale*, dalla stimolazione percettiva alla codifica dei dati, dalla archiviazione in memoria, alle modalità gestionali e di recupero delle informazioni, sino alla pianificazione delle risposte in relazione alle variabili ambientali. I processi cognitivi si compongono di sequenze euristiche di *procedure* elaborative, dotate di scopi *programmati*, orientate verso fini prestabiliti e monitorate da *regole* predefinite, la cui acquisizione è preliminare alla fase operativa. L'apprendimento è, dunque, un processo sequenziale, e non, come per i comportamentisti, *sommatorio*; è programmato, sin nei minimi particolari, da regole, come avviene per un calcolatore elettronico; segue la logica *euristica*, ideata per la risoluzione dei problemi, che procede per prova ed errore secondo criteri del tipo *se/allora* (*se* si soddisfano le condizioni stabilite in partenza, *allora* diventano effettive le azioni volute). Nell'interpretazione cognitivista, le *rappresentazioni mentali* dei dati (per lo più in forma linguistica) servono a

modellare l'organizzazione delle conoscenze, che va dal *semplice* al *complesso*. L'apprendimento è un processo che si svolge nel tempo, attraverso passaggi successivi dagli apprendimenti comportamentali a quelli cognitivi, dalla conoscenza *procedurale (know how)* a quella *dichiarativa e proposizionale (know that)*, anche se la conoscenza procedurale si esprime in livelli diversi e riguarda anche la formazione del pensiero astratto. La trasmissione delle conoscenze, pertanto, non mira soltanto a trasferire contenuti, ma si pone il problema di come tali contenuti possono essere codificati, memorizzati ed elaborati: obiettivo dei processi cognitivi è la comprensione della realtà e delle relazioni essenziali che ne costituiscono i problemi.” ³⁾ L'apprendimento è complesso, e la conoscenza deve tendere ad essere significativa, ponendosi, in tal modo, su di un livello superiore, e, pertanto, auspicabile, rispetto alla trasmissione nozionistica di informazioni. Esso si basa su meccanismi di comprensione, e non di ritenzione mnemonica, in modo che le conoscenze siano più durature nella memoria e facilmente disponibili al richiamo. Ogni nuova acquisizione si confronta, infatti, con le precedenti e le conoscenze pregresse, i prerequisiti, regolano l'assimilazione degli apprendimenti successivi. Facendo leva sulle proprie abilità, qualitativamente differenziate, il soggetto sperimenta, nell'apprendere, strategie di approccio alla realtà, cioè forme di organizzazione della conoscenza, che in parte sviluppa in modo autonomo e in parte apprende nella interazione formativa. Il modello didattico esibisce dominanze diametralmente opposte a quello precedente, definendo la prevalenza del processo formativo e del soggetto in formazione. Si mira a sollecitare i processi cognitivi superiori e a stimolare lo sviluppo delle capacità mentali più elevate: questo perché il compito della formazione non è solo di trasmettere il patrimonio culturale delle generazioni precedenti, ma quello di renderle in grado di elaborare nuovo sapere, di produrre cultura. È necessario quindi mirare più a formare la mente dell'alunno, che a rifornirla di contenuti. Per rendere più agevole e strutturata la programmazione, la didattica cognitivista tenta di mettere in relazione ogni obiettivo disciplinare con un particolare livello di apprendimento. Si tratta in pratica dello sviluppo e

perfezionamento della cosiddetta “pedagogia per obiettivi”. Nascono così le tassonomie, classificazione degli apprendimenti secondo il principio strutturale della complessità crescente. La più conosciuta è quella messa a punto da Benjamin Bloom, seguita da quella di Robert Gagnè. Nella tassonomia di Bloom, il dominio cognitivo riguarda le attività intellettuali e logiche dell'individuo e viene suddiviso nei seguenti livelli di abilità, nell'ordine dal più semplice al più complesso:

- a. conoscenza;
- b. comprensione;
- c. applicazione;
- d. analisi;
- e. sintesi;
- f. giudizio/valutazione.

In entrambi i casi si tratta di classificazioni gerarchiche degli apprendimenti, in cui ogni livello di elaborazione cognitiva si fonda sulla completa padronanza di quello precedente ed è propedeutico al successivo. Al fondo, vi è la convinzione che qualunque essere umano sia in grado di apprendere, e che un'elevato livello di competenze può essere acquisito da quasi tutti gli individui, se dispongono di condizioni di apprendimento adeguate, sia antecedenti che attuali. Vi sono senz'altro eccezioni a tutto questo, però il modello, definito Mastery Learning, offre un quadro ottimistico di quanto l'educazione possa fare per gli esseri umani. Essa, infatti, prospetta l'eventualità che si possano realizzare condizioni di apprendimento scolastico, tali da consentire a quasi tutti gli esseri umani di arrivare al meglio finora raggiunto soltanto da alcuni. Oltre all'attività di programmazione, che deve essere dettagliata e puntuale sia nell'individuazione, che nella scansione degli obiettivi didattici, l'accento è posto sulle metodologie, opportunamente diversificate in relazione alle differenti aree e obiettivi didattici prescelti, attraverso una definizione chiara e sistematizzata degli stessi. L'elaborazione delle informazioni e dei nuovi stimoli apprenditivi da parte degli allievi è

,quindi, fortemente influenzata dalle loro esperienze pregresse e dalle conoscenze che già possiedono. L'insegnante ha un ruolo fondamentale nel favorire nuovi apprendimenti ,se si assicura regolarmente che gli allievi attivino le pre-conoscenze da porre in relazione con i nuovi saperi che intende proporre, assicurandosi che essi acquisiscano conoscenze differenziate, non solo di carattere dichiarativo (dati, fatti, fenomeni, concetti, teorie), ma anche di carattere procedurale (operazioni, metodi di lavoro, procedure di risoluzione dei problemi, applicazione di teorie e logiche) e condizionale (conoscenza delle condizioni di applicabilità e di impiego di conoscenze, procedure, logiche...). Un apprendimento è efficace quando può essere impiegato da un alunno in contesti diversificati ,attuando un transfert dell'apprendimento acquisito durante lo svolgimento di un compito, in un altro compito riconosciuto come simile. L'insegnamento, per rispondere a questa esigenza, deve rispettare una sequenza di fasi ,che guidano l'allievo ,prima, all'acquisizione 'apprendimento ,quindi alla sua ricontestualizzazione, proponendogli compiti simili , nell'ambito dei quali possa sperimentare l'impiego dell'apprendimento acquisito, infine, alla decontestualizzazione, con la presentazione di situazioni o compiti in cui possa scegliere di impiegare l'apprendimento acquisito riconoscendone il senso.

L'insegnamento cognitivista è, perciò, *organizzativo di strategie*, volto, cioè, a promuovere nel soggetto la capacità di apprendere e organizzare i contenuti di conoscenza in modo autonomo e significativo, affinché il soggetto riesca nell'effettuazione dei diversi compiti cognitivi che si propone di affrontare. Strategie mentali, utili per affrontare problemi e compiti scolastici (ad esempio, strategie di memorizzazione, strategie di lettura veloce o di comprensione della lettura...) ,il cui insegnamento deve riguardare ,come si è detto, sia gli elementi dichiarativi, procedurali e condizionali . Per riuscire in questo intento, l'insegnamento fa uso di sequenze di istruzioni ,che accompagnano gradualmente il soggetto nelle fasi di acquisizione cognitiva, permettendogli di elaborare informazioni via via sempre più complesse. Anche per questo motivo, l'insegnante deve essere costantemente disponibile e attento a cogliere le eventuali richieste di aiuto o chiarimento da

parte di chi apprende, in modo da monitorare l'iter apprenditivo e da rivedere la pratica formativa in rispondenza dei feedback di risposta. Nella didattica cognitivista, la pratica formativa è imperniata anche sulle attribuzioni di senso ai contenuti di apprendimento; è, cioè, impegnata nel compattare le conoscenze in unità di significato facilmente memorizzabili, proprio per il senso che viene dato loro e non soltanto perché sono state ripetute a lungo. La pratica ripetitiva non è, tuttavia, da trascurare, perché è funzionale al continuo richiamo delle conoscenze pregresse e alla loro revisione e convalida.

Negli anni '80 e '90, diversi studiosi dello sviluppo cognitivo si sono andati accostando con maggior interesse al costruttivismo piagetiano. Il modello cognitivista, infatti, poteva trovare, in parte, il proprio completamento teorico proprio nell'epistemologia genetica di Jean Piaget, per il quale l'intelligenza è una forma di adattamento dell'individuo all'ambiente e progredisce attraverso stadi di sviluppo, definiti ontogeneticamente e che consentono alla mente di riorganizzare cognitivamente la realtà esterna, elaborando schemi adattivi sempre più evoluti. La scuola cognitivista anglosassone, in particolare, ha, perciò, cercato di raccordare l'impostazione piagetiana ai modelli cognitivisti, che concepiscono l'uomo come un sistema di elaborazione delle informazioni con vincoli e limiti strutturali. Secondo questo nuovo approccio la capacità strutturale dell'organismo non cambia dopo i due anni (ad esempio la memoria), cambia invece la capacità funzionale, giacché gli schemi senso-motori si automatizzano grazie all'apprendimento e lasciano spazio mentale per le operazioni concrete. Via via che le operazioni cognitive diventano familiari ed automatiche, si è in grado, quindi, di svolgere compiti sempre più complessi. Per questo motivo, la scuola pedagogica americana, che si richiama a Piaget, insiste molto sugli stadi e sulla possibilità di una loro accelerazione o anticipazione, ottenuta mediante uno specifico addestramento, in cui le capacità connesse al pensiero operatorio astratto sono ritenute possibili anche in età più precoci, "purché esse costituiscano il punto di arrivo di una serie ininterrotta di azioni concrete anteriori". Principio della gradualità, dunque, ma anche ricerca come metodo, appello alle attività e alle esperienze concrete, che costituiscono la base imprescindibile per lo sviluppo di capacità cognitive più complesse ed evolute. Piaget ritiene che i tempi e la successione delle fasi di sviluppo psicologico siano

immodificabili, togliendo in tal modo rilevanza ed efficacia all'intervento dell'adulto che non può né cambiarli né accelerarli. L'educazione dunque può solo preparare l'ambiente alla loro comparsa o al loro rinforzo. Poiché il motore dell'intelligenza è la sua azione, l'educatore deve predisporre le condizioni idonee all'esercizio di questo fare, adeguando le proprie richieste al livello di sviluppo dell'allievo e costruendo situazioni perché questo adeguamento si produca. Sia nel caso delle diverse teorie di stampo cognitivista, che dell'epistemologia genetica di Piaget, si può, in definitiva, ci si trova, sostanzialmente di fronte ad un approccio di matrice razionalista, in quanto entrambe "considerano la conoscenza come la risultante di processi di categorizzazione dei dati sensibili selezionati, filtrati ed interpretati attraverso un insieme preordinato di stati mentali, [...] partendo dal presupposto che il funzionamento della mente individuale sia regolato dalla presenza di strutture di conoscenza già definite alla nascita, seppur modificabili lungo il corso dello sviluppo ontogenetico.[...] La prospettiva di osservazione della relazione didattica è, perciò, ancora in terza persona e la mente del soggetto che apprende è vista ancora come una tabula rasa, priva, cioè, delle conoscenze che sta per assumere, ma equipaggiata delle necessarie abilità, qualitativamente differenziate, per acquisirle".⁴⁾

Intanto, nuove e molteplici riflessioni teoriche scaturivano, ben presto, proprio da una lettura critica della teoria piagetiana. Secondo Reuven Feuerstein, allievo di Piaget, ad esempio, nello sviluppo cognitivo, un ruolo fondamentale viene svolto dalla mediazione sociale, poiché, secondo Feuerstein, l'apprendimento non ha luogo tanto in seguito all'esposizione diretta di soggetto agli stimoli, quanto piuttosto attraverso l'azione di un mediatore. PAS (Programma di Arricchimento Strumentale) Messo a punto negli anni Cinquanta, è formato da un insieme di 500 schede, organizzate in 14 strumenti, il PAS (Programma di Arricchimento Strumentale) comprende esercizi carta-matita finalizzati a sviluppare specifiche aree cognitive, come la percezione analitica, la capacità di anticipare mentalmente le azioni, l'orientamento nello spazio e nel tempo, il comportamento comparativo, la classificazione, ecc. Il Programma si sviluppa attraverso momenti di lavoro individuale e momenti di elaborazione collettiva, regolati dal mediatore. Questi coinvolge gli allievi nella definizione del

problema, nella partecipazione a proposte di soluzione il più possibile numerose e divergenti, sollecitando la discussione di gruppo per un'interpretazione più approfondita. La finalità essenziale del lavoro svolto non è l'accrescimento dell'insieme delle conoscenze dell'allievo (anche se questo, di fatto, si verifica), bensì lo sviluppo degli strumenti conoscitivi, oltre al consolidamento delle abitudini cognitive superiori (osservare con attenzione, individuare gli obiettivi, tenere sotto controllo l'impulsività nel raccogliere i dati e nel fornire le risposte, fare ipotesi anziché procedere per prove ed errori...). Gli strumenti hanno contenuti diversi da quelli tipici delle materie scolastiche. Del resto, il contenuto non è importante di per sé, ma in quanto veicolo di situazioni problematiche che sollecitano, di volta in volta, gruppi di funzioni cognitive differenti.

Jerome Bruner riprende da Piaget lo schema stadiale dello sviluppo intellettuale, distinguendo 3 fasi :
_della rappresentazione Operativa, nella quale il bambino ha una conoscenza motoria della realtà: apprende e comprende agendo e si rappresenta il mondo prevalentemente attraverso l'azione. La costruzione dei concetti, perciò, si realizza nell'esplorazione dell'ambiente;

_della rappresentazione Iconica, nella quale il soggetto diventa capace di utilizzare immagini mentali e schemi visivi per rappresentarsi operazioni concrete;

_della rappresentazione Simbolica, nella quale compare l'astrazione e l'uso del linguaggio ,fatto di segni e simboli convenzionali, ossia stabiliti socialmente.

La parola (simbolo) rappresenta il significato dell'oggetto ed esprime un concetto. L'emergere e l'avvicinarsi di queste tre modalità non segue una progressione rigida ; l'intelligenza è intesa, infatti, come capacità di mettere in atto una serie di strategie e procedure per risolvere i problemi, per analizzare le informazioni e codificarle. Esse sono solo in parte sequenziali, (perché caratterizzano comportamenti distinti di diverse e successive fasi evolutive) e gerarchicamente ordinate (perché la rappresentazione simbolica è ,sicuramente, una forma più evoluta delle altre,), ma coesistono per tutto il corso dello sviluppo, interagiscono in vario modo e sono largamente influenzate dalla cultura e dalla società. Tenendo presente che i tre sistemi di rappresentazione (operativa, iconica e simbolica)

non vanno considerati stadi, ma caratteri salienti nel corso dello sviluppo, Bruner sostiene che «tutto può essere insegnato a tutti in qualsiasi età», purché il contenuto dell'apprendimento sia presentato nelle forme di rappresentazione adeguate all'età e al grado di sviluppo psicologico dell'allievo." È dunque possibile accelerare i processi di apprendimento attraverso un insegnamento a spirale, in cui la scuola facilita l'approccio ai contenuti ,attraverso l'acquisizione delle strutture fondamentali delle discipline_ ovvero, le teorie, i concetti, i metodi di ricerca e i linguaggi specifici fondanti una determinata disciplina_ , via via approfondendole e traducendole «in forme di pensiero congrue all'età, stimolanti ,perciò, e tali da invogliare il fanciullo ad andare avanti, ad anticipare». Nelle "strutture portanti" con cui è costruita la scienza contemporanea, infatti, secondo lo studioso, possono individuarsi quelle stesse strutture che servono ad organizzare il rapporto più o meno scientifico che ogni individuo stabilisce con la realtà: concetti fondamentali che presiedono tanto allo sviluppo della scienza ,quanto allo sviluppo "cognitivo" naturale dell'individuo. Per l'allievo, ciò significa essere stimolato a sottolineare e cogliere innanzitutto la specificità di ogni corpus disciplinare, attraverso il ricorso alla "sintassi della scoperta", in quanto abito cognitivo naturale, in cui l'ontogenesi ripercorre la filogenesi.

Echi della teoria bruneriana riguardante le tre modalità di rappresentazione della realtà possiamo ritrovarli molto più avanti, negli anni '90, nella Teoria delle intelligenze multiple di Gardner e, forse ancora di più, in quella dell'Intelligenza triarchica di Sternberg, le quali sostengono che diversi tipi di intelligenza sono presenti in tutti gli esseri umani e che la differenza tra le relative caratteristiche intellettive e prestazioni vada ricercata unicamente nelle rispettive combinazioni. Partendo da questo assunto, entrambi gli autori affermano che la scuola dovrebbe offrire a tutti gli allievi la possibilità di usare le modalità cognitive ,che più sono loro congeniali, per sviluppare le loro abilità di pensiero. Il docente dovrebbe insegnare – e gli studenti dovrebbero avere l'opportunità di imparare – in modo analitico, pratico, creativo,etc. Le intelligenze sono strettamente connesse tra di loro e interagiscono in modo molto complesso, per cui, un intervento formativo che tenga conto delle differenze individuali, utilizzandole e valorizzandole adeguatamente , potrà mettere ognuno in condizioni di

sviluppare tutte le diverse intelligenze fino a raggiungere soddisfacenti livelli di competenza . “Non esiste un modo giusto di insegnare o di imparare che funzioni per tutti gli studenti. Bilanciando i generi di istruzione e di valutazione si raggiungono tutti gli studenti e non solamente alcuni”. 5)

Il dato biologico, che tanta parte ha nei modelli cognitivisti e piagetiani, era stato, intanto, in modo deciso, messo già sullo sfondo da Vygotskij, il quale orienta la sua ricerca verso il ruolo dell'ambiente, inteso in senso storico-sociale. Tre temi caratterizzano la sua teoria complessa e di vasta portata : l'importanza della cultura ,il ruolo del linguaggio e la zona di sviluppo prossimale. Gli esseri umani nella loro interazione con l'ambiente, infatti, si avvalgono in modo caratteristico di strumenti, siano essi utensili o simboli linguistici. L'acquisizione e la capacità d'uso di tali strumenti avviene inevitabilmente grazie all'interazione con l'ambiente e il contesto sociale in cui il bambino viene a contatto durante lo sviluppo ontogenetico, in primis i genitori. In seguito ad una fase transitoria di interazione, il bambino adotta gli stessi strumenti e simboli da se stesso, senza più la necessità di alcuno stimolo esterno, dimostrando pertanto la piena acquisizione e padronanza dello strumento. L'importanza dell'interazione con il contesto sociale è racchiusa nel concetto chiave di interiorizzazione, che segna il passaggio dal linguaggio come strumento comunicativo (acquisito intorno all'età di un anno e mezzo) a strumento di regolazione (dai quattro ai sette anni): in un primo stadio infatti il linguaggio è espresso a voce alta per comunicare con gli adulti; poi si assiste a una fase intermedia in cui la funzione regolativa del linguaggio viene manifestata ad alta voce dal bambino (linguaggio egocentrico), molto spesso in attività che richiedono la risoluzione di problemi. Infine, intorno ai sette anni, il bambino acquisisce pienamente la funzione regolativa del linguaggio senza più manifestarla a voce alta (linguaggio endofasico). Il linguaggio rappresenta l'esempio paradigmatico dell'acquisizione di funzioni intellettive da parte dell'individuo umano: ogni funzione psichica superiore appare due volte nello sviluppo del bambino, dapprima sul piano interpsicologico e sociale, e in un secondo tempo sul piano intrapsicologico. L'interazione con l'ambiente sociale è ,dunque, decisiva per lo sviluppo e l'interiorizzazione di tali funzioni cognitive e psichiche, soprattutto in relazione al concetto di zona di sviluppo prossimale proposta dallo psicologo russo,

ovvero quell'area cognitiva di supporto esperto fornita dall'adulto nella quale il bambino può spingersi oltre il suo livello di conoscenza attuale. L'interazione dell'individuo con l'ambiente sociale diviene ,quindi, di fondamentale importanza per lo sviluppo di funzioni psichiche e cognitive complesse, fra le quali il linguaggio stesso; nella teoria della scuola psico-sociale, in particolare, le strutture sono innate, ma la loro concreta manifestazione è evidentemente determinata dall'ambiente sociale e culturale entro cui l'individuo nasce, cresce e si sviluppa. Quanto appreso in tale ambiente viene progressivamente interiorizzato e va a costituire l'insieme di regole, strategie, strutture e contenuti che stanno alla base di qualsiasi attività psichica.

Anche per Bruner, l'apprendimento è un processo di costruzione sociale di conoscenze e competenze, ovvero “un ingresso nella cultura tramite il sostegno dei membri più competenti” (Bruner, 1986), in un contesto sociale si apprendono anche le procedure culturali di ragionamento. La priorità delle relazioni sociali e l'onnipervasiva presenza degli strumenti culturali, ambedue mediatori tra il soggetto ed il mondo, sono riconosciute dall'autore che, assumendo una prospettiva dichiaratamente evolutiva, afferma: “noi non costruiamo una realtà semplicemente sulla base di incontri privati con degli esemplari di situazioni naturali. Perlopiù, il nostro approccio al mondo è mediato dalle nostre relazioni con gli altri”.

Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale “situato” in uno specifico contesto, definito anche dalla presenza di altri ed è “distribuito” non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve: gli archivi del computer, le fonti di informazione che si possono consultare, i libri, ecc. (Bruner, 1990).Con la nozione di “amplificatori culturali”, Bruner intendeva far riferimento alla gamma variabile di strumenti che è offerta dalle diverse culture e che sostiene lo sviluppo cognitivo. Essi modificano la struttura ed il funzionamento della memoria e sono sociali in un doppio senso: il prodotto di un'evoluzione socio-culturale e una “presenza” operante nella dinamica interattiva tra individui. Sostanzialmente, Bruner evidenzia come l'apprendimento sia un processo costruttivo ,basato sull'elaborazione dell'informazione, sull'uso di strategie e sulla verifica di ipotesi, in un

contesto che non può prescindere dalla collaborazione tra i partecipanti. Inoltre, egli crede (1985) che i metodi di apprendimento collaborativo migliorino le strategie di risoluzione dei problemi, poiché gli studenti possono confrontarsi con le varie interpretazioni e prospettive di una data situazione. Il supporto dei pari consente al discente di interiorizzare sia le fonti esterne di conoscenza, che le abilità di pensiero critico, e di convertirli in strumenti per il funzionamento intellettuale.

“I modelli post-cognitivisti e ,soprattutto, quelli costruttivisti, si fanno, insomma, portatori di una rinnovata considerazione delle modalità apprenditive individuali, cui si accompagna una nuova interpretazione della mente come intersoggettiva, in grado di cogliere, cioè, livelli di mutua collaborazione tra la spiegazione, la comprensione e la conoscenza sia di chi insegna che di chi apprende. Questi vengono a condividere apprendimento e pensiero condividendo le stesse teorie e gli stessi linguaggi: chi apprende non è più, dunque, estraneo a chi insegna, un soggetto di studio osservabile dall'esterno, ma entrambi sono membri di una stessa cultura resa vicendevolmente comprensibile. [...]Nel culturalismo neo-vygotskijano, per esempio, la conoscenza viene interpretata come processo di costruzione sociale, mediata da relazioni comunicative e da pratiche conversazionali. Il soggetto che apprende, riprendendo la matrice costruttivista, è attivo nella strutturazione della conoscenza, mai predefinita ,però, ma composta e ricomposta durante le fasi organizzative di costruzione di essa. [...] I processi di apprendimento acquistano senso nell'interazione con particolari contesti di conoscenza; non è ipotizzabile, dunque, l'esistenza di apprendimenti non situati. La costruzione dei significati avviene sempre all'interno di comunità di apprendimento, che li rielaborano nelle pratiche discorsive, cercando di far sì che ognuno dei partecipanti senta l'appartenenza al gruppo e contribuisca a quel processo dialettico e interattivo tra persone, strumenti e mondo fisico che è l'apprendimento. Da queste considerazioni emerge un nuovo concetto della classe, non più luogo di trasferimento delle informazioni ma, piuttosto, luogo ideale per l'attuazione di un discorso collaborativo tra più soggetti che apprendono e che esprimono, criticano, rivedono e condividono le proprie personali interpretazioni del mondo. La conoscenza si evolve e si trasforma nella misura in cui ogni soggetto mette in comune e negozia le proprie

competenze e i propri linguaggi, venendo a costituire un nodo dinamico di passaggio tra il livello individuale e sociale. L'insegnamento tende a gestire contemporaneamente ambedue i livelli, senza privilegiare l'uno a discapito dell'altro; come la situazione ambientale modella la formazione delle conoscenze nell'individuo, così, allo stesso modo, il pensiero e le azioni individuali influenzano i contesti in cui si esprimono. I processi di trasmissione intenzionale si servono di strumenti, artefatti cognitivi, congegni periferici e pratiche discorsive patrimonio di una continuità culturale di significati storicamente radicati, utilizzabili come medium per costruire, elaborare, trasformare e veicolare le conoscenze nell'azione interpretativa, partecipativa e coinvolgente delle pratiche formative.” 6)

Assistiamo, chiaramente, all'assunzione di una prospettiva *fenomenologica*, in quanto, nell'epistemologia costruttivista, il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce ed imparare non significa apprendere la "vera" natura delle cose, possedere cioè una fotografica ed oggettiva "rappresentazione" del mondo esterno. Si tratta piuttosto di operare una soggettiva costruzione di significato, a partire da una complessa rielaborazione interna di sensazioni, conoscenze, credenze, emozioni che non hanno in sé ordine o struttura, sulle quali si orienta la nostra attenzione. Questo processo è ,allo stesso tempo, permesso e condizionato dal linguaggio, culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzato . Nell'incontro di ciascun soggetto con il mondo, non è possibile una distinzione netta tra osservatore e oggetto osservato, poiché entrambi si definiscono come tali all'interno del rapporto di osservazione. Ciò significa che non osserviamo “cose”, ma definiamo proprietà e relazioni, che sono costruite a partire dalla nostra azione organizzante e questa conoscenza ci serve per adattarci all'ambiente. Il criterio della verità viene sostituito dal criterio di adattamento funzionale e di viabilità secondo il quale i concetti, costruiti a partire dalle regolarità ,che si incontrano nell'esperienza, hanno prima di tutto una funzione predittiva, sono strumentali all'azione e vengono appunto definiti viabili quando permettono di raggiungere uno scopo pratico. Il processo di attribuzione di significati è allo stesso tempo individuale e sociale: comprendiamo il mondo attraverso la costruzione di concetti e categorie che lo organizzano, condivisi con quelli di altri. La conoscenza è individuale e situata, poichè, se non è

possibile condividere completamente il significato che si attribuisce ad un concetto in quanto colorito dall'esperienza personale, attraverso la comunicazione concordiamo con l'interlocutore quali aree di significato di quel concetto sono compatibili con l'esperienza comune.

L'approccio costruttivista, post-cognitivista offre, perciò, all'insegnante, una struttura teorica dalla quale ricavare alcune importanti indicazioni sul significato dell'apprendere, sul cosa insegnare e come farlo :

il valore delle discipline viste come costrutto storico, che testimonia l'evoluzione del rapporto dell'uomo con il mondo, e non come descrizioni oggettive di realtà;

la conseguente lettura storico-critica dei curricula, che metta in luce la trasformazione dei modelli interpretativi e dei concetti chiave delle discipline, in relazione ai contesti geografici, epocali e culturali, soffermandosi anche sulle aree di contraddizione e di costante ricerca;

il riconoscimento della diversità tra le culture, assieme alla possibilità di evolvere i propri punti di vista;

la dignità e la legittimità dei modelli di spiegazione presenti negli allievi e che non vanno guardati come erronei, ma dei quali è necessario tenere conto per impostare qualsiasi azione didattica;

la necessità di una costante negoziazione di significati e l'inutilità di un nozionismo fine a se stesso, che, nel migliore dei casi, semplicemente si sovrappone alle strutture concettuali soggettive, senza trasformarle;

In altre parole, il docente può svolgere efficacemente e consapevolmente la sua funzione, solo riconoscendo l'illusorietà di un rapporto diretto e causale tra insegnamento e apprendimento, costituente una risposta, possibile, ma non predeterminabile e pianificabile, agli stimoli del setting che ha predisposto. In quest'ottica perde la sua centralità la lezione tradizionale a favore dell'esperienza diretta, intesa non solo come manipolazione e costruzione di oggetti, ma anche

fruizione e decostruzione di materiali e testi diversi. Anche nel proporre esperienze dirette è bene ricordare che qualsiasi percepito non è in sé significativo; il “cosa si percepisce” è orientato e reso possibile dall'intenzionalità del soggetto e dipende dalla costruzione interna, potremmo dire che anch'esso è occasione e non causa di apprendimento. I soggetti, infatti, sviluppano precocemente “teorie ingenuie” sulla realtà, microteorie utilizzate come cornici interpretative, come paradigmi validi fin quando non vengono smentiti; modelli mentali anche fortemente strutturati che tendono a modificarsi a fatica. L'apprendimento, allora, va considerato come un processo di modifica e ristrutturazione di questi schemi rappresentativi, un progressivo adeguamento delle strutture cognitive che si rivelano inadeguate alle nuove situazioni che si presentano. Il ruolo del docente è quello di fornire assistenza all'interno del processo per facilitare la rielaborazione dell'esperienza individuale che resta, comunque, compito e fatica dell'alunno. Le teorie ingenuie hanno spesso qualcosa di corretto e funzionano nel quotidiano, per economicità cognitiva risultano difficili da sostituire con quelle esperte, di cui non è altrettanto evidente la viabilità; è quindi necessario porre gli alunni in condizione di scoprire dove la teoria ingenua non funziona. Compito del docente sarà, dunque, quello di accertare le pre-concezioni spontanee degli alunni, farne emergere l'eventuale inadeguatezza (conflitto o spiazzamento cognitivo), per tendere a ristabilire l'equilibrio mediante ipotesi e tentativi, fino a elaborare una nuova struttura interpretativa coerente e più vicina a quella socialmente condivisa, depositata nel patrimonio disciplinare. Se l'acquisizione della conoscenza avviene attraverso percorsi multipli fra loro interagenti, determinati anche dalle diverse comunità sociali a cui apparteniamo, ciò significa che l'apprendimento individuale non può rispondere a standard e fasi predefinite, lineari e segmentate; è necessario offrire a tutti le condizioni per seguire un proprio percorso individuale all'interno di un processo ricorsivo e reticolare, in cui ciascuno possa autodeterminare, attraverso la molteplicità delle piste percorribili, il suo itinerario e parte degli obiettivi stessi. All'interno di questo processo è fondamentale valorizzare la dimensione sociale della conoscenza, le potenzialità che può esprimere la classe come gruppo, nell'imparare dagli altri e con gli altri, nella negoziazione di interpretazioni ad un livello sempre più raffinato e condiviso.

Note:

(1) E. Fraunfelder, F. Santoianni (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento* ,Roma , Armando

(2) M.Baldacci (2005), *I modelli della didattica*, Roma ,Carocci

(3) E.Fraunfelder, F.Santoianni : *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento* _ Ed. Armando, 2002

(4) E. Fraunfelder, F. Santoianni (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento* ,Roma , Armando

(5) R.J. Sternberg - L. Spear-Swerling (2001) *Le Tre Intelligenze*, Trento, Erickson

(6) E. Fraunfelder, F. Santoianni (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento* ,Roma , Armando

Cap.4 La metodologia metacognitiva nelle pratiche di insegnamento: ipotesi, teorie, coordinate metodologiche ed operative

“A partire dagli anni novanta si è assistito a una convergenza delle teorie sull’apprendimento che non si era verificata precedentemente e che le ha rese fondamentalmente differenti dalle epistemologie tradizionali, i cui fondamenti hanno retto i modelli dominanti negli ultimi cinquanta anni all’interno della scienza cognitiva. Lo studio dell’apprendimento ha recentemente preso una connotazione che – sebbene sia sempre più interessata a interpretare il punto di vista del soggetto che apprende – nello stesso tempo vuole approfondire il ruolo della dimensione sociale nella formazione delle teorie della conoscenza. [...]I processi di apprendimento acquistano senso nell’interazione con particolari contesti di conoscenza; non è ipotizzabile, dunque, l’esistenza di apprendimenti non situati. La costruzione dei significati avviene sempre all’interno di comunità di apprendimento, che li rielaborano nelle pratiche discorsive, cercando di far sì che ognuno dei partecipanti senta l’appartenenza al gruppo e contribuisca a quel processo dialettico e interattivo tra persone, strumenti e mondo fisico che è l’apprendimento. [...]La metodologia adoperata è quella metacognitiva, in grado di indurre nel soggetto forme autoregolate di riflessione sui propri processi mentali e di controllo e monitoraggio dell’elaborazione cognitiva. Strumenti dell’operare metacognitivo sono questionari, autobiografie, narrazioni, forme di riflessione guidata e autoguidata miranti alla gestione delle conoscenze e alla strutturazione di strategie apprenditive metacognitive.”¹⁾

L’approccio metacognitivo, infatti, tende a formare le capacità di essere gestori diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente. Esso consente di non separare rigidamente la didattica speciale da quella normale, essendo l’approccio efficace nel promuovere lo sviluppo cognitivo nei soggetti in età evolutiva, in generale. Le indagini sulla metacognizione hanno avuto uno sviluppo considerevole in relazione alle applicazioni nel campo della ricerca sui DSA e nel campo dell’empowerment cognitivo per il miglioramento delle performances scolastiche. I primi studi risalgono a Flavell (1976) ; inizialmente, col termine metacognizione, questi intendeva,

sostanzialmente, indicare la quantità di conoscenza che un soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui e come essa venga utilizzata in modo consapevole dall'individuo stesso, durante lo svolgimento di un compito. Successivamente, la ricerca sulla metacognizione si è rivolta ad approfondire i meccanismi di regolazione e di controllo del funzionamento cognitivo : Brown (1987) propose ,perciò,di intendere la metacognizione come un funzionale controllo dei processi. Così, si possono rilevare i seguenti step facenti parte del controllo metacognitivo:

- 1.Capacità di leggere le situazioni in termini di un problema da risolvere
- 2.Capacità di riconoscere le caratteristiche dei propri limiti, così da saper anticipare le possibili difficoltà.
- 3.Capacità di pianificare le azioni e strategie utilizzabili. Secondo Albanese, Daudin e Martin, ad esempio, è possibile distinguere diverse attività , che vanno dalla pianificazione delle procedure, all'individuazione di tempi e strumenti , alla previsione dei risultati
- 4.Capacità di monitorare il processo attraverso i feedback e di adattare il proprio comportamento alle esigenze emergenti.
- 5.Capacità di valutazione dei risultati e di generalizzazione (transfer) della strategia.

Tale modello, tuttavia, presenta il limite di non chiarire le modalità tramite cui si intercorrelano gli step ,aldilà della sequenza cronologica e logica con cui vengono elencati. La precedente problematica è, però, ampiamente superata dal modello elaborato da Borkowsky et al. (1986, 1988, 1992). Questo modello presuppone che alla base della capacità di conoscenza e di controllo metacognitivo siano presenti relazioni funzionali fra caratteristiche motivazionali, cognitive, stati personali e situazionali. Oggi si è propensi ad affermare, perciò, che la metodologia metacognitiva intervenga su quattro piani strettamente interconnessi:

- a. Conoscenze sul funzionamento cognitivo generale (teorie della mente) ,che possono scaturire da informazioni fornite agli alunni sui processi cognitivi generali, sui loro limiti e sulla possibilità di influenzarli, a partire dall'esplicitazione delle convinzioni personali che quegli stessi hanno al riguardo , in modo da renderli consapevoli della varietà e della complessità delle diverse attività mentali. L'assunto di fondo è che le conoscenze metacognitive generali siano in grado di influenzare i processi di controllo ed autoregolazione delle attività cognitive.
- b. Acquisizione di autoconsapevolezza in ordine al proprio funzionamento cognitivo. In questa fase gli allievi sono spinti verso l'introspezione e l'autoanalisi del proprio funzionamento mentale e dei suoi limiti, che essi devono poter cogliere in assoluta serenità, senza che ciò sia percepito come una minaccia alla propria immagine ed al proprio senso di autostima.
- c. Uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva, tutte strutturalmente caratterizzate da : una chiara individuazione degli obiettivi e delle procedure, un costante monitoraggio del processo, una rigorosa valutazione dei risultati prodotti. Siccome, soprattutto nel caso di alunni svantaggiati, molti dei processi di autoregolazione sviluppati spontaneamente dagli allievi potrebbero non risultare del tutto efficaci e soddisfacenti, i neo-cognitivisti ritengono che sia possibile insegnarli in modo esplicito e diretto, attraverso la presentazione di strategie utili allo svolgimento di diverse tipologie di compiti di apprendimento, memoria o problem solving. Gli studi e le ricerche sull'insegnamento di strategie cognitive ,prodotte soprattutto negli ultimi decenni, sono molteplici : dalle strategie di comprensione dei testi (Brown, Garner, Cornoldi), a quelle di sviluppo delle abilità di studio autonomo (Derry) ,a quelle riguardanti il problem solving. La principale critica mossa dai costruttivisti all'insegnamento di strategie cognitive è che esso, per quanto utile, possa rivelarsi limitato ed inefficace a produrre lo sviluppo di capacità cognitive più elevate se non tiene conto, però, del fatto che la loro applicazione è utile solo quando è accompagnata dalla consapevolezza del loro significato intrinseco. Esse hanno la funzione di assistere e di facilitare chi apprende nell'esecuzione di operazioni cognitive essenziali, producenti un apprendimento interiorizzato

efficace, e ,pertanto, vanno apprese all'interno di contesti significativi per gli allievi e ,soprattutto, presentate all'interno di un ampio ventaglio di modelli operativi, ai quali fare riferimento, in modo che i soggetti siano stimolati a selezionarle e combinarle a secondo del compito da svolgere. Solo stimolando l'allievo ad utilizzare le strategie in modo consapevole e non meccanico, egli potrà sviluppare processi di controllo più elaborati, divenendo capace di riconoscere l'importanza e l'utilità dell' < essere strategici > ed accrescendo la propria percezione di autoefficacia. Per realizzare questo tipo di insegnamento, la spiegazione diretta richiede sempre un'opportuna alternanza con momenti di feedback interattivo, con l'utilizzo del modeling e di esercitazioni pratiche estese e coinvolgenti, nel corso delle quali l'errore deve sempre essere considerato come un'opportunità di revisione e perfezionamento all'interno di pratiche riflessive condivise nel gruppo di apprendimento. Secondo Pressley ed altri, perciò, un buon insegnamento di strategie costituisce una pratica costruttivista, in quanto esse si evolvono e si consolidano attraverso un processo di scoperta guidata ,all'interno di un gruppo, delle loro potenziali generalizzazioni e trasferibilità a nuovi contesti, delle possibili combinazioni di strategie diverse e,infine, del loro campo di applicazione. Il compito dell'insegnante diventa ,quindi, quello di facilitare la riflessione personale e condivisa, incoraggiando gli allievi a "pensare ad alta voce", attivando conoscenze preesistenti , producendo previsioni e , soprattutto, esplicitando quelle conoscenze implicite ,che ne influenzano e guidano l'interpretazione dei fatti ed il comportamento in modo inconsapevole , facendole emergere alla coscienza e costringendole al confronto con altri punti di vista. Inteso in questo modo, l'insegnamento di strategie non costituisce semplicemente un training sui processi mentali di livello meno elevato , eseguito in modo meccanico e decontestualizzato e, pertanto, la contrapposizione con l'apprendimento per scoperta di taglio costruttivista rappresenta una falsa dicotomia.

- d. Rilevazione di variabili psicologiche di natura psicoaffettiva, interagenti coi processi cognitivi. A questo livello vengono prese in esame altre componenti altrettanto importanti nel determinare la qualità delle performances scolastiche. Si tratta di aspetti inerenti l'immagine di sé come persona che

apprende, ovvero i significati affettivi connessi alle attività di apprendimento. Vengono ,perciò presi in esame:

- Il locus of control, ovvero la tendenza ad attribuire a sé o all'esterno la responsabilità di successi e insuccessi;
- Lo stile di attribuzione, ovvero l'utilità attribuita alle strategie ed alle procedure di controllo;
- La percezione di autoefficacia, ovvero la fiducia nelle proprie capacità di raggiungere gli obiettivi attesi. Com'è noto, la teoria sociale-cognitiva di Bandura, pose in risalto come essa scaturisca ,sostanzialmente, dalla combinazione di 4 elementi : la pratica diretta, l'osservazione dell'operato di un modello esperto, l'incoraggiamento e l'approvazione ricevuti da soggetti considerati autorevoli, un sufficiente controllo della tensione interna e delle emozioni. Ciò suggerisce l'opportunità _ come già si è detto_ del ricorso ad esperienze pratiche estese e coinvolgenti, al modeling ,alla riflessione condivisa al confronto ed alla valutazione dei risultati. “ Un certo numero di teorici cognitivi hanno suggerito l'idea che l'apprendimento cooperativo possa essere un contesto ideale per questo apprendimento cognitivo (Brown e Campione, Collins, Vygotskij).In un contesto di apprendimento cooperativo gli studenti possono ,infatti, vedere gli altri studenti nelle varie fasi di acquisizione della padronanza nelle attività cognitive e si forniscono l'un ,l'altro assistenza ed aiuto. Osservare gli altri e fare pratica in tali contesti di apprendimento aiuta gli studenti ad interiorizzare le funzioni cognitive di cui stanno cercando di appropriarsi o che si trovano nella loro zona prossimale di sviluppo (Vygotskij). Inoltre, poiché gli studenti interagiscono in modo cooperativo, possono spiegarsi le strategie ,usando il loro stesso linguaggio, e questo li aiuta a procedere ulteriormente nella complessa attività cognitiva. Un'attività cooperativa richiede che gli studenti riflettano sulle loro conoscenze per trarne delle generalizzazioni ed elaborazioni che possono poi trasmettere ai loro pari. Per fare ciò ,devono comprendere le relazioni cognitive interne alle nuove conoscenze acquisite e collegarle alle loro precedenti conoscenze., E' questo il modo più efficace per migliorare la profondità dell'elaborazione (Brown e Campione, Wittrock)” 2) Infine, ciascuno di loro verrà motivato a

collaborare, fornendo al gruppo un apporto significativo, dal momento che la valutazione individuale è strettamente interconnessa a quella del prodotto realizzato dal gruppo e ciò costituisce anche una fonte di approvazione e gratificazione personale ottenuta all'interno del gruppo stesso ;

- L'autostima, ovvero quel complesso di percezioni, valutazioni e sentimenti nutriti verso la propria persona;
- La motivazione, ovvero la spinta intrinseca al raggiungimento di un obiettivo di apprendimento; spinta che risulta connessa sia al soddisfacimento di istanze profonde, correlate ai vissuti affettivi primari e alle emozioni che li sottendono, sia all'aspettativa di successo e di ricompensa percepita. Pur distinta da questa, la motivazione estrinseca, rappresentata dal complesso di premi e punizioni erogate all'interno dei contesti apprenditivi allo scopo di stimolare e rafforzare le performances attese, può essere utilizzata tatticamente ,per sostenere l'orientamento verso l'obiettivo desiderato nell'immediato, puntando sullo sviluppo di motivazioni intrinseche in tempi più distesi. Notevole importanza hanno anche il livello di tolleranza alla frustrazione, l'ansia prestazionale, le aspettative e le credenze irrazionali. E' evidente che i rapporti di interdipendenza e di reciproca influenza tra queste componenti sono numerosi e complessi e ,pertanto, esse vanno lasciate affiorare ed analizzate con molta attenzione, senza trascurarne alcuna, in quanto esse hanno tutte una loro valenza determinante nei processi apprenditivi e nello sviluppo delle competenze..

La metodologia metacognitiva si è trasformata ,perciò, da pratica prevalentemente direttiva ed individualizzata , ad un approccio poliedrico, che recupera ed utilizza gli apporti delle diverse teorie dell'apprendimento, “considerandole elementi non escludentisi, ma tutti concorrenti all'individuazione di un più ampio quadro teorico di riferimento, volto all'interpretazione della complessità del funzionamento mentale, interessato ad approfondire sia il ruolo della dimensione sociale nella formazione delle teorie della conoscenza, sia il punto di vista del soggetto che apprende e le funzioni cognitive che regolano le sue modalità di apprendimento” ³⁾ , per l'attenzione posta al dinamismo interno individuale, con cui evolvono le strutture della conoscenza, ed alla possibilità di

facilitare questo processo attraverso interventi indirizzati ad offrire una guida esterna esplicita all'acquisizione di conoscenze e strategie, ma anche il ricorso ad una struttura dialogica della relazione didattica, al brain storming ed al cooperative learning, che fanno riferimento ad una concezione dell'intelligenza sempre come situata in contesti di attività strutturate in una dimensione intersoggettiva di negoziazione e costruzione di significati, e distribuita attraverso altri soggetti, ambienti e artefatti. In relazione ,in particolare, ai soggetti con difficoltà di apprendimento scaturenti da condizioni di deprivazione socioculturale, la metodologia metacognitiva sembra essere particolarmente rispondente ai bisogni formativi speciali evidenziati da questi ultimi. A questo proposito, particolarmente interessante appare l'analisi messa appunto da Maura Striano. La studiosa evidenzia, infatti, che gli elementi che inciderebbero maggiormente nel determinare possibili "patologie cognitive" sono:

- la limitatezza del campo esperienziale, che produce processi cognitivi essenzializzati, ripetitivi, focalizzati unicamente sull'elaborazione e gestione di strategie funzionali ad azioni e contesti molto, molto specifici, sulla cui base vengono a costruirsi attribuzioni, autopercezioni, rappresentazioni e modalità di pensiero non congruenti con l'effettiva realtà esperienziale. In questo caso, il lavoro formativo efficace prende le mosse proprio dall'ampliamento e dalla diversificazione delle esperienze;

-l'uso di codici linguistici "ristretti", che riduce lo spazio simbolico in cui si danno e si negoziano i significati dell'esperienza e condiziona la possibilità di esprimere l'articolazione dei processi cognitivi attraverso la verbalizzazione, Nei contesti formativi si rende indispensabile un uso frequente dell'interazione verbale finalizzato all'ampliamento del campo linguistico;

-il riferimento a modelli cognitivi rigidi e cristallizzati, che si costruisce spesso nell'ambito di contesti socioculturali ,in cui viene a mancare un'efficace interazione verbale e la possibilità di attivare un "confronto cognitivo" tra le proprie modalità di pensiero e quelle degli altri o tra differenti modelli cognitivi.per tale motivo è determinante proporre agli allievi il confronto con modelli

cognitivi “alternativi” a quelli familiari e affettivamente significativi ,tanto da poter suscitare il “conflitto sociocognitivo”, il cui ruolo propulsivo nel determinare nuove ristrutturazioni cognitive , è stato tanto messo in risalto dai sociocostruttivisti;

-un’insufficiente mediazione cognitiva da parte degli adulti, che determina l’emergere di risposte cognitive prive del supporto di una vera “struttura di significato”, sì da rendere le routine inerti ed improduttive, prive di nessi e di continuità. In tal caso diventa indispensabile fornire ai soggetti delle strutture di riferimento, in cui inscrivere gli apprendimenti come esperienze dotate di significato all’interno di specifiche configurazioni culturali .”⁴⁾

La metodologia metacognitiva appare rispondere appieno alle esigenze testè evidenziate, in quanto stimola la pratica riflessiva ,all’interno di contesti intersoggettivi di confronto e di scambio tra punti di vista diversi, in cui la dimensione dialogica, intra ed interindividuale, viene massimamente sollecitata dalla guida discreta ed esperta dell’insegnante, che si offre come modello cognitivo, significativo ed alternativo a quelli abituali. Appare opportuno sottolineare come lo stimolare gli alunni a “pensare a voce alta”, verbalizzando, cioè, tutto quanto si pensa mentre si sta svolgendo un compito cognitivo, insieme alla registrazione e riascolto di alcuni di questi “monologhi cognitivi”, comparandoli con altri, costituisca una pratica utilissima nello sviluppare l’autoconsapevolezza e la riflessione sui propri punti di forza e di debolezza. Il training di autoistruzione verbale, elaborato da Whitman e destinato proprio a sviluppare e consolidare le capacità autoregolatrici negli alunni con difficoltà di apprendimento, spesso connesse a disturbi dell’attenzione con iperattività, l’istruzione, che accompagna e dirige l’esecuzione del compito, viene inizialmente fornita in maniera esplicita dall’insegnante, il quale assume la funzione di IO vicariante esterno, per poi andarsi gradualmente ad affievolire, lasciando il posto all’autoistruzione da parte dell’allievo stesso , prima in forma esplicita e ,poi, silenziosa. Secondo il modello dell’”apprendistato cognitivo” (Collins, Brown, Newman), l’allievo attraverso l’osservazione e l’imitazione di un modello (modeling), la guida esterna (coaching) e gli stimoli adeguati (scaffolding), offerti dal docente coerentemente all’area di

sviluppo prossimale individuata nell'allievo, questi viene guidato all'autoriflessione ed all'elaborazione di nuove forme di conoscenza. L'esercizio del "pensare a voce alta", che l'insegnante pratica e sollecita negli allievi, privilegia la dimensione procedurale, in modo che gli studenti focalizzino con chiarezza i passi della procedura utile a raggiungere l'obiettivo prefissato. Tali procedure, una volta interiorizzate, devono divenire disponibili in domini diversi da quelli nei quali sono state introdotte. Non sfugge, qui, l'influenza delle teorie vygotskijane sull'importanza primaria del linguaggio nello sviluppo del pensiero: in particolare, la verbalizzazione, come forma di autoregolazione esplicita del comportamento, che si sviluppa sulla base delle forme di comunicazione, caratterizzanti la socializzazione primaria, per poi trasformarsi in quel dialogo interiore, che è strumento di strutturazione del pensiero. Attraverso l'utilizzo delle tecniche dell'autoistruzione verbale, viene stimolato il ricorso ai meccanismi di autoregolazione e, quindi, lo sviluppo di uno stile di pensiero strategico, nel quale assume un ruolo importante l'elaborazione di piani, di sequenze studiate di mosse coordinate verso il raggiungimento di un obiettivo finale, che viene, in tal modo, anticipato nell'ipotesi delle possibili conseguenze delle proprie azioni. L'approccio metacognitivo, tuttavia, non rappresenta una metodologia particolarmente indicata solo in presenza di difficoltà di apprendimento, ma una prassi didattica indispensabile per promuovere e sostenere lo sviluppo di capacità cognitive complesse in tutti gli allievi. La focalizzazione, infatti, sulle proprie caratteristiche cognitive ed il monitoraggio dei propri processi di pensiero, induce i soggetti in formazione a guardare a loro stessi e agli altri come agenti epistemici, attivamente impegnati nel delicato e complesso compito di costruire conoscenze, che, perciò stesso, si connotano come situate e distribuite; contemporaneamente, si può assistere allo sviluppo di specifiche competenze socio-emozionali, favorite dalla frequenza e dalla qualità degli scambi intersoggettivi, e di abilità di autotutela, facilitate dallo stimolo a riconoscere ed esprimere i propri bisogni e le proprie difficoltà. " Il lavoro formativo su un piano metacognitivo, assume, quindi, il soggetto in formazione come:

- a) soggetto epistemico, in quanto sollecitato ad assumere in modo consapevole specifiche posizioni in rapporto ai processi conoscitivi, in cui è implicato, ed agli oggetti di conoscenza, con i quali si confronta;
- b) soggetto intenzionale, in quanto opera scelte cognitive consapevoli e responsabili;
- c) soggetto autoregolatore, in quanto diviene in grado di dirigere i propri comportamenti cognitivi verso determinati obiettivi ed autovalutarsi.”⁵⁾

“L’apporto della metacognizione diventa, quindi _come dice Boffo _ quello di un sostegno allo sviluppo del pensiero riflessivo e critico, rendendo l’allievo capace di interrogarsi sulle proprie affermazioni riguardo avvenimenti o problemi e di compiere scelte consapevoli nella propria vita personale.”⁶⁾ A partire dagli scritti di Morin, perciò, la metacognizione è stata riconosciuta da molti autori come l’elemento cardine per costruire identità epistemiche plurali, flessibili, antidogmatiche e riflessive, in quanto favorente lo sviluppo delle capacità di autocontrollo e l’interpretazione consapevole delle credenze, delle aspettative e dei “pre-giudizi” che le condizionano. Così intesa, la metodica della metacognizione non ha solo funzione strumentale riguardo l’esecuzione consapevole ed efficace di un compito, ma si qualifica come pratica complessa di costruzione identitaria, dove conoscere se stessi significa indagare radicalmente la fenomenologia della vita mentale, dare senso e significato entro una cornice meta-empirica, “ che consente di rinnovare costantemente convinzioni e competenze, sostenendo un’ottica interpretativa, de- e ri-costruttiva, flessibile tollerante e pluralistica, mai abrogabile.”⁷⁾ La metacognizione, in quanto retroazione sui saperi, controllo ed interpretazione dei loro statuti, comparazione delle loro logiche, risulta particolarmente adatta a rispondere all’esigenza di formare menti critiche, aperte, creative e plurali, scaturente dall’affermarsi di un nuovo tipo di società , caratterizzata dalla globalizzazione culturale, dalle migrazioni planetarie, dall’estensione e dalle crescenti interdipendenze politiche ed economiche, che configurano scenari difficilmente interpretabili in modo semplice, univoco ed omogeneo. “Sempre più diffusamente riconosciuta diventa, perciò, la necessità formativa di acquisire non tanto e non solo prodotti

conoscitivi, ma, piuttosto, strumenti di apprendimento funzionali alla costruzione, all'implementazione ed alla gestione di strutture di conoscenza sempre più articolate e flessibili, intese come risultanti di processi complessi, di cui è necessario monitorare costantemente esiti e sviluppi”⁸⁾. Si tratta, in definitiva, di sviluppare sia le competenze, intese come capacità di mobilitare risorse eterogenee per affrontare e risolvere problemi in situazioni nuove, che la meta-competenza, ovvero la capacità di riconoscere e controllare le competenze utilizzate. Alla conoscenza come possesso e prodotto (knowledge), depositata in saperi disciplinari ed elaborazioni simbolico-culturali, si aggiungono forme di un conoscere (knowing) come processo ed uso dinamico dei saperi, all'interno di un campo di significati che si realizza in un sistema di attività. L'abitare la realtà contemporanea significa confrontarsi costantemente con processi di de-strutturazione di equilibri consolidati, sperimentando la sospensione temporanea di senso, di certezze, di approdi sicuri ,pertanto, l'esigenza fortemente avvertita è quella di educare alla complessità, sviluppando nei soggetti la capacità di destrutturare e ricostruire continuamente i propri campi conoscitivi ed operativi, reinterpretando ed utilizzando situazionalmente le proprie competenze . “Educare alla complessità vuol dire ,perciò, permettere agli allievi l'acquisizione di capacità di “pensare insieme”, imparare a muoversi tra punti di vista diversi ,scegliendo di volta, in volta, la pertinenza, la viabilità, l'efficacia dell'uno o dell'altro. Vuol dire anche superare quella visione disciplinare unidimensionale, in cui ogni teoria si relazione alle altre secondo una successione esclusivamente cronologica, superare l'isolamento disciplinare e la sua dimensione monodica. Vuol dire, infine, promuovere lo sviluppo della capacità di giudizio critico, autonomo”⁹⁾ , svincolato dai condizionamenti subliminali della “società liquida” e sostenuto, invece, da una robusta capacità riflessiva, di autoanalisi ed argomentativa, perché come afferma Rinaldi, “la dialettica tra esercizio di uno sguardo oggettivo e fioritura dell'essere umano è delicata e va sostenuta da un appropriato intervento di stimolo e monitoraggio metacognitivo da parte dell'insegnante [...] Insegnate come fare domande ed impareranno ad imparare per il resto della vita; insegnate a cercare le conseguenze ed impareranno a prendere decisioni”¹⁰⁾

Note:

- (1) (1) E. Fraunfelder, F. Santoianni (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Roma, Armando
- (2) R.J Stevens, R.E.Slavin, A.M.Farnish : "Apprendimento cooperativo per la comprensione del testo" in D.lanes (a cura di) (1997), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson
- (3) F. Santoianni, M. Striano (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari Laterza
- (4) F. Santoianni, M. Striano (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari Laterza
- (5) M. Striano (2000), *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Assago (Mi), Pensa Multimedia
- (6) V.Boffo : "Approcci psicopedagogici alla riflessività " in A. Mariani D. Sarsini (a cura di) (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb Soc.Coop. A R.L
- (7) F.Cambi : "La frontiera metacognitiva. Modelli e funzioni " in A. Mariani D. Sarsini (a cura di) (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb Soc.Coop. A R.L
- (8) M.Striano : "Metacognizione e processi di formazione: ipotesi pedagogiche " in A. Mariani D. Sarsini (a cura di) (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb Soc.Coop. A R.L
- (9) F.P.Firrao : "La filosofia come meta-riflessione " in A. Mariani D. Sarsini (a cura di) (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb Soc.Coop. A R.L
- (10) W.Rinaldi : "Sulla modularità. Un approccio alle capabilities " in A. Mariani D. Sarsini (a cura di) (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb Soc.Coop. A R.L

Cap.5 -Pratiche riflessive e modificazione delle condotte professionali dei docenti.

Da quanto detto finora, appare evidente il ruolo centrale e determinante assunto dalla figura dell'insegnante, al quale è, in ultima analisi, affidato il compito di analizzare come chi apprende elabora l'informazione in ogni momento e ne predisporre ambienti di apprendimento rispondenti ai bisogni formativi individuati, sapendo modificare e diversificare le strategie di insegnamento per guidare i processi apprenditivi verso il raggiungimento dei risultati attesi. La figura dell'insegnante che viene, così, a delinearsi è quella di “ un professionista riflessivo, che si sviluppa di continuo, partendo dalla formazione iniziale e crescendo e mutando continuamente con l'esperienza professionale.” ⁽¹⁾ Gli insegnanti, spesso, infatti, pur essendo ben preparati nelle discipline che andranno a insegnare, lo risultano molto meno riguardo all'organizzazione cognitiva di quel contenuto di apprendimento ed all'uso di strategie e all'interpretazione degli aspetti meno visibili dell'apprendimento stesso, rispetto ai quali sembrano possedere delle informazioni quasi esclusivamente di tipo teorico, senza che, poi, queste vadano a collegarsi alle prassi didattiche concretamente agite all'interno delle classi, come dimostrerebbero anche i dati ricavati dall'indagine presente in Appendice. Negli ultimi decenni, sono stati realizzati innumerevoli corsi d'aggiornamento destinati agli insegnanti, alcuni legati a determinati modelli, altri fornenti spunti di riflessione ed indicazioni operative più ampie, riguardanti soprattutto la progettazione collaborativa, le pratiche valutative, lo sviluppo ed il recupero delle strumentalità, la pratica del lavoro di gruppo, la realizzazione di laboratori pratico-operativi ed espressivi e, più recentemente, l'utilizzo della multimedialità nella didattica, senza che, tuttavia, essi abbiano prodotto una concreta e radicale trasformazione delle condotte professionali dei docenti, tale da portare ad una sostanziale ridefinizione delle pratiche didattiche e delle coordinate dell'azione formativa, le quali andrebbero rifocalizzate sui processi apprenditivi, più che sui prodotti dell'apprendimento, attraverso una rigorosa progettazione degli ambienti e delle esperienze di apprendimento, il ricorso ad una pluralità

di approcci e materiali e l'introduzione di procedure metacognitive e riflessive come caratteri stabili e costanti della mediazione didattica (Striano,1999) . I docenti, infatti, dovrebbero essi stessi poter maturare professionalmente, giungendo ad una chiarificazione delle proprie teorie e convinzioni implicite sui discenti, sui curricoli, sulle materie di studio e sul proprio ruolo di insegnanti ed acquisire una competenza esperta, concreta e duratura, nell'analizzare ed elaborare intenzionalmente eventi ed informazioni relativi agli attori e ai contesti apprenditivi ,correlandoli agli effetti del proprio insegnamento ed applicandoli alle azioni e ai piani futuri. Si tratta di ciò che viene definito anche come "expertise"(Ajello, Cevoli,Meghiuggi), ovvero una conoscenza contestualizzata, in grado di considerare i fattori variabili della situazione in modo organizzato e flessibile, agendo sulle conoscenze in proprio possesso mediante il ricorso a processi strategici di analisi, che consentono di inquadrare il problema in rapporto ad un campo d'azione specifico e ad una rete di relazioni determinata. Questo tipo di meta-competenza può essere acquisita solo attraverso percorsi formativi fortemente caratterizzati da pratiche riflessive condivise, verso cui si sentano attratti e motivati intrinsecamente dai propri bisogni professionali e sostenuti dai propri interessi e stili apprenditivi. Potrebbe apparire quasi come un paradosso, ma sicuramente l'approccio metacognitivo , che risulta strategico nel sollecitare i processi apprenditivi negli allievi, lo è altrettanto per ottenere la modificazione delle condotte professionali degli insegnanti. A tale scopo ,sembra particolarmente rispondente ed efficace l'utilizzo della metodologia della ricerca-azione ,i cui principi, enunciati per la prima volta da Lewin, sono stati re-interpretati in area scolastica da molti studiosi che si sono occupati della formazione degli insegnanti. Ad esempio, in ambito regionale, N. Dell'Aquila, in qualità di Coordinatore Scientifico del G.T.R. PISA-OCSE , nella premessa al Piano Regionale di intervento per il miglioramento della qualità della scuola, dichiarava: "L' adozione della metodologia della ricerca-azione, soprattutto in ambito educativo, assicura:

a) l'*interazione* tra i soggetti partecipanti, non distinguibili tra 'fornitori' e 'fruitori', ma configurabili tutti come *attori* di un intervento costitutivamente *cooperativo*;

- b) l'*autoriflessione* come strumento di problematizzazione, indagine e controllo della pratica professionale, di particolare valore nelle “professioni a contenuto riflessivo” il cui miglioramento coincide quindi con “l’autoformazione” (Quaglino) intesa appunto come autoriflessione sistematica;
- c) l'*elaborazione* di ipotesi e pratiche affidata agli stessi protagonisti dell’azione professionale, che proprio attraverso tale elaborazione attuano nello stesso agire professionale una “formazione per obiettivi a ruoli professionali” (Renga-Cavallo);
- d) la *cooperazione* come modalità ordinaria e strategia intenzionale, di particolare valore per una unità scolastica che voglia definirsi come “ambito di produzione culturale” (Reis Louis) “.

La R.A., infatti, costituisce un modo di intervenire all’interno di un contesto organizzativo, con un intento trasformativo, a partire da un’esigenza avvertita spontaneamente da parte degli attori organizzativi. Essa è un modo di conoscere nella relazione ed attraverso la relazione, attraverso la riflessione sulla pratica, senza che l’impegno venga percepito dai partecipanti come un compito aggiuntivo mal tollerato. La R.A. interpreta e vive la partecipazione come testimonianza e come metodologia, per giungere ad una condivisione di significati sulla visione di un problema comune e sulle azioni da porre in essere per giungere a nuove soluzioni, a partire dall’esplicitazione delle convinzioni implicite degli attori, proponendosi di intercettare, quindi, conoscenze situate, sociali e negoziate per avvicinare i complessi meccanismi con cui esse si attivano e si riproducono nei contesti organizzativi. Si tratta di conoscenze co-costruite intorno al fare, che danno luogo a processi circolari, che emergono dalla pratica e ritornano ad essa, per trovarvi verifica e conferma, soddisfacendo esigenze di operatività, tempestività e contestualizzazione dell’apprendimento, ed inducendo processi di miglioramento concreti, attraverso la costruzione di prassi inedite e la promozione di nuovi modelli interpretativi ed operativi, riferibili decisamente ad una metodica metacognitiva. D’altro canto, è evidente come la costruzione di “professionalità riflessive”, capaci di crescere e trasformarsi nella pratica ed in funzione di essa, sia possibile solo se i soggetti, in sede di aggiornamento, vi vengano stimolati, attraverso la messa in atto di procedure autoreferenziali ed autoriflessive. Si pensi, ad esempio, al ruolo centrale svolto, nella didattica metacognitiva, dalla capacità del docente di fungere da guida discreta e facilitante i processi apprenditivi degli allievi,

attraverso l'uso di domande ,indicazioni e risposte ,che fungano da stimolo alla rievocazione di dati, convinzioni e concetti e all'attivazione di processi cognitivi complessi, come valutare, estrapolare, formulare giudizi, ipotizzare. Si tratta di un tipo di capacità, richiedente livelli di competenza, autoconsapevolezza e autocontrollo, che possono scaturire solo da una riflessione approfondita e da una pratica di apprendistato sul campo poste in rapporto di circolarità, durante le quali gli insegnanti dovrebbero, essi stessi, essere accompagnati e sostenuti da una guida esperta , che faciliti tali processi, abbassando le resistenze al cambiamento, incoraggiando la sperimentazione delle strategie e tenendo a freno le interazioni precarie e le convergenze troppo estemporanee ,superficiali e provvisorie, che facilmente possono crearsi in questi contesti.

Purtroppo, bisogna rilevare che ,su questo versante, le scelte ministeriali sono ancora molto lontane dal promuovere e sostenere piani per la formazione degli insegnanti realmente orientati in tal senso. Basti considerare l'orientamento della formazione richiesta per i concorsi e dei corsi di aggiornamento espletati con l'FSE, ancora tutta curvata su contenuti di tipo disciplinaristico , le modalità di individuazione dei formatori, la cui selezione ,affidata alle singole istituzioni scolastiche, è basata su griglie di valutazione dei curricula ,che tengono conto solo del numero di esperienze e titoli acquisiti nel settore d'interesse, l'assenza di periodi sabbatici , la concentrazione estrema dei tempi destinati concretamente allo svolgimento dei TFA ed alla formazione per i neo-immessi in ruolo. Nonostante, quindi, l'accresciuto impegno professionale richiesto agli insegnanti con la pubblicazione del testo delle Indicazioni Nazionali e della Direttiva sui BES, nessuna reale e consapevole volontà di promuovere e sostenere il cambiamento attraverso azioni innovative ,più rispondenti ai bisogni formativi dei docenti sembra cogliersi anche nei più recenti documenti ministeriali. Se gli scopi della formazione del personale docente sono quelli di accrescerne le competenze necessarie a sostenere lo sviluppo di studenti attivi, riflessivi, tolleranti e indipendenti, gli stessi insegnanti dovrebbero ,in sede di formazione, essere incoraggiati ad assumere un ruolo attivo e riflessivo nell'organizzare in modo consapevole le proprie conoscenze, monitorando e modulando costantemente i propri interventi formativi, per realizzare una didattica efficace di tipo

strategico, ricevendo, nel loro percorso di crescita professionale, un sostegno pieno e coerente da parte dell'Amministrazione, in quanto , come afferma Saitta,“non può esserci ,da una parte, una Scienza dell'educazione e ,dall'altra, una pratica educativa che conforma le proprie azioni su teorie accettate pedissequamente. Crediamo invece che sia più produttivo, per la qualificazione delle istituzioni educative, parlare di una scienza applicata e di una ricerca, i cui risultati si traducano e si materializzino in un cambiamento dell'organizzazione e della gestione del servizio", sì da creare effettivamente quelle condizioni concrete, che sole possono assicurare le pari opportunità educative tra soggetti esprimenti bisogni educativi differenti ed il raggiungimento di traguardi di apprendimento soddisfacenti anche da parte dei soggetti più svantaggiati.

Note:

(1)J.G.Borkowski, N.Mutukrishna : *“Un modello graduale per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe”* D.lanes (a cura di) (1997), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson

(2)N. Dell'Aquila (2005),*Piano Regionale di intervento per il miglioramento della qualità della scuola* , Napoli, Direzione Scolastica Regionale della Campania

Appendice : Un indagine in un contesto scolastico

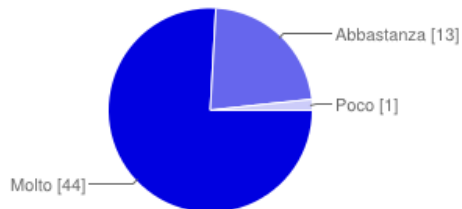
L'indagine è stata condotta all'interno dell'I.C. *Bovio-Colletta* di Napoli, di cui la candidata è dirigente scolastica. I questionari somministrati ad un campione di docenti e alunni dell'Istituto, non hanno uno scopo diagnostico, ma sono stati proposti allo scopo di rilevare gli atteggiamenti e le opinioni più diffuse tra i due gruppi, in ordine al loro vissuto scolastico, alle loro difficoltà ed alle loro aspettative. Si tratta di un primo "monitoraggio esplicitativo", che serve a rendere gli attori sempre più consapevoli dei processi nei quali sono coinvolti all'interno del contesto scolastico. Infatti, "la messa in atto di procedure autoreferenziali ed autoriflessive, sul pensare, sull'apprendere, sul conoscere, rappresenta la condizione di possibilità per poter costruire conoscenza sul pensiero ed apprendere a pensare in modo consapevole e riflessivo. Ciò richiede il passaggio ad una dimensione metacognitiva, che attraversa più domini ed è riferibile, insieme, alla conoscenza, alla consapevolezza ed al controllo che si hanno del proprio pensare, apprendere, costruire conoscenze, nell'ambito della quale è possibile <pensare> i propri pensieri, le conoscenze di cui si dispone e di cui si fa uso, le procedure di pensiero messe in atto, gli stati cognitivi ed affettivi esperiti e sviluppare strumentalità cognitive ad alto livello"⁽¹⁾ .

STRUTTURA E SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI

Il questionario si compone di 25 domande, suddivise in 4 sezioni, riguardanti, rispettivamente: le convinzioni e l'atteggiamento professionali generali (Domande da 1 a 5), la conoscenza e l'utilizzo dei documenti e degli strumenti istituzionali (Domande da 6 a 12), le conoscenze e le convinzioni sui processi di insegnamento/apprendimento (Domande da 13 a 16) e le competenze metodologico-didattiche (Domande da 17 a 25) . Il questionario è stato somministrato a due gruppi di insegnanti, appartenenti a tutti gli ordini di scuola : il primo costituito da 57 docenti dell'I.C. *Bovio-Colletta* di Napoli ed il secondo da 58 docenti neo-immessi in ruolo, frequentanti il corso INDIRE presso lo stesso I.C. La compilazione è avvenuta on-line, in tempi e condizioni liberamente scelte dai partecipanti.

Questionario docenti neo-immessi

1) Ti piace svolgere il lavoro di insegnante ?

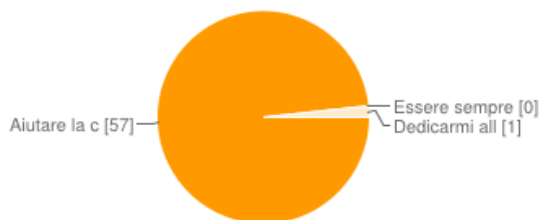


Molto 44 76%

Abbastanza 13 22%

Poco 1 2%

2) Quale pensi sia l'aspetto più soddisfacente di questa professione ?



Aiutare la crescita dei ragazzi 57 98%

Essere sempre in contatto con il mondo giovanile 0 0%

Dedicarmi alla disciplina che mi ha sempre appassionato 1 2%

3) Quale pensi ne costituisca il lato più positivo?

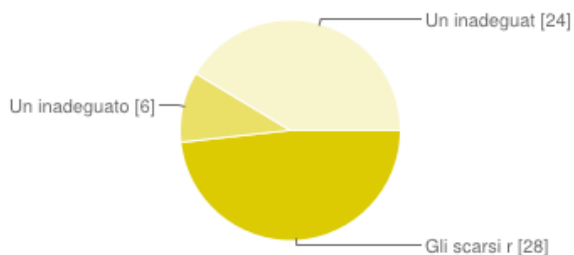


La condivisione dell'agire professionale 32 55%

La libertà delle scelte d'insegnamento 18 31%

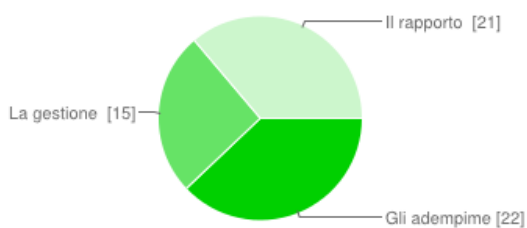
Un congruo equilibrio tra tempi lavorativi e vita privata 8 14%

4) Quale pensi, invece, ne rappresenti la maggiore fonte di insoddisfazione ?



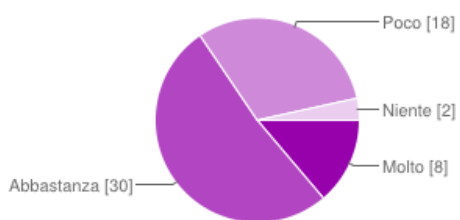
Gli scarsi risultati degli alunni	28 48%
Un inadeguato riconoscimento del proprio impegno professionale all'interno dell'organizzazione scolastica	6 10%
Un inadeguato riconoscimento del proprio impegno professionale da parte delle famiglie	24 41%

5) Quale ne è l'aspetto che consideri come più negativo ?



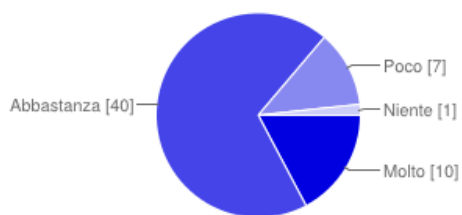
Gli adempimenti inerenti la programmazione, i consigli, etc	22 38%
La gestione della disciplina	15 26%
Il rapporto con le famiglie	21 36%

6) Quanto conosci del testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo ?



Molto	8 14%
Abbastanza	30 52%
Poco	18 31%
Niente	2 3%

7) Quanto pensi siano utili ai fini dell'attività di insegnamento?



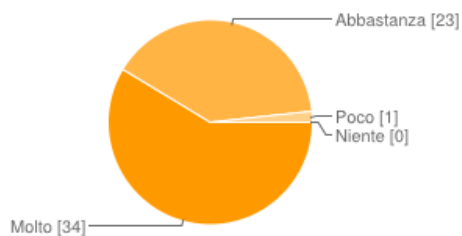
Molto 10 17%

Abbastanza 40 69%

Poco 7 12%

Niente 1 2%

8) Quanto pensi sia utile la programmazione degli obiettivi ?



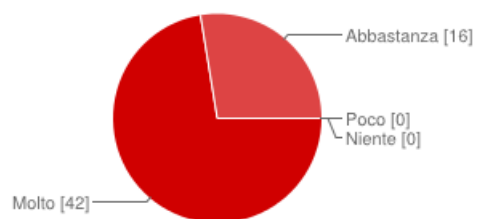
Molto 34 59%

Abbastanza 23 40%

Poco 1 2%

Niente 0 0%

9) Quanto pensi sia utile la condivisione dei criteri di valutazione?



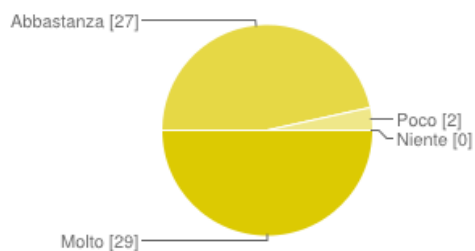
Molto 42 72%

Abbastanza 16 28%

Poco 0 0%

Niente 0 0%

10) Quanto pensi siano utili le attività di formazione?



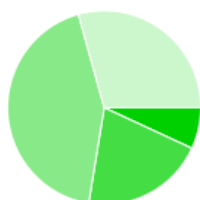
Molto 29 50%

Abbastanza 27 47%

Poco 2 3%

Niente 0 0%

11) Su quale di queste tematiche ti interesserebbe essere aggiornato?



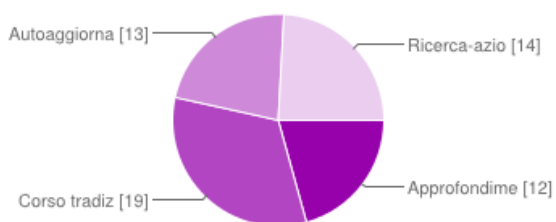
Disciplina d'insegnamento 4 7%

Tecnologie per la didattica 12 21%

Metodologie d'insegnamento e tecniche didattiche 25 43%

Strategie di gestione dei disturbi del comportamento 17 29%

12) Quale tipo di formazione ritieni più efficace?



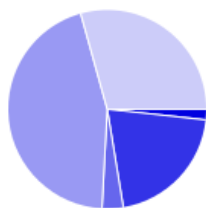
Approfondimenti personali 12 21%

Corso tradizionale con esperti 19 33%

Autoaggiornamento nei team o nei dipartimenti 13 22%

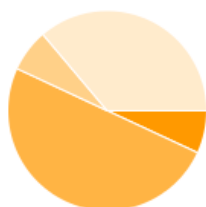
Ricerca-azione assistita 14 24%

13) Quali abilità ritieni sia indispensabile rilevare perché un apprendimento possa considerarsi soddisfacente?



Memoria	1	2%
Capacità di riproduzione/applicazione diretta di quanto appreso	12	21%
Transfer degli apprendimenti	2	3%
Utilizzo autonomo e creativo degli apprendimenti	26	45%
Tutte	17	29%

14) Quale ritieni possa essere da te meglio a stimolata e recuperata, se carente ?



Memoria	4	7%
Capacità di riproduzione/applicazione diretta di quanto appreso	29	50%
Transfer degli apprendimenti	4	7%
Utilizzo autonomo e creativo degli apprendimenti	21	36%

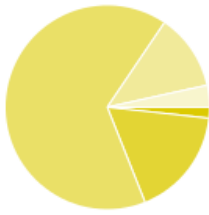
15) Quale di questi fattori ritieni che abbia maggiore influenza sullo scarso impegno scolastico e una scadente qualità degli apprendimenti ?



I disturbi evolutivi specifici	0	0%
Le convinzioni e I modelli familiari	28	48%
L'autostima e la percezione di autoefficacia	24	41%
Il clima della classe	3	5%

La relazione con l'insegnante 3 5%

16) Quali di essi pensi possano più essere oggetto di un intervento migliorativo ?



I disturbi evolutivi specifici 1 2%

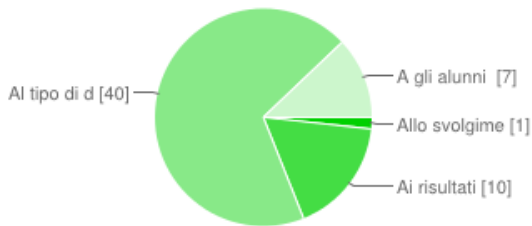
Le convinzioni e I modelli familiari 10 17%

L'autostima e la percezione di autoefficacia 38 66%

Il clima della classe 7 12%

La relazione con l'insegnante 2 3%

17) Nell'ordinaria attività di insegnamento, a cosa presti più attenzione ?



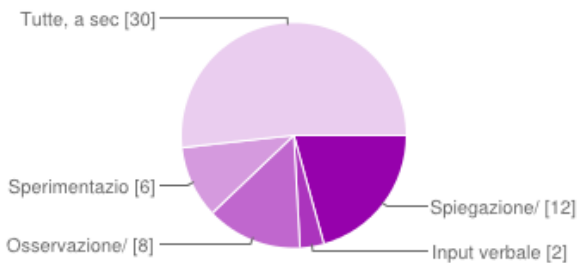
Allo svolgimento dei contenuti disciplinari 1 2%

Ai risultati della maggioranza degli allievi 10 17%

Al tipo di difficoltà incontrate dagli alunni 40 69%

A gli alunni con particolari difficoltà 7 12%

18) Quali di queste sequenze è più vicina al tuo metodo di insegnamento ?

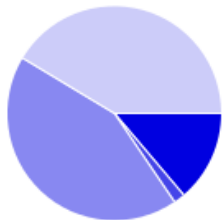


Spiegazione/ripetizione/esercizio/verifiche/rinforzo 12 21%

Input verbale/discussione/spiegazione/applicazione/verifiche 2 3%

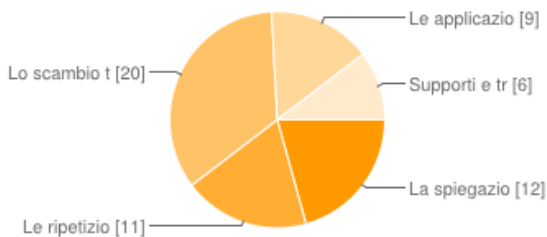
Osservazione/discussione/spiegazione/concettualizzazione/esercitazione	8	14%
Sperimentazione/discussione/ipotesi/verifica/modellizzazione/concettualizzazione	6	10%
Tutte, a secondo degli obiettivi che intendo realizzare	30	52%

19) Per te, le verifiche sono...



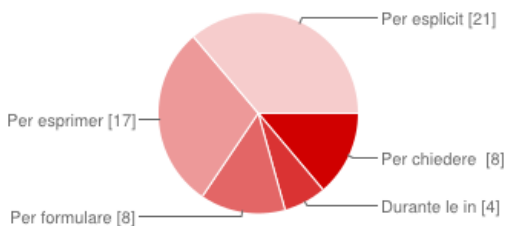
Un adempimento periodico per valutare gli allievi	8	14%
Un mezzo per comprendere se sono stati attenti ed hanno studiato	1	2%
Uno strumento per capire se gli apprendimenti procedono nella direzione attesa	25	43%
Un'attività che accompagna e modula costantemente le lezioni	24	41%

20) Cosa ritieni più importante ai fini dell'apprendimento



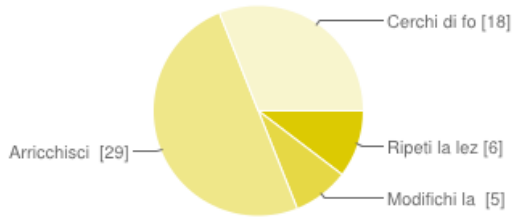
La spiegazione dell'insegnante	12	21%
Le ripetizioni e gli esercizi	11	19%
Lo scambio tra pari (circle time ,lavoro di gruppo, peer education)	20	34%
Le applicazioni pratiche	9	16%
Supporti e traduzioni iconiche (Visualizzazioni,mappe,grafici,etc.)	6	10%

21) Quando stimoli di più gli alunni a verbalizzare ?



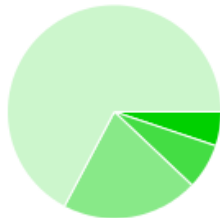
Per chiedere spiegazioni	8	14%
Durante le interrogazioni	4	7%
Per formulare ipotesi interpretative	8	14%
Per esprimere valutazioni, giudizi, opinioni	17	29%
Per esplicitare i ragionamenti (pensare ad alta voce)	21	36%

22) Nel caso in cui le risposte degli alunni non fossero soddisfacenti...



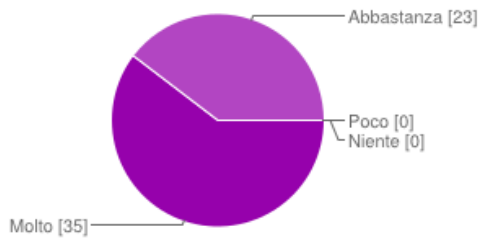
Ripeti la lezione cercando di soffermarti più a lungo su ogni passaggio importante	6	10%
Modifichi la sequenza esplicativa, riorganizzando diversamente l'offerta dei contenuti	5	9%
Arricchisci la spiegazioni con esempi, utilizzi similitudini e metafore e li spingi a fare altrettanto	29	50%
Cerchi di fornire loro delle strategie utili ad affrontare meglio il compito e facilitarlo (es.: se riproduttivo, applicativo, di problem solving, etc.)	18	31%

23) In ordine a quale di questi aspetti conosci meglio le idee dei tuoi alunni ?



Il modo di funzionare della mente	3	5%
Il modo di funzionare della propria mente	4	7%
Le strategie migliori per studiare ed eseguire i compiti	12	21%
d. Sé stessi, le proprie capacità e difficoltà	39	67%

24) Quanto pensi sia utile la riflessione degli allievi su questi argomenti?



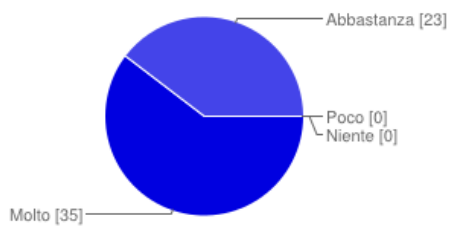
Molto 35 60%

Abbastanza 23 40%

Poco 0 0%

Niente 0 0%

25) Quanto pensi sia utile la tua conoscenza e il tuo intervento in ordine a questi aspetti?



Molto 35 60%

Abbastanza 23 40%

Poco 0 0%

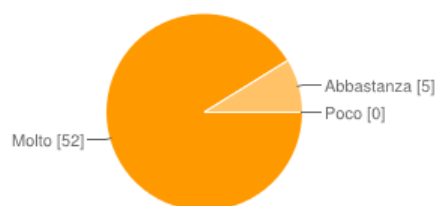
Niente 0 0%

Questionario docenti di ruolo IC Colletta

Disciplina

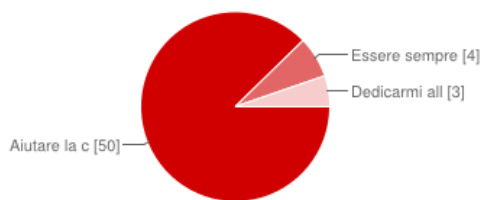
Docente Infanzia	14	25%
Docente Primaria	19	33%
Lettere	5	9%
L2 Inglese	2	4%
L2 Francese	1	2%
Matematica e Scienze	3	5%
Tecnologia	1	2%
Musica	1	2%
Scienze Motorie	0	0%
Religione	2	4%
Arte e Immagine	1	2%
Sostegno	8	14%

1) Ti piace svolgere il lavoro di insegnante ?



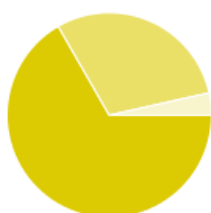
Molto	52	91%
Abbastanza	5	9%
Poco	0	0%

2) Quale pensi sia l'aspetto più soddisfacente di questa professione ?



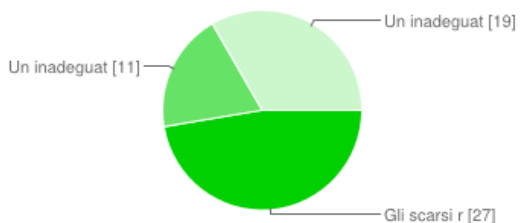
Aiutare la crescita dei ragazzi	50	88%
Essere sempre in contatto con il mondo giovanile	4	7%
Dedicarmi alla disciplina che mi ha sempre appassionato	3	5%

3) Quale pensi ne costituisca il lato più positivo?



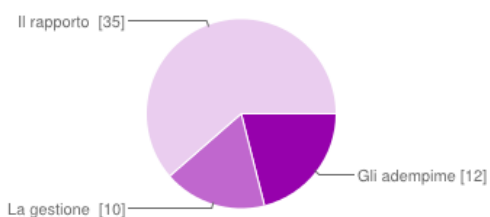
La condivisione dell'agire professionale	38	67%
La libertà delle scelte d'insegnamento	17	30%
Un congruo equilibrio tra tempi lavorativi e vita privata	2	4%

4) Quale pensi, invece, ne rappresenti la maggiore fonte di insoddisfazione ?



Gli scarsi risultati degli alunni	27	47%
Un inadeguato riconoscimento del proprio impegno professionale all'interno dell'organizzazione scolastica	11	19%
Un inadeguato riconoscimento del proprio impegno professionale da parte delle famiglie	19	33%

5) Quale ne è l'aspetto che consideri come più negativo ?

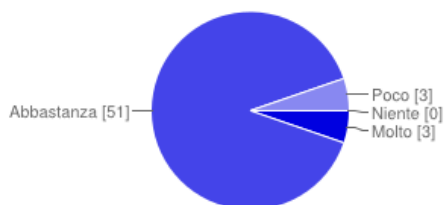


Gli adempimenti inerenti la programmazione, i consigli, etc 12 21%

La gestione della disciplina 10 18%

Il rapporto con le famiglie 35 61%

6) Quanto conosci del testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo ?



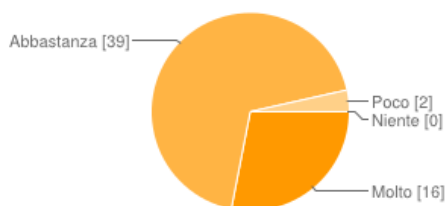
Molto 3 5%

Abbastanza 51 89%

Poco 3 5%

Niente 0 0%

7) Quanto pensi siano utili ai fini dell'attività di insegnamento?



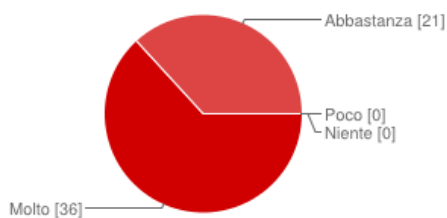
Molto 16 28%

Abbastanza 39 68%

Poco 2 4%

Niente 0 0%

8) Quanto pensi sia utile la programmazione degli obiettivi ?



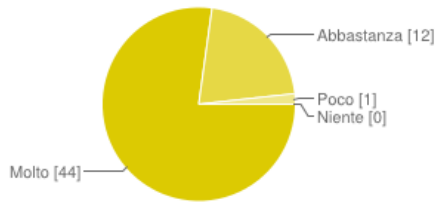
Molto 36 63%

Abbastanza 21 37%

Poco 0 0%

Niente 0 0%

9) Quanto pensi sia utile la condivisione dei criteri di valutazione?



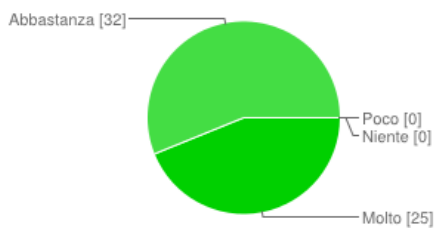
Molto 44 77%

Abbastanza 12 21%

Poco 1 2%

Niente 0 0%

10) Quanto pensi siano utili le attività di formazione?



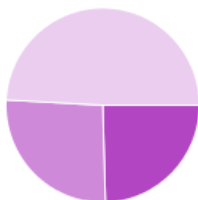
Molto 25 44%

Abbastanza 32 56%

Poco 0 0%

Niente 0 0%

11) Su quale di queste tematiche ti interesserebbe essere aggiornato?



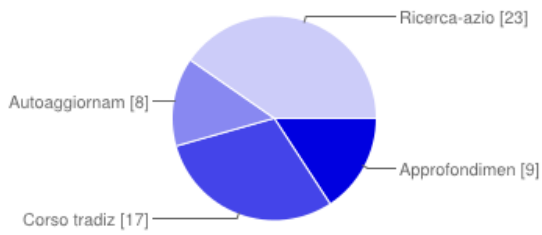
Disciplina d'insegnamento 0 0%

Tecnologie per la didattica 14 25%

Metodologie d'insegnamento e tecniche didattiche 15 26%

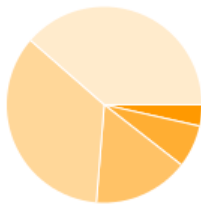
Strategie di gestione dei disturbi del comportamento 28 49%

12) Quale tipo di formazione ritieni più efficace?



Approfondimenti personali	9	16%
Corso tradizionale con esperti	17	30%
Autoaggiornamento nei team o nei dipartimenti	8	14%
Ricerca-azione assistita	23	40%

13) Quali abilità ritieni sia indispensabile rilevare perché un apprendimento possa considerarsi soddisfacente?



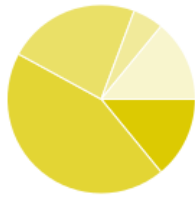
Memoria	2	4%
Capacità di riproduzione/applicazione diretta di quanto appreso	4	7%
Transfer degli apprendimenti	9	16%
Utilizzo autonomo e creativo degli apprendimenti	20	35%
Tutte	22	39%

14) Quale ritieni possa essere da te meglio a stimolata e recuperata, se carente ?



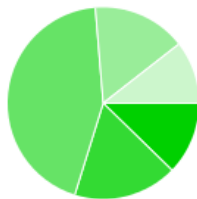
Memoria	6	11%
Capacità di riproduzione/applicazione diretta di quanto appreso	21	37%
Transfer degli apprendimenti	9	16%

15) Quale di questi fattori ritieni che abbia maggiore influenza sullo scarso impegno scolastico e una scadente qualità degli apprendimenti ?



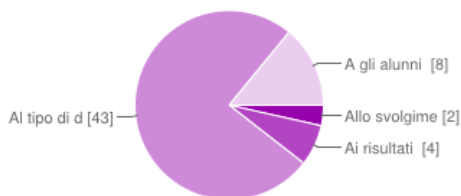
I disturbi evolutivi specifici	8	14%
Le convinzioni e I modelli familiari	25	44%
L'autostima e la percezione di autoefficacia	13	23%
Il clima della classe	3	5%
La relazione con l'insegnante	8	14%

16) Quali di essi pensi possano più essere oggetto di un intervento migliorativo ?



I disturbi evolutivi specifici	7	12%
Le convinzioni e I modelli familiari	10	18%
L'autostima e la percezione di autoefficacia	25	44%
Il clima della classe	9	16%
La relazione con l'insegnante	6	11%

17) Nell'ordinaria attività di insegnamento, a cosa presti più attenzione ?

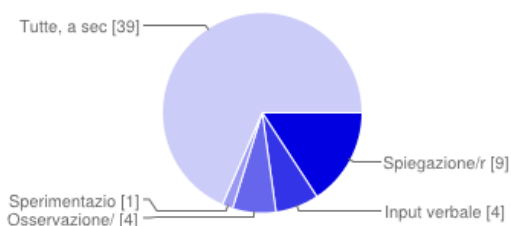


Allo svolgimento dei contenuti disciplinari	2	4%
Ai risultati della maggioranza degli allievi	4	7%

Al tipo di difficoltà incontrate dagli alunni 43 75%

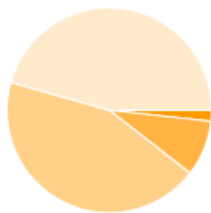
A gli alunni con particolari difficoltà 8 14%

18) Quali di queste sequenze è più vicina al tuo metodo di insegnamento ?



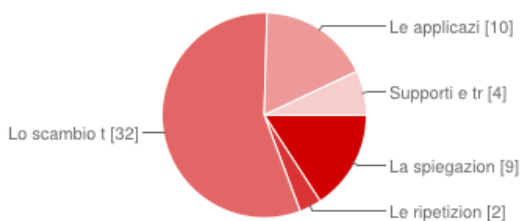
Spiegazione/ripetizione/esercizio/verifiche/rinforzo	9	16%
Input verbale/discussione/spiegazione/applicazione/verifiche	4	7%
Osservazione/discussione/spiegazione/concettualizzazione/esercitazione	4	7%
Sperimentazione/discussione/ipotesi/verifica/modellizzazione/concettualizzazione	1	2%
Tutte, a secondo degli obiettivi che intendo realizzare	39	68%

19) Per te, le verifiche sono...



Un adempimento periodico per valutare gli allievi	1	2%
Un mezzo per comprendere se sono stati attenti ed hanno studiato	5	9%
Uno strumento per capire se gli apprendimenti procedono nella direzione attesa	25	44%
Un'attività che accompagna e modula costantemente le lezioni	26	46%

20) Cosa ritieni più importante ai fini dell'apprendimento



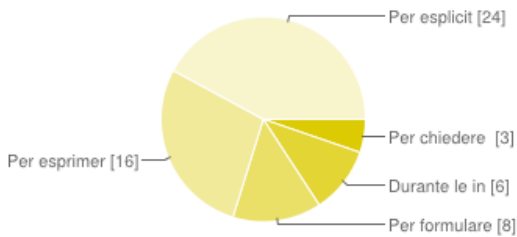
La spiegazione dell'insegnante	9	16%
Le ripetizioni e gli esercizi	2	4%

Lo scambio tra pari (circle time ,lavoro di gruppo, peer education) 32 56%

Le applicazioni pratiche 10 18%

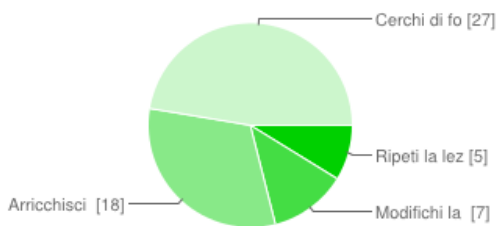
Supporti e traduzioni iconiche (Visualizzazioni,mappe,grafici,etc.) 4 7%

21) Quando stimoli di più gli alunni a verbalizzare ?



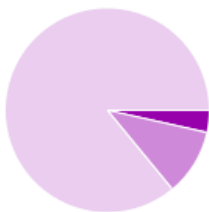
Per chiedere spiegazioni	3	5%
Durante le interrogazioni	6	11%
Per formulare ipotesi interpretative	8	14%
Per esprimere valutazioni, giudizi, opinioni	16	28%
Per esplicitare i ragionamenti (pensare ad alta voce)	24	42%

22) Nel caso in cui le risposte degli alunni non fossero soddisfacenti...



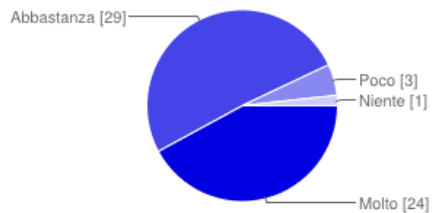
Ripeti la lezione cercando di soffermarti più a lungo su ogni passaggio importante	5	9%
Modifichi la sequenza esplicativa, riorganizzando diversamente l'offerta dei contenuti	7	12%
Arricchisci la spiegazioni con esempi, utilizzi similitudini e metafore e li spingi a fare altrettanto	18	32%
Cerchi di fornire loro delle strategie utili ad affrontare meglio il compito e facilitarlo (es.: se riproduttivo, applicativo, di problem solving, etc.)	27	47%

23) In ordine a quale di questi aspetti conosci meglio le idee dei tuoi alunni ?



Il modo di funzionare della mente	2	4%
Il modo di funzionare della propria mente	0	0%
Le strategie migliori per studiare ed eseguire i compiti	6	11%
d. Sé stessi , le proprie capacità e difficoltà	49	86%

24) Quanto pensi sia utile la riflessione degli allievi su questi argomenti?



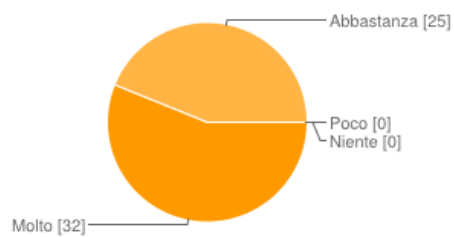
Molto 24 42%

Abbastanza 29 51%

Poco 3 5%

Niente 1 2%

25) Quanto pensi sia utile la tua conoscenza e il tuo intervento in ordine a questi aspetti?



Molto 32 56%

Abbastanza 25 44%

Poco 0 0%

Niente 0 0%

I° sezione

Domanda n. 1 : Interesse verso la professione_ Le risposte segnalano uno spiccato interesse, dichiarato verso la professione ,che risulta “piacere MOLTO al 76% dei docenti neoimmessi ed al 91% di quelli già di ruolo .

Domanda n. 2 : Gratificazione professionale _ Le risposte individuano la maggior fonte di soddisfazione professionale nella possibilità di aiutare la crescita dei ragazzi (rispettivamente, 98% e 88% delle risposte).

Domanda n. 3 : Aspetti positivi _ Più della metà degli intervistati individua l’aspetto più positivo nella condivisione dell’agire professionale (rispettivamente, 55% e 67% delle risposte), ma 1/3, costituito quasi esclusivamente da docenti della secondaria, al contrario, sembra riporlo nella libertà delle proprie scelte didattiche (rispettivamente, 31% e 30% delle risposte) .

Domanda n. 4 : Insoddisfazione professionale _ Mentre entrambi i gruppi concordano nell’assegnare il primato ,come fonte d’insoddisfazione, agli scarsi risultati conseguiti dagli alunni (rispettivamente, 48% e 47% delle risposte), quasi la rimanente metà dei neoimmessi mette al secondo posto lo scarso riconoscimento del proprio impegno da parte delle famiglie (41%) , mentre il gruppo di ruolo riserva una discreta percentuale anche allo scarso riconoscimento da parte dell’organizzazione scolastica (19%), oltre che delle famiglie (33%).

Domanda n. 5 : Aspetti negativi_ Il gruppo dei neoimmessi ,in pratica, si distribuisce , più o meno equamente, tra coloro che considerano più negative le attività funzionali ,viste come “adempimenti burocratici” (38%), quelli che ritengono più difficile la gestione della disciplina (26%) e quelli che pensano lo sia il rapporto con le famiglie (36%). Invece, oltre la metà dei docenti di ruolo individua l’aspetto più negativo nel rapporto con le famiglie (61%), mentre i rimanenti si suddividono tra gli altri due tipi di risposte (21% e 18%). Si rileva che, tra coloro che giudicano le attività di programmazione,i Consigli,etc. alla stregua di meri adempimenti burocratici ,non figurano insegnanti di scuola primaria.

II° sezione

Domanda n. 6 : Conoscenza delle Indicazioni Nazionali_ Mentre il gruppo dei docenti di ruolo dichiara di conoscere ABBASTANZA il testo del documento ,nella misura dell’89%, quello dei neoimmessi , per la maggior parte si suddivide tra l’ABBASTANZA (52%) e il POCO (31%).

Domanda n. 7 : _ Utilità delle Indicazioni Nazionali _ La risposta prevalente di entrambi i gruppi segnala l'opinione che il testo delle Indicazioni sia uno strumento ABBASTANZA utile all'agire professionale concreto.

Domanda n.8 : _ Utilità della Programmazione degli obiettivi_ Entrambi i gruppi si suddividono nel ritenere la programmazione un'attività MOLTO (59% e 63%) o ABBASTANZA (40% e 37%) utile alla prassi didattica.

Domanda n. 9 : _ Utilità della condivisione dei criteri per la Valutazione _ Entrambi i gruppi si suddividono nel ritenere la condivisione dei protocolli valutativi MOLTO (72% e 77%) o ABBASTANZA (28% e 21%) utile nella pratica professionale.

Domanda n.10 : _ Utilità della Formazione_ Entrambi i gruppi si suddividono nel ritenere le attività di formazione e aggiornamento MOLTO (50% e 44%) o ABBASTANZA (47% e 56%) utili nel sostenere l'agire professionale dei docenti..

Domanda n.11 : _ Contenuti della Formazione_ Ad esclusione dell'approfondimento dei contenuti disciplinari, che sembra non riscuotere grande interesse da parte dei docenti, entrambi i gruppi si distribuiscono adeguatamente ,nelle loro preferenze, tra l'uso delle tecnologie, metodi e tecniche d'insegnamento e gestione dei comportamenti difficili, con una netta prevalenza delle preferenze assegnate alla seconda tematica dai neoimmessi (43%) ed all'ultima dai docenti di ruolo (49%) .

Domanda n.12 : _ Metodologie per la Formazione_ Mentre i docenti neoimmessi si distribuiscono ,grosso modo parimenti, tra le diverse tipologie di formazione elencate,con il primato, tuttavia, della formazione con esperti (33%), quelli di ruolo esprimono una netta preferenza per la ricerca-azione e la didattica assistita (40%), anche se la formazione tradizionale ,con esterni, continua a riscuotere un notevole successo (30%)

III° sezione

Domanda n. 13 : Apprendimento soddisfacente_ In entrambi i gruppi prevalgono le risposte che tendono a valutare il risultato soddisfacente, se correlato all'emergere di capacità di utilizzo autonomo e creativo degli apprendimenti (45% e 35%) e pure significativo appare il fatto che una buona percentuale di risposte evidenzia la consapevolezza che tutti i tipi di abilità elencate devono essere presenti e concorrere al successo formativo (29% e 22%). Nel gruppo dei neo-immessi, tuttavia, è da segnalare una significativa percentuale di insegnanti che ritiene di poter considerare soddisfacente anche solo la capacità di riproduzione/applicazione di quanto appreso (21%), anche qui provenienti solo dalla secondaria o qualcuno dall'infanzia.

Domanda n. 14 : _ Percezione di autoefficacia_ La prevalenza di risposte di tipo b) [50% e 37%] o d) [36% e 37%] in entrambi i gruppi ,fanno sorgere il sospetto di un fraintendimento su cosa s'intenda per utilizzo autonomo e creativo degli apprendimenti.

Domanda n. 15 : _ Fattori che influiscono negativamente su risultati _ Mentre i neo-immessi individuano, in modo assai netto, l'origine dell'insuccesso in fattori ambientali, modelli familiari (18%) e bassa autostima (44%), i docenti di ruolo, pur condividendo tali preferenze (17% e 46%), assegnano una qualche importanza anche alla presenza di D.S.A.(14%) ed alla relazione con l'insegnante (14%).

Domanda n. 16 : _ Possibilità di interventi migliorativi_ In entrambi i gruppi, la maggior parte dei docenti (66% e 44%) ritiene che si possa intervenire efficacemente sull'autostima e sulla percezione di autoefficacia, seguita ,quindi, dagli interventi riguardanti le famiglie (17% e 18%) ed il clima della classe (12% e 16%). Solo i docenti di ruolo, però, attribuiscono sufficienti possibilità di successo anche agli interventi di miglioramento della relazione con l'insegnante (11%) e dei D.S.A.(12%)

IV° sezione

Domanda n. 17 : _ Attenzione professionale_ La maggior parte dei docenti dichiara di prestare maggior attenzione al tipo di difficoltà incontrate dagli allievi (69% e 75%)

Domanda n. 18: _ Orientamento metodologico _ La risposta prevalente di entrambi i gruppi segnala un giusto orientamento alla diversificazione metodologica ,in base agli obiettivi che si intendono perseguire (52% e 68%), seguita dalla scelta più tradizionale delle spiegazioni seguite da verifiche e rinforzi (21% e 16%)

Domanda n. 19: _ Funzione delle verifiche_ Entrambi i gruppi dimostrano una chiara consapevolezza del valore formativo della valutazione (risposte c) + d) = rispettivamente 84% e 90%)

Domanda n. 20 : _ Scelte metodologiche_ In effetti la domanda indaga sulle scelte metodologiche operate al pari della n.18, ma viene posta su un piano apparentemente meno personale, per cui gli insegnanti si sentono più liberi di indicare le metodologie ritenute più efficaci e, plausibilmente, più utilizzate. Entrambi i gruppi dichiarano che lo scambio tra pari ed il lavoro di gruppo sembrano i metodi più efficaci per ottenere buoni risultati, ma le percentuali di adesione a questa opzione sono abbastanza diverse (34% e 56%). Infatti, mentre i neo-immessi indicano, poi, nella lezione tradizionale (21%) e nelle esercitazioni e rinforzi (19%) i metodi ,a seguire, più efficaci per il successo formativo, i docenti di ruolo si suddividono tra le attività pratiche (18%) e la lezione tradizionale (16%).

Domanda n.21 : _ Stimolo alla verbalizzazione_ Entrambi i gruppi dichiarano di stimolare di più gli alunni a verbalizzare allo scopo di esplicitare i loro ragionamenti(36% e 42%) e, poi, per esprimere opinioni, giudizi, valutazioni (29% e 28%); solo il 14% di entrambi i gruppi dichiara di stimolarli maggiormente per formulare ipotesi ,indicando, in tal modo, un orientamento didattico di tipo costruttivista.

Domanda n. 22 : _ Azioni compensative _ Entrambi i gruppi, di fronte a un insuccesso, dichiarano di ripetere la spiegazione arricchendola con esempi, similitudini, etc. e di guidare gli alunni nell'apprendimento esplicito di strategie. Le preferenze dei due gruppi registrano ,però, tendenze inverse : i neo-immessi assegnano il primato al primo tipo di azione (50%), i docenti già di ruolo al secondo (47%).

Domanda n. 23 : _ Idee degli alunni_ Entrambi i gruppi dichiarano di conoscere meglio le idee degli alunni riguardo loro stessi e la propria percezione di autoefficacia (67% e 86%); molto meno quelle riguardanti le strategie di studio ed esecuzione dei compiti (21% e 11%).

Domanda n. 24 : _ Utilità della riflessione metacognitiva_ In entrambi i gruppi, i docenti dichiarano di ritenere MOLTO o ABBASTANZA utile stimolare negli alunni la metacognizione . Sommando le percentuali ottenute dalle due opzioni ,si raggiunge, in entrambi i casi, il 100% delle risposte.

Domanda n. 25 : _ Conoscenza della didattica metacognitiva_ Anche in questo caso, in entrambi i gruppi, i docenti dichiarano di possedere una conoscenza elevata o, quantomeno, adeguata in ordine alla didattica metacognitiva. Sommando le percentuali ottenute dalle opzioni a) e b), in entrambi i gruppi, si raggiunge il 100% delle risposte.

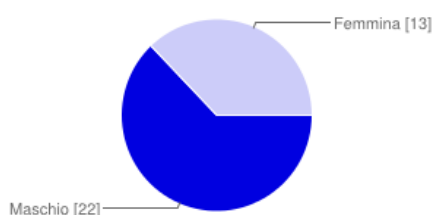
STRUTTURA E SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO PER GLI ALUNNI

Il questionario si compone di 16 domande, suddivise in 2 sezioni, riguardanti, rispettivamente, gli interessi e le modalità attraverso cui gli alunni ritengono sia più facile e gradevole apprendere e l'uso di strategie. Il questionario è stato somministrato ad un campione costituito da 36 alunni iscritti alla 2° cl della scuola secondaria di 1° gr. iscritti all'I.C. Bovio-Colletta. Il tempo di somministrazione assegnato è stato di 20 min. ma la maggior parte degli alunni ne hanno impiegato molti di meno.

GRAFICI E PERCENTUALI

Questionario alunni Colletta

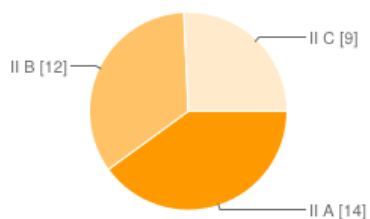
Sesso



Maschio 22 63%

Femmina 13 37%

Classe



II A 14 40%

II B 12 34%

II C 9 26%

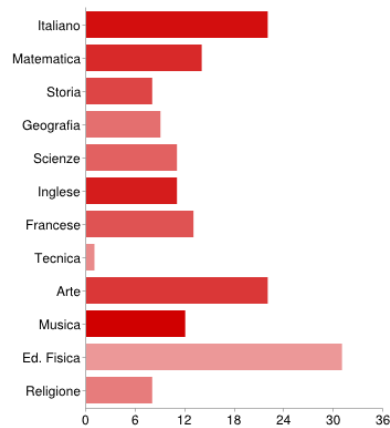
1) Quali materie ti piacciono di più?

Italiano 22 14%

Matematica 14 9%

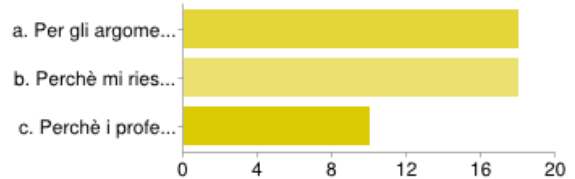
Storia 8 5%

Geografia	9	6%
Scienze	11	7%
Inglese	11	7%
Francese	13	8%
Tecnica	1	1%
Arte	22	14%
Musica	12	7%
Ed. Fisica	31	19%
Religione	8	5%



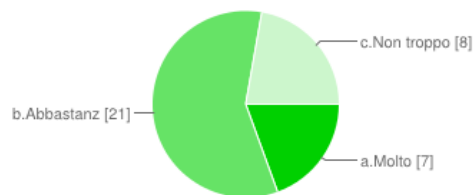
2) Per quali motivi le preferisci?

a. Per gli argomenti trattati	18	39%
b. Perché mi riesce più facile capirle e apprenderle	18	39%
c. Perché i professori che le insegnano sono più simpatici	10	22%



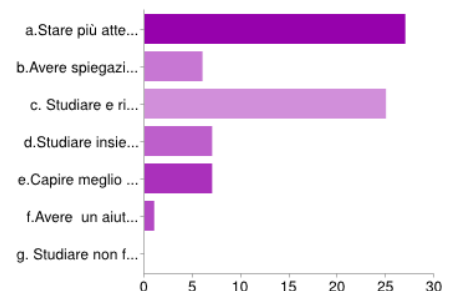
3) Ti soddisfano i voti che hai in pagella?

a. Molto	7	19%
b. Abbastanza	21	58%
c. Non troppo	8	22%



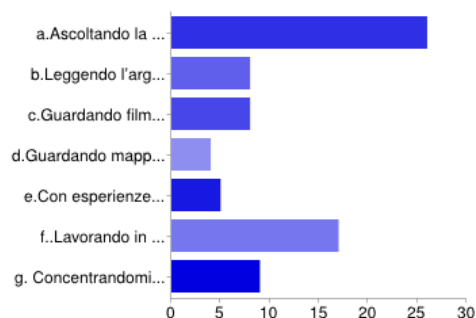
4) Cosa pensi occorrerebbe per migliorare i tuoi risultati?

a. Stare più attento durante le lezioni	27	37%
b. Avere spiegazioni più chiare e dettagliate	6	8%
c. Studiare e ripetere di più a casa	25	34%
d. Studiare insieme a qualche compagno	7	10%
e. Capire meglio certe regole e procedimenti che non mi sono chiari	7	10%
f. Avere un aiuto a casa	1	1%
g. Studiare non fa per me!	89	0%



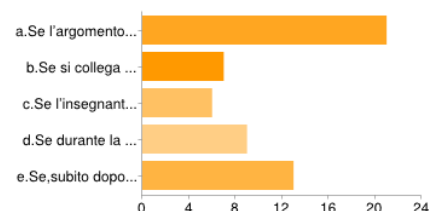
5a) Qual'è il tuo modo preferito di imparare nuove cose ?

a. Ascoltando la spiegazione dell'insegnante	26	34%
b. Leggendo l'argomento su testi scritti	8	10%
c. Guardando filmati, immagini, disegni	8	10%
d. Guardando mappe, schemi, grafici	4	5%
e. Con esperienze pratiche e dirette (visite did.,esperimenti,attività varie)	5	6%
f.. Lavorando in gruppo	17	22%
g. Concentrandomi e lavorando da solo	9	12%



5b) Quando ti riesce più facile capire ed imparare nuove cose ?

a. Se l'argomento ti appassiona	21	38%
b. Se si collega a cose che già conosci o pensi	7	13%
c. Se l'insegnante è simpatico e divertente	6	11%
d. Se durante la lezione puoi intervenire ed esprimere i tuoi ragionamenti	9	16%
e. Se, subito dopo la spiegazione, svolgete delle esercitazioni pratiche sull'argomento	13	23%

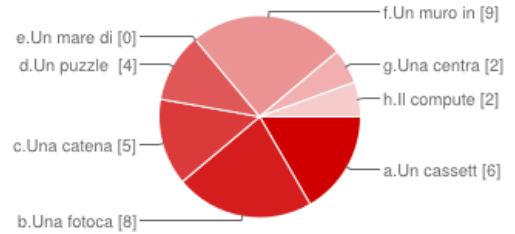


6) Se fossi tu al posto del professore, come faresti a spiegare la lezione in modo chiaro ed interessante per gli alunni ?

Spiegherei in modo chiaro e divertente, ricorrendo ad esercizi e dimostrazioni. / Suddividerei la classe in gruppi. Spiegherei in modo divertente, farei fare esercizi e vi assegnerei il voto. / Farei come i nostri professori. / Spiegherei in modo chiaro, ripetendo più volte, in modo da sostenere chi ha maggiori difficoltà. / Chiederei di ripetere le cose studiate dal libro / Spiegherei in modo dettagliato ed anche divertente, senza ricorrere alle minacce. / Farei molti esempi e li invoglierei a studiare. / Spiegherei in modo divertente e chiaro, ripetendo finchè non capiscono tutti. / Spiegherei in modo chiaro, facendo fare degli esperimenti e organizzando lavori di gruppo. / Sceglierei gli argomenti che più piacciono agli alunni e li proporrei nei momenti di calma. Li farei giocare anche un pò. / Spiegherei in modo chiaro illustrando meglio con immagini e figure subito dopo la spiegazione, farei fare degli esercizi e chiederei se la lezione è piaciuta. / Farei esperimenti, visite guidate... / Mi assicurerei che tutti hanno capito ,facendo delle domande precise. Spiegando in modo semplice e divertente , ricorrendo a paragoni./ Spiegazioni chiare per tutti, con esempi /Spiegherei in modo calmo e paziente, utilizzando schemi e grafici./ Non saprei fare meglio dei miei professori. /Farei lavorare in gruppo e proporrei esperimenti e visite guidate./ Cercherei di essere divertente e di ripetere più volte ,finchè non capiscono tutti. /Spiegherei meglio di quanto fanno i professori./ Spiegherei molto dettagliatamente, farei fare degli esperimenti e organizzerei il lavoro di gruppo. /Farei leggere, sottolineare e spiegare in classe, im modo da verificare se imparano l'argomento. /Preparerei la lezione a casa, usando immagini e la LIM Spiegherei in modo calmo e sereno, senza diventare odioso. /Userai immagini e filmati e concederei qualche pausa maggiore. /Cerco di essere chiaro nelle spiegazioni e verifico continuamente, anche alla lavagna, se hanno capito ./ spiegherei in modo calmo ed usando modi gentili, anche per richiamarli quando fanno chiasso. /Spiegherei in modo dettagliato, farei degli esperimenti e organizzerei dei gruppi di lavoro. /Spiegherei, facendo vedere immagini e filmati Illustrando le cose e mimandole.

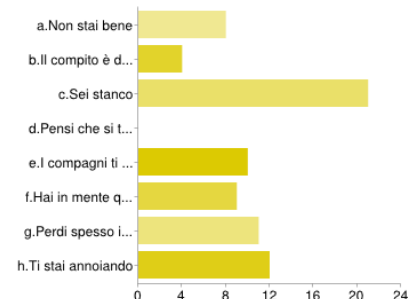
1) Quale di queste definizioni, a tuo giudizio, rappresenta meglio la “mente”?

a. Un cassetto da riempire di ricordi	6 17%
b. Una fotocamera per riprendere ciò che mi circonda	8 22%
c. Una catena di pensieri a cui si aggiungono sempre nuovi anelli	5 14%
d. Un puzzle dove aggiungere I pezzi mancanti	4 11%
e. Un mare di pesci che fluttuano liberi come i pensieri	0 0%
f. Un muro in costruzione: ogni giorno aggiungo un mattone	9 25%
g. Una centrale elettrica, piena di energia per pensare	2 6%
h. Il computer personale di ogni uomo	2 6%

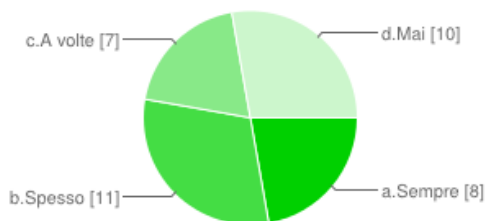


2) Se a scuola ti distrai e non segui la lezione, generalmente è perché...

a. Non stai bene	8 11%
b. Il compito è difficile da capire	4 5%
c. Sei stanco	21 28%
d. Pensi che si tratti di cose inutili, che non ti serviranno nella vita pratica	0 0%
e. I compagni ti distraggono	10 13%
f. Hai in mente qualcosa che ti prende completamente (una preoccupazione, una passione, etc.)	9 12%
g. Perdi spesso il controllo dei tuoi pensieri	11 15%
h. Ti stai annoiando	12 16%

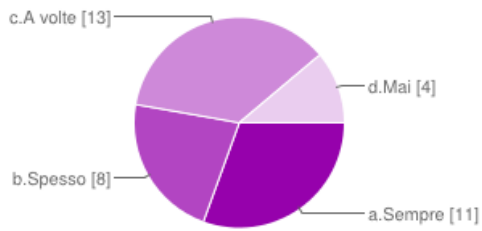


3) Abitualmente calcoli il tempo che ti occorre per svolgere un compito ?



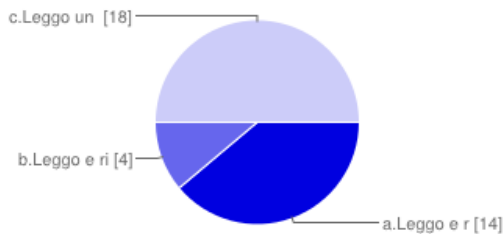
- a. Sempre 8 22%
- b. Spesso 11 31%
- c. A volte 7 19%
- d. Mai 10 28%

4) Abitualmente prevedi nella tua mente le azioni che ti servono per svolgere un compito? (Es.:Leggo/sottolineo/rileggo i pezzi evidenziati/espongo/ripeto - Leggo/individuo le sequenze essenziali/scrivo il riassunto/rileggo/correggo gli errori)



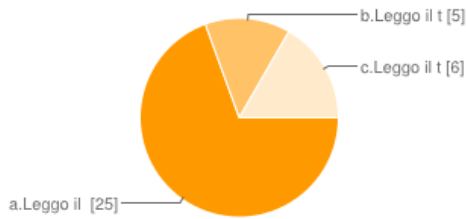
- a. Sempre 11 31%
- b. Spesso 8 22%
- c. A volte 13 36%
- d. Mai 4 11%

5) Quali di queste strategie utilizzi ,se devi memorizzare un testo (poesia,regola,elenco) ?



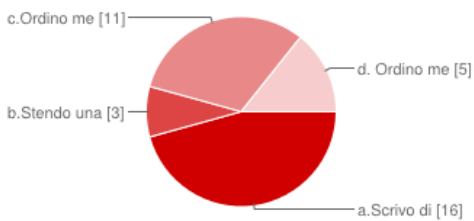
- a. Leggo e ripeto le parole riguardando spesso il testo 14 39%
- b. Leggo e ripeto il testo a cantilena un pezzo per volta 4 11%
- c. Leggo un pezzo per volta, associo le parole a immagini significative, ripeto il pezzo e passo al successivo 18 50%

6) Quali di queste strategie utilizzi ,se devi leggere ed esporre un testo (racconto, argomento) ?



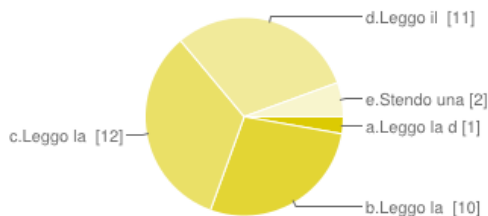
- a. Leggo il testo e provo a ripetere quello che ho capito 25 69%
- b. Leggo il testo, sottolineo le informazioni importanti, le rileggo e poi provo a ripeterle seguendo l'ordine del libro 5 14%
- c. Leggo il testo un pezzo per volta, evidenzio i contenuti essenziali e li rileggo con attenzione prima di passare al pezzo successivo. Rileggo, poi, tutte le parti evidenziate e provo ad esporre i contenuti, seguendo un mio ordine mentale. 6 17%

7) Quali di queste strategie utilizzi ,se devi scrivere un tema su un argomento noto ?



- a. Scrivo di getto tutto quello che ricordo dell'argomento 16 46%
- b. Stendo una "lista" dei contenuti che ho appreso e li espongo nel tema 3 9%
- c. Ordino mentalmente i contenuti appresi in modo logico (es.: prima le cause ,poi i fatti, poi le conseguenze) e poi scrivo il tema 11 31%
- d. Ordino mentalmente i contenuti appresi in modo logico ,scrivo una prima bozza del tema, la rileggo e l'arricchisco con altre idee (esempi, giudizi) che mi vengono in mente 5 14%

8) Quali di queste strategie utilizzi ,se devi risolvere un problema matematico?

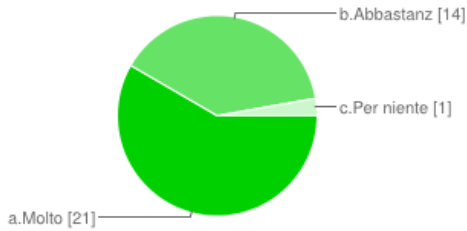


- a. Leggo la domanda e provo a indovinare le operazioni da fare 1 3%
- b. Leggo la domanda e cerco di ricordare qualche esercizio uguale già fatto in precedenza 10 28%
- c. Leggo la domanda ,individuo l'operazione e cerco nel testo i dati per eseguirla 12 33%

d. Leggo il testo, mi concentro sulla domanda , individuo l'operazione e il tipo di dati che mi servono; quindi, li cerco nel testo o li ricavo da altri presenti nel testo, facendo altre operazioni 11 31%

e. Stendo una "scaletta" di tutti i "passaggi" necessari previsti alla lett. d. e poi li eseguo 2 6%

9) Secondo te, quanto imparare o migliorare la conoscenza di strategie può essere utile nel facilitare lo studio e l'esecuzione dei compiti?

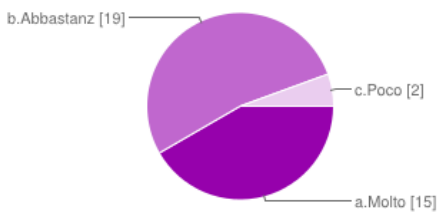


a. Molto 21 58%

b. Abbastanza 14 39%

c. Per niente 1 3%

10) A scuola, quanto tempo viene dedicato all'insegnamento di queste strategie?



a. Molto 15 42%

b. Abbastanza 19 53%

c. Poco 2 6%

LETTURA DEI RISULTATI

I° sezione

Domanda n. 1 : Interesse verso le discipline _ Le risposte evidenziano un evidente gradimento ottenuto dalle discipline motorie ed artistico espressive (31% e 22%) con un inaspettato successo anche dell'Italiano (22% ex-equo con Arte). Il risultato segnala, perciò, un notevole interesse e spinta motivazionale verso l'espressione del sé e la comunicazione attraverso i canali sia verbale ,che non-verbale.

Domanda n. 2 : Motivazione _ Le risposte evidenziano che la spinta maggiore è costituita sia dai contenuti , che dalla facilità percepita nello studio e nell'esecuzione di determinate discipline.

Domanda n. 3 : Giudizio sui risultati_ Le risposte evidenziano il prevalere di una soddisfazione media riguardo ai voti ottenuti

Domanda n. 4 : Locus of control _ Le risposte evidenziano il prevalere di un locus of control interno, attribuendo gli insuccessi alla carenza di attenzione in classe e di impegno di studio a casa (37% e 34%). Significativa è l'assenza di risposte g) ,segnalanti una percezione di autoefficacia negativa ed un atteggiamento fatalista

Domanda n. 5a : Modalità di apprendimento più gradite_ Le risposte evidenziano il prevalere delle adesioni ad un modello tradizionale (Ascoltare le spiegazioni 34%), anche se significativo è il numero di adesioni ottenute dal lavoro di gruppo (22%), che vedremo ,poi, richiamato più volte nelle risposte ad altre domande

Domanda n. 5b : Condizioni di apprendimento facilitanti _ Le risposte evidenziano il prevalere di risposte segnalanti il ruolo precipuo dell'interesse, come spinta motivazionale fondamentale (38%), ma anche delle attività di verifica, rinforzo e consolidamento (23%), richiamate anche successivamente

Domanda n. 6 : _ Metodologie di insegnamento _ Oltre 1/3 degli alunni segnala la necessità di spiegazioni chiare e dettagliate, corroborate da esempi e seguite immediatamente da verifiche, esercitazioni e ripetizioni. ¼ ,poi, ritiene che l'interazione didattica debba anche essere "divertente" e aderente agli interessi degli allievi, e suggerisce l'utilizzo delle immagini, la realizzazione di esperimenti, le visite guidate la pratica del lavoro di gruppo. Non manca qualche richiamo all'uso di atteggiamenti friendly, da parte dei docenti, e non aggressivi o punitivi ed allo "studio assistito" in classe.

II° sezione

Domanda n. 1 : _ Teorie della mente _ La maggior parte delle risposte sembra suggerire una visione “costruzionista” [risposte c) 14%, d) 11%, f) 25%] della mente, anche se piuttosto statica, monolitica e non trasformativa, mentre altre, di numero abbastanza significativo [risposte a) 17%, b) 22%], rimandano a una visione alquanto “passiva” della mente, intesa essenzialmente come “luogo della memoria”

Domanda n. 2 : _ Attenzione volontaria _ La maggior parte degli alunni dichiara di distrarsi ,se è stanco (28%), seguono più o meno ex-equo, con uno stacco di 10 punti dalla risposta prevalente, molte delle altre motivazioni suggerite, come la noia, l’influenza dei compagni e la perdita di controllo sui propri pensieri.

Domanda n. 3 : _ Pianificare il tempo _ Le risposte risultano , più o meno, parimenti distribuite tra le quattro alternative (sempre, spesso, a volte, mai) con una lieve prevalenza della risposta b) all’11%.

Domanda n. 4 : _ Programmare le azioni _ Oltre la metà degli alunni dichiara di farlo sempre [risposta a) 31%] o spesso [risposta b) 22%] ; il 36% a volte, solo l’11% mai.

Domanda n. 5 : _ Strategie di memoria di testi _ Il 50% degli alunni dichiara di utilizzare una strategia che prevede la segmentazione del testo da ricordare e l’associazione di parole a immagini interiori significative.

Domanda n. 6 : _ Strategie di memoria e riesposizione _ Ben il 69% degli intervistati dichiara di non applicare alcuna particolare strategia, ma di provare a riferire semplicemente quanto ricorda ed ha capito dalla lettura del testo.

Domanda n. 7 : _ Strategie di scrittura di un testo su un argomento dato _ Il 46% degli alunni dichiara di scrivere di getto tutto quello che ricordano sull’argomento, un’altra metà dichiara ,invece, di ordinare prima gli argomenti in modo logico [risposte c) e d)].

Domanda n. 8 : _ Strategie di soluzione di problemi matematici _ Quasi tutti gli intervistati si ripartiscono tra coloro che cercano di ricordare la soluzione di problemi analoghi già svolti (28%), coloro che ricercano nel testo direttamente i dati numerici per eseguire le operazioni individuate (33%) e coloro che tengono conto anche della possibilità di doverli in parte ricavare da altri (31%)

Domanda n. 9 : _ Utilità delle strategie _ La maggior parte degli alunni attribuisce molto (58%) o abbastanza (39%) valore all'utilizzo di esse

Domanda n. 10 : _ Insegnamento di strategie _ La maggior parte degli alunni ritiene che a scuola venga dedicato molto (42%) o abbastanza (53%) tempo al loro insegnamento.

Commento dei risultati

I dati ricavati dall'intervista ai docenti rivelano ,a mio giudizio, una generale e piuttosto diffusa consapevolezza in ordine ai compiti, alle metodologie e agli strumenti dell'insegnamento ,alla quale, tuttavia, si ha l'impressione che, spesso, non corrisponda un'adeguata traduzione di essa in termini operativi, ossia nella prassi didattica, concretamente agita dagli insegnanti. Lo segnalano le non poche contraddizioni in cui cadono i docenti nel rispondere a domande diverse ,ma strettamente correlate: ad esempio, mal collima quel 38% di docenti neo-immessi, che individua, come aspetto più negativo della professione svolta, lo svolgimento delle attività funzionali all'insegnamento, con il fatto che, poi, il 99% degli intervistati dichiara di considerare la programmazione come un'attività MOLTO/ABBASTANZA utile al lavoro di insegnante. Lascia perplessi anche quel 30% di risposte che individuano nella libertà delle scelte operate ,l'aspetto più positivo, in entrambi i gruppi; un dato che cozza visibilmente con l'unanimità dei giudizi positivi assegnati, più avanti, alla condivisione dei criteri di valutazione.

Diversificazione metodologica, lavoro di gruppo e attività di rinforzo e consolidamento degli apprendimenti appaiono, in linea di massima, scelte professionali molto diffuse e condivise tra i docenti, ma le risposte degli allievi alla domanda di tipo "proiettivo" ,su "cosa faresti ,se fossi tu l'insegnante", parrebbero segnalare, al contrario, una carenza avvertita di spiegazioni chiare e reiterate, di esercitazioni e lavori di gruppo e del necessario supporto di immagini, visualizzazioni e attività pratico-operative, quest'ultima segnalata anche dal notevole gradimento attribuito alle discipline artistiche e motorie (domanda I_1).

Un'altra palese contraddizione è rappresentata dal fatto che , mentre solo tra il 10% e il 20% dei docenti dichiara di conoscere le idee dei propri alunni circa le proprie capacità e le strategie di studio utilizzate, la totalità degli interessati aveva dichiarato ,in precedenza, di stimolare maggiormente gli alunni a verbalizzare proprio allo scopo di spingerli ad esplicitare i propri ragionamenti (35/40 %) e di contrastare l'insuccesso, soprattutto guidando gli alunni nell'apprendimento esplicito di strategie. Gli stessi dichiarano ,infine, di conoscere e ritenere molto utile la didattica metacognitiva, nella quasi totalità dei casi. In ordine a questo aspetto, indicazioni interessanti vengono, anche dall'incrocio dei dati del questionario dei docenti della Bovio-Colletta con quelli del questionario somministrato agli alunni iscritti nelle classi 2° della sc. secondaria di 1°grado. Gli alunni ,infatti, analogamente ai docenti dichiarano unanimemente che l'insegnamento di strategie di apprendimento e di studio è molto utile e viene largamente praticato a scuola. Peccato che ,poi, di essi, il 69% indichi ,come strategia utilizzata abitualmente per lo studio di argomenti da riesporre, quella corrispondente all'opzione II_6a), ovvero “ricapitolare, in modo estemporaneo, ciò che si ricorda e si ritiene di aver capito” , il 46% dichiara che, per scrivere un tema ,mettono giù di getto tutto quanto ricordano sull'argomento [risposta II_7a)], oltre il 60% utilizza, per la soluzione di un problema matematico, strategie poco elaborate , che vanno dal tirare a indovinare, all'applicazione di modelli ritenuti simili, alla ricerca nel testo solo di dati direttamente utilizzabili [risposte II_8a,b,c)]. La media aritmetica dei voti ottenuti in Italiano, Geo-storia e Matematica ,nelle valutazioni quadrimestrali è di 5.5 ,in tutti e tre gli ambiti disciplinari. Il coefficiente di correlazione tra risposte e voti è poco distante da 0, per le prime due discipline, e di 0,4 per la matematica. Il quadro generale che se ne ricava è di una generale e diffusa consapevolezza, intuita sia dai docenti ,che dagli allievi, della necessità dell'utilizzo di strategie di pianificazione e sistematizzazione nello studio e nell'esecuzione dei compiti, alla quale poco corrisponde, però, una loro applicazione esplicita, concreta e sistematica, all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento.

Infine, appare interessante rilevare come, dalle risposte degli alunni in ordine a ciò che occorrerebbe per migliorare i propri risultati scolastici e alla propria idea di “mente”, emerge una visione di fondo,

ancora, piuttosto “tradizionale” della scuola e del successo formativo, fondato essenzialmente sull’attenzione prestata alle spiegazioni dei docenti e sull’impegno di studio a casa. La maggior parte delle risposte sembra suggerire, poi, una visione “costruzionista” della mente, ma poco dinamica e interattiva , non trasformativa e, quindi, poco funzionale allo sviluppo di capacità logico-critiche e creative, di tipo superiore.

Note:

(1) F.Santoianni, M.Striano : Modelli teorici e metodologici dell’apprendimento _ Ed. Laterza, 2003

Bibliografia

- M. Baldacci** (2005), *I modelli della didattica*, Roma ,Carocci
- C. Cornoldi, T. De Meo, F. Offredi, C. Vio** (2001), *Iperattività ed autoregolazione cognitiva* , Trento ,Erickson
- C. Cornoldi** (1995), *Metacognizione ed apprendimento*, Bologna, Il Mulino
- N. Dell'Aquila** (1998) , *Costruire l'autonomia per la scuola efficace*, Firenze , Giunti
- N. Dell'Aquila** (a cura di) (2008) , *Esiti scolastici e pratiche professionali in Campania - G. T. R .Pisa-Ocse*, Napoli, Luciano
- E. Fraunfelder, F. Santoianni** (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento* ,Roma , Armando
- G. Friso, P. Palladino, C. Cornoldi** (2006), *Avviamento alla metacognizione*, Trento ,Erickson
- D. Janes** (a cura di) (1997), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson
- L. Kirby, E. Grimley** (1989) , *Disturbi dell'attenzione e iperattività* , Trento ,Erickson,
- A. Mariani D. Sarsini (a cura di)** (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola* ,Bologna ,Clueb Soc.Coop. A R.L
- G.M. Marzocchi, A. Molin, S. Poli** (2000), *Attenzione e metacognizione*, Trento , Erickson
- F. Santoianni, M. Striano** (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento* , Roma-Bari Laterza
- R.J. Sternberg - L. Spear-Swerling** (2001) *Le Tre Intelligenze*, Trento, Erickson
- M. Striano** (2000) , *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Assago (Mi), Pensa Multimedia
- M. Striano** (2000), *I Tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione* ,Napoli, Liguori

Articoli

O. Albanese (2011) *La metacognizione* , Università di Milano ,Bicocca-Dipartimento di Scienze Umane per la formazione su www.formazione.unimib.it/

E. Aquilini (2008), *Psicologia, scuola, formazione: apprendimento e sviluppo del sé* , SCRIPT RIFLESSIONI-Rivista on-line: www.script-pisa.it

L. Cottini (2011) *La didattica metacognitiva*, Università di Udine - Master in Scienze dell Formazione su www.fisica.uniud.it/

Commissione Europea per l’Istruzione e Formazione (1995) , *Insegnare ad apprendere. verso la società’ conoscitiva* , Bruxelles

N. Dell’Aquila (2005), *Piano Regionale di intervento per il miglioramento della qualità della scuola* , Napoli, Direzione Scolastica Regionale della Campania

V. Gallina (2009) *Istruzione, Formazione e Lifelong Learning* , Firenze, Education 2.0, La Nuova Italia

MCE (2013) *Dalle indicazioni al curricolo – Lavori in corso nelle scuole*, TORINO su www.mce-fimem.it

C.Scarantino, A. Antonietti(gen.-feb. 2012), *Creatività e metacognizione tra i banchi di scuola* in“Psicologia e scuola” , Firenze, Giunti O.S.

C. Valentini (2009), *Imparare ad imparare. Didattica Metacognitiva* , Università di Udine su www.pavonerisorse.it

G. Valitutti (2009) *La scuola del successo e la metacognizione* ,Università di Urbino su educa.univpm.it

