

Motivazione in classe

DALL'APPROCCIO TEORICO ALLA QUOTIDIANITÀ DIDATTICA



Esperienze in alcune scuole del Trentino

a cura di Olga Bombardelli

didascalie
LIBRI

Motivazione in classe

*dall'approccio teorico
alla quotidianità didattica*

Esperienze in alcune scuole del Trentino

a cura di:

Olga Bombardelli

didascalie
LIBRI 2003

Didascalie, rivista della scuola in Trentino
Provincia Autonoma di Trento
Palazzo Istruzione via Gilli 3, 38100 Trento
Tel. 0461.487268/70 - Fax 0461.497267
E-mail: didascalie@provincia.tn.it

Didascalie Libri è curata
da **Mario Caroli**, coordinatore della Rivista

INDICE

Introduzione di <i>Olga Bombardelli</i>	p. 5
1. Motivazione in classe. Ausili pratici di <i>Olga Bombardelli, Rudolf Kretschmann e Anna - Maria Rose</i>	p. 7
2. Dinamiche della motivazione all'apprendimento di <i>Katia Fontana</i>	p. 25
Ipotesi di intervento	p. 33
3. Un insegnamento consapevole e individualizzato per riuscire di <i>Olga Bombardelli</i>	p. 37
L'apprendimento e la motivazione in classe	p. 39
Conoscere l'alunno e la sua realtà	p. 49
Personalizzazione della proposta formativa	p. 52
Un'impostazione didattica per motivare	p. 58
Valutazione incoraggiante	p. 70
4. Materiali di riflessione e lavoro di <i>Olga Bombardelli, Rudolf Kretschmann e Anna - Maria Rose</i>	p. 81
5. Il progetto motivazione: la città e la piazza	p. 95
Nascita ed evoluzione del progetto di <i>Beatrice Pontalti</i>	p. 95
Valutazione del progetto di <i>Beatrice Pontalti</i>	p. 107
Vivere insieme nella città: dalla piazza all'organizzazione sociale. L'esperienza didattica delle classi 4°A e 4° B della scuola elementare Savio di Trento di <i>Beatrice Pontalti</i>	p. 109
La piazza del paese. L'esperienza didattica delle classi terza e quinta della scuola elementare di Montagnaga di Pinè di <i>Katia Fontana</i>	p. 116
La città e la piazza: la piazza racconta. Il percorso didattico elaborato dalla scuola media "Segantini - Bronzetti" di Trento di <i>Beatrice Pontalti</i>	p. 121
L'attuazione europea: What a square can tell? Was kann der Domplatz sagen? di <i>Olga Bombardelli</i>	p. 130
Considerazioni conclusive di <i>Olga Bombardelli</i>	p. 132

Introduzione

L'educazione e l'insegnamento sono di primaria importanza nella nostra società; su di essi è necessario concentrare le energie delle persone, della comunità e delle istituzioni. L'accentuarsi del divario fra chi sa e chi non sa nell'era di internet e della globalizzazione porta a nuove gravi povertà, in un'epoca in cui tutte le attività lavorative richiedono una specializzazione ed è sempre più necessaria una partecipazione socio-politica avveduta.

Il passaggio fra il secondo e il terzo millennio si gioca in gran parte sulla sfida della formazione, che deve divenire patrimonio di tutti in un sistema formativo integrato che garantisca pari opportunità di riuscita. In un mondo nel quale aumenta vertiginosamente il cumulo di informazioni e non cresce in forma corrispondente il livello di preparazione, di autonomia critica e di responsabilità, appare ancora lontano l'ideale di arrivare alla formazione generalizzata di persone competenti, vigili ed equilibrate. La dispersione scolastica, che ha luogo tutte le volte che i ragazzi ottengono risultati inferiori alle loro possibilità, costituisce una faccia del disagio sociale, si tratta di vera e propria dissipazione di ricchezza intellettuale; molto spesso è accompagnata dall'abbandono della scuola.

Promuovere il pieno sviluppo della personalità significa creare le condizioni perché tutto il potenziale umano di cui ogni soggetto è portatore possa svilupparsi. Gli interventi di riforma in corso potranno incidere in senso positivo nella formazione scolastica se sapranno sollecitare misure di qualità e favorire condivisione democratica nel mondo della scuola.

Le società avanzate hanno raggiunto chiara consapevolezza che tutti i bambini devono andare a scuola, ma questo purtroppo non è sinonimo anche di apprendimento proficuo. Negli ultimi decenni l'utenza dei sistemi dell'istruzione dei paesi occidentali si è dilatata enormemente, ma essi hanno conservato in alcuni stati strutture antiquate e mentalità superate, tipiche di una scuola selettiva. Quando un alunno non riesce ad apprendere, è ancor oggi dominante in molti sistemi scolastici, fra i quali quello italiano, la tendenza a dichiararlo sbrigativamente unico responsabile di ciò, perdendo così l'occasione di cercare eventuali limiti delle condizioni educative e di istruzione intenzionali.

Le tappe da percorrere comprendono: prendere atto della situazione studiandola con strumenti idonei, quindi valutare la realtà nella quale si opera, progettare le possibilità concrete di intervento e attuarle.

È dimostrato che la motivazione rappresenta in questo contesto un aspetto determinante, come fattore di riuscita a breve e lungo termine, durante gli anni della scuola e nel corso di tutta la vita. Le conoscenze scientifiche sull'argomento si sono sensibilmente ampliate in tempi recenti, ma sembrano ancora ristrette alla cerchia degli specialisti.

Si intende quindi dedicare alla motivazione il presente studio, che implica una parte di approfondimento della tematica e diversi contributi esemplificativi collaudati, sperimentati in Italia e in Germania per gli insegnanti e per gli alunni, come base per un

miglior rapporto fra teoria e prassi, nello sforzo di prevenire la dispersione scolastica. Si riporta un resoconto sintetico di attività condotte in alcune scuole, con riguardo sia ai contenuti sia alle strategie adottate, in particolare il progetto sulla 'piazza'¹, al quale hanno collaborato parecchi insegnanti, con l'obiettivo di motivare gli alunni e contemporaneamente di fare ricerca, aggiornamento e sperimentazione sul campo.

Grande peso è assegnato alla parte operativa: le griglie di osservazione, le schede di lavoro, le attività di metacognizione, i procedimenti di valutazione. L'intento è sia contribuire a diffondere i risultati delle ricerche scientifiche sia incrementare la diffusione di pratiche riuscite, nella consapevolezza che la qualificazione professionale avviene in modo più efficace e gratificante unendo lo studio a processi innovativi condotti in prima persona.

Le considerazioni esposte sono riferite a tutti i gradi di scuola, dalle elementari alle secondarie. Anche se il momento più critico per un'ampia fascia di ragazzi e ragazze è il passaggio alla scuola superiore, in genere dispersione ed abbandono affondano le radici nel precedente percorso scolastico; è fin dalle prime esperienze di scuola che alcuni ragazzi sperimentano difficoltà di apprendimento e demotivazione, talvolta anche problemi relazionali con i docenti e i compagni.

Possono avere funzione motivante o demotivante tutti i fattori che concorrono all'evoluzione del soggetto. Le dinamiche che favoriscono o bloccano l'apprendimento sono molto complesse, non sono collocate solo in ambito scolastico, ed interagiscono in forme imprevedibili fra loro.

L'obiettivo di motivare gli studenti è perseguito in questa sede con la proposta di misure in vari ambiti, tenendo presente che la motivazione è una dinamica delicata che non si può provocare a comando, ma si può sollecitare in forma indiretta. Fra le varie possibilità per far nascere e potenziare la motivazione a scuola, si è scelto di affrontare prioritariamente il campo delle iniziative attuabili nell'insegnamento, accontentandosi di dedicare solo fugaci riferimenti alle componenti familiari e socio-culturali della motivazione, senza tuttavia sottovalutarne in alcun modo l'importanza. Si individuano come settori di intervento: componenti umane, sviluppo di un'identità positiva, riflessione sulle abitudini di lavoro, scelte relative ai contenuti, ai metodi, alla valutazione, individualizzazione della proposta formativa.

La motivazione e la riduzione dell'ansia di fronte ad un compito scolastico hanno luogo in gran parte per mezzo di esperienze positive in quel settore; non ci sono training e trattamenti psicologici che possano dare al ragazzo la sicurezza ottenuta con compiti 'andati bene'. Se un alunno non vede progressi effettivi nell'apprendimento non può trovarsi bene a scuola.

Si propone il presente materiale come strumento introduttivo, base di ulteriore riflessione e di lavoro per coloro che vogliono migliorare la proposta formativa quotidiana e favorire la riuscita di tutti; si tratta di proposte da adeguare nel contesto delle diverse situazioni alle singole persone, in modo da arrivare a valorizzare i talenti di ognuno.

Olga Bombardelli

(1) <http://www.istituti.vivoscuola.it/ictn3/Piazza%20Duomo%20TN/Testi/Ricerca/INDEX.htm>

Motivazione in classe. Ausili pratici

di Olga Bombardelli, Rudolf Kretschmann, Anna-Maria Rose

In questo capitolo ci occupiamo di problemi di motivazione rispetto all'apprendimento, con riguardo alla prassi quotidiana della scuola; si fa riferimento a possibilità di diagnosi e di intervento, con esempi concreti, di immediato utilizzo.

Si anticipano i seguenti concetti: si intende per *motivazione* la forza della disponibilità a perseguire un obiettivo e la perseveranza per conquistarlo; sono *misure motivanti* gli sforzi per influire sulla disponibilità di una persona rispetto a determinate attività.

La disponibilità ad impegnarsi per svolgere un compito, per raggiungere un obiettivo con perseveranza, dipende in primo luogo da due presupposti: il significato soggettivo, il fascino che riveste un'attività, i vantaggi che ci arrivano dai nostri sforzi, l'interesse che assume per noi una cosa, la probabilità valutata soggettivamente di raggiungere la meta desiderata, denominata anche fiducia nel successo, che deriva dalla valutazione delle proprie capacità e delle condizioni esterne.

Di conseguenza, più un fine ha valore per noi e quanto più ci aspettiamo un risultato positivo dai nostri sforzi per raggiungerlo, tanto più abbiamo disponibilità ad impegnarci. Ma queste due componenti della motivazione sono collegate in forma moltiplicativa fra loro; quando anche solo una di esse manca, il prodotto è zero.

Si propongono di seguito alcune piste di lavoro, sotto forma di fogli di lavoro, figure, tabelle. Le schede sono fotocopiable, è meglio tuttavia usarle come guida di un colloquio orale e adattarle di volta in volta alla situazione individuale. Le formulazioni delle domande non sono da prendere alla lettera; con piccole modifiche comunicative, le attività proposte sono attuabili in tutti i gradi di scuola, soprattutto da parte dell'insegnante con funzione di tutor. L'atteggiamento di dialogo è preliminare per il raggiungimento di risultati positivi; sarebbe del tutto inutile operare in un clima punitivo e burocratico.

PISTE DI LAVORO

Tabella 1 - Avete in classe un alunno come questo?

- Si gingilla al momento di fare i compiti, specialmente in (disciplina), soprattutto al (giorno della settimana)
- gli riesce difficile cominciare, oppure non comincia affatto
- lavora in modo fugace e impreciso, cerca di finire in fretta
- dice: 'È troppo difficile!', oppure 'Non riesco'
- non risponde alle Vostre ingiunzioni di lavorare quando
- consegna i fogli senza finirli o con risposte telegrafiche
- sembra che abbia paura degli impegni
- è facilmente distraibile
- dice 'è facilissimo' oppure 'chi non ci riesce?'
- deve sempre andare al cestino o al gabinetto
- soffre di mal di testa, mal di pancia ecc., quando deve lavorare
- lascia cadere le cose dal tavolo
- si dimena sulla sedia
- disturba o fa lo stupidino

Tabella 2 - Se avete in classe un alunno che si comporta spesso così, descrivetelo brevemente, per favore!

Nome e cognome

Sesso classe abitazione

Disciplina (o compiti, situazioni) nelle quali si manifestano tali comportamenti

.....

Che cosa fa

Esperienze scolastiche precedenti

Rapporti con i compagni

Rimedi provati con o senza successo

Rapporti con i genitori

Tabella 3 - Riflessione personale dell'insegnante

Penso a una situazione nella quale ho incontrato difficoltà a scuola, da studente. Cosa accadde? Cosa ho provato? Cosa hanno fatto gli altri?

È capitato qualche volta, o più di una volta, che non sia stato all'altezza di far qualcosa?

Che cosa?

Ha avuto difficoltà in qualche materia?

Ha avuto difficoltà con qualche insegnante?

Le difficoltà che aveva erano collegate preferibilmente a qualche situazione? Se sì, quale?

Quando accadeva? Quanto durava?

Come si è sentito in tali situazioni?

Come si sono comportati i suoi genitori di fronte ai Suoi problemi?

Come si sono comportati i suoi insegnanti di fronte ai Suoi problemi?

Ha trovato comprensione o è stato posto sotto accusa?

Che tipo di supporto avrebbe desiderato?

Come è andata a finire?

Ha ancora qualche effetto sulla sua vita quella situazione di difficoltà? (es.: scelta o rifiuto di qualche materia, professione ecc.)

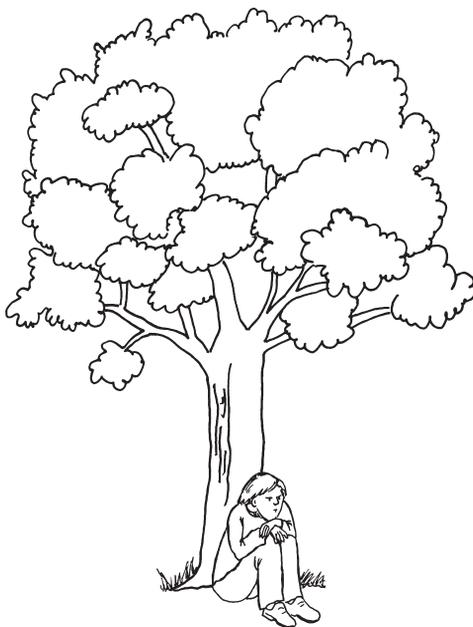
Un ragazzo si mostra motivato quando:

svolge volentieri i compiti assegnati,
prende addirittura lui stesso l'iniziativa di far qualcosa, all'occasione,
si dedica all'attività scolastica con costanza,
è soddisfatto dei risultati raggiunti.

Un ragazzo si mostra demotivato quando:

cerca di sfuggire agli impegni scolastici,
lavora in modo svogliato,
si lascia distrarre facilmente,
si arrende subito di fronte alle difficoltà,
sembra indifferente di fronte ad esperienze di riuscita e di insuccesso

Figura 1 - Motivazione ed interesse² non sono la stessa cosa, Paolo è interessato a salire sulla pianta, ma si accorge di non farcela, quindi non è motivato a provare.



(2) La presente immagine è tratta da R. Kretschmann, M.-A. Rose, *Was tun bei Motivationsproblemen, Foerderung und Diagnose bei Stoerungen der Lernmotivation*, Persen Verlag, Horneburg, 2000, p. 176.

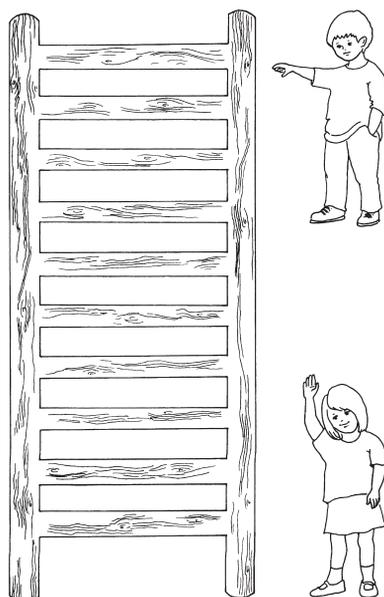


Figura 2 - Dove ti collochi sulla scala della motivazione alla lettura?

La scala

La scheda (figura n.2) va fotocopiata su un foglio rigido, meglio se cartoncino; si ritagliano le figure: la scala, il bambino e la bambina; con i ragazzi si usa la riproduzione dello scolaro e con le ragazze la riproduzione della scolara.

Il gioco comincia con il mostrare all'alunno la riproduzione della scala, con due bambini seduti rispettivamente su un gradino, dicendo che al ragazzino seduto sul piolo alto piace molto leggere (o compiere l'attività scolastica sulla quale ci si sta concentrando) e per l'altro, seduto su un piolo basso, invece, leggere non ha nessuna importanza. Quindi si dà in mano all'alunno la scala senza bambini e la riproduzione dell'alunno, gli si dice di immaginare di essere quel ragazzino e di collocarsi su uno dei pioli della scala, a diversa altezza a seconda del gradimento rispetto alla lettura (o all'attività scolastica sulla quale ci si sta concentrando).

Dopo che l'alunno ha collocato la 'sua' figura sul gradino scelto, si dialoga con lui per capire come mai ha fatto quella scelta, che di solito è direttamente proporzionale alla sua riuscita nell'ambito considerato.

Lo stesso gioco si può fare a proposito delle speranze dell'alunno di riuscire a migliorare. Alla fine gli si pongono delle domande di precisazione, naturalmente senza toni inquisitori, ma proprio per capire meglio come stanno le cose e vedere se si trova una via d'uscita.

Tabella 4 – Che faccio? Come mai? Cosa posso fare?

Quando sei alla lavagna e devi scrivere (una frase, un calcolo ecc.), cosa provi? Che cosa pensi?
Quando scrivi (una frase, un problema ecc.), sul tuo quaderno, cosa provi? Che cosa pensi? Cosa ti passa per la testa? Quale conseguenza ti aspetti? Ti immagini un buon voto o un brutto voto?
Quali compiti preferisci?
Cosa succede con i compiti di casa?
In quali occasioni pensi di riuscire a fare come vorresti?

Questa scheda pone domande all'alunno su come lavora e sulla sua fiducia di migliorare.

Tabella 5 - Pensieri che frenano quando ci si trova a dover compiere compiti obbligatori ma antipatici

Pensieri che frenano rispetto allo svolgimento di compiti antipatici

- è troppo, non riesco
 - non so proprio da che parte cominciare
 - la giornata è troppo bella per lavorare, meglio una passeggiata!
 - prima devo mettere tutto in ordine
 - ho dimenticato la bicicletta dalla zia
 - il prof. non interroga domani
 - devo sentire la mia compagna Luisa
 - il mio computer non funziona bene, lo farò a scuola
-

Tabella 6 - Vie d'uscita

Come risolvi il conflitto tra doveri e distrazioni?

Come riesci poi (quando riesci) a compiere doveri antipatici?

mi assegno un tempo massimo
penso a come sarò contento dopo aver finito
il giorno (o la notte) prima della scadenza

Tabella 7 - Perché riesci bene in queste cose e/o anche in alcune materie?



Tabella 8 - Non mi piace andare a scuola

Non mi piace andare a scuola, perché	È proprio vero (e proprio sempre!)	Nella maggior parte dei casi	Qualche volta	Mai
Perché i compagni mi prendono costantemente in giro				
Perché gli insegnanti sono antipatici				
Perché alcuni insegnanti hanno una pronuncia impossibile				
Perché i miei genitori tutto il giorno mi innervosiscono perché abbia risultati migliori				
Perché studio ma non riesco bene				
Perché nessuno mi ascolta				
Perché vengo punito a torto				
Perché non capisco le spiegazioni				
Perché non posso lavorare secondo il mio sistema caotico				
Perché non posso sopportare l'insegnante di.....				
Perché tutto mi da fastidio				
Perché nessuno si accorge se so qualcosa				

Tabella 9 - Perché faccio fatica a lavorare?

	Sempre	Qualche volta	Mai
1. Ho difficoltà a cominciare un lavoro			
2. Non posso sopportare il professore - la professoressa			
3. Ho perso il raccordo nella mia classe			
4. Sono seduto/a vicino ad un compagno/a che non posso sopportare			
5. Non capisco quel che dice l'insegnante			
6. L'insegnante spiega male			
7. Non è permesso fare domande			
8. Non sono capace di imparare quel che voglio, non mi riesce affatto			
9. In questa materia non mi aiuta nessuno			
10. Ho paura in questa materia			
11. I compiti a casa (e quelli in classe) sono sempre terribilmente difficili			
12. Trovo la materia estremamente noiosa			
.....			
.....			
.....			

La distinzione fra motivazione intrinseca ed estrinseca e l'insistere soltanto sulla motivazione intrinseca in educazione è un fatto problematico per varie ragioni. Nella letteratura specialistica tale concetto è impiegato con significati molto diversi fra loro. Dopo un esame accurato delle diverse interpretazioni, F. Rheinberg³ arriva al risultato che sia meglio abbandonare questa distinzione. Indipendentemente dall'indeterminatezza concettuale, questo concetto è stato impiegato in maniera irrealistica in ambito pedagogico: gli incentivi esterni si configurano per gli adulti in forma di denaro, prestigio, status symbol, per i bambini in forma di voti, promozioni ecc..

Se abbandoniamo la distinzione fra 'intrinseco' ed 'estrinseco', le cose diventano più complesse, ma anche più differenziate e aderenti alle diverse situazioni. L'esigenza di proporre gli apprendimenti agli alunni in forma attraente, anziché provocare l'impegno con stimoli esterni o addirittura con punizioni, non è sbagliata. Nella scuola elementare si è già a buon punto nel mettere in pratica tali intenzioni. Con bambini che hanno problemi (o addirittura blocchi) di apprendimento, si deve essere felici anche soltanto del fatto che ci sia qualcosa per cui il bambino si interessa. Se si tratta di personaggi dei fumetti, bisogna scegliere testi che parlano di questi personaggi per fare esercizi di lettura. Inutile disquisire se la motivazione è intrinseca o estrinseca in questi casi.

Importante è che i ragazzi comincino a guardare dentro di sé, per capire cosa provano, soprattutto rispetto ai compiti scolastici; gradualmente imparano a riconoscere i comportamenti efficaci e quelli fuorvianti i fini dell'apprendimento.

(3) F. Rheinberg, *Motivation*, Stuttgart, Kohlhammer, 1997.

Tabella 10 - Per conoscere meglio se stessi

Nome data

Scegli la tua frase preferita!

Scrivila sul tuo quaderno

Perché ti piace? Che cosa vorresti cambiare? Qual è il tuo prossimo obiettivo?

Parlane con qualcuno.

- 🐣 Dagli errori imparo
- A piccoli passi si va avanti
- Se non so qualcosa, domando
- Non rido di te, ti aiuto piuttosto
- Ognuno sa fare qualcosa bene
- Se voglio, riesco
- Coraggio, anche gli altri hanno difficoltà
- Gli adulti non sanno fare tutto
- Sono un superman/ una superwoman⁴, riesco sempre

Le seguenti schede aiutano gli alunni a fare un'opera serena di autovalutazione

(4) Tutte le schede vanno distribuite dopo essere state corrette al femminile per le ragazze, si consiglia un formato grande dei caratteri, non solo alla scuola elementare.

Tabella 11 - Così so leggere

- 🏠 Mi piacciono i libri con le parole grandi
- Mi piacciono i libri con le parole piccole
- Non mi piacciono i libri senza figure
- Oggi sono stanco, non leggo bene: ieri sono andato a letto tardi, ho guardato un film
- Balbetto, quando leggo davanti agli altri
- Leggo bene solo sottovoce
- Leggo lentamente, ma capisco quello che leggo
- Non mi piace quello che è scritto sul mio libro
- Leggo scorrevole, senza errori
- Cosa pensi di qualcuno che riesce bene in lettura?
- Cosa pensi di qualcuno che riesce male in lettura?
-
-

Tabella 12 - Così so scrivere

- ! Scrivo ancora in modo irregolare
- Non mi piace scrivere piccolo
- Preferisco scrivere in stampato maiuscolo
- Non riesco a stare nella riga
- Ho una bella scrittura
- Devo sempre controllare se ho scritto giusto
- Faccio tanti errori
-
-

Tabella 13 - Così so fare matematica

- 🏠 Quali materie ti piacciono di più?
- Quali materie ti piacciono di meno?
- Come stanno le cose per la matematica?
- Dici matematica o mate? (in seguito usare l'espressione preferita dal ragazzo)
- Che cosa ti sembra più difficile in matematica?
- Che cosa ti sembra più facile in matematica?
- Ti piace fare i conti?
- Che cosa ti piace di più in matematica?
- Che cosa ti piace di meno in matematica?
- Ti senti qualche volta disturbato mentre lavori? Da chi? Da che cosa?
- Cosa pensi di qualcuno che riesce bene in mate?
- Cosa pensi di qualcuno che riesce male in mate?
- Cosa provi quando l'insegnante scrive un buon giudizio sotto il tuo compito?
- Cosa provi quando l'insegnante scrive un brutto giudizio sotto il tuo compito?
- È importante per te prendere buoni voti? Perché?
- Ti piace quando l'insegnante ti loda?
- Hai paura che l'insegnante si accorga che hai sbagliato?
- Capita che i tuoi genitori ti lodino per i tuoi risultati scolastici?
- Capita che i tuoi genitori ti rimproverino per i tuoi risultati scolastici?

Tabella 14 - Cosa vorrei saper fare

Mi piacerebbe fare magie.

Vorrei andare sulla luna.

Vorrei vincere tutti.

Mi piacerebbe saper fare karate.

Vorrei saper leggere meglio.

Vorrei saper leggere i pensieri.

Vorrei aiutare gli altri.

Vorrei volare su un'astronave.

Vorrei

Vorrei

Vorrei

Tabella 15 - Esercizio di rilassamento

- Da un pacco di cartoline, ognuno cerca quella che corrisponde meglio al suo stato d'animo (possono essere foto di persone con diverse espressioni, foto di animali ecc.)

Per una (auto)valutazione delle cause che rendono piacevoli o odiose la lettura e la scrittura, è possibile seguire le proposte della seguente scheda

Tabella 16 - È bello leggere? E scrivere? E andare a scuola?

Quando ho in mano un libro, allora

.....

Se devo leggere, allora

.....

Se devo scrivere, allora

.....

Se qualcuno mi legge qualcosa, allora

.....

Se qualcuno ride di me, allora

.....

Mi sento bene a scuola quando

.....

Mi sento insicura quando

.....

Rido degli altri quando

.....

Il mio giorno più bello a scuola è stato quando

.....

Il mio giorno più brutto a scuola è stato quando

.....

A scuola non mi piace soprattutto

.....

A scuola mi piace soprattutto

.....

Le seguenti schede guidano all'autoriflessione sulle forme di comportamento in classe.

Tabella 17 - Come vedo me stesso in classe

Quando sono in classe con l'insegnante

-  generalmente non dico nulla
- non ho il coraggio di prendere la parola
- di solito dico solo una parola, non mi fido a dire di più
- dico frasi intere
- parlo così tanto che l'insegnante mi frena
- alzo spesso la mano, ma non riesco mai a parlare

Tabella 18 - Quando lavoriamo in silenzio ai nostri posti io ...

-  faccio fatica a concentrarmi sul mio lavoro
- mi vengono in mente tante cose che non hanno niente a che vedere col mio lavoro
- spesso non so proprio cosa devo fare
- mi disturba il rumore che fanno gli altri bambini
- mi concentro abbastanza bene sul mio lavoro
- non so come andare avanti ed ho bisogno di aiuto
- finisco abbastanza in fretta
- nella maggior parte dei casi faccio le cose per bene

Le seguenti schede aiutano ad interpretare gli stati d'animo

Tabella 19 - Come va?

Collega l'immagine alla descrizione

IL BAROMETRO DEGLI STATI D'ANIMO	
Sono arrabbiato	
Devo prendere forza	
Sono stanco	
Non so	
Ho bisogno di consolazione	
Vorrei fare bella figura	
Ho bisogno di movimento	
Devo pensarci	

Indicazioni per l'insegnante

L'alunno può scegliere da solo queste affermazioni, collegandole all'immagine del piccolo drago. In seguito può essere invitato con garbo (mai costretto) a spiegare il perché.

La scheda successiva aiuta ad uscire dall'appiattimento del quotidiano, per guardare al futuro e stimolare il desiderio di costruire un proprio disegno di vita.

Tabella 20 - Guardando al domani!

Come sarà la mia vita domani da adulto?

.....

.....

.....

.....

.....

Cosa voglio fare dopo questa scuola?

.....

Qual è il mio obiettivo per il mese prossimo.?

.....

Cosa voglio raggiungere la prossima settimana?

.....

Cosa voglio fare domani stesso?

.....

Cosa posso fare oggi a tale scopo?

.....

Dinamiche della motivazione all'apprendimento

di Katia Fontana

La motivazione può essere intesa come l'insieme dei dinamismi che attivano, dirigono e sostengono comportamenti. È dibattuta la questione relativa alle origini delle componenti della motivazione e dei rapporti che esse intrattengono fra di loro.

In parecchi indirizzi di pensiero psicologico la motivazione è diretta verso la riduzione di una tensione mediante il perseguimento di mete oggettuali che soddisfino una pulsione. All'origine di un comportamento può stare sia la risposta a dei bisogni, che si esprimono e si elaborano in forme diverse, sia la tensione verso determinati obiettivi. È assodato che esistono motivi primari, originali, che influenzano il comportamento ed altri secondari, riconducibili ad interferenze socio-culturali.

Non c'è consenso fra gli studiosi sull'ipotesi che i motivi secondari siano derivati da quelli primari in quanto si avanza l'idea che i motivi secondari possano avere una propria originalità, indipendente e talvolta possano essere perfino in contrasto con i bisogni fisiologici. Per G.W. Allport⁵ c'è una derivazione storica e genetica di molti motivi secondari dalle spinte pulsionali primarie, ma anche un'autonomia funzionale dei motivi secondari rispetto a quelli primari.

Parecchi autori sostengono l'unità della spinta motivazionale, alla quale possono essere ricondotti i molteplici bisogni; si tratta della volontà di potenza per A. Adler, delle pulsioni sessuali per S. Freud, dei bisogni fisiologici per G.L. Hull, del bisogno di sicurezza secondo K. Horney, del bisogno di integrità personale per C. Rogers. Gli studi esistenti offrono indicazioni preziose in proposito, se non vengono assolutizzati. Ogni fenomeno di disagio e di insuccesso di apprendimento è unico, originale ed è la manifestazione di una complessità di fattori che costituiscono ogni persona.

Per la motivazione all'apprendimento si parla di una complessità nella quale sarebbero coinvolti più soggetti tra cui la famiglia, la scuola, l'allievo ed altri ancora, da stabilire nella loro reale incidenza, come i mass - media e l'ambiente sociale specifico. Al di là di valutazioni analitiche più adatte al consultorio psicologico che alle aule scolastiche, il ruolo di promotore che viene attribuito all'insegnante si basa soprattutto sulla capacità che questo ha di rompere le strutture chiuse o "demotivanti".

(5) G.W. Allport, *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, 1977 (trad. dall'ingl. ed. 1937).

A proposito della demotivazione degli allievi bisogna indicare che, salvo casi patologici di identità, più che di demotivazione assoluta, si può parlare di una motivazione diversa da quella scolastica che caratterizza fortemente gli individui scolasticamente “demotivati”.

La motivazione in alcuni indirizzi del pensiero psicologico

Antesignano delle teorie sulla motivazione e studioso classico della tematica è A. Maslow⁶, psicologo statunitense al quale si fa riferimento come punto di partenza per gran parte di questi studi. Egli, infatti, iniziò la sua carriera interessandosi del problema della motivazione e sintetizzò queste ricerche nel testo “Motivazione e personalità” nel 1954. Maslow ipotizza che la motivazione possa essere vista come la conseguenza di un insieme di bisogni e desideri ordinati gerarchicamente, secondo i quali l'uomo, che ha risposto ai suoi bisogni istintivi, può attuare e sviluppare le proprie potenzialità e raggiungere uno stato di benessere spirituale. Secondo questa concezione, infatti, non è possibile che un soggetto sia motivato ad esaudire i bisogni dell'essere, cioè i bisogni di crescita riconducibili alla vera essenza dell'uomo, senza prima aver risposto ai bisogni di mancanza, riconducibili a quelli più espressamente legati alla sfera della vita psicofisica.

Accanto ai motivi inferiori, si pongono nell'essere umano i bisogni superiori che possono essere riconosciuti come idee guida, intenzioni, obiettivi, valori, motivazioni superiori. Il desiderio di approvazione da parte dei propri simili è uno dei legami importanti della società, pertanto l'autorealizzazione e la relativa motivazione alla riuscita dipendono da un'efficace percezione della realtà e dall'accettazione di sé e degli altri.

Questi concetti sembrano così scontati che a volte si corre il rischio di perderli di vista a scuola. Può capitare, infatti, di essere troppo concentrati sul programma scolastico per accorgersi come qualche studente abbia delle difficoltà nella sfera affettiva. I ragazzi con carriera scolastica faticosa, con problemi affettivi o socioculturali, coloro che hanno disturbi di apprendimento compiono sforzi molto onerosi, non ne vedono di solito i risultati e vivono la scuola con scarse opportunità di motivazione e gratificazione, addirittura in condizioni di rifiuto: si crea un circolo vizioso.

È stato dimostrato, invece, che risultati gratificanti ed aspettative di riuscita esercitano un influsso efficace sui processi di apprendimento, sulla costanza e la profondità dell'impegno, sulle modalità di conservazione in memoria. Su una base di motivazione si fondano con maggior solidità atteggiamenti tradizionalmente definiti come buona volontà o impegno personale.

Si tratta di comportamenti che hanno una radice nella formazione familiare, cosicché un alunno che ha subito punizioni prive di senso di vario genere per gli sbagli e gli insuccessi, soprattutto nelle fasi di sviluppo più precoce, presenterà una maggiore paura e una tendenza alla depressione e all'apatia di fronte all'insegnamento a differenza di quelli meno puniti, che vivranno in modo meno gravoso gli insuccessi e riprenderanno facilmente la “spinta” motivazionale.

(6) A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 1990 (trad. dall'ingl., *Motivation and Personality*, New York, Harper, 1954).

J.W. Atkinson, nei suoi studi, evidenzia come la motivazione sia strettamente collegata alla previsione del successo e come una persona sia disposta ad impegnarsi solo nel caso in cui la speranza di ottenere dei risultati positivi sia maggiore della paura di non riuscire, di non farcela. Nel momento in cui l'impegno e la costanza non portano al successo, nel soggetto emergono dei sentimenti negativi, quali la frustrazione e il senso di vergogna, che inducono a rinunciare all'attività. "In altri termini, la tendenza degli individui aventi una motivazione al successo relativamente intensa a persistere in un dato compito è attribuibile, inizialmente, alla probabilità soggettiva di successo relativamente elevata. Il fallimento ha perciò l'effetto di aumentare l'intensità della loro motivazione almeno per qualche tempo ma, in ultima analisi, l'interesse per il compito diminuirà se egli continuerà a fallire."⁷

In ambito educativo e didattico sarà necessario non esasperare un percorso di delusioni ed insuccessi considerato che gli studenti in difficoltà hanno una scarsa autostima, faticano ad attribuire dei significati motivanti a richieste scolastiche che si rivelano ostacoli "insormontabili", non tanto per la difficoltà ma per la posizione di svantaggio in cui si colloca il ragazzo che ha paura di sbagliare, di essere in errore, di non farsi comprendere.

Per gli alunni che, per varie ragioni, arrivano di rado a risultati positivi e alle relative ricompense sociali, è ogni giorno più faticoso trovare energia per impegnarsi, soprattutto se hanno avuto esperienze penose di bocciatura, ma sarà più facile se si offriranno gratificazioni per i loro piccoli progressi.

È più probabile che un bambino sfugga gli impegni e i compiti per lui complessi se cresce in un ambiente dove l'insuccesso è la causa di punizioni e di umiliazioni. Sarà per lui più facile non spendere tante energie in un'attività in cui vede il rischio di fallire; data l'esigenza di mantenere la fiducia nelle proprie capacità, preferisce inconsciamente non studiare per avere un alibi al costante fallimento dei propri sforzi. In questo modo il soggetto mette in atto delle strategie di difesa della propria identità: evita l'insuccesso con l'atteggiamento di una rinuncia a-priori di un'implicazione contestuale. Per Atkinson questo atteggiamento si definisce "motivazione ad evitare gli insuccessi". Infatti, in un individuo in cui la motivazione all'insuccesso è maggiore della motivazione al successo "la sua tendenza ad evitare (o inibire) l'esecuzione di atti che ritiene possano condurlo al fallimento deve essere superata da altre fonti 'esterne' di motivazione positiva."⁸ In genere ad un maggior riconoscimento dell'impegno si accompagnano prestazioni scolastiche migliori. Dal raggiungimento stesso di mete ad un adeguato livello di difficoltà, poste intenzionalmente a portata di mano, il discente può ricevere quella gratificazione che lo motiva a fare ulteriori sforzi.

Se invece l'alunno vive esperienze che lo portano ad attribuire i suoi risultati a ragioni che si collocano fuori di sé, come succede quando un brutto voto o una bocciatura non sono previsti, si creerà in lui la percezione di non poter influire sugli eventi.

(7) J.W. Atkinson, *La Motivazione*, Bologna, ed. Il Mulino, 1973, p. 612 (trad. dall'ingl. *An Introduction to Motivation*, Princeton N.J., Van Nostrand, 1964).

(8) J.W. Atkinson, *La Motivazione*, Bologna, ed. Il Mulino, 1973, p. 613.

Nella teoria della dinamica attribuzionale di B. Weiner⁹ si parla di *locus of control* relativamente all'abitudine dei soggetti di attribuire le cause di successi o insuccessi a se stessi o invece a fattori esterni da sé. Il concetto che pone in relazione le emozioni, le aspettative e la motivazione si distingue fra emozioni personali e sociali. Le prime vengono attribuite al proprio sé e producono dei sentimenti di colpa oppure di fiducia, le seconde provengono da un agente esterno (genitore, educatore) e sono utilizzate per comprendere quale tipo di prestazione sia più adeguata.

Un soggetto in preda ad un "senso di impotenza appreso" attribuirà i propri successi a cause che non dipendono da sé, mentre si attribuirà la responsabilità delle situazioni negative e degli insuccessi, oltretutto convinto che ciò si replicherà per sempre e in ogni situazione. Esattamente il contrario avviene nei soggetti con un'alta autostima. Secondo questa teoria, infatti, gli individui cercano le possibili cause di successo o di insuccesso; la fortuna, l'impegno, l'abilità o la difficoltà del compito vengono prese in considerazione per valutare quanto è già accaduto. Rispetto alle valutazioni fatte, si prendono delle decisioni che portano ad un atteggiamento di rinuncia o di scoperta.

In alcuni casi, spiegare perché serve un apprendimento, far riferimento alle esperienze passate di chi si accinge ad apprendere può migliorare la motivazione, così come è di aiuto stimolare lo spirito di iniziativa, creare alleanze positive per formulare insieme i progetti di lavoro scolastico.

Ci sono punti di vista diversi secondo cui il considerare la disposizione del discente nei termini oppositivi motivato – demotivato conduce ad una valutazione di tipo quantitativo, mentre un orientamento più attendibile è quello di definire e concettualizzare la motivazione nei suoi aspetti qualitativi riguardanti principalmente l'atteggiamento dell'allievo, l'utilizzo di strategie efficaci e il grado di coinvolgimento nelle attività. La relazione fra esperienze di insuccesso scolastico, demotivazione e abbandono è dimostrata. La motivazione non sostituisce la comprensione, ma ne è una premessa importante.

Di grande significato per la motivazione viene considerata l'autostima. È importante che ogni discente abbia un concetto positivo di se stesso perché il protagonista dell'apprendimento non è esterno all'allievo; tale visione, viene proposta da E. Deci e R. Ryan¹⁰ e si afferma in psicologia con il concetto di motivazione intrinseca. Essi sostengono la teoria secondo la quale il dinamismo interno è basato su determinati bisogni dell'uomo, quali quelli di autonomia, di competenza e di relazione. Con il termine "bisogno" si fa riferimento ad una tendenza psicologica dell'individuo che può portare al benessere o al malessere a seconda del fatto che essa venga soddisfatta o contrastata. Questi bisogni sono in grado di offrire sollecitazioni positive ai comportamenti personali e sociali in modo tale da creare stati emotivi congeniali alle esigenze dell'individuo come la curiosità, la serenità, la felicità e l'interesse. Si parla dell'autodeterminazione come uno degli elementi fondamentali della motivazione, cioè

(9) B. Weiner, *Die Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf die Leistung*, Stuttgart, Klett, 1975; Id., *Motivationspsychologie*, Weinheim, Beltz, 1984.

(10) E. Deci e R. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press, 1985.

il soggetto che agisce con propria volontà, in modo operoso, sentendosi coinvolto nell'attività, è gratificato.

La spinta più efficace dell'operare è interna al soggetto, ogni motivo esterno diventa motore operativo nella misura in cui si interiorizza. Già M. Montaigne faceva notare che i bambini non sono botti da riempire, ma fuochi che vogliono essere ravvivati; infatti gli sforzi per motivare le persone non hanno possibilità di successo se sono esteriori, devono far leva sulle potenzialità interiori dei discenti. C. Freinet fece notare come un cavallo che non ha sete non beve neppure se gli si immerge la testa a forza nell'acqua¹¹.

Sono i motivi intrinseci che muovono ad agire verso determinati obiettivi lungo il corso di tutta la vita perché sono più forti di qualsiasi motivazione esterna: si impara per il piacere di imparare, si diventa capaci ed efficienti per il bisogno di sentirsi competenti. La motivazione intrinseca non può però essere alimentata da ricompense esterne; diversi studi dimostrano che in questi casi essa può diminuire gradualmente. Infatti, il piacere in sé di svolgere un lavoro o di risolvere un compito quando viene assoggettato al controllo della ricompensa (approvazione, denaro o successo) si trasforma in un dovere e viene percepito in modo diverso. Accade che l'individuo si concentri sul compito e si adoperi per risolverlo velocemente per ottenere il premio o per vincere abbassando la qualità del lavoro e diventando intrinsecamente meno motivato.

Lo stesso argomento potrebbe essere trasportato sul piano educativo; si potrebbe riscontrare il rischio, in caso di rinforzo eccessivo, di far diventare la conoscenza qualcosa di sempre più esterno al soggetto e pertanto un qualcosa di artificiale e di cui si può facilmente fare a meno. Si sostiene che uno dei modi per evitare che questo succeda è la specializzazione, cioè il coinvolgimento degli individui in settori specifici del sapere perché "il gusto di sapere e imparare non è generico entusiasmo: l'allievo che ne è fornito trae soddisfazione dal proprio apprendimento e sa gestirlo in modo da farne, per quanto possibile, un'esperienza gratificante".¹²

Queste dinamiche motivazionali si sviluppano dentro un contesto socio - culturale e lo modificano in parte per renderlo più idoneo. A. Bandura sottolinea come sia intensa questa relazione tra il soggetto e l'ambiente in cui vive e afferma che per adattarsi ed operare questa modificazione l'individuo mette in atto il senso di autoefficacia o *self-efficacy*. Tale concetto "si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le fonti di motivazione personale e agiscono."¹³ In altre parole, il senso di autoefficacia influisce molto sulle scelte e sull'impegno attivato dall'individuo. Esso riguarda le convinzioni delle persone circa le proprie capacità di raggiungere un obiet-

(11) C. Freinet, *Detti di Matteo*, Firenze, La Nuova Italia, 1962 (trad. dal francese).

(12) P. Boscolo, *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, p. 89, www.edscuola.com/archivio/antologia/scuolacitta/boscolo_2.pdf.

(13) A. Bandura, *Il senso di autoefficacia*, Trento, ed. Erickson, 1997, p. 15.

tivo. Tali convinzioni nascono essenzialmente dalle precedenti esperienze di autoefficacia, dall'esperienza vicaria fornita dall'osservazione di modelli, dalla persuasione e dagli stati emotivi e fisiologici.

Il sentimento autoefficacia è collegato alla sensazione di controllo delle situazioni. Le relazioni che avvengono tra gli elementi cognitivi, motivazionali ed emotivi sono determinate dalla capacità di controllo o *human agency*. "Sentire di avere le capacità per affrontare una specifica situazione e credere che le proprie azioni producono effetti desiderati, porta ad anticipare scenari di riuscita, a impegnarsi e, di conseguenza, a ottenere buoni risultati. Al contrario, la sensazione di non riuscire a controllare la situazione, caratterizzata da bassa autoefficacia, porta al ritiro dell'impegno e, quale conseguenza, a risultati di apprendimento non soddisfacenti. Tutto questo può tradursi in un processo circolare mediato dalle aspettative. Chi ha un alto senso di autoefficacia si aspetta il successo, aspettativa che, a sua volta, sostiene e motiva per ottenere una buona prestazione. Chi presenta, invece, una bassa percezione di autoefficacia, tende a essere demotivato nel timore di non riuscire ad affrontare la situazione e a controllarla"¹⁴. Un individuo che possiede un senso di autoefficacia alto persevera nei suoi tentativi per raggiungere l'obiettivo e attribuisce l'insuccesso a scarso impegno o a condizioni avverse; al contrario, un soggetto con senso di autoefficacia bassa riduce il suo impegno, cerca di evitare compiti difficili, si deprime facilmente e fatica a recuperare il senso di *self – efficacy* dopo un fallimento o una delusione.

Le credenze di autoefficacia sostengono i livelli di motivazione e promuovono nell'individuo la scelta di nuovi obiettivi. Questi si differenziano per il tipo di incremento che possono dare alla percezione della *self – efficacy* mettendo in risalto il risultato o il processo. Gli obiettivi che pongono l'attenzione sul processo sembrerebbero "in grado di incrementare l'autoefficacia in modo più consistente, in quanto il credere che si stanno usando strategie adeguate aiuta a sentirsi più efficaci e motivati¹⁵, e tutto ciò facilita a sua volta l'incremento delle abilità. Viceversa mettere in primo piano il risultato non porta l'attenzione del soggetto sulle strategie che utilizza e sulla loro efficacia, rendendo meno probabile l'analisi di ciò che può facilitare o impedire i progressi." M.V. Covington, parlando delle strategie difensive che il soggetto mette in atto per non perdere l'autostima e per mantenere un'equilibrata visione di sé, sostiene che "non è quanto tu hai che conta, ma che cosa usi di ciò che pensi di avere."¹⁶

Accanto alla consapevolezza relativa ai processi di apprendimento si colloca, quindi, anche l'importanza di una riflessione sulle componenti emotive dell'essere umano. Nel mondo anglosassone si parla sempre più di *Emotional literacy* (alfabetizzazione

(14) R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, ed. Il Mulino, 2000, pp. 145-146.

(15) L. Nota e S. Soresi, *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*, Firenze, ed. Giunti, 2000, p. 56.

(16) M.V. Covington in R. Ames, C. Ames, *Motivation in education: Student Motivation*, vol. 1, San Diego (CA), Academic Press, 1984, p. 107.

emotiva), soprattutto in seguito alle teorie di autori come D. Goleman¹⁷ sull'intelligenza emotiva, che implica la capacità di capire e di esprimere le proprie emozioni, di saper riconoscere quelle delle altre persone. "Nella misura in cui le nostre azioni sono motivate da sentimenti di entusiasmo e di piacere – o anche da un grado ottimale di ansia – sono proprio tali sentimenti a spingerci verso la realizzazione."¹⁸ Non si tratta di rinunciare alla razionalità ma di essere consapevoli che i rapporti tra esseri umani dipendono anche dalle capacità in area affettiva, mentre l'analfabetismo affettivo comporta limiti consistenti nelle capacità umane di farsi capire e di coltivare i rapporti con gli altri.

L'educazione dell'emotività è un settore delicato, nel quale sono facili le occasioni di plagio e di intromissione indebita nella vita privata. Riflettere sulle emozioni e l'affettività¹⁹, abituarsi a riconoscere il proprio stato d'animo, a comunicarlo nelle forme opportune, a comprendere quello degli altri può facilitare la convivenza, ridurre l'aggressività e la conflittualità.

Proprio nel contesto delle dinamiche dell'identità, dell'affettività e della motivazione si comprendono meglio i comportamenti dei ragazzi con difficoltà oggettive. Indicative sono l'analisi dell'organizzazione dinamica dei bisogni e la loro incidenza sul comportamento umano e sullo sviluppo della personalità. È importante accertare di volta in volta al contatto con il soggetto quali possono essere le forze, i bisogni, i motivi che spingono la persona all'azione, ad assumere determinate condotte, cercando di non fermarsi alle prime impressioni.

La ricerca di significati profondi, che non si fermano all'ineluttabile, viene proposta da V. Frankl²⁰, che ha operato a lungo anche riguardo a situazioni di disagio estremo. Egli ha evidenziato l'esistenza dei valori di creazione, valori di esperienza, valori di atteggiamento. Si parla di valori di creazione con riferimento alla possibilità che l'uomo ha di trovare il senso della sua esistenza adempiendo con consapevolezza e responsabilità i compiti concreti che gli si presentano nella professione e nella vita familiare. Con i valori di esperienza, invece, l'uomo è chiamato ad un'accoglienza cosciente del mondo, come avviene per esempio nella dedizione alla bellezza della natura o dell'arte. Ma l'attenzione principale va dedicata ai valori di atteggiamento in Frankl.

Infatti, se l'uomo viene privato della possibilità di realizzare valori creativi o di vivere nuove esperienze, gli resta pur sempre la possibilità di assumere un atteggiamento consono nei confronti del proprio destino, anche se immutabile. Fino all'ultimo respiro della sua esistenza l'essere umano ha il compito di realizzare dei valori. Secondo l'Autore, nessuna situazione della vita è realmente priva di significato. In questo contesto, problematiche di tipo motivazionale sono collocate in un disegno complessivo di vita.

L'affettività svolge un ruolo notevole nel processo di apprendimento in quanto essa può bloccare oppure dare sicurezza al soggetto che sta imparando, può permet-

(17) D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, ed. Rizzoli, 1997.

(18) D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Milano, ed. Rizzoli, 1997, p. 107.

(19) C. Girelli, *Costruire il gruppo. La dimensione socio – affettiva nell'esperienza scolastica*, Brescia, ed. La Scuola, 1999.

(20) V. Frankl, *Alla ricerca di un significato nella vita*, Milano, ed. Mursia, 1990, p.121.

tere o impedire il raggiungimento di risultati positivi, può quindi dirigere la vita del discente su un versante piuttosto che su un altro.

F. Montuschi scrive: "Ogni volta che il rapporto affettività – intelligenza è dominato dalla paura (di non riuscire, di essere sopraffatti, di essere ingannati, di non essere capiti, di non farcela...) si può assistere al blocco improduttivo delle capacità razionali, della capacità di decidere e di prendere iniziative: la persona sembra agire automaticamente e comportarsi, in quella circostanza, secondo schemi abituali, familiari, ma poveri e incongruenti rispetto alla situazione e rispetto alle proprie risorse. È questo il momento di incidenza negativa più pesante dell'affettività perché la stessa intelligenza sembra assorbita e resta inattiva dall'affettività, è privata altresì del potere di agire su di essa. È questo anche il momento più doloroso perché la persona sembra perdere la sua identità positiva e si trova disorientata, priva di risorse."²¹

Questa componente, l'affettività, è dunque l'aspetto che funge da sostegno all'apprendimento e influenzando su di essa si motiva fortemente l'alunno prima nel farsi coinvolgere e poi nel rendersi attivo nell'azione del conoscere.

Per attivare nell'alunno una motivazione positiva che porti ad una realizzazione nello studio, l'educatore deve saper riconoscere in se stesso le emozioni negative e approntare una riflessione che lo porti a trasformarle in pensieri positivi. Tale capacità è stata teorizzata attorno agli anni Sessanta dallo psicologo americano A. Ellis nella Terapia Razionale Emotiva, più diffusamente conosciuta col nome di RET.²²

Essa considera la dimensione cognitiva non disgiunta da quella emotiva, né contrapposta ad essa. Il suo assunto di base è infatti sostenere che le emozioni sono il risultato di ciò che noi pensiamo piuttosto che la conseguenza di quanto ci accade. Ad esempio, se un ragazzo deve presentarsi ad una commissione per fare un esame, questo in sé non dovrebbe renderlo nervoso. Ma le idee di fare brutta figura, di dover studiare tutta l'estate, di deludere i genitori, provocano in lui uno stato di tensione che gli impedisce di esprimere al meglio le sue capacità. Secondo la RET, il soggetto dovrebbe essere in grado di correggere tutti questi pensieri negativi che provocano ansia e presentarsi all'esame in uno stato emotivo libero da condizionamenti e quindi più adatto a realizzare lo scopo.

Questo tipo di meccanismo, ossia reagire in modo positivo e consapevole ad una situazione di disequilibrio emotivo, è uno degli elementi che aiutano un graduale recupero di alunni demotivati. Assieme ad esso occorre offrire anche reali possibilità di riuscita fornendo delle modalità e delle strategie utilizzabili nelle attività scolastiche affinché la distanza che intercorre tra l'insegnamento e la comprensione di ciò che viene trasmesso diminuisca gradualmente fino a scomparire.

Il soggetto contemporaneo ha bisogno di superare il dualismo mente - affetti, rimettendo in circolo le dimensioni motivanti: esse possono essere considerate uno degli elementi chiave per l'apprendimento e per il progresso personale dell'alunno. L'obiettivo primario è dunque quello di formare il discente alla capacità di orientare

(21) F. Montuschi, *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, Brescia, ed. La Scuola, 1996, p. 97.

(22) Il testo fondamentale della Rational – Emotive Therapy è: A. Ellis, *Reason and Emotion in Psychotherapy*, New York, Lyle Stuart, 1962; trad. it. *Ragione ed emozioni in psicoterapia*, Roma, ed. Astrolabio, 1989.

ed indirizzare le proprie risorse e le proprie facoltà in modo coerente affinché si senta competente e motivato nell'affrontare compiti via via più complessi. Questo obiettivo, di estrema importanza, viene spesso ostacolato da difficoltà di diversa natura.

Ipotesi di intervento

Quando non si ha l'accortezza di far leva sugli aspetti dinamici della personalità sorgono numerosi problemi. La scuola è chiamata a riscoprire il suo ruolo di orientatrice per non essere semplicemente selettiva. Infatti: "La riqualificazione del lavoro scolastico e la rieducazione devono aver luogo al più presto, non appena è stato diagnosticato il problema, cercando di prevenire più che 'curare', ma non si ottengono i risultati desiderati se ci si limita a esercitazioni; nessuna terapia funziona se non si comprende la portata dei problemi del soggetto, se non si instaura un buon rapporto umano e non si imposta tutto il lavoro scolastico in modo idoneo"²³.

I micro-comportamenti degli insegnanti sono molto importanti, spesso le aspettative si trasformano in comportamenti comunicativi non vistosi ma efficacia stimolano la partecipazione del discente.

Il docente che si basa sulla sua preparazione iniziale non possiede molte volte gli strumenti idonei per proporre i percorsi di sviluppo necessari a condurre il problema ad una soluzione, è anche per questo motivo che gli insegnanti sono diventati degli instancabili "assetati" di conoscenza. Collaborando con figure di supporto, quali psicologi ed esperti in vari settori, l'insegnante che continua ad aggiornarsi e a perfezionare la propria "arte" riesce ad affrontare situazioni scolastiche difficili ottenendo dei buoni risultati.

Per attivare tutte le energie fisiche, mentali e relazionali necessarie, questo tipo di docente deve essere sostenuto da una forte motivazione personale, a sua volta nutrita dagli stimoli provenienti dall'ambiente circostante, per esempio da un gruppo di lavoro aperto, dove lo scambio e l'incoraggiamento sono alla base della relazione e soprattutto rispondono alla situazione concreta dell'alunno, della classe, dell'istituto scolastico in cui esso si trova. È questo un momento importante dove teoria e prassi si incontrano offrendo risultati tangibili.

Di fondamentale importanza è l'autoconsapevolezza degli alunni. R. Kretschmann, in un'analisi approfondita svolta sui disturbi di apprendimento e sulle ansie da fallimento, spiega come sia utile, dopo aver diagnosticato quali motivazioni e sentimenti siano presenti in un individuo, "cercare di cambiare le convinzioni soggettive della persona, cosicché si senta competente, efficace e acquisisca modelli di attribuzione che stabilizzino la personalità"²⁴.

Egli propone cioè di lavorare in modo da permettere all'individuo di autovalutarsi: la presa di coscienza delle proprie difficoltà è un primo passo verso la risoluzione

(23) O. Bombardelli, "Tutti bravi potenzialmente" in O. Bombardelli e M. Dallari (a cura di), *La scuola alla prova*, Trento, 2001, p. 90.

(24) R. Kretschmann, "Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento" in O. Bombardelli e M. Dallari (a cura di), *La scuola alla prova*, Trento, 2001, p. 145.

delle stesse. Questo processo viene accompagnato da interventi specifici che propongono, fra altre cose, temi vicini all'io per favorire l'esperienza dell'efficacia personale, un adattamento flessibile della proposta di apprendimento alla situazione iniziale dei ragazzi, un'offerta di aiuto rasserenante e una dimostrazione per modelli delle vie di soluzione con successiva introduzione al lavoro concentrato e pianificato.²⁵

Tutto questo viene permeato da trasparenza, riguardo ai contenuti e alle esperienze che attendono i ragazzi, e da consapevolezza delle possibilità di riuscita. Si può affermare, a questo punto, che il discente, grazie a un lavoro sistematico e consapevole in cui la direzione del percorso e l'obiettivo della ricerca sono chiari, è in grado di attivare un atteggiamento strategico che gli permetta di assumere comportamenti differenti a seconda del tipo di prova e di prestazione richiesta. Di volta in volta, richiamando procedimenti e strategie del pensiero già sperimentati, riuscirà ad avvicinarsi al nuovo con minore ansia e con maggior successo: gradualmente dal "circolo vizioso" si riuscirà a passare al "circolo virtuoso". Ogni risultato positivo, infatti, rinforzerà l'autostima del soggetto e produrrà nelle persone che lavorano con lui e attorno a lui una maggiore disponibilità all'aiuto, all'ascolto e, infine, all'amicizia.

Uno degli aspetti a cui gli insegnanti devono prestare attenzione è dunque lo sviluppo delle qualità della persona e lo si può fare fornendo un *feed – back* positivo, soprattutto attuando un comportamento relazionale costruttivo. Dal ruolo di trasmettitore di conoscenze, il docente si pone nel ruolo di chi educa orientando, come mediatore di cultura. La capacità che, secondo C. Rogers, gli viene richiesta è quella di "creare un clima caratterizzato dal massimo che egli possa realizzare di genuinità, di stima, di compartecipazione"²⁶ al fine di proporre allo studente un apprendimento che entra a far parte dell'esperienza della sua vita, un apprendimento "vivo" che stimola nel discente interessi intellettuali.

T. Gordon²⁷ sostiene che "un ragazzo accettato dai suoi insegnanti così com'è finisce con l'accettarsi, e più che sviluppare sensi di colpa o di farsi paralizzare dall'ansia, modifica pian piano se stesso, rivede e cambia modo di comportarsi, non ha timore di sbagliare sempre, manifesta i suoi sentimenti, le sue ansie, le sue inclinazioni, cerca di dedicarsi ai suoi impegni scolastici senza paure ma con serenità. In tali condizioni certamente migliora anche il suo rendimento."²⁸

Esistono dei metodi di insegnamento/apprendimento che propongono dei programmi di intervento specifici e strutturati i quali, tenendo in considerazione requisiti affettivi e competenze sociali, sviluppano i processi del pensiero e favoriscono la motivazione. A questo proposito, si può ricordare il Metodo di Apprendimento Mediato ideato da R. Feuerstein²⁹ che assegna un ruolo particolarmente importante

(25) R. Kretschmann, "Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento" in O. Bombardelli, M. Dallari (a cura di), *La scuola alla prova*, pp. 147-148.

(26) C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti – Barbera, 1973, p. 143 (*Freedom to Learn*, Ohio, Merrill 1969).

(27) T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Teramo, Giunti Lisciani, 1991 (trad. dall'ingl. *Teacher Effectiveness Training*, New York, Peter Weiden, 1974).

(28) M. Angelone, *La motivazione nell'insegnamento – apprendimento*, Napoli, ed. Loffredo, 2001, p. 77.

(29) Il testo fondamentale della teoria della modificabilità cognitiva strutturale alla quale si rifà il metodo è: R. Feuerstein, M. Hoffman, R. Miller, *Instrumental Enrichment- An Intervention Program for Cognitive Modificability*, Baltimore, University Park Press, 1980.

all'insegnante in qualità di mediatore. Egli intende l'intelligenza come processo attraverso il quale l'individuo, divenendo consapevole dei modi del procedere del proprio pensiero attraverso l'aiuto di una persona specializzata (il "mediatore"), raggiunge gradualmente la piena autonomia cognitiva, affettiva e sociale. Questa autonomia permetterà al soggetto di affrontare situazioni nuove in modo più flessibile e con minore difficoltà di adattamento.

In altre parole, con l'attenzione al processo l'individuo può utilizzare al meglio e in modo indipendente le proprie abilità cognitive facendo leva anche su una motivazione intrinseca. Il cambiamento importante nell'ambito dell'educabilità cognitiva è che il soggetto, sia esso un bambino o un adulto, non viene visto come sede di lacune da colmare ma come luogo di potenzialità da sviluppare.

Il tipo di approccio cognitivo concepito da Feuerstein ha lo scopo di modificare anche la condizione emotiva della persona per renderla pienamente realizzata. Gli esseri umani nel momento in cui allargano il loro sistema di bisogni ampliano il repertorio di modalità per rispondere alle necessità della vita e per attribuirvi un significato. In entrambi i compiti è di grande importanza la figura del mediatore.

“La mediazione del significato rappresenta l'energia, la forza affettiva e emotiva che farà superare all'interazione mediazionale la resistenza opposta dall'alunno, assicurando che gli stimoli mediatizzati divengano veramente parte della sua esperienza”³⁰.

Attribuire un significato agli oggetti o agli avvenimenti incontrati è molto importante in quanto, oltre ad essere una fonte energetica e motivazionale molto potente, sviluppa una tendenza a ricercare altri significati nella vita. Ciò inoltre offre la possibilità di sviluppare un repertorio verbale, lessicale, concettuale e la capacità di esprimere competenze. Si viene così creando un clima positivo dove la reciprocità diventa la base su cui sviluppare l'interazione.

R. Feuerstein, similamente agli studi di B. Weiner e A. Bandura, collega strettamente la mediazione del significato al senso o sentimento di competenza. “La mancanza di associazione tra successo e consapevolezza rafforza la nostra convinzione che l'interazione diretta con i compiti, anche se seguita da successo, non genera necessariamente un senso di competenza. La competenza dipende piuttosto, in larga misura, dalla presenza tra l'individuo e il compito, di un mediatore capace di mediare all'individuo la convinzione che ciò che ha conseguito è il risultato di una reale competenza”³¹. Il bambino ha bisogno che questo sentimento venga riflesso dall'ambiente che lo circonda per prendere consapevolezza di quello che ha fatto, diversamente qualsiasi esperienza di successo potrà essere attribuita a cause esterne e non ad una competenza propria.

È compito del mediatore trasmettere questa consapevolezza che si svilupperà nel tempo fino a costruire l'immagine positiva del sé. Avere un'immagine positiva di se stessi è importante per un buon sviluppo dell'apprendimento e per il raggiungimento

(30) R. Feuerstein, Y. Rand, J.E. Rynders, *Non accettarmi come sono*, Milano, Sansoni, 1995, pp.70-71.

(31) R. Feuerstein, Y. Rand, J.E. Rynders, *Non accettarmi come sono*, Milano, Sansoni, 1995, pp.75-76.

di risultati soddisfacenti che motivino internamente il soggetto a continuare la sua formazione e che producano autostima. È bene prestare molta attenzione sin dai primi anni di vita a questa componente della persona, l'immagine del Sé, perché essa dimostra un'elevata resistenza al cambiamento.

Quando il bambino è piccolo, è sufficiente non mediare il sentimento di competenza o sgridarlo ogni volta che sbaglia per non sviluppare nel soggetto una stima del Sé positiva. Si tratta di una situazione delicata perché l'individuo, in quel momento della sua vita, è realmente vulnerabile.

Di conseguenza l'insegnante dovrà offrire a ciascun studente le possibilità concrete per una sua realizzazione positiva. Vi è la necessità, ad esempio, di proporre un compito ottimale, di selezionare esercitazioni con caratteristiche ben dosate. Infatti, se il compito si rivela troppo facile l'alunno non investe energia e non sviluppa il sentimento di competenza, se, al contrario, la proposta è troppo difficile produce esperienze di insuccesso frustrante.

Questo tipo di intervento è difficile da realizzare perché il curriculum è riferito a studenti "medi", ma la classe non ha alunni "medi". Il problema può essere superato attuando tre accorgimenti: 1. rendersi consapevoli della situazione, 2. ricordare che non tutti i bambini imparano con la stessa rapidità, 3. ricercare in modo creativo le strategie da utilizzare.

Il feed-back che viene restituito sarà amplificato in rapporto allo sforzo soggettivo e ogni valutazione sarà accompagnata da una spiegazione logica. In questo modo è possibile trasformare l'esperienza di insuccesso in un'esperienza di apprendimento.

La motivazione, dunque, è costituita da una molteplicità di componenti che interagiscono fra loro in modo dinamico. Il suo equilibrio è un elemento sensibile e mai definito una volta per tutte; infatti, esso deve essere riconquistato ogni volta che l'individuo progredisce e stabilisce nuovi criteri per considerare le proprie spinte interne e la realtà che lo circonda.

Così, come si evince dalla sua origine etimologica "*motus*", la motivazione è sempre in movimento verso un obiettivo diretto o indiretto da raggiungere; quando questo perde di senso, l'individuo si ferma in uno stato "temporaneo" di passività alla ricerca di nuovi orizzonti di significato e di gratificazioni.

Un insegnamento consapevole e individualizzato

di Olga Bombardelli

È necessaria oggi la valorizzazione delle potenzialità di ognuno, ma molto comune è ancora la dispersione scolastica, intesa come una realtà complessa, sinonimo di rendimento non soddisfacente³², di rifiuto reciproco fra scuola e alunno, di spreco intellettuale. Se si vuole accrescere l'equità dei sistemi scolastici, si deve migliorare la qualità³³, non basta puntare sulla quantità, cioè sul numero di ore e di anni di scuola.

Un recente scritto dell'UNESCO propone come finalità condivise da studiosi su scala mondiale: imparare ad essere, a conoscere, a fare ed a vivere insieme³⁴; sottolinea quindi l'importanza che gli apprendimenti non siano solo teorici, ma anche pratici, che abbiano un senso per il soggetto e per la sua convivenza con gli altri, a livello personale, collettivo, interculturale.

Ancora significativi sono i limiti dell'istruzione scolastica in numerosi stati occidentali, come dimostrano diversi studi comparativi, in particolare la recente indagine dell'OCSE, il progetto PISA (*Project for International Students Assessment*)³⁵.

Chi entra in svantaggio nella scuola raramente è posto in condizione di colmare le sue lacune, si trova in una situazione di isolamento che porta facilmente ad una presenza frustrante in classe, con profitto scarso³⁶ e forte demotivazione. L'apprendere e lo star bene a scuola sono conseguenza di una serie di fattori, di tipo individuale, familiare e ambientale, ma anche di misure scolastiche di ordine relazionale, organizzativo e didattico.

Le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, del 30 luglio 2003, parlano di '*Scuola della motivazione e del significato*', ricordando che i ragazzi sono disponibili ad apprendere, ma resistenti agli apprendimenti

(32) O. Bombardelli, M. Dallari, *La scuola alla prova*, Trento, Dipartimento di scienze filologiche e storiche, 2001, p.22.

(33) Cfr. alcuni progetti come: www.cede.it/pilota2 www.cede.it/seris

(34) J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997 (trad. dall'ingl. Learning: the Treasure within. Report to Unesco of the International Commission of Education for the Twenty-first Century, 1996).

(35) Cfr. www.pisa.oecd.org Cfr. F. Abbona, OCSE-PISA-2000. Uno sguardo all'Italia, *Nuova Secondaria*, 2003, 3, pp.8- 12, p.14.; G. Del Re, I fini dell'educazione e il progetto OCSE-PISA, *Nuova Secondaria*, 2003, 4, pp. 11- 18.

(36) O. Liverta Sempio, *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Cortina Editore, 1999; M. Gentile, *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Note per una prassi dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

autoreferenziali, di cui non comprendano il significato, che non producano frutti di rilevanza sociale o di crescita personale³⁷.

Al sistema formativo spetta un ruolo di compensazione dei fattori d'ineguaglianza, siano essi da ricondurre all'appartenenza sociale o familiare, sia a peculiarità individuali. Incidono le condizioni domestiche (sicurezza emotiva, stili educativi, livello di aspettative, interessi e stimoli culturali), a cominciare dalla stessa struttura della famiglia e dalle abitudini di vita³⁸. Sono importanti le possibilità dell'ambiente, l'appartenenza socio-economica; gli influssi riconducibili alle condizioni esterne hanno effetto sui ragazzi in rapporto con le loro specificità di percezione e di interpretazione del mondo³⁹.

In molti stati il sistema scolastico tradizionale è ancora molto rigido, lontano dal mondo dei discenti, creatore esso stesso in alcuni casi, di demotivazione. Si può intravedere di recente l'inizio di una nuova tendenza verso maggior consapevolezza da parte delle Istituzioni locali, nazionali ed internazionali⁴⁰; c'è una sensibilità più diffusa al problema del disagio. Le misure di riforma in corso, l'autonomia scolastica⁴¹, l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno⁴², il richiamo a personalizzare l'opera formativa, dovrebbero costituire occasioni preziose.

Nella scuola, una formazione elevata ed equilibrata può essere raggiunta con misure istituzionali e attività quotidiane; formazione e *status* degli insegnanti, coinvolgimento della famiglia e della comunità, modalità educative, di insegnamento e di valutazione.

Le finalità previste nei programmi ufficiali, nelle leggi della scuola, e ispirate a documenti come la Costituzione e le Dichiarazioni internazionali dei diritti sono da perseguire nel contesto dell'autonomia scolastica (L.59/1997), con il superamento di vincoli troppo rigidi, con forme di flessibilità del tempo scolastico, nella distribuzione delle materie, nei tempi dei docenti. I Protocolli d'Intesa che alcune Regioni⁴³ hanno sottoscritto col MIUR precisano le condizioni dell'autonomia per le aree considerate.

Il Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica DPR 275 /1999 dilata molto gli spazi di decisionalità delle scuole, che sono chiamate ad elaborare il Progetto di Offerta Formativa - POF (detto anche Piano d'Istituto - PI o Progetto Educativo d'Istituto - PEI), una autentica 'carta d'identità' della scuola⁴⁴, che rende esplicite le decisioni relative alle soluzioni adottate.

Secondo la nuova riforma (Legge delega 53/2003), attraverso percorsi e piani di

(37) Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, 30 luglio 2003, www.istruzione.it.

(38) I. Colozzi, G. Giovannini (a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, Milano, FrancoAngeli, 2003; secondo questa inchiesta europea, il 20 % dei ragazzi fra i 10 e i 15 anni, quando torna a casa da scuola, non trova un adulto in casa.

(39) E.Wild, *Familiare und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schuelern*, in *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 2001, 4, p. 496.

(40) Rapporto di E. Cresson, "Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva", Libro bianco, (1995); A.Longo, *Il laboratorio della riforma scolastica. Autonomia, istituti verticali, nuovi curricula*, Ravenna, ed. Longo Angelo, 2000.

(41) K. Promberger, *Riforme nel sistema scolastico*, Bolzano, Accademia Europea, 2003 (*Arbeitshefte / Quaderni*; 38).

(42) La Legge 20 gennaio 1999, n.9, sull'elevamento dell'obbligo di istruzione; la Legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 68, concernente l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno. Per gli aggiornamenti cfr. www.istruzione.it

(43) Per il Trentino, cfr. M.Caroli (a cura di), *Autonomia e riforma*, Trento, Didascalie Libri, 2003, pp. 75ss.

(44) A. Galgano, *La scuola con il bollino*, Milano, Elemond, 1998; D. Cristianini, *Costruire l'identità della scuola. Le competenze e le funzioni del dirigente scolastico*, in *Quaderni dell'autonomia*, 1998, 2.

formazione personalizzati (pfp⁴⁵), che sottolineano la centralità dell'alunno, si creano spazi per il superamento di un modo rigido di insegnare; ciò impone grande responsabilità alla scuola, richiede disponibilità e capacità di liberarsi da abitudini inveterate di passività.

L'opera di motivazione non è legata ad iniziative estemporanee; preliminari sono modalità abitualmente corrette di lavoro formativo. Se ad un ragazzo si chiede di fare qualcosa che oggettivamente egli non può essere in grado di realizzare, sia per età e conseguente grado di maturazione sia per mancanza di prerequisiti o per disturbi specifici di apprendimento, allora il problema non è da cercare nell'ambito della motivazione, ma prima di tutto nell'approccio didattico e sarebbe fuorviante prescindere da tale constatazione.

Per migliorare la motivazione in ambito formativo occorrono alcune misure: conoscenza scientifica della problematica, attenzione all'alunno ed alle sue condizioni, alle dinamiche dell'apprendimento, rapporto umano basato su un profondo rispetto per le persone, comprensione e fiducia, solidarietà e incoraggiamento; è indispensabile una personalizzazione dell'educazione con flessibilità della didattica, scegliendo contenuti di vivo interesse, adottando metodi che rendano attivi.

L'apprendimento e la motivazione in classe

L'alunno è dotato di un potenziale di sviluppo che gli permette di costruire una propria organizzazione dinamica dei dati di esperienza, in costante evoluzione, con la possibilità di integrare esperienze nuove, di trovare spiegazioni, di stabilire collegamenti⁴⁶. La struttura cerebrale ed il funzionamento della mente umana⁴⁷ si dimostrano ancora in gran parte ignoti, ma sono studiati in forma sempre più raffinata⁴⁸, avvalendosi di nuove tecniche di ricerca, di osservazione del cervello e del comportamento.

Apprendere è un processo molto generale, che porta alla modifica di strutture psichiche interiori sulla base dell'elaborazione di informazioni di diverso tipo, acquisite dal discente nel corso di un interscambio attivo con l'ambiente fisico e sociale. E.E. Hilgard definisce l'apprendimento come "il processo mediante il quale si origina un'attività o un'attività preesistente viene modificata attraverso la risposta ad una situazione"⁴⁹. Quando le persone apprendono, cambiano il loro atteggiamento e il loro modo di risolvere i problemi, anche se spesso ciò non è osservabile e misurabile in tempi brevi. Le modificazioni del comportamento non possono essere considerate apprendimento se sono attribuibili a stati temporanei dell'organismo (es. fatica ecc.).

(45) Cfr. Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di I° grado, 30 luglio 2003; Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria, 9.10.2002 www.istruzione.it

(46) M. Cervellati, *Che ne sai di un bambino che cresce?*, Napoli, Tecnodid, 2000.

(47) B. Gallo, *Neuroscienze e apprendimento*, Napoli, Esselibri, 2003; J. Horgan, *La mente inviolata. Una sfida per la psicologia e le neuroscienze*, Milano, R. Cortina, 2001; A. Imbasciati, *Nascita e costruzione della mente*, Torino, UTET, 1998.

(48) J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988; A. Damasio, *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi, 2000; G.M. Edelman, G. Tononi, *Un universo di coscienza*, Torino, Einaudi, 2000; P. Legrenzi, *Come funziona la mente*, Bari, Laterza, 1998.

(49) H. E. R. Hilgard, *Psicologia. Corso introduttivo*, Firenze, Giunti- Barbera, 1971, p. 292.

L'essere umano acquisisce il sapere non in base ad un semplice assommarsi di dati provenienti dall'esterno, ma piuttosto su un piano di interrelazioni, in una dimensione sistemica di eventi interagenti. Il soggetto non subisce passivamente gli influssi dell'ambiente, il suo atteggiamento attivo fa sì che nel far proprie le conoscenze egli le ricostruisca e le inserisca nel proprio sistema cognitivo.

Vasto e affascinante è il contributo di numerosi studiosi e di innumerevoli ricerche allo studio dei fenomeni della conoscenza (J. Piaget, R.J. Sternberg⁵⁰, R.M. Gagné⁵¹, Guilford, R. Feuerstein⁵², D. Katz, D. Olson⁵³, A. De la Garanderie ecc.), di grande interesse sono gli scritti italiani sulla tematica: A. Antonietti, C. Cornoldi, R. Job, A. Oliverio ecc..

Il linguaggio è uno schema convenzionale di riferimento mediante il quale viene incrementata l'organizzazione intellettuale (A.R. Luria, J. Bruner, L. Vigotsky ecc.). I simboli di comunicazione permettono di scambiare socialmente le informazioni; se usati in modo appropriato facilitano la comprensione e favoriscono lo sviluppo di nuovi atti cognitivi.

I fattori responsabili dell'apprendimento costituiscono un insieme complesso, peculiare per ogni individuo, ma si identificano alcune costanti. I diversi campi: percettivo, cognitivo, affettivo, psicomotorio concorrono insieme allo sviluppo del processo di apprendere. Nella quotidianità dell'insegnamento non è facile distinguere l'intelligenza da fattori come: bagaglio di conoscenze, memoria, studio diligente, scioltezza verbale. È importante identificare i processi di pensiero degli alunni e le loro dinamiche di apprendimento, capire quali sono i problemi veri per trovare poi soluzioni.

H. Gardner ha evidenziato l'esistenza delle intelligenze multiple: intelligenza linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica relazionale, personale ecc.⁵⁴. Sono state individuate modalità e procedure di gestione mentale di tipo visivo, uditivo e cinestetico, legate a diversi comportamenti di apprendimento.

Si può notare che gli episodi a cui si presta attenzione sono implicati con maggior efficacia in cicli di anticipazione, di esplorazione e di raccolta di informazioni⁵⁵; l'attenzione ci permette di acquisire efficacemente anche informazioni apparentemente occultate o 'disturbate' da messaggi ambientali più appariscenti e dominanti, come ad es. una comunicazione bisbigliata in un ambiente ricco di rumori.

La capacità di dedicare attenzione ad un contenuto di apprendimento per un certo periodo di tempo, di dirigerla in modo finalizzato nella percezione, nel pensiero, nel ricordo viene chiamata concentrazione. La concentrazione è selettiva e limitata nel tempo, è guidata dall'interesse, dalla volontà e da fattori predisponenti di vario tipo, come l'importanza che si attribuisce allo stimolo e le esperienze precedenti di apprendimento; essa si può affinare entro certi limiti.

(50) R.J. Sternberg, P. Ruzgis (a cura di), *Personalità e Intelligenza*. Trento, Edizioni Erickson, 2000.

(51) R.M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1973; J. Bruner, *Studio sullo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1978.

(52) N. Laniado, *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini*, Novara, Red Edizioni, 2002; K. Fontana, *È possibile sviluppare l'intelligenza in ogni età e condizione?* in L. Simeon, *La scuola dei talenti*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 50-74.

(53) D. Olson, *Linguaggi, "media" e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979.

(54) H. Gardner, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1994; H. Gardner, *Formae mentis*, Milano, ed. Feltrinelli, 1993, p. 457.

(55) G. Peticone, *Bambini, impariamo a fare... i disattenti*, *Scuola Italiana Moderna*, 2001, 4, pp. 45-48 \$

Molti ragazzi hanno difficoltà di concentrazione a scuola nell'intensità e nella durata e ciò è riconducibile sia a componenti legate al soggetto e al suo contesto sia al tipo di insegnamento scolastico proposto. Importante è il ruolo del rinforzo, che esercita influssi efficaci sui comportamenti.

Le nuove conoscenze acquisite dal soggetto vengono inserite nella memoria⁵⁶ a lungo termine, integrandosi con il sapere preesistente, con collegamenti effettuati in modo più o meno sistematico. Si può ricordare meglio se si conoscono e si seguono le regole della memoria⁵⁷; favoriscono la memorizzazione la comprensione approfondita e l'organizzazione ragionata dei contenuti, l'immaginazione e l'associazione. Con la ripetizione è possibile ricordare la maggior parte di ciò che è richiesto, ma se ciò avviene senza la necessaria comprensione si arriva al famigerato mnemonismo; il ripasso è più efficace se è motivato e tempestivo.

Le difficoltà di ricordare sono spesso fondate affettivamente. Una forte tensione emotiva può creare blocchi della memoria e delle capacità di ragionamento, rende difficile o impossibile recuperare il ricordo delle informazioni, nonché ricostruirlo partendo da dati diversi⁵⁸. Si ricorda meglio se si utilizzano i due emisferi del cervello, sapendo che la parte destra procede in modo prevalentemente emozionale, l'emisfero sinistro in forma più analitica; quindi è utile raccogliere le informazioni non solo razionalmente, ma proiettandole anche nel proprio scenario interiore.

Aspetti emotivi non mancano di giocare un proprio ruolo rispetto all'intensità ed all'efficacia del lavoro di studio, in particolare per quanto riguarda gli interessi, la motivazione e gli stati d'animo. Il sapere è una dimensione con la quale il soggetto intrattiene rapporti non solo logici e culturali, ma anche affettivi ed etici, in un'interazione attiva⁵⁹; l'apprendimento è proficuo quando il discente si avvicina ai contenuti in uno stato di tensione intellettuale, con integrazione fra la dimensione cognitiva e emotiva del soggetto⁶⁰.

Attento alla consapevolezza relativa ai processi di apprendimento si colloca l'importanza di una riflessione sulle componenti affettive dell'essere umano. Recentemente si sono raccolti dati e condotti esperimenti sul rapporto fra conoscenza, comportamento, memoria ed emozione⁶¹. I vissuti emozionali, prima trascurati a scuola, sono riconosciuti oggi in tutto il loro peso.

Questo non implica, tuttavia, ricondurre tutte le difficoltà scolastiche soltanto a problemi di tipo affettivo, come purtroppo talvolta accade. La scuola opera primariamente nel campo dell'istruzione e in essa, prima di tutto, è chiamata ad attuare misure efficaci di valorizzazione dei talenti. Di grande interesse si rilevano iniziative prudenti

(56) P. Lanzotti, Memorizzare. Una capacità fondamentale nei processi d'apprendimento, *Nuova Secondaria*, 1988, 10, pp. 18-21, p. 18; J. Hunter, *La memoria*, Milano, Feltrinelli, 1962; A. Oliverio, *Ricordi individuali e memorie collettive*, Torino, Einaudi, 1994; A. Oliverio, *L'arte di pensare*, Milano, Rizzoli, 1997.

(57) T. Buzan, *Usiamo la memoria*, Milano, Frassinelli, 1987; C. Castellano, *La memoria*, Roma, Editori Riuniti, 1987.

(58) Cfr. S. Manes, *Come essere più intelligenti*, Milano, Mondadori, 1987.

(59) D. Fabbri Montesano, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari, Dedalo, 1984, p. 74.

(60) D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla scuola materna alla media inferiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 79; N.H. Frijda, *Emozioni*, Bologna, il Mulino, 1990.

(61) A. Oliverio, Apprendere nell'era virtuale, *RES*, 1996, 11 feb. p. 8; A. Oliverio, Ragione e passione nelle emozioni, *Psicologia*, 1995, luglio-agosto, 130, p. 52; P. Meirieu, *Imparare... ma come?* Bologna, Cappelli, 1990.

di alfabetizzazione emotiva, che aiutino gli alunni a riconoscere i sentimenti e li abitui-
no a raffinare le loro capacità di riflessione interiore.

Quando i bambini sono molto ansiosi, è bene domandarsi se l'origine della loro ansia
nei confronti delle attività scolastiche non derivi anche da incoerenza, eccessiva severità
o indifferenza manifestata nei loro confronti da parte degli educatori, siano essi genitori
o insegnanti. I problemi emotivi sono molto spesso conseguenza di una difficoltà specifi-
camente legata all'area dell'apprendimento⁶². A causa della pervasività di questi stati
psicologici appare problematico capire se un alunno ha innanzitutto problemi emotivo-
motivazionali che favoriscono una difficoltà di apprendimento o viceversa.

Tutti gli esseri umani sono diversi tra loro. Non tutti rientrano in uno standard
predefinito, ma la diversità stenta a trovare dignità e riconoscimento nella nostra
scuola, sia essa di ordine personale sia di tipo culturale; si deve capire che differenza
non è deficienza, e non si può farne motivo di esclusione.

Differenze che richiedono attenzioni straordinarie a scuola sono riconducibili ai
più vari fattori: i ritmi di maturazione, le differenze di genere, l'appartenenza a culture
(o subculture) diverse da quella dominante, le disabilità⁶³ più o meno marcate, handi-
cap indotti, disturbi specifici di apprendimento (DSA) ecc.; le deviazioni dallo standard
possono diventare un handicap se sono ignorate.

Al fine di garantire a tutti pari opportunità di riuscita, uno spazio di rilievo assume
l'attenzione alle peculiarità dei soggetti ed ai fattori che rendono difficile l'apprendi-
mento. La situazione è complicata per coloro che presentano DSA, poiché i loro limiti
sono facilmente fraintesi, essi non sono disabili ma le loro peculiarità di apprendimen-
to impediscono loro di trar profitto da metodi di insegnamento standardizzati.

A titolo esemplificativo si fa oggetto di attenzione in questa sede la dislessia⁶⁴, dato
che si registra una percentuale pari almeno al 3,5% di alunni dislessici (o interessati da
disgrafia e discalculia) nella scuola dell'obbligo. Negli ultimi tempi ciò pare finalmente
essere diventato un tema frequente di dibattito, tuttavia ancora poco si fa quotidianamente
nella scuola. Un chiaro richiamo ad essa si trova nel testo delle "Raccomanda-
zioni per l'attuazione delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella
Scuola Primaria*", che citano esplicitamente "Il caso dislessia: oltre il sintomo".

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la dislessia⁶⁵ evolutiva è un distur-
bo della lettura (scambi di lettere, salti di sillabe ecc.), che si manifesta in un soggetto
in età di sviluppo, in assenza di deficit cognitivi, neurologici, sensoriali e di psicopatologie
primarie, nonostante normali opportunità educative e scolastiche. Spesso alla dislessia
si associano disgrafia, discalculia, disprassia e disritmia, ma non sempre.

(62) C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1999, p.17.

(63) <http://www.urp.unibo.it/down/chisono/oms.htm>, consultato nel dicembre 2003: Nel contesto delle conoscenze e delle esperienze sanitarie si intende per disabilità qualsiasi restrizione o carenza (conseguente a una menomazione) delle capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano; si intende per handicap una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una menomazione o di una disabilità che limita e impedisce la possibilità di ricoprire il ruolo normalmente proprio. Cfr. V. Stanzial, G. Chiavegato, *Alunni in difficoltà*, Teramo, Giunti Lisciani, 1989.

(64) Nel presente testo si parla per brevità di dislessia intendendo anche le realtà di disgrafia (irregolarità di scrittura), discalculia e disprassia.

(65) Non è questa la sede per addentrarsi nello studio delle cause della dislessia evolutiva. Cfr. il sito dell'Associazione Italiana Dislessia www.dislessia.it

Il problema deve essere riconosciuto presto con una diagnosi accurata⁶⁶ e con un'analisi della storia individuale d'apprendimento; solo un professionista (neuropsichiatra infantile) è in grado di diagnosticare la presenza di questo disturbo. Per porre diagnosi di dislessia vanno escluse patologie neurologiche e sensoriali, si esaminano le condizioni sociali e la storia educativa, si valuta il livello intellettuale (che, perlomeno in test non verbali, deve risultare nella norma); è quindi necessario riscontrare un grado significativo di compromissione delle abilità di lettura⁶⁷, in riferimento ai parametri di velocità e di accuratezza della decifrazione; quando la comprensione è deficitaria, lo è di solito come conseguenza di un meccanismo di decifrazione stentato.

In chi sperimenta una realtà di discalculia, tipiche sono le incertezze nel denominare quantità, anche con i numeri piccoli, salti nella numerazione (11, 12, 13, 17, 18), errori nel contare all'indietro, capovolgimenti nelle cifre. La scrittura dei disgrafici può essere molto disordinata e illeggibile, soprattutto sotto pressione in occasione di prove; se è leggibile e chiara ha richiesto uno sforzo tale da non lasciare al soggetto energie sufficienti per riflettere.

I soggetti considerati riescono generalmente a leggere ed a scrivere, ma con uno sforzo esasperato di autocontrollo, che non può durare a lungo e causa tempi di concentrazione limitati; tali difficoltà interferiscono con l'abilità di questi ragazzi di esprimere le proprie idee, causano scarsa produttività di lavoro, estrema lentezza, affaticamento esagerato, errori costanti anche nella copiatura, essi tendono a tralasciare o procrastinare i compiti, anche come via di fuga rispetto alla realtà di disagio e di confusione in cui si trovano.

Non di rado si pensa erroneamente che i bambini dislessici abbiano una dotazione intellettuale limitata, oppure li si ritiene scolari pigri, svogliati, disattenti, pasticcioni e superficiali. I ragazzi con dislessia hanno grandi pregi e parecchi punti forti, naturalmente ognuno in forma propria: capacità di cogliere problemi e di esplorare percorsi inediti: spirito critico, prontezza di riflessi, curiosità eccezionale, persistenza, immaginazione vivida e creatività, capacità di pensare a soluzioni atipiche, di considerare le questioni da una prospettiva inusuale. Essi dimostrano capacità di dominare velocemente in forma simultanea concetti nuovi e complessi, sono in grado di vedere ampi quadri d'insieme, non si perdono nei dettagli, vanno al cuore delle questioni.

Le difficoltà strumentali che incontrano i ragazzi con DSA, l'atteggiamento scorretto degli educatori, a casa e a scuola, creano in loro un forte senso di insicurezza. I risultati deludenti provocano a loro volta un peggioramento continuo della situazione; si crea un circolo vizioso con atteggiamenti rinunciatari, situazioni di ansia, anche se simulate sotto una cortecchia di aggressività o apatia, perdita di stima di sé. Il senso di inferiorità e di frustrazione di fronte all'insuccesso scolastico contribuisce a far nascere problemi emotivi e provocare turbe di comportamento reattive con rifiuto dell'ambiente scolastico, con atteggiamenti asociali o/e autodistruttivi; questi ragazzi sono esposti ad influssi contraddittori che mettono in pericolo la formazione di un'immagine unitaria di sé, tanto che si creano

(66) G. Sartori, R. Job, P.E. Tressoldi, *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, Edizioni OS, 1995.

(67) L. Calliari, La dislessia: una sfida lanciata alla scuola, in L. Simeon, *La scuola dei talenti*, Milano, FrancoAngeli, 2002; A. Biancardi, G. Milano, *Quando un bambino non sa leggere*, Milano, Rizzoli, 1999.

sensazioni di sfiducia, a volte di vera e propria inibizione cognitiva. Disabilità più o meno serie, se non affrontate in modo corretto, portano a meccanismi di emarginazione e in qualche caso di espulsione, anche fisica, degli allievi in difficoltà dalla scuola.

Le differenze nell'imparare non riguardano solo i soggetti con DSA. Lo stile di apprendimento è personale e si trova in relazione con le condizioni concrete di vita di ciascuno, ma può essere continuamente perfezionato. Si intende per stile di apprendimento 'il modo in cui ciascun individuo assimila e ritiene l'informazione e/o le abilità'⁶⁸, 'la predisposizione ad adottare una particolare strategia di apprendimento indipendentemente dalle richieste specifiche del compito'⁶⁹.

G. Pask individua due peculiari stili di apprendimento, definiti strategia olistica e strategia seriale⁷⁰. Lo studente tende con la modalità olistica a una descrizione globale del compito, procedendo per ipotesi generali di classificazione; rivolge attenzione contemporaneamente a più elementi, al fine di costruire uno schema o una immagine generale ipotetica del problema affrontato. La strategia seriale invece, o strategia di apprendimento per operazioni, vede il soggetto impegnato in un approccio del tipo 'passo a passo', in cui si concentra su ipotesi limitate all'analisi di una caratteristica per volta. Vi è in questo caso la tendenza a rilevare regole e dettagli, procedendo in modo regolare ed organico.

Questi due stili possono portare a comportamenti patologici, se impiegati in forma rigida in ogni situazione. Nel caso della strategia olistica, la forma patologica viene definita *globetrotting*, e consiste nell'uso di analogie non sempre appropriate rispetto ad una questione, nell'eccesso di processi di generalizzazione e nel rischio di giungere a conclusioni troppo rapidamente, quando ancora non si sono raccolti dati sufficienti. Nella strategia seriale la patologia è stata definita con il termine di imprevidenza, cioè nell'incapacità di generalizzare e di usare analogie appropriate. Il soggetto in questo caso presterebbe un'eccessiva attenzione ai dettagli con l'effetto di rendere impossibile o difficile la procedura di sintesi.

Anche Sternberg parla di stili diversi di imparare, che egli definisce sintetico e analitico. Si può distinguere anche fra uno stile di lavoro 'impulsivo' (senza strategie, incostante, superficiale, troppo veloce e senza precisa osservazione) e 'riflessivo'⁷¹ (sistematico, senza fretta interiore, con osservazione precisa).

Per quanto riguarda le modalità di apprendimento dei fanciulli e dei ragazzi moderni, si può notare che i mezzi audiovisivi (TV, cinema, videogames ecc.) in genere sono in grado di condizionare le modalità cognitive del soggetto, provocando forme diverse di percezione e di concentrazione⁷², che si riflettono sulle possibilità di imparare.

(68) R. Dunn, Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13, (1), 2000; R. Dunn, & S. Griggs, Learning styles: Link between teaching and learning, in R. Dunn, S. Griggs, (a cura di), *Learning styles and the nursing profession*, New York: NLN Press, 1998, pp. 11-23.

(69) R. Schmeck, *Learning Styles of College Students*, in R. F. Dillion, R. R. Schmeck (a cura di), *Individuals Differences in Cognition* San Diego, CA: Academic Press, 1983, pp. 223-279

(70) G. Pask, (1988) "Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style" in R.R. Schmeck (ed.) *Learning strategies and learning styles* ch.4, New York: Plenum, 1988, pp. 83-100.

(71) C. Cornoldi, *Matematica e metacognizione*, Trento, Erikson, 1995; C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1999; C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 1995.

(72) A. Antonietti, *Psicologia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1998; A. Antonietti, M. Cantoia, *La mente che impara*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

Gli studi sull'apprendimento ricordano che occorre focalizzare l'attenzione non solo sui contenuti ma anche sui processi di acquisizione del sapere⁷³. Fra i fattori di dispersione dichiarati dai soggetti stessi, oltre che relazioni difficili e lezioni noiose ed astratte, si ricorda un inadeguato metodo di studio. Molti dei ragazzi che vivono situazioni di disagio a scuola confessano difficoltà ad organizzare il loro tempo e a studiare in modo efficace, rivelano di non comprendere le ragioni degli insuccessi e il perché degli esiti negativi nelle prestazioni. Buone abilità di apprendere favoriscono l'organizzazione e il consolidamento degli apprendimenti, permettono di avere maggiore soddisfazione dal proprio lavoro e quindi maggior motivazione allo studio.

Importanti sono i processi di riflessione sulle proprie modalità di conoscere da parte degli alunni. La metacognizione⁷⁴ è la capacità di conoscere (conoscenza metacognitiva) e di gestire (controllo metacognitivo) i propri processi di pensiero e gli stili di apprendimento; si tratta di identificare i percorsi cognitivi e le strategie che si usano abitualmente per imparare, di accorgersi quando si ha difficoltà in classe nel seguire le lezioni dell'insegnante, di capire quando si ha necessità di chiedere spiegazioni.

La consapevolezza relativa al proprio metodo di apprendimento ha luogo tramite la riflessione metacognitiva e l'esercizio. Proficuo si rivela un aiuto per *imparare ad apprendere* e *ad orientarsi*. Pochi ragazzi sono in possesso di un metodo di studio efficace e di strategie di studio; i metodi di lavoro scolastico solitamente utilizzati dagli studenti con DSA, soprattutto dai dislessici, sono particolarmente astrusi, inefficaci e faticosi.

Per far riflettere con tatto i ragazzi sui processi di lavoro dei quali sono protagonisti, per guidarli alla responsabilizzazione (abilità di risposta) ed all'autonomia, si può ricorrere ad eventuali questionari di autoanalisi come quelli proposti nel primo capitolo del presente volume, purché se ne faccia un uso flessibile, con adattamenti alle persone ed alle situazioni; i risultati non hanno valore assoluto, vanno considerati con attenzione al contesto.

Modificare lo stile di apprendimento individuale, i modi di acquisizione e di elaborazione delle informazioni è un processo graduale, richiede tempo ed esercizio, perché le abitudini costruite sono potenti come delle camicie di forza. Con attività dirette a tutta la classe e supporto individuale si possono portare gradualmente i singoli a scoprire il proprio stile di apprendimento, le modalità di lavoro spontanee, con assistenza tutoriale rispetto ai processi di apprendimento.

L'insegnante non si accontenterà di enunciare le regole di studio, ma cercherà di avviare i ragazzi a scoprirle in prima persona e svolgerà un'opera di training, guidandoli a mettere in pratica abitudini nuove e chiedendo loro di riferire quali processi hanno adottato. Essi vanno incoraggiati a porre domande, a servirsi di ausili per ricordare, ad avvalersi di appunti. Occorre costanza per abituare i ragazzi a strategie valide di apprendimento, per aiutarli a riflettere sulle possibili ricadute della loro crescita scientifica e culturale, in forme non avulse dalla dimensione del senso.

Valore formativo assume l'educazione del pensiero, particolarmente valida nella

(73) M. De Beni, Le strategie cognitive. Imparare a pensare, L. Simeoni (a cura di), *La scuola dei talenti*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

(74) C. Cornoldi, *Metacognizione e Apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.

forma del filosofare con i ragazzi (*Philosophy for Children*)⁷⁵, tenendo presente che l'intento è la tensione verso la sapienza, la saggezza, il piacere di apprendere, non semplicemente un accumulo di nozioni.

Un clima di fiducia e comprensione, un rapporto umano positivo, serenità da parte degli educatori (famiglia e scuola), fermezza accompagnata da accettazione ed incoraggiamento costituiscono la prima terapia per soggetti demotivati. Vanno rispettati, soprattutto nella fase di rieducazione, i tempi personali dei soggetti.

Le capacità di ascolto, l'abilità di organizzare le conoscenze possono essere esercitate e non solo fatte oggetto di giudizio. Non è tempo perso promuovere attività di studio e di ricerca insieme per migliorare i metodi di acquisizione di nuove conoscenze e l'uso di processi efficaci per esercitare la metacognizione. Si può perfezionare l'abilità di risolvere compiti e problemi, di preparare e scrivere relazioni, anche consistenti (rispetto di regole organizzative, saper prendere nota o appunti, adozione di tecniche di registrazione dei dati), di utilizzare testi di consultazione, anche elettronici, di tenere uno schedario aggiornato e di usare bene il diario.

La cura nel monitorare le proprie abitudini di studio permette maggior autocontrollo, con un'attivazione via via più efficace di processi mentali consapevoli, con relativo miglioramento dei risultati e conseguente senso di autostima. Ad es., rispetto ad un problema di matematica, è utile chiedersi se assomiglia ad un problema che si è già imparato a svolgere, capire quando sono coinvolte funzioni psichiche di tipo verbale, spaziale, numerico, di ragionamento⁷⁶. A. Schoenfeld, nell'elencare le componenti fondamentali di una buona capacità di pensiero matematico, accanto alla qualità e all'organizzazione della base di conoscenze, alle strategie di soluzione dei problemi, alla capacità di monitoraggio e di controllo dei processi, colloca il sistema di convinzioni e le altre disposizioni di natura affettiva⁷⁷.

Per imparare a studiare occorre abituarsi ad utilizzare in modo corretto il tempo a disposizione, vale a dire: evitare voluminose trascrizioni di lezioni, ma utilizzare parole chiave, affrontare argomenti più facili e circoscritti nei ritagli di tempo, riservando lo studio di contenuti nuovi e complessi ai momenti nei quali c'è serenità e disponibilità di tempo. È efficace scegliere con cura il posto di lavoro, l'illuminazione, l'orario, evitare piccole distrazioni prevedibili, avere a portata di mano tutto quello che può servire (dizionari, atlanti, enciclopedie ecc.), se necessario cominciare con momenti di rilassamento (musica in sordina), ridurre fattori che possano disturbare il lavoro (es. ansia eccessiva, "rumori", stress eccessivo ecc.), vegliare sul benessere psicofisico (alimentazione, sonno, orari della giornata). Di grande aiuto è abituare i ragazzi a

(75) E. Bencivenga, *Giochiamo con la filosofia*, Milano, Mondadori (tradotto in tedesco, *Spiele mit der Philosophie*, Freese Verlag, 1992); O. Bombardelli, *A scuola di ragionamento*, in C. Tugnoli, *Fra il dire e il fare*, Milano, FrancoAngeli, 2000; E. De Bono, *Sei cappelli per pensare*, Milano, Rizzoli, 1994; M. Lipman, *Il prisma dei perché*, Roma, Armando, 1992; J. Gaarder, *Il mondo di Sofia*, Milano, Longanesi (trad. it.), 1993; M. Furneri, *L'insegnamento della filosofia*, Catania, Cooperativa Universitaria Editrice Catanese di Magistero, 1994; M. Santi, "Philosophy for children": una proposta per "pensare" a scuola, *Scuola e città*, 1990, 9.

(76) L. Calonghi, C. Coggi, *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*, Torino, Tirrenia, 1997.

(77) A. H. Schoenfeld, *Learning to think mathematically: Problem-solving, metacognition, and sense-making in mathematics*, in D. Grows (a cura di), *Handbook on Research on Mathematics Teaching & Learning*, New York, Macmillan Publishing Company, 1992, pp. 334-370.

costruire griglie mentali di riferimento, sostenendoli nello sviluppo di competenze ai vari livelli della tassonomia, non solo mnemoniche e ripetitive.

Interventi di metacognizione sono utili se accompagnati da una buona atmosfera relazionale, dal sostegno alla costruzione di un'identità positiva e da misure didattiche che favoriscano il raggiungimento dei risultati attesi. In campo educativo non si può prescindere dalla disponibilità e dalla volontà di apprendere, occorre sempre impegno personale e sforzo per raggiungere i risultati. Si verificano spesso nei discenti realtà di interferenza e di conflittualità fra le varie spinte motivazionali; c'è da vagliare se esistono barriere emotive o di altro genere (culturali ecc.) ad un apprendimento ottimale; a volte gli alunni emarginati sviluppano una controcultura, di certo un ragazzo spaventato o frustrato non sarà in condizioni di disponibilità.

Quando l'apprendimento è difficoltoso, spesso il soggetto è impegnato da esigenze più impellenti; ci possono essere forme di acuto disagio, gravi ferite nella propria autostima, disturbi del comportamento alimentare, incapacità di discernimento delle cariche del proprio mondo interiore, segnali percepibili solo con attenzione. In alcuni casi la scuola, anziché un luogo che aiuta a costruirsi un'identità in positivo, è una situazione nella quale trova conferma la propria inadeguatezza e dove la diversità si presenta come negativa.

È faticoso e complicato sostenere l'alunno, soprattutto se adolescente, nel potenziare le condizioni per stare meglio con se stesso e con gli altri, prerogative irrinunciabili di un buon apprendimento e di una serena crescita. Nella scuola si dovrebbe contribuire alla costruzione dell'identità (chi sono io), dell'appartenenza (io insieme ad altri), dell'autostima (io sono capace di fare delle cose, me lo riconosco e me lo riconoscono gli altri), ma misure di tipo psicologico non sostituiscono gli accorgimenti didattici necessari.

Di sicuro ausilio è l'orientamento⁷⁸ scolastico, come aiuto agli studenti per capire le proprie attitudini e aspirazioni, i bisogni, i valori e gli ideali, per conoscere i vari possibili percorsi, per costruirsi un proprio progetto che darà un senso agli sforzi. Imparare a conoscere sé stessi, i propri interessi, il funzionamento della propria mente favorisce un processo di autocoscienza. I ragazzi devono essere coinvolti in forma attiva nell'ipotizzare percorsi, strumenti, nel cercare opportunità, scegliere e, eventualmente, riprogettare il proprio iter scolastico o di apprendistato.

I bambini con problemi di apprendimento in ambito scolastico sviluppano di conseguenza come reazione anche un blocco nell'apprendimento e ansie di fallimento. Esperienze ripetute di insuccesso portano a mancanza di coraggio e danneggiano il senso di sé. Il livello di autostima dipende dall'entità del divario tra il "sé percepito" e il "sé ideale" cui una persona dà valore; quanto più ampio è il divario, tanto più bassa sarà l'autostima. L'autostima non si può modificare direttamente e tanto meno basandosi sulla pura "buona volontà" del soggetto, è possibile però incidere positivamente agendo su alcune variabili; le riflessioni in proposito si pongono correttamente in un contesto di equilibrio, poiché un'autostima esagerata ed infondata può essere negativa.

(78) M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996; C. Castelli, L. Venini (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Milano, FrancoAngeli, 2002; L. Macario, *Imparare a vivere da uomo adulto. Note di metodologia dell'educazione*, Roma, LAS, 1992.

Porre un alunno in condizione di credere in sé e di essere responsabile costituisce una base indispensabile perché egli trovi lo stato d'animo e l'energia per studiare. L'attenzione all'identità del soggetto, ai suoi bisogni ed alle mete da raggiungere, il sostegno alla volontà di autodeterminazione, un clima interpersonale favorevole sono di grande aiuto.

Per fare in modo che gli alunni in difficoltà sperimentino successi di apprendimento non basta stimolarli nuovamente con proposte interessanti ed affascinanti. È preliminare cercare di conoscerli, per poter far leva sulle loro potenzialità nascoste. Di solito le fragilità individuali non trovano alcun supporto.

Per quegli alunni che, per varie ragioni, arrivano di rado a risultati positivi e alle relative ricompense sociali, è ogni giorno più faticoso trovare energia per impegnarsi, soprattutto se hanno avuto esperienze penose di bocciatura, ma sarà più facile se si offriranno loro occasioni di lavoro proficuo e gratificazione riguardo ai piccoli progressi.

Occorre uno sforzo per comprendere perché il soggetto mostra demotivazione allo studio in generale o demotivazione per determinate discipline. A volte le persone sembrano opporre resistenza all'apprendimento, non lo considerano importante per le loro esigenze. In questi casi serve indagare oltre i contenuti stessi e scoprire dove si annida il rifiuto.

Qualche volta, è proficuo far capire l'apporto degli apprendimenti per la vita, per la conoscenza di sé, per la serenità interiore, per il futuro individuale, sociale e civico politico⁷⁹, dato che si impara meglio se si coglie il senso di ciò che si apprende, se si sa a cosa serve. Ciò non implica una mentalità grettamente utilitaristica, ma lo sforzo di scoprire il senso degli sforzi che vengono richiesti, capire che vantaggio se ne può trarre. In questo senso, può esser assegnato spazio temporale anche a riflessioni di carattere generale sulla vita e sul futuro oltre che a specifici itinerari per imparare strategie di pensiero e di studio. È di aiuto stimolare lo spirito di iniziativa, creare alleanze positive per formulare insieme i progetti di lavoro scolastico.

La motivazione⁸⁰ si può stimolare facendo leva anche sulle componenti speculative ed emozionali, con un contatto personale costruttivo, valorizzando i soggetti e sforzandosi di comprenderli nelle loro componenti più autentiche senza assumere un atteggiamento giudicante a priori, aiutandoli a riflettere sulle proprie possibilità. Offrire spazi di dimostrazione delle proprie abilità non è una scoperta dei nostri tempi, già don Giovanni Bosco incoraggiava i suoi ragazzi chiedendo loro cosa sapevano fare e incoraggiandoli a farlo; a un ragazzo che sapeva solo fischiettare disse: "E allora fischietta!"

Le difficoltà scolastiche incominciano prima e fuori della scuola, sono in rapporto con una vasta serie di fattori. Hanno funzione motivante o demotivante tutti i fattori

(79) O. Bombardelli, *Educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*, Brescia, La Scuola, 1993.

(80) R. De Beni, A. Moè, C. Cornoldi, *Amos. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*, Trento, Centro Studi Erickson, 2003; J. Nuttin, *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando 1996; D.J. Stipek, *La motivazione nell'apprendimento*, Torino, SEI, 1996.

che concorrono all'opera formativa: il soggetto stesso, la famiglia, l'ambiente, i compagni, gli educatori, l'istituzione formativa. In ambito scolastico si individuano vari settori fondamentali, strettamente legati fra loro, nei quali occorre operare per mettere in atto un'attività formativa di qualità. Sono necessarie modifiche generalizzate e convincenti; nessun cambiamento isolato produce da solo in modo 'automatico' il miglioramento, solo una sinergia fra soluzioni istituzionali, didattiche e componenti umane può portare ai risultati desiderati.

Per prevenire e combattere la mancata riuscita occorre capire quali ne siano le ragioni principali; dietro ad uno studente che non riesce in genere c'è una pluralità di cause, di certo non tutte identificabili.

Conoscere l'alunno e la sua realtà

Al centro del processo formativo si trovano gli alunni, nella loro specificità, i loro ritmi e le loro potenzialità. L'analisi della situazione iniziale riguardo agli studenti non si riduce alle consuete prove d'ingresso, che si svolgono in forma ormai rituale all'inizio dell'anno scolastico. Per lavorare bene insieme occorre conoscersi a vicenda anche sotto l'aspetto umano, in forma il più possibile olistica.

Per poter progettare e svolgere un'opera formativa valida, è necessario conoscere fattori principali quali: (1) l'alunno, con l'identificazione dei bisogni, delle attitudini, delle potenzialità sulle quali si possono agganciare gli apprendimenti, (2) la famiglia, (3) l'ambiente, (4) gli elementi strutturali che influiscono nella scuola sul processo d'apprendimento: il sistema scolastico, gli insegnanti, i tempi, i mezzi, gli spazi, le condizioni di lavoro ecc.. Dato che la motivazione in classe riguarda soprattutto l'alunno, su di esso si concentra principalmente l'attenzione nel presente lavoro, ben conoscendo il peso delle altre componenti interessate.

Oltre i dati anagrafici del soggetto, che sono da prendere in attenta considerazione, non sono da trascurare elementi apparentemente scontati come l'aspetto fisico: fattori somatici, sviluppo, stato di salute generale, eventuali difetti e malformazioni, disabilità, capacità percettive (vista, con eventuale uso di occhiali, udito, con eventuale uso di apparecchi acustici), appetito, alimentazione, riposo notturno.

È significativa la storia personale di ogni singolo, la sua esperienza nella vita e nei precedenti apprendimenti, anche extrascolastici, gli aspetti fisico-percettivi, cognitivi, motivazionali, con attenzione ai fattori affettivi e sociali. Non si possono ignorare le modalità spontanee di pensiero e le abitudini dei discenti, le esperienze e gli interrogativi, gli interessi, eventuali stati di confusione dovuti a insicurezza, la disponibilità all'impegno. Si sottopongono a verifica le capacità di concentrazione e di autocontrollo, i ritmi e gli stili di apprendimento, la consistenza dei fattori di stimolazione culturale offerti dall'ambiente, senza intenti di etichettamento, ma come base dalla quale prendere le mosse, per proporre itinerari formativi percorribili.

Tabella 21 - Fattori che influiscono sull'apprendimento

DISCENTE		
identità, stima di sé, motivazione, impegno basi disciplinari, dotazione intellettuale maturazione, disagio evolutivo, inserimento sociale stili (disturbi) di apprendimento, metodo di studio occasioni culturali del tempo libero, rapporti umani.		
AMBIENTE	FAMIGLIA	SCUOLA
sociale politico, economico geografico culturale tradizioni, valori occupazione vicinato gruppo dei pari associazionismo, chiesa massmedia occasioni culturali del tempo libero rapporti umani.	Struttura, status sicurezza affettiva stile educativo atmosfera aspettative appartenenza culturale inserimento nell'ambiente componenti socio economiche culturali.	rapporto con gli educatori (fam., scuola) insegnamento motivazione organizzazione personalizzazione valutazione ricerca scientifica teoria e prassi dirigenza, preparazione e status dei docenti edilizia.

Il discente ha un ruolo preminente e non va deresponsabilizzato. Alcuni problemi possono essere rintracciati nell'area di personalità dell'alunno: identità, stima di sé, grado di maturazione, dotazione intellettuale, responsabilità, atteggiamento religioso, fattori temperamentali, emotività, oppure nella storia di apprendimento: basi disciplinari, bagaglio di conoscenze precedenti, o nel contesto. Di frequente ha luogo un intrecciarsi fra disagio personale, connesso alle peculiarità individuali ed ai delicati momenti evolutivi del soggetto (il timore di crescere, la difficoltà di orientarsi in una nuova fase di età) e disagio scolastico. Le passate esperienze esercitano un influsso positivo se hanno creato un clima di fiducia o invece negativo, se hanno provocato frustrazioni eccessive.

Per quanto riguarda l'aspetto cognitivo, si considerano le capacità di concentrazione, l'impegno, le attitudini spontanee, gli stili ed i ritmi di lavoro, ed eventuali disturbi di apprendimento. Sotto l'aspetto motivazionale/ personale, risultano di grande interesse i bisogni prioritari, interessi e gusti (culturali, di lettura, sportivi, in altre aree).

Da prendere in considerazione è anche la collocazione relazionale soggettiva, per capire come il ragazzo percepisce i genitori, i fratelli, altri familiari, gli educatori, la scuola. Sotto l'aspetto sociale, sono influenti le amicizie, i rapporti con i compagni di scuola, l'inserimento personale e della famiglia nell'ambiente, l'eventuale appartenenza a gruppi: culturali, sportivi, religiosi, le modalità di trascorrere il tempo libero, le forme di fruizione televisiva.

Il disagio personale e/o scolastico può essere connesso con scarso inserimento sociale con i compagni, poco prestigio, insicurezza, timore di non farcela, scoraggiamento, atteggiamenti di rinuncia, magari mascherati con comportamenti non consoni, come aggressività, introversione, iperattività. Nella storia di apprendimento di parecchi ragazzi che rendono poco (*underachiever*) si trovano rapporti umani poveri, proposte didattiche troppo difficili, ripetitive e/o lontane dagli interessi. Presso gli insegnanti si riscontrano effetti pigmalione negativi, scarse aspettative o atteggiamenti di rifiuto reciproci.

L'opera di istruzione rimane in superficie se non si tengono presenti le situazioni oggettive e gli schemi d'interpretazione della realtà dei singoli, legati alle culture e alle subculture, perché solo in rapporto con le energie individuali si può generare un cambiamento.

I soggetti con peculiarità specifiche rispetto alla maggioranza, dal punto di vista personale, culturale o cognitivo, si muovono male in un ambiente educativo che non si sforzi di conoscerli, con il rischio di conseguenze negative sulla costruzione dell'identità personale, sull'apprendimento e sul comportamento. È di notevole aiuto, nel progettare ed attuare interventi educativi, cercare i punti forti e gli aspetti positivi dei discenti, prima che concentrarsi sulle loro lacune.

Carenze si possono riscontrare nell'ambito della consapevolezza del futuro, in quanto sempre più difficile appare delineare un disegno di vita nel frastuono massmediale concentrato sul presente e sul consumismo.

La famiglia influisce in forma massiccia per fattori come: la struttura (famiglia intatta, nucleare, allargata, monoparentale ecc.), lo stile educativo, l'alloggio, le amicizie, i passatempi, le occupazioni del tempo libero, l'appartenenza socio-economica (reddito, istruzione, professione), le opportunità di apprendimento (enciclopedia, libri, giornali, giochi educativi, computer), i mezzi di trasporto, i viaggi, la distanza dell'abitazione dalla sede scolastica. Preziosa è la collaborazione fra scuola e famiglia, non solo negli Organi Collegiali⁸¹, ma anche come formazione di abitudini di lavoro, consigli, studio dei casi; alla formazione di abitudini educative parentali proficue potrebbe essere adde-
detto un insegnante esperto (è il *Kurator* nelle scuole finlandesi) individuato in ogni Istituto Comprensivo e d'Istruzione.

La maggior parte delle famiglie percepisce la propria presenza nella scuola, di fronte ai problemi o ai successi dei propri figli in termini di vita vissuta, meno come occasione di partecipazione e di aiuto reciproco, nonostante la creazione di parecchie associazioni genitori che si impegnano per una maggior consapevolezza e per la for-

(81) Schema di decreto legislativo recante modifiche al decreto legislativo 30 giugno 1999, n. 233 concernente la riforma degli organi collegiali territoriali della scuola, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59; cfr. www.istruzione.it.

mazione dei genitori. Nel sistema scolastico del futuro le famiglie dovranno essere un interlocutore più attivo ed incisivo. Si tratta anche di sperimentare modalità per stabilire relazioni coinvolgenti da parte della dirigenza con i diversi staff e con i singoli docenti e alunni, nonché verso l'esterno della scuola.

Importanti sono anche le componenti socio/ambientali come: l'appartenenza (sub)culturale, il retroterra ambientale, i valori riconosciuti dalla comunità, le opportunità educative nell'ambiente (biblioteca, musei, associazionismo ecc.), le caratteristiche dell'ambiente geografico. Non sempre facili da riconoscere e valutare sono i fattori strutturali ed organizzativi della scuola: cortile, mense, impianti igienici, attrezzature sportive e informatiche.

Una conoscenza adeguata della situazione dipende non soltanto dalle strumentazioni più o meno sofisticate e scientifiche⁸² che si usano (griglie di osservazione, testimonianze, interviste⁸³ con i discenti, i familiari, altre figure di riferimento, prove tradizionali orali e scritte, prove analitiche, questionari), ma anche dall'empatia e dalla disponibilità a comprendere senza stereotipi le condizioni dei ragazzi. Di grande interesse sono informazioni raccolte anche in modo spontaneo con conversazioni e scambi interpersonali, colloqui informali, ascoltando⁸⁴ il bambino, cercando di leggere fra le righe anche le cose non dette. Gli insegnanti esperti sanno bene quanto è importante osservare gli alunni, capire le loro peculiarità individuali, in stretta collaborazione con i colleghi.

I risultati delle prove d'ingresso sono più attendibili se le rilevazioni vengono condotte dopo che i ragazzi si sono inseriti nella classe e si sono riabituati al lavoro scolastico; anch'esse sono utili se individualizzate, ad esempio è controproducente e pericoloso dare il voto alla prova di ortografia di un ragazzo disgrafico/ disortografico.

All'indagine sui prerequisiti fa seguito la costruzione di essi, dove mancano. Mentre in molti casi la scuola può edificare su solidi fondamenti costruiti in precedenza, in altri ambiti deve cozzare contro abitudini di lavoro inefficaci e difficoltà di socializzazione che l'alunno porta con sé, tanto da dover interapprendere l'impegno di ridimensionare condizionamenti ambientali negativi come stili inconsistenti di lavoro, messaggi di indifferenza, di utilitarismo ecc. veicolati dai mass media.

Personalizzazione della proposta formativa

Le dinamiche che governano la motivazione presuppongono una condizione di realizzazione della persona. Data l'indiscussa diversità dei soggetti fra di loro, l'azione formativa non può essere uniforme per tutti, occorre un'impostazione differenziata dell'insegnamento in rapporto con le potenzialità di ognuno; garantire pari opportuni-

(82) I.D. Nisbet, N.J. Entwistle, *Metodologia della ricerca educativa e della sperimentazione* (trad. dall'ingl.), Roma, Armando, 1975; R. Norberg, D. Reitz, J. Wise, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1978.

(83) R. L. Kahn, C.F. Cannel, *La dinamica dell'intervista*, Venezia, Marsilio, 1968

(84) AA.VV., *L'ascolto che guarisce*, Assisi, Cittadella, 1989.

tà di formazione non è far fare a tutti le stesse cose, ma mettere ognuno in condizione di raggiungere il comune traguardo. Fare un'opera educativa ed un insegnamento uguali per tutti non significa offrire occasioni identiche di formazione; è preferibile sforzarsi di spiegare ed apprezzare le differenze⁸⁵.

Non ci si nasconde quanto questo sia difficile a livello pratico. L'insegnamento calibrato con lo stesso livello di prestazioni, a prescindere dalle diversità individuali, è molto più semplice da progettare e facile da realizzare, ma crea problemi continui riguardo al raggiungimento dei risultati.

I progetti di riforma insistono sull'importanza dell'individualizzazione, sulla necessità di tenere in considerazione le condizioni del discente in età evolutiva per prevenire deficit cumulativi; si parla di personalizzazione dell'insegnamento. "Avere attenzione alla persona; valorizzare, senza mai omologare o peggio deprimere; rispettare gli stili individuali di apprendimento; incoraggiare e orientare; creare confidenza; correggere con autorevolezza quando è necessario; sostenere; condividere: sono solo alcune delle dimensioni da considerare per promuovere apprendimenti significativi e davvero personalizzati per tutti"⁸⁶.

Se la differenza di stile cognitivo e di preparazione di un ragazzo è molta rispetto a quella dei suoi compagni, egli non può trarre profitto dall'insegnamento standard, si annoia e si scoraggia, si distrae e disturba; di solito si pensa di rimediare a ciò bocciandolo, ma la prassi dimostra che la ripetizione della classe, nella maggior parte dei casi, non produce risultati positivi e non costituisce un insegnamento su misura.

L'individualizzazione del processo di apprendimento e di valutazione è una prospettiva che può aprire la strada al raggiungimento di pari opportunità per ogni ragazzo, rispondendo alle differenze di ognuno. La personalizzazione dell'apprendimento comporta il ricorso alla differenziazione della proposta educativa e didattica, che può essere finalizzata alla compensazione di eventuali carenze e ad un arricchimento ulteriore. La differenziazione dell'insegnamento aiuta a rispettare l'individualità di ogni caso, intervenendo al giusto momento, con interesse per le caratteristiche della persona e rispetto per le sue manifestazioni ed esigenze.

Rispondere contemporaneamente a molteplici interessi, ai bisogni degli ipodotati e dei superdotati è possibile solo con un'impostazione flessibile dell'insegnamento. Il banco di prova dell'insegnante è costituito dai ragazzi che fanno fatica; è impossibile gestire situazioni eterogenee, se si attua abitualmente un insegnamento standard, che non tiene conto delle differenze.

Le strategie di differenziazione riguardano: (A) modifiche degli obiettivi e dei (B) contenuti, (C) attenzione ai processi, con un aiuto per l'acquisizione graduale di buoni metodi di lavoro scolastico, con guida a scoprire il proprio stile di apprendimento, (D) una rete di rapporti umani positivi⁸⁷, (E) variazioni nei metodi di insegnamento e nei mezzi, nelle modalità, talvolta anche nei livelli di verifica, maggior incisività e flessibilità nella didattica con interventi di carattere generale e di tipo specifico per la prevenzio-

(85) O. Bombardelli, *Formazione in dimensione europea ed interculturale*, Brescia, La Scuola, 1997 (2. ed. 2001).

(86) Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, 30 luglio 2003.

(87) G. Fale, I. Paoletti, *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino, 2003.

ne ed il recupero, valutazione incoraggiante, (F) motivazione. Gli obiettivi ed i contenuti hanno una profonda influenza sugli orientamenti motivazionali e sull'intensità e perseveranza del lavoro; nell'insegnamento individualizzato essi sono necessariamente ridimensionati, con il criterio dell'essenzialità, senza insistere troppo sui dettagli e sulle eccezioni, in riferimento alle basi indispensabili per procedere e con riguardo a ciò che l'alunno deve conoscere alla fine della scuola.

Prendendo ad esempio la dislessia⁸⁸, la situazione di un bambino intelligente, che però legge e scrive male e che migliora poco nonostante gli sforzi suoi e di coloro che gli stanno attorno, non è facile da capire e quindi da accettare, innanzitutto per il bambino stesso, ma nemmeno per i suoi genitori e per i suoi insegnanti. Le opinioni negative sulle potenzialità di apprendimento di questi ragazzi possono originare in loro una sensazione di inadeguatezza e forti sensi di colpa, che si frappongono come ulteriori ostacoli sul percorso dell'apprendimento e che danno origine a difficoltà emotive e ai problemi comportamentali, che spesso balzano in primo piano nel quadro clinico.

Si parla con la nuova riforma di *Unità di Apprendimento e Piani di Studio personalizzati*. Le *Unità di Apprendimento*, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione: a) - di uno o più *obiettivi formativi* tra loro integrati (...); b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative (...); c) - delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno⁸⁹.

L'autonomia degli Istituti comprensivi e d'istruzione permette un impiego flessibile del tempo di apprendimento e di insegnamento e quindi una distribuzione differenziata del monte ore complessivo per le varie discipline.

L'art 21 della legge 59/97 prevede che sia riservata a livello centrale solo la determinazione delle discipline e delle attività fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi, con il relativo orario, nonché il monte ore annuale complessivo; di conseguenza gli spazi orari non destinati alle discipline fondamentali possono essere occupati da insegnamenti facoltativi o opzionali, scelti dalle singole scuole.

Secondo il *Piano di Studio Personalizzato* la scuola può dedicare una quota fino a 200 ore annuali all'approfondimento parziale o totale di discipline ed attività⁹⁰. In Svezia il 13% del monte-ore è attribuito a materie opzionali scelte su base locale e individuale⁹¹. L'offerta di corsi opzionali in un contesto di flessibilità si rivela vincente, anche se è temibile la possibilità che in alcune realtà la logica dei numeri possa emarginare insegnamenti che dispongono di pochi voti nel collegio deliberante. Le *attività opzionali*, possibili nella scuola dell'autonomia, implicano un impegno oneroso da parte dei do-

(88) La legislazione italiana non prevede ancora un trattamento specifico per i dislessici, come invece è stato adottato nella maggior parte dei paesi civili. La Circolare sulla dislessia della Provincia Autonoma di Trento del 31 agosto 2001 offre spunti utili di intervento. Non serve il riferimento alla legge 104 del 1992, dedicata all'handicap.

(89) Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, 30 luglio 2003.

(90) Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, 30 luglio 2003.

(91) A. Martini, *Sistema scolastico e riforme autonomistiche in Svezia*, *Periplo*, 2000, 3, p. 49; cfr. anche N. Bottani, *Autonomy and Decentralization: between Hopes and Illusions. A Comparative Study of Reforms in five European Countries*, relazione al congresso annuale AERA, 2000, New Orleans, 24-28 aprile 2000.

centi per l'organizzazione, ma in esse si mettono in atto proposte didattiche attraenti e flessibili, non meno serie dell'insegnamento tradizionale; è più facile che tutti raggiungano qualche risultato positivo, conquistino la stima di compagni e educatori, trovino quindi la speranza di poter fare qualcosa di buono e così il coraggio di impegnarsi.

Nell'attuazione concreta della differenziazione dell'insegnamento spesso gli insegnanti si scoraggiano di fronte al carico suppletivo di lavoro; sono d'aiuto al docente per questo tipo di lavoro le moderne risorse tecnologiche: internet, esperienzoteca personale, costruita per mezzo di schedari o di database nel computer per le lezioni svolte, per gli esercizi al fine di non avere troppo lavoro nel costruire ogni volta tutto da capo. Le forme di personalizzazione relazionali non richiedono grande dispendio di tempo.

La graduazione degli apprendimenti non implica un livellamento verso il basso della quota di impegno personale dei ragazzi, ma l'apertura di indispensabili spiragli di riuscita che portano a progredire. Diversità nei ritmi di sviluppo e nei tempi di lavoro dei bambini non devono rallentare tutti, ma non si possono anticipare apprendimenti in mancanza della necessaria maturità; altrettanto occorre creare le basi prima di poter costruire su di esse. Non serve costringere bambini piccoli ad apprendimenti e tempi inadatti alla loro età, come accade a volte fin dai primi anni della scuola elementare; essi devono avere l'opportunità di soffermarsi ad un certo livello di apprendimento finché hanno automatizzato le relative competenze; procedere in modo troppo veloce conduce ad insuccessi nei passi successivi di apprendimento e provoca rifiuto. È importante anche 'come' si impara, privilegiando forme gioiose, attive, gratificanti che stimolino a continuare lo studio con entusiasmo anche in futuro.

Con il ricorso frequente a forme attive di lavoro, individuali o di gruppo, si riduce la dipendenza passiva degli alunni dai docenti; questi ultimi assumono così più facilmente un ruolo di consulenza ed hanno maggiori opportunità di individualizzare l'insegnamento. Forme di lavoro diverse dalla lezione standardizzata, dopo un primo periodo di rodaggio, permettono all'insegnante di avere più tempo per dedicarsi a chi ha ritmi diversi, a piccoli gruppi di alunni per determinati apprendimenti (es. gruppo dei decimali, gruppo delle frazioni ecc.) e di avere un contatto umano più diretto.

Non avviene apprendimento efficace se chi apprende non diviene protagonista del proprio processo di imparare, consapevole dei propri bisogni e motivato a cercare risposte. L'autonomia di chi studia è un punto d'arrivo da coltivare in ogni fase di lavoro. L'insegnante oggi è in primo luogo maestro di regia dell'apprendimento, e non giudice contemplatore dei prodotti realizzati, a volte solo dai più bravi.

Progettare implica decidere cosa insegnare, organizzare processi di acquisizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, stabilire scansioni di massima, a lungo e a breve termine, predisporre strumenti e spazi, stabilire quando e come valutare, coordinare interventi delle persone; significa chiarire e motivare ipotesi e passaggi del proprio piano d'azione. Le priorità sono da stabilire in rapporto con le mete educative, con la situazione e con gli interessi del gruppo, considerando le componenti dinamiche che potranno incidere sul decorso dell'opera.

Una scuola è una comunità di professionisti, che progettano la pratica didattica in modo aderente alla realtà, in forma integrata e sinergica con i soggetti del territorio, e

sono in grado di controllare percorsi e risultati; si configura come agenzia formativa capace di pensare criticamente il proprio ruolo.

Già in fase di progettazione⁹² dell'attività educativa e didattica i responsabili, in primo luogo gli insegnanti⁹³, possono prevedere percorsi di lavoro personalizzati e motivanti, in rapporto diretto con il contesto operativo; si ipotizza in quali fasi dell'attività didattica, sotto quali aspetti e con quali risorse si effettueranno interventi rivolti a tutti e iniziative personalizzate di consolidamento, di approfondimento e di supporto per coloro che presentano differenze e difficoltà; si pongono così alcune premesse per incoraggiare all'impegno.

L'insegnamento e l'educazione non si possono prescrivere in tutti i particolari. Una progettazione deve essere molto flessibile e adattabile alle circostanze, anche se non approssimativa. Mentre è necessario da parte degli insegnanti fare il massimo sforzo di previsione del lavoro, bisogna guardarsi dal pericolo di schematismi, che avrebbero l'effetto di condizionare l'insegnamento e di ridurre le possibilità di progredire. Nell'intervento didattico occorre far tesoro delle occasioni propizie, anche se impreviste, lasciando spazio a proposte alternative, ad interessi nuovi emergenti nel corso del lavoro, in modo da rispondere agli interrogativi spontanei e favorire la rielaborazione personale da parte dei discenti.

Sono scongiurate forme di trasmissione passive; rispettano meglio i ritmi individuali forme d'apprendimento che coinvolgano attivamente i discenti e che consentano loro di costruirsi il proprio sapere, con un metodo induttivo; l'organizzazione dell'ambiente riveste un'importanza specifica.

La progettazione richiede collaborazione, forme efficaci di collegialità e di lavoro d'équipe, data l'esigenza di unire le specializzazioni e di suddividere i compiti, ma accordo non significa appiattimento o conformismo, né delega di responsabilità. Le decisioni sulle finalità pongono problemi di giustificazione e di legittimazione delle scelte; è feconda una chiarificazione fra famiglia e istituzione scolastica che miri a trovare e costruire punti di consenso. È utile stimolare un coordinamento tra gli insegnanti e fra le scuole, rendendo patrimonio comune gli strumenti, le strategie, i percorsi sperimentati, diffondendo le buone pratiche⁹⁴.

Alla scuola non si possono assegnare compiti educativi che spettano ad altre agenzie, ma essa deve farsi carico dell'insuccesso. Per alcuni soggetti con differenze significative, siano esse svantaggi o disabilità oppure competenze superiori alla media in determinati campi, occorre la cooperazione di specialisti con professionalità diverse, ma la scuola non ha il diritto di attivare meccanismi di deresponsabilizzazione né di medicalizzare i problemi di apprendimento. Per una molteplicità di aspetti l'atteggiamento degli insegnanti e dei genitori nel quotidiano è il fattore più importante. Se un ragazzo con qualche difficoltà frequenta lunghe sedute di terapia, ma poi i genitori

(92) M. Castagna, *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione in aula*, Milano, FrancoAngeli, 2003; E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993; F. Frabboni, *Il curriculum*, Bari-Roma, Laterza, 2002; G. Boselli, "Programmazione e oltre", in AA.VV., *Pedagogia al limite*, Firenze, NIS, 1988.

(93) N. Bottani, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino, 2002.

(94) Esempi si trovano ormai su molti siti internet BDP, www.ismo.org per i progetti interculturali, www.vivoscuola.it per la scuola del Trentino.

attivano meccanismi di rifiuto e l'insegnante lo mette a disagio di fronte a tutti, gli verranno a mancare le premesse più elementari per imparare.

Le strutture sanitarie dovrebbero intervenire solo su ciò che la scuola e la famiglia nell'ordinarietà non possono fare. Altrettanto non si può demandare completamente all'insegnante di sostegno il compito di stendere il piano educativo personalizzato, di seguire l'alunno disabile in forma separata dalla classe. La Legge 51/77 prevede che l'insegnante di appoggio sia assegnato all'intera classe. Non si deve far ricorso all'insegnante di sostegno individuale⁹⁵ per i soggetti con dislessia, poiché hanno bisogno soprattutto di materiali adeguati per la codificazione e decodificazione e di tempi più lunghi. Risultati validi offrono forme di collaborazione fra docenti come il *team teaching*.⁹⁶

Le attività d'insegnamento ottengono maggior interesse se si conoscono gli alunni e si condividono con loro alcune decisioni di percorso (progetti comuni, contratti formativi), con informazioni e attività che consentano e stimolino la loro partecipazione al processo formativo.

Le emozioni negative più forti sono associate alla percezione di essere incapaci di padroneggiare le situazioni di apprendimento o perché gli alunni non riescono a capire con chiarezza che cosa ci si aspetti da loro in termini di conoscenze acquisite, oggetto poi di valutazione, o perché si sentono in un ambiente ostile e minaccioso.

È produttiva un'organizzazione flessibile dei gruppi di lavoro, che ricorda da vicino l'insegnamento nelle antiche scuole pluriclassi. Si possono costituire gruppi omogenei e eterogenei, gruppi di livello per periodi brevi, gruppi per attitudini, per interessi. È possibile che la differenziazione si estenda al di là della sezione, coinvolgendo diverse classi, non solo quelle parallele.

La difficoltà maggiore nell'opera di differenziazione dell'insegnamento sta nel non creare classi differenziali nelle normali; le operazioni di individualizzazione dell'insegnamento vanno eseguite con ogni precauzione per evitare pericoli di discriminazione e fenomeni di etichettamento dei soggetti, si formeranno i gruppi non solo per livelli di difficoltà, ma anche per attività legate agli interessi.

A seconda del compito assegnato, si compone il gruppo raccogliendo insieme alunni allo stesso grado di apprendimento oppure a livelli diversi. È possibile individuare attività da svolgere insieme alle quali siano in grado di collaborare anche soggetti in difficoltà, purché vengano accolti con disponibilità e non vengano ridotti esclusivamente a svolgere compiti ripetitivi (il disegno, lo spezzettamento di carta e simili). Quando gli alunni si associano in collaborazioni spontanee, occorre vigilare in anticipo che non rimangano emarginati; indispensabile è variare mezzi e composizione dei gruppi in verticale e in orizzontale, coinvolgendo anche più di una classe, superando l'unità oraria come valore standard.

(95) L. Garnerò, del Comitato per la scuola dell'AID ricorda un'indagine nella quale è emerso che il 10 % dei ragazzi dislessici era stato promosso senza aver raggiunto i requisiti necessari per la classe frequentata pur essendo stato seguito da un insegnante di sostegno. Relazione tenuta al 4. convegno nazionale dell'AID, Roma, maggio 2001, sul tema 'Dislessia e scuola: un percorso possibile per i dislessici', cfr. sito internet www.dislessia.it

(96) Nel *team teaching*, a due o più insegnanti che lavorano assieme è affidata la responsabilità dell'istruzione di un gruppo di alunni. J.T. Shaplin, H.F. Olds, *Team Teaching* (trad. dall'ingl.), Torino, Loescher, 1973, p. 460.

Non si può pensare di risolvere il problema dello studente demotivato disapprovandolo. Tornando sull'esempio già scelto, insegnanti attenti di alunni con dislessia riferiscono che sono da evitare per loro sollecitazioni continue a fare meglio, a 'stare più attento', ad 'essere più ordinato' e a 'scrivere in modo leggibile'⁹⁷, sapendo come le difficoltà oggettive che li caratterizzano impediscano loro certi tipi di prestazioni. Misure dispensative aiutano a non esasperare stati di frustrazione di chi incontra difficoltà, ad evitare situazioni imbarazzanti e controproducenti.

Non funziona per i soggetti con DSA dare lunghe liste di vocaboli, o gruppi di eccezioni da imparare a memoria, meglio accorpare vocaboli in 'famiglie di parole'. Data la lentezza e l'affaticamento dei disgrafici, non va bene dettare appunti, altrettanto non servono semplici *ripetizioni*, far leggere più volte senza strategie. Nell'uso dei manuali scolastici, dato che i ragazzi con DSA riguardo ai libri incontrano ostacoli, sarà bene farli lavorare su materiale adattato, sui disegni, fornire testi con didascalie a margine.

Le misure educative e didattiche indispensabili per coloro che la scuola percepisce come problema, in particolare la personalizzazione dell'insegnamento, sono di grande aiuto anche agli altri alunni e costituiscono per tutti una forma di prevenzione dell'insuccesso. L'impostazione complessiva dell'attività didattica e della formazione può potenziare o ridurre la motivazione.

Un'impostazione didattica per motivare

Non c'è separazione rigida tra le varie dimensioni del processo di educazione e d'istruzione; la componente teleologica è connessa strettamente a quella contenutistica ed ai metodi di insegnamento⁹⁸, ma non esiste un unico metodo 'ideale' di insegnamento. Un'impostazione didattica adeguata consiste nell'individuare e svolgere un insieme di operazioni capaci di suscitare curiosità intellettuale, predisporre e animare un lavoro che aiuti il discente a raggiungere obiettivi, apprendere contenuti e competenze⁹⁹, costruire schemi mentali.

L'intenzionalità¹⁰⁰ nell'opera di insegnamento favorisce l'impostazione di un lavoro consapevole, aiuta nelle decisioni sull'attività didattica quotidiana, permette maggior oggettività al momento della verifica. I nuovi compiti della scuola in un mondo in continua trasformazione impongono una riconsiderazione critica delle finalità e degli obiettivi concreti dell'azione formativa, illuminati dalle nuove scoperte delle scienze dell'educazione e in rapporto con i contesti sociali postmoderni.

(100) AA.VV., Qual è il problema? Non è un problema, L. Simeon (cura di), *La scuola dei talenti*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 77.

(101) Dal punto di vista etimologico, 'metodo' in greco significa 'via'. Nel linguaggio comune il metodo d'insegnamento viene inteso come un'espressione della personalità dell'insegnante, quasi una componente del suo carattere. Sotto questa voce si indicano comunemente molteplici aspetti dell'attività di insegnamento, il modo complessivo con cui l'insegnante imposta il suo lavoro, le forme in cui interpreta il suo ruolo, le modalità secondo le quali interagisce con gli allievi e insegna.

(102) F. Civelli, D. Manara, *Lavorare con le competenze, come conoscerle, gestirle, valorizzarle*, Milano, Guerini e Associati, 2002; C. Petracca, *Progettare per competenze. Verso i piani di studio personalizzati*, Milano, Elmedi, 2003.

(103) F. Bertoldi, *L'intenzionalità*, Roma, Armando, 1996.

Gli obiettivi¹⁰¹ e la definizione delle competenze devono essere realistici e trasparenti, affinché si crei una certa chiarezza e organicità¹⁰² relativamente alla direzione verso la quale far convergere l'educazione e l'apprendimento e gli alunni sappiano che cosa ci si aspetta da loro; si descrivono i risultati attesi, si prevedono le condizioni nelle quali dovranno verificarsi le prestazioni finali ed i criteri con i quali si valuterà l'esecuzione (grado di accettabilità, eventuale punteggio per ogni domanda, possibili differenziazioni ecc.).

L'esigenza di impiegare strategie efficaci non riduce l'importanza del fattore umano; è sempre prioritaria l'importanza dell'incontro fra docente e alunni, lo sforzo di sostenere il senso di appartenenza al gruppo, alla classe, per costruire una vera comunità di persone che apprendono. Tutti gli allievi, anche quelli con bisogni specifici, hanno bisogno di star bene¹⁰³ per poter apprendere. L'equilibrio emotivo è requisito indispensabile, deve essere oggetto principale dell'attenzione da parte dei genitori, di eventuali riabilitatori, degli insegnanti.

La scelta del punto d'avvio per l'impostazione del lavoro didattico è una prima decisione che condiziona quelle successive; gli spunti orientati ai discenti e ai loro problemi, attenti alla loro vita reale, alle aspettative vissute soggettivamente nel presente, favoriscono il sorgere d'interessi.

Preliminare è affrontare in modo globale le forme di disagio scolastico manifestate da parecchi alunni; ascolto autentico, accoglienza, riconoscimento e partecipazione vera ai loro problemi sono più utili dei consigli e delle prescrizioni di comportamenti. Un insegnamento e rapporti umani asettici imposti al bambino arrivano ad inibire e reprimere il suo desiderio di apprendere. Un'atmosfera di apprendimento calda e accogliente, l'interesse dell'educatore favoriscono la riuscita degli sforzi. Da una buona integrazione traggono profitto tutti, ma soprattutto i ragazzi con peculiarità specifiche, siano essi riconducibili alla provenienza socio-economica, al colore della pelle, alla lingua, alla cultura. Se essi non circoscrivono il loro malessere nei confronti della scuola, ogni scelta si rivela sbagliata; a tal fine possono essere previsti 'spazi ascolto' a scuola, per alunni¹⁰⁴ e per docenti.

I soggetti hanno bisogno di modalità educative ferme e incoraggianti per utilizzare in pieno le loro potenzialità e mobilitare le risorse individuali.

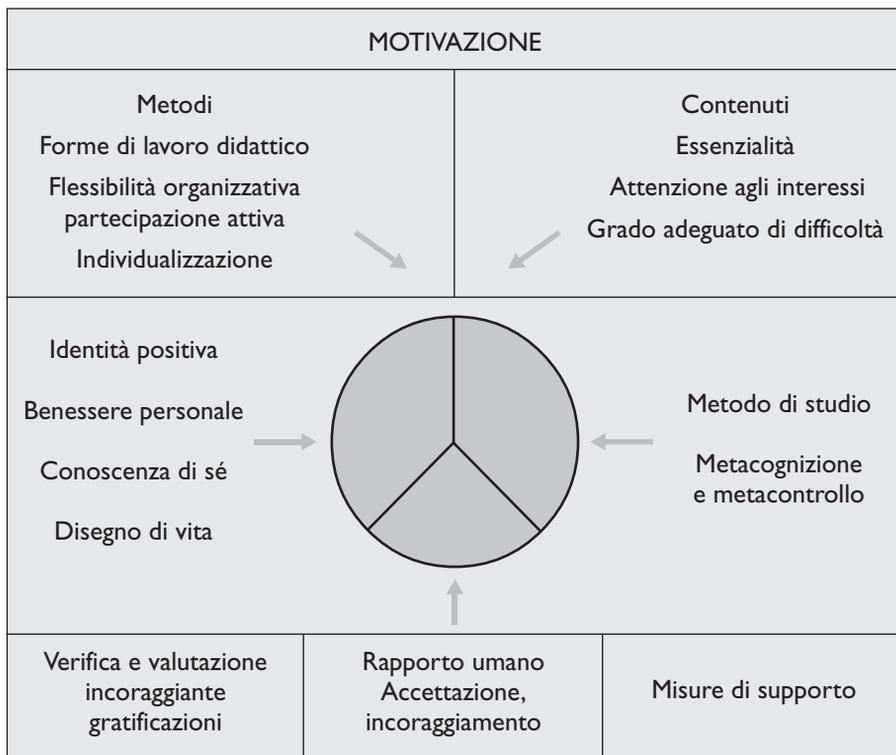
(101) G. e V. De Landsheere, *Definire gli obiettivi dell'educazione* (trad. dal franc.), Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 2, 4, 6.; Per un bilancio in proposito cfr. E. Damiano, "La razionalità dell'insegnare. Per un bilancio della 'Pedagogia per obiettivi'", *Quadrante della scuola*, 1992, 1, pp. 10-42.

(102) L'apprendimento per competenze è favorito dall'aiuto già fornito per la formulazione e la classificazione degli obiettivi da parte delle tassonomie; sono livelli di apprendimento cognitivo: acquisizione di conoscenze, comprensione di nuove informazioni, applicazione delle conoscenze, analisi, sintesi, giudizio; livelli di apprendimento affettivo sono: ricezione, valutazione, organizzazione, caratterizzazione; in campo psicomotorio si identificano gradi quali: imitazione, manipolazione, precisione, articolazione, naturalezza, cfr. B. S. Bloom (a cura di), *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Lisciani, 1983 (trad. dall'ingl. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals*, 1956).

(103) A. Biancardi suggerisce per l'apprendimento dei dislessici di tener sempre presenti tre grandi obiettivi che devono interagire tra loro in equilibrio dinamico; si tratta di star bene, apprendere, migliorare.

(104) T. Magro, E. Zambianchi, *Lo Spazio - Ascolto nella Scuola Media e negli Istituti Comprensivi del Veneto: un'indagine Irrsaev*, in *Periplo*, 2000, 3, pp. 19-21.

Tabella 22 - Fattori sui quali far leva per sollecitare la motivazione a scuola



Gli strumenti offerti dalla flessibilità possono essere impiegati perché ciascuno compia il percorso di apprendimento fino ai livelli più elevati possibili. La scelta dei contenuti si intraprende secondo criteri consapevoli ed espliciti di selezione, l'inclusione e l'esclusione di tematiche non può essere affidata al caso. Le modalità secondo le quali si attuano di volta in volta le scelte relative ai *contenuti* da far oggetto di insegnamento sono collegate alla rilevanza che ad essi viene attribuita nell'opera formativa.

Dimensioni da tenere presente nella scelta delle tematiche da affrontare sono il collegamento con le finalità e gli obiettivi (attenzione alle componenti valoriali¹⁰⁵, civiche¹⁰⁶, religiose¹⁰⁷, ideologiche ecc.), l'adeguatezza al livello di sviluppo intellettuale e psico- sociale, al patrimonio di esperienze ed ai bisogni dell'alunno, l'importanza che i

(105) N. Galli, *Quali valori nella scuola di stato*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.

(106) O. Bombardelli, *Educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*, Brescia, La Scuola, 1993.

(107) M. Aletti, *La religiosità del bambino. Approccio psicopedagogico per insegnanti di religione e catechisti*, Torino, Editrice Elle Di Ci, 1993.

singoli argomenti occupano nella società e nella cultura. Sono da menzionare i modi di vedere discordanti appartenenti a varie correnti di pensiero, ma senza cadere nel relativismo o in parzialità soggettive.

La scuola ha il compito di cogliere i nodi essenziali del sapere, i nuclei fondanti delle discipline, con cautela rispetto a possibili riferimenti legati all'appartenenza culturale. L'organizzazione dei contenuti formativi rispetta percorsi di organicità e di sistematicità, di graduazione del materiale presentato, di differenziazione dei livelli di risultato accettabili.

Opportuno è focalizzare l'insegnamento sull'acquisizione di competenze di base nei vari settori, sulla creazione dei presupposti per ulteriori apprendimenti¹⁰⁸, superando il nozionismo. Poiché si dimenticano i particolari che non vengono acquisiti in un contesto strutturato e solo ciò che è stato compreso all'interno di un quadro sistematico è trasferibile a nuovi casi, l'insegnamento ha il compito di guidare i discenti affinché arrivino ad inquadrare le informazioni, a creare schemi mentali di fondo ai quali ricondurre le singole conoscenze.

Ai fini di un apprendimento costruttivo, massima cura va dedicata alla strutturazione didattica dei contenuti, evitando eccessive concentrazioni di difficoltà, squilibri, sovrapposizioni, salti ingiustificati. All'insegnamento intenzionale spetta coordinare le conoscenze, integrare, chiarire e organizzare le molteplici nozioni e le abilità acquisite in varie sedi, anche dalle esperienze della vita quotidiana, guidare ad una sistemazione concettuale.

L'azione didattica non è esclusivamente trasmissione di cognizioni. L'obiettivo non è insegnare 'le discipline', ma insegnare 'con le discipline'. È meno importante l'ammontare quantitativo delle nozioni imparate rispetto all'interesse per l'apprendimento, alla curiosità di sapere; c'è da chiedersi quale responsabilità abbia la scuola rispetto alla scarsa abitudine degli adulti a frequentare biblioteche, a leggere libri e giornali.

Lo sviluppo delle strategie di conoscenza dipende da come i contenuti delle singole discipline sono stati appresi e da come da essi l'allievo ha estratto procedure, regole, strategie utilizzabili anche in altre situazioni. L'apprendimento di contenuti e di processi è veicolato da metodi idonei di insegnamento, che influiscono sui progressi degli allievi. Soggetti con peculiarità specifiche considerate problematiche faticano ad apprendere in determinate condizioni, ma imparano bene se si imposta opportunamente l'azione scolastica. Ad esempio la percezione della difficoltà di un problema in matematica può costituire una sfida per uno studente e mobilitare il suo interesse, mentre per un altro può essere fonte di panico.

L'insegnamento può essere organizzato in moduli¹⁰⁹, cioè unità formative autosufficienti e cumulabili secondo rapporti di rete con altri percorsi di apprendimento; ogni modulo dovrebbe comporsi di una sezione iniziale (obiettivi, preconcoscenze

(108) R. Olechowski, *Grundsätze fuer eine Reform der Schule der Vierzehnen – bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer ‚humanen Schule‘*, *Erziehung und Unterricht*, 1997, I, p. 28.

(109) M. Baldacci, *La didattica per moduli*, Bari-Roma, Laterza, 2003; G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari-Roma, Laterza, 2002.

richieste, collocazione del modulo rispetto a quelli che lo precedono e lo seguono, previsioni per la verifica e per il supporto ai più deboli), di un corpo centrale (materiali di apprendimento), e di una sezione d'uscita (prove di verifica strutturate e semistrutturate, lavoro di consolidamento e di recupero, sintesi delle questioni chiave, indicazioni di collegamento con altri moduli)¹¹⁰.

Ci sono molteplici forme di insegnamento e di guida all'apprendimento, non solo la lezione tradizionale frontale del docente. *L'insegnamento frontale*, ancora molto diffuso in Italia, veicola conoscenze e schemi interpretativi tramite la presentazione di un argomento a viva voce; è più efficace se ci si avvale di qualche sussidio (documenti, forme di visualizzazione come la lavagna, la lavagna luminosa ecc.). L'esposizione da parte del docente permette di affrontare contenuti e concetti in periodi di tempo brevi, ma è frequente il rischio di fare lezioni cattedratiche, di usare un linguaggio difficile, con scarsa possibilità di interazione con gli alunni e quindi con poca attenzione; l'insegnamento frontale non deve avere un ruolo preponderante.

I discenti hanno bisogno di tempo, di percorsi attivi e flessibili per assimilare le idee e sviluppare nuove abilità. È efficace fermarsi durante la lezione, riprendere i punti nodali, porre domande, riassumere a grandi linee il materiale affrontato, proporre e far fare schemi per consolidare l'apprendimento dei messaggi centrali.

La *narrazione* conserva una funzione importante, ma va integrata con altre forme di lavoro, al fine di sviluppare un interesse diretto, potenziare le capacità di raccogliere informazioni e di fare ricerca.

La *lettura dei testi* è proficua se condotta con rispetto dei ritmi e degli interessi individuali, con "guide" di ascolto e piste di attenzione che aumentano la concentrazione, avviano all'apprendimento autonomo, purché tale procedimento didattico non sovrasti gli altri al punto da sostituire l'esperienza diretta e l'elaborazione di essa.

Forme più motivanti assume l'avviamento al gusto di leggere se si evitano esercizi pedanti sul libro di narrativa, ma si cerca di entrare i punta di piedi nel mondo 'magico' di un libro¹¹¹; da incoraggiare è l'introduzione del giornale in classe¹¹².

La trasmissione del sapere nelle scuole, soprattutto alle secondarie, avviene ancor oggi in larga parte attraverso il linguaggio scritto ed in forme ripetitive, ma la scuola libresca è una delle cause principali di dispersione scolastica. La lingua è una forma di comunicazione altamente simbolica e sotto l'aspetto didattico non può essere l'unico mezzo per veicolare gli apprendimenti.

Chi ha un disturbo strumentale, quale la dislessia, non riesce ad accedere a conoscenze che dal punto di vista concettuale sarebbero alla sua portata e compie il percorso scolastico in modo irregolare (ripetizioni, trasferimenti forzati ecc.), accumulando frustrazioni difficili da sanare.

Occorre sempre accertarsi che le persone capiscano le basi principali prima di presentare nuovo materiale, spiegando il significato dei termini usati in modo interattivo

(110) G. Domenici, Modularità e didattica, in G. Cerini, D. Cristanini, *A scuola di autonomia*, Napoli, Tecnodid, 1999, pp. 129-130; A. Ferrara, *La didattica modulare: perché, come*, Castrano (LE), Carra Editrice, 2003.

(111) D. Volpi, Che cosa e quanto leggono i bambini e i ragazzi italiani, in *La Scuola e l'uomo*, 2003, 11, p. 252.

(112) L'Osservatorio Permanente dei giovani Editori ha lanciato il progetto 'Il quotidiano in classe', che ha raggiunto nel corrente anno scolastico circa 28 000 classi di scuole medie superiori, per un totale di circa 800 000 studenti.

ed accessibile, cercando di esemplificare in base alla situazione personale degli interessati, aiutandosi con ausili iconici, mimica, simulazioni. È costruttivo sollecitare la partecipazione dei discenti motivandoli a porre interrogativi ed a intervenire con proposte; quando domandano, essi superano l'atteggiamento passivo di chi si limita a rispondere e ad attendere un giudizio.

La *conversazione* con gli alunni (collettivamente oppure a tu per tu) sostiene il rapporto umano, permette di saggiare la comprensione e di arricchire opportunamente la spiegazione, aiuta a cogliere la relazione che viene a stabilirsi tra gli schemi posseduti da chi impara e le nuove acquisizioni, consente di identificare eventuali ostacoli cognitivi, senza preoccupazioni valutative.

L'insegnante deve saper *ascoltare*, saper attendere e sollecitare interrogativi; spesso alcuni discenti non intervengono, perché non trovano il coraggio di esprimere le proprie idee. Coloro che incontrano stroncature ai propri sforzi, temono interventi sbagliati e non partecipano ad una libera discussione.

Di sicura efficacia si dimostra il *circle time*, una forma di conversazione di gruppo nella quale i partecipanti prendono posto in cerchio con la possibilità di guardarsi in faccia, in posizione di parità, e costruiscono un'atmosfera calda, democratica, rassicurante che favorisce il dialogo.

La *discussione* è una modalità didattica già largamente in uso; bisogna distinguerla dal chiacchierare in forma inconcludente, mirando all'ordine nel ragionamento, alla documentazione delle affermazioni, alla coerenza e alla consequenzialità; permette di socializzare gli interrogativi dei partecipanti, mettendo in comune le conoscenze elaborate, i punti di vista alternativi. Cominciare con una fase di *brain storming* può aiutare a dare libertà per un periodo circoscritto ai pensieri ed a raccogliere idee creative.

Discutere favorisce il decentramento cognitivo; una discussione coerente e democratica sollecita i partecipanti a comunicare e a difendere le proprie posizioni, aiuta a sviluppare facoltà di tipo logico, linguistico e sociale, promuove l'attenzione alle convinzioni altrui e la disponibilità a rivedere all'occorrenza le proprie. È utile fermare su un cartellone (oppure alla lavagna, su un lucido per lavagna luminosa o su *slides* di *power point*) le idee principali espresse dai partecipanti, per visualizzare i contributi, valorizzare ciò che è stato detto, ordinare i dati e tracciare un quadro complessivo.

Si possono organizzare attività opzionali extracurricolari, facendo in modo che ognuno abbia occasione di dedicarsi a qualche attività gratificante, nella quale anche chi è più portato per aspetti concreti trovi campo di riuscita, spazio per esercitare spirito d'iniziativa costruire un'immagine positiva di sé: gruppi di interesse sugli argomenti trattati in classe, corsi integrativi, attività di 'sportello', apprendimenti tecnico-strumentali (falegnameria, motoristica ecc.), mostre, lavoro con i mass media, ludoteca ecc. Il piacere provato nel frequentare un certo ambiente di lavoro conduce alla qualificazione, ad una conseguente fiducia e stima di sé atte a supportare la prosecuzione degli impegni e gli apprendimenti più ostici.

L'apprendimento è compromesso da una didattica che eserciti quasi esclusivamente il simbolico; l'organizzazione e la memorizzazione di conoscenze e abilità è più facile se esse possono essere messe in pratica.

Se si vuole un apprendimento sicuro, occorre tener conto in maniera puntuale,

continua e consapevole della complessità e multidimensionalità esperienziale dei processi di pensiero e di apprendimento; l'atteggiamento solidale e incoraggiante da parte di chi insegna sostiene le potenzialità del discente. In tutte le forme di lavoro di tipo attivo cambia la funzione del docente, che assume un ruolo tutoriale, è disposto a star vicino agli alunni per aiutarli a fare da sé.

È meno difficile di quanto si pensi a prima vista sperimentare interventi come il lavoro per progetti, l'apprendimento per scoperta, orientato ai problemi (*problem based learning- Pbl*), il gioco dei ruoli (*role playing*), le simulazioni. Nello studio del "caso" e del "problema" si mettono a disposizione dei discenti documenti reali relativi a casi concreti da risolvere, fornendo le informazioni necessarie per arrivare alle soluzioni, in campi il più possibile delimitati; gli studenti esaminano i fatti, cercando di considerarli dall'interno, immedesimandosi nella situazione; è attivata la capacità di porre interrogativi e si sviluppa un comportamento interdisciplinare di soluzione dei problemi, si coltiva gradualmente l'abilità di operare in situazioni cognitive complesse e di porsi dal punto di vista degli altri.

Uno spazio speciale occupa nella scuola nuova il *laboratorio* (esperimenti, fotografia ecc.), per stimolare le abilità, offrire uno spazio significativo di apprendimento, con consapevolezza relativa ai processi e attenzione ai risultati.

Le *attività multisensoriali* di lavoro sono d'aiuto a coloro che hanno difficoltà di fronte a forme simboliche e astratte di trasmissione del sapere. Attività manuali¹¹³ e pratiche (modellaggio ecc.) valorizzano ed esercitano le competenze operative, sulla base di processi come: dimostrazione, esemplificazione, esecuzione da parte dei discenti, favoriscono la memorizzazione degli apprendimenti e sono motivanti. Ad es. nell'insegnamento delle lingue straniere lo scolaro è facilitato se contemporaneamente sente la parola e la frase (udito), vede un'immagine o l'oggetto designato (vista), lo rappresenta in forma mimico- gestuale (cinestetica) e lo scrive.

La *ricerca guidata*, che non è riproduzione passiva e parziale di nozioni da testi enciclopedici o da internet, offre vaste possibilità¹¹⁴; si sviluppa un atteggiamento di ricerca con l'assegnazione di incarichi esplorativi, con l'osservazione attenta degli elementi dell'ambiente e la riflessione su di essi, invitando i ragazzi a formulare e verificare ipotesi, a seguire un procedimento indiziario, all'esplorazione documentata della realtà. I discenti possono essere investiti in prima persona di responsabilità nella raccolta e nell'analisi di materiali e di documenti, nella ricerca di soluzioni, in modo da raggiungere nuove conoscenze, provare il gusto per l'indagine, mirando ad un aumento di quella responsabilità di autodirezione che dovrebbe concorrere a definire il mestiere di studente.

Da acquisire è l'abitudine da parte dei ragazzi a catalogare notizie, informazioni, libri o altri sussidi, come già avviene nelle scuole di altri stati europei, con l'uso di schedari, di cartelle a fogli intercambiabili e di altri mezzi di raccolta ordinata dei dati (anche con il computer) per una pratica consultazione. Gli studenti devono abituarsi ad usare testi di vario genere, soprattutto manuali di consultazione, vocabolari, enci-

(113) L.R. Patanè (a cura di), *Scuola e lavoro*, Catania, Tringale, 1991.

(114) K. Lowell, K.S. Lawson, *La ricerca nel campo educativo*, Firenze, Giunti Barbera, 1972.

clopedie, prospetti, fonti d'archivio, testi di istruzioni, guide, depliants, opuscoli, materiale specialistico e divulgativo, grafici, tabelle, schizzi, diagrammi, siti internet, per arrivare gradualmente ad un apprendimento personalizzato che possa continuare anche dopo gli anni della scuola.

Accanto all'apprendimento individuale si rivela valido il lavoro a gruppi, con forme di apprendimento cooperativo fra gli alunni, dove essi possono attuare aiuto reciproco e imparare a collaborare. Tolleranza, rispetto, iniziativa e responsabilità non vengono acquisite in astratto, ma solo con la possibilità di farne esperienza. Il lavoro di gruppo¹¹⁵ è una forma sociale di attività, costituisce una strategia per costruire apprendimenti e per abituare gli alunni in modo graduale alla collaborazione ed all'indipendenza nel lavoro; in gruppo si possono affrontare molte attività, a volte con l'elaborazione di contributi parziali nel contesto di un impegno complessivo della classe, altre volte per consolidare o approfondire parti basilari del programma, con la possibilità di offrire supporto a chi incontra difficoltà. Il lavoro condotto viene poi riferito con la documentazione relativa.

L'organizzazione dei gruppi segue dinamiche sociali tipiche¹¹⁶, che sono operanti in tutti i campi, con una specifica definizione dei ruoli; si crea una determinata atmosfera, si staglia una figura di leader, talvolta anche più di una.

L'atteggiamento di collaborazione degli alunni fra di loro richiede un'opera di sensibilizzazione da parte del docente e accorgimenti che possano stimolare una comunicazione costruttiva. In un gruppo ben riuscito si verificano progressi sia nel modo di lavorare e di raggiungere risultati, sia nei rapporti sociali, si sviluppano gradualmente sentimenti come il senso di appartenenza e di solidarietà, si crea coesione, ma i tempi di maturazione dello spirito di gruppo non sono brevi. Si esercitano capacità di sopportare i conflitti e tolleranza alle frustrazioni, coraggio di sostenere idee proprie, imparando per gradi a resistere alla pressione del gruppo.

Un'attività coordinata si svolge nel *team learning*, nel quale si dedica un'attenzione precisa ai risultati raggiunti individualmente da ognuno dei partecipanti; efficace si dimostra il *cooperative learning*¹¹⁷. L'idea portante è che i discenti lavorano insieme e sono responsabili per l'apprendimento dei compagni oltre che per il proprio; ciò stimola la responsabilità personale di ognuno, poiché il successo del *team* dipende dall'apprendimento individuale di tutti i membri del gruppo, con l'aiuto di uno sforzo di tutorato reciproco. Secondo R.E. Slavin i membri di un gruppo devono assicurarsi che ogni componente del gruppo sia pronto per un quiz o per altre forme di valutazione

(115) M. Cervellati, *Lavori di gruppo nella scuola elementare*, Firenze, Giunti & Lisciani, 1989; M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996; P. Hofstätter, *Dinamica di gruppo*, Milano, Angeli, 1970; P. Scilligo, *Dinamica di gruppo*, Torino, SEI, 1973; N. Papparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988.

(116) P. Badin, *Psicologia dei gruppi*, Roma, Armando, 1969; W.R. Bion, *Esperienze dei gruppi*, Roma, Armando, 1971; P. Scilligo, *Dinamica di gruppo*, Torino, SEI, 1973; E. Frauenfelder Zeuli, *Il lavoro di gruppo. Guida teorico-pratica alla strutturazione dei gruppi di apprendimento*, Firenze, Le Monnier, 1976; C. Perucci, *Le tecniche per la formazione dei gruppi, Linee di didattica generale*, Reggio Emilia, UCILM, 1967.

(117) G. Chiari, *Cooperative Learning: ricerca e formazione nella scuola e nel mondo economico*, Regione Autonoma Trentino alto Adige e università degli Studi di Trento, 1998; D.V. Johnson, R.T. Johnson, E. Holubek, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erikson, 1996 (trad. dall'ingl. *The nuts and bolts of cooperative learning*, 1994).

alle quali ognuno deve sottoporsi senza l'aiuto dei compagni¹¹⁸. Sono a disposizione un docente o degli esperti, che offrono aiuto quando necessario.

Per quanto riguarda *la composizione del gruppo*, il numero dei soggetti che possono lavorare insieme è in rapporto con il raggio di sociabilità, cioè con la capacità di instaurare relazioni significative contemporaneamente con più compagni (da quattro cinque persone nella scuola elementare a otto, dieci nei gradi successivi di scuola). Se il numero dei componenti è eccessivo, vengono a configurarsi di fatto due sottogruppi dai contorni sfumati e solo pochi lavorano.

Rapporti sociali incrinati fra compagni, strette amicizie personali fra i membri del gruppo possono rendere difficile il lavoro insieme, poiché le energie si concentrano in questi casi più sul rapporto reciproco che sul compito. Dati utili per la composizione ottimale dei gruppi ai fini della collaborazione si ottengono con il sociogramma di Moreno.

Spesso le forme attive di lavoro in gruppo attuate in forma sporadica nella scuola sono improvvisate e quindi deludono. Nessun metodo di insegnamento costituisce una formula magica, il successo dipende dalla competenza e dall'esperienza che si acquisisce gradualmente. Non è sufficiente dire agli alunni semplicemente di lavorare insieme; essi devono sapere con precisione che cosa fare; è meglio se il lavoro è relativamente strutturato, almeno nelle prime esperienze, con un'accurata predisposizione del materiale necessario e la distribuzione dei compiti. È proficuo che i componenti del gruppo prendano parte attiva alle decisioni che li riguardano. L'insegnante veglia sul mantenimento dell'ordine, sul rispetto dei compiti assegnati, ma non arriva a sostituirsi all'iniziativa degli alunni; ciò vanificherebbe i pregi che gradualmente offre questa forma di organizzazione.

Il lavoro a gruppi di due (lavoro di partner o di coppia) è una forma di collaborazione che avviene fra due persone; in tale modalità di lavoro ci sono meno possibilità di rimanere passivi o di estraniarsi rispetto all'attività in un gruppo numeroso. Il lavoro di coppia si può impiegare in ogni fase dell'insegnamento: sperimentare, esercitarsi, documentare, confrontare, raccogliere, ordinare, correggere insieme, svolgere incarichi a casa.

Il *peer tutoring*, cioè l'aiuto reciproco fra compagni, pur non essendo un'esperienza nuova, è una modalità di lavoro poco usata nelle scuole italiane; se impiegato con cautela, evitando possibili forme di passività o rigidità nella distribuzione dei ruoli, si dimostra di grande effetto sia per chi offre consulenza sia per chi ne fruisce. Lavorando con un partner si perfezionano e si precisano conoscenze sottintese, si riflette e si collegano informazioni, ci si spiega con maggior chiarezza e completezza.

L'attuazione di attività non libresche, come laboratori (non solo per l'educazione scientifica), il giardino o/e l'orto scolastico, l'attuazione di iniziative comuni, ecc. migliorano, oltre che l'apprendimento, l'atmosfera di una scuola e guidano all'assunzione di responsabilità.

Interessante è un nuovo metodo di tutorato reciproco: l' *LdL (Lehren durch Lernen)*¹¹⁹

(118) R.E. Slavin, *Using Student Team Learning*, 3. ed., Baltimore, MD, Centre for Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University, 1980.

(119) Lernen durch Lehren (LdL) im Fremdsprachenunterricht - Kontaktnetz: SchülerInnen gestalten ihren Unterricht selbst, natürlich unter der Anleitung von ihren LehrerInnen. Cfr.: Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt, VA 240, D-85071 Eichstätt.

di J.P. Martin, dell'università di Eichstaett (D), nel quale si sollecitano gli studenti a produrre unità di insegnamento per i compagni, ad assisterli nell'apprendimento, anche *on line*, con indubbi pregi per l'apprendimento e lo sviluppo di capacità di collaborazione. Da favorire sono iniziative circoscritte di insegnamento autogestito, inviti ad esperti ed a testimoni privilegiati; potenzialità in ambito culturale e civico sono insite in una prassi corretta di assemblee degli studenti, di tavola rotonda, *forum*, cine/videoforum.

Anche il gioco si presta per il raggiungimento di obiettivi formativi, contribuisce all'educazione sociale, aiuta a sperimentare in modo concreto e gioioso abilità come: il rispetto delle regole, la precisione, l'agilità se si tratta di giochi di movimento ecc.. Valore motivante possiedono la mimica e la drammatizzazione, il teatro delle marionette, purché non si arrivi a forzature, con processi di semplificazione eccessivamente riduttivi.

Da non trascurare è lo studio domestico, che avviene secondo i ritmi dei singoli, mezzo diretto di apprendimento autonomo. Il lavoro a casa, individuale e di gruppo, è produttivo perché favorisce scoperte personali, un esercizio consolida i progressi effettuati e richiede impegno. Problematiche si rivelano le decisioni in proposito quando è eccessiva l'estensione dell'orario scolastico, come nelle scuole a tempo pieno.

Per i ragazzi con DSA, occorrerà assegnare un carico di lavoro ragionevole per i loro ritmi, altrimenti torneranno a scuola senza, poiché per loro un'intera giornata non può bastare a svolgere ciò che altri sbrigano in poche ore. Un'applicazione troppo prolungata è improduttiva e provoca reazioni profonde di rifiuto. Valido è favorire la collaborazione nell'espletamento degli incarichi domestici.

Se si desidera che tutti arrivino a scuola con i compiti fatti bene, occorre porre cura speciale al momento dell'assegnazione di essi; non vanno 'dettati' all'ultimo minuto, serve accertare che tutti abbiano capito e segnato bene sul diario gli incarichi; la semplicità e la chiarezza delle indicazioni aiutano a prevenire quelle forme di rigetto che intervengono ogni qual volta i compiti sembrano troppo complessi. A turno (anche i soggetti in difficoltà) i ragazzi della classe potrebbero essere incaricati di aggiornare il *pensum* dei compiti su un 'diario *on line*', a favore anche di compagni assenti, ipovedenti, non italofofoni ecc.

Costruttive sono le visite guidate fuori dalla scuola, per osservare, stimolare l'interesse e verificare ciò che è stato appreso; in queste attività ogni alunno (o ogni gruppetto di alunni) avrà un compito di osservazione delimitato, dovrà documentare gli apprendimenti in forma coordinata rispetto agli altri, non con il tradizionale 'tema' sulla gita o sulla passeggiata, compito troppo generico.

Gite, anche all'estero, scambi internazionali¹²⁰ con altri stati e con altre regioni, corrispondenza interscolastica (lettere, posta elettronica, nastri registrati, fotografie digitali) aiutano a raggiungere obiettivi interculturali, permettono di scoprire la presenza in contesti diversi di situazioni socio-economiche, sanitarie, religiose, culturali paragonabili alla propria.

(120) F.Vanniscotte, Le projet éducatif européen et les partenariats scolaires dans l'Union Européenne, in *Politique d'éducation et de formation*, 2001, 1, p.91.

Di grande efficacia è la valorizzazione del lavoro prodotto in varie forme: redazione di un giornalino¹²¹, allestimento di mostre, di un filmato, di una *homepage* di classe ecc., ma saranno controproducenti se in essi saranno esclusi proprio i più deboli, contribuendo a demotivarli in forma sempre meno recuperabile. Fa parte del lavoro con i mass media la produzione di servizi fotografici o/e filmati a scuola.

Da rivalutare sono le biblioteche (dotate di mediateche, emeroteche), forme preziose di laboratorio di cultura, alle quali gli alunni dovrebbero poter accedere in forma libera, senza rigide costrizioni, trovandovi personale specializzato. La biblioteca è da valorizzare come sede di apprendimento personale, stimolando l'utenza ad un uso sempre più attivo delle risorse librarie disponibili; benvenute sono le iniziative di enti locali, biblioteche, circoli per familiarizzare gli alunni alla lettura.

Un ruolo speciale spetta ai mezzi didattici in una scuola rinnovata, all'uso costante e consapevole di essi. L'impiego di sussidi per spiegare gli argomenti affrontati favorisce l'acquisizione delle nuove conoscenze, facilita il successo dell'apprendimento, essi sono insostituibili, soprattutto per i ragazzi con difficoltà di apprendimento, stimolano i vari canali percettivi, le modalità visive e pratiche di approccio.

Ci sono mezzi didattici tradizionali, come i libri di testo, la lavagna, le carte geografiche, e strumenti moderni più sofisticati, come le tecnologie informatiche¹²², che costituiscono sedi vere e proprie d'apprendimento, pur non mai sostitutive della componente umana. Quando vengono utilizzati mezzi audiovisivi, software per i computer, ne va esaminato in precedenza attentamente il contenuto ed il grado di difficoltà, inoltre l'educatore deve svolgere un'opera accorta di inquadramento.

I sussidi didattici sono stati sempre presenti nella scuola (poster, cartelloni murali, tabelloni e lavagne mobili, materiale da cancelleria e da bricolage, compasso ecc.), ma non sempre sono usati in modo efficace. Ai nostri giorni è più facile disporre di una gran varietà di mezzi iconici: materiale illustrativo, fotografie, anche fumetti, vignette, caricature.

Nella maggior parte delle scuole¹²³ esistono mezzi audiovisivi a immagine fissa (proiettori, episcopio, macchina fotografica, lavagna luminosa, lucidi, diapositive, documentazione fotografica) e mezzi uditivi e audiovisivi a immagine mobile (radio, registratore, walkman, lettore di compact disk, cinema, TV, televisore, anche a circuito chiuso, videoregistratore, cinepresa, telecamera, audiocassette, filmati, videocassette, pellicole, cd room, dvd, dischi ecc.) e strumenti informatici¹²⁴ (computer, scanner, masterizzatore, database, programmi di lettura ottica e di sintetizzazione vocale, eventuali programmi didattici, corsi di insegnamento on line¹²⁵, posta elettronica).

(121) E. Detti, M. Di Rienzo, T. Vergalli, *Il giornalino scolastico in Italia*, Firenze, Giunti, 1983.

(122) V.A. Baldassarre (a cura di), *Tecnologie dell'istruzione*, Brescia, La Scuola, 1999.

(123) Scarsa è in molte regioni la dotazione informatica delle scuole. Con il Prot. n. 2384 - Dip. Seg., del 18 Settembre 2003, relativo all'Alfabetizzazione informatica e della lingua inglese nelle classi prima e seconda elementare si avvia una sistematica rilevazione delle dotazioni tecnologiche esistenti nelle scuole elementari.

(124) Il *D.M. n.61 del luglio 2003*, la *C.M. n. 62* e la *C.M. n. 69 del 29 agosto* richiamano le scuole a interventi specifici finalizzati alla realizzazione delle iniziative di alfabetizzazione informatica nelle prime e nelle seconde classi della scuola elementare,

(125) P. Ghislandi, (a cura di) *E-learning*, Trento, Università di Trento, 2002.

L'uso del computer e di internet sono da diffondere, ma senza frenesia e evitando discriminazioni di tipo socio-economico. L'istruzione programmata, gli ipertesti vanno sperimentati con le dovute cautele, in modo da prevenire rischi collaterali a livello di curriculum implicito: potrebbero infatti facilitare atteggiamenti di passività, aprire la strada a forme di indottrinamento, a demotivazione, se usati in assenza di rapporto umano. L'acquisto e l'uso dei materiali e delle attrezzature deve assumere caratteri di professionalità, non essere un fatto improvvisato. Indispensabili sono sussidi per i laboratori (manichino, modellini plastici), servono inoltre attrezzi per i vari handicap, materiale per attività manuali, sportive; da non dimenticare gli strumenti ludici soprattutto nelle prime classi scolastiche.

Nella scuola che privilegia un insegnamento di tipo frontale è importantissima la scelta del libro di testo, documento comune a tutti e possibile momento d'incontro fra famiglia e scuola, ma esso non dovrebbe avere una funzione centrale. È da adottare un libro di testo agile, chiaro, organico, che riporti dati aggiornati (con segnalazione precisa e completa della fonte), che si collochi ad un livello adeguato di difficoltà, abbia una buona forma grafica, sia organizzato in modo da essere consultabile da parte degli alunni, con un impiego autonomo.

Carte geografiche, atlante, mappamondo sono strumenti indispensabili in ogni occasione, non solo per la geografia, essi sono da integrare con altri mezzi creati per occasioni specifiche, come ad esempio la "striscia del tempo" in storia. Sempre presenti devono essere i solidi in geometria. È ormai una tecnica nota e diffusa l'uso di schede individualizzate di lavoro, come sono state introdotte per la prima volta da R. Dottrens¹²⁶, ma non devono essere impiegate in forma predominante. Il ricorso a materiale raccolto da alunni e educatori, fotocopie¹²⁷ da giornali ecc., è una scelta da incoraggiare, ma non in forma indiscriminata. È necessaria consapevolezza nel vagliare il messaggio contenutistico e ideologico di tutti gli strumenti didattici.

Gli studenti con dislessia possono apprendere servendosi di sussidi sostitutivi per la lettura e per i codici scritti¹²⁸; è un percorso realizzabile avvalendosi delle nuove opportunità offerte dal settore multimediale ed informatico. Nei lavori di produzione scritta alcune strategie riducono il disagio dell'alunno con disgrafia: strumenti alternativi come la gestione di testi al computer, lo scrivere in script o in carattere stampato maiuscolo; per le composizioni scritte può bastare talvolta far fare una trattazione per punti chiave, da ampliare oralmente. Si possono effettuare (o almeno consigliare) scansioni delle parti di libro da studiare e presentazione con carattere Arial, con margine non giustificato a destra¹²⁹; del tutto inaccessibili per i dislessici sono pagine di libro troppo piene, con caratteri piccoli.

Le "Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di stu-

(126) R. Dottrens, *L'insegnamento individualizzato*, Roma, Armando, 1972; R. Dunn, K. Dunn, *Programmazione individualizzata* (trad dall'ingl.), Roma, Armando, 1979; R. Dottrens, *La scuola sperimentale del Mail*, Firenze, La Nuova Italia, 1972/.

(127) Da rispettare è la tutela dei diritti d'autore; cfr. Legge 18 agosto 2000, n.248, secondo la quale si può fotocopiare fino al 15 % di un'opera.

(128) www.istruzione.it

(129) La guida dell'Opera universitaria dell'Università di Trento degli anni 2002 e 2003 ha adottato accorgimenti di questo tipo per essere meglio accessibile a lettori ipovedenti ecc.

dio personalizzati nella Scuola Primaria” citano esplicitamente ‘Il caso dislessia: oltre il sintomo’ ed affermano: “Infatti, se la competenza nella lettura e nella scrittura è indispensabile nell’apprendimento di tutte le discipline, ma, allo stesso tempo, se è proprio su questa competenza che i soggetti con queste particolari patologie non riescono ad avere successo, è gioco forza chiedere alla scuola di trovare canali d’apprendimento diversi dalla lettura ad alta voce, dalle verifiche scritte, dalla copiatura di testi o di consegne ecc., ma molto più basati sulle dimensioni multisensoriali dell’operare, del toccare e del vedere. Per esempio, bisognerebbe adoperare calcolatrici, registratori, videoscrittura con correttore ortografico incorporato, sintesi vocali, schemi e sequenze iconiche. Oppure, bypassando ogni riferimento alla lettoscrittura, agire sulla pura costruzione mentale, modalità di apprendimento, come è noto, che sta nella parte più alta di qualsiasi tassonomia delle capacità cognitive. In questa direzione, è necessario, allora, sostituire l’insegnamento nel Gruppo classe, di solito standardizzato, con attività più mirate in Gruppi di livello, di compito ed elettivi nei quali si possano opportunamente differenziare per i diversi soggetti le strategie didattiche. Oppure bisogna procedere all’insegnamento nel Gruppo classe, adoperando però per tutti o le strategie di apprendimento multisensoriali piuttosto che linguistico-astratte, o quelle altissime che aggirano la lettoscrittura.”¹³⁰

L’utilità che i sussidi esplicano in ambiti differenti (cognitivo, affettivo, motivazionale, relazionale) dipende anche da come vengono impiegati. L’uso di essi, in particolare dei mezzi e delle strategie compensative per i ragazzi con DSA, dovrà continuare anche nelle fasi di verifica. Procedure accurate e sagge di verifica e di valutazione permettono di conoscere l’evoluzione degli apprendimenti e le difficoltà da risolvere.

Valutazione incoraggiante

Le modalità di verifica e di valutazione costituiscono parte integrante del lavoro formativo; strategie di riconoscimento dei progressi, modalità incoraggianti di valutazione sono più efficaci di atteggiamenti punitivi, tesi solo alla ricerca di errori.

Il dibattito sulla valutazione è sempre attuale; è ormai chiaro che, per garantire una formazione generale a tutti ed evitare discriminazioni, non serve rinunciare alla valutazione, non basta cambiare modo di valutare, ma è necessario piuttosto attuare ogni tipo di iniziativa per ridurre le cause di svantaggio, modificare il complesso dei fattori formativi e incidere su tutte le fasi di lavoro scolastico e domestico. Gli apprendimenti avvenuti sono da sottoporre a verifica per poter costruire su di essi e per poter colmare in tempo utile eventuali lacune. Non è solo un fatto di certificazione esterna o di classificazione.

C’è ancora oggi una grande carenza di capacità tecniche di verifica. Per rendere il processo valutativo più rigoroso ed equo è da distinguere la verifica dalla valutazione. La verifica consiste in una misurazione accurata delle prestazioni, con attenzione ai processi messi in atto, deve essere il più possibile precisa e oggettiva; la valutazione è

(130) www.istruzione.it

una fase successiva che procede oltre e mette in relazione l'avvenuto apprendimento con le componenti che hanno influito su di esso e con la situazione personale del soggetto. Se si trasforma la verifica in valutazione, senza la mediazione del rapporto fra i risultati ottenuti e la realtà contingente, si opera in modo riduttivo e controproducente; si rende inutile il ruolo del valutatore che diventa una macchina calcolatrice di punteggi. La valutazione non può ridursi ad un accertamento fiscale del profitto, a scapito della componente formativa, dato lo stretto legame esistente fra istruzione e formazione.

La valutazione richiede un processo ricorrente di accertamento, con verifiche intermedie e finali dei risultati raggiunti dagli alunni. Si effettua una verifica relativa al possesso dei contenuti, allo sviluppo dei processi cognitivi¹³¹ e del metodo di studio (capacità di analisi e di giudizio, abilità, competenze, reattività del discente, ritmi di apprendimento), delle abilità tecniche, ma anche dell'atteggiamento nei confronti dello studio, della stima di sé, della motivazione. È molto utile l'osservazione relativa al desiderio di apprendere ed all'eventuale rifiuto dell'insegnamento.

È opportuno che il controllo del risultato raggiunto sia fatto in rapporto a quel che si è insegnato ed agli obiettivi concordati. Si parla oggi di *standard* da raggiungere indipendentemente dalle vie seguite, ma la verifica dei livelli di *standard* pone nuovi problemi di non facile soluzione. È un errore pensare che tutto il lavoro scolastico sia finalizzato soltanto alla valutazione.

Una raccolta sistematica e continuativa delle informazioni, secondo criteri trasparenti e con forme regolari di registrazione, riduce la soggettività dei giudizi, dimostrata dalle differenze riscontrate tra esaminatori diversi relativamente ad uno stesso compito, e fra giudizi espressi in vari momenti da parte di uno stesso valutatore. L'obiettività dipende dalla rilevanza e dalla significatività delle variabili prese in esame e dai criteri adottati, ma anche dall'accuratezza nelle stimolazioni in rapporto a conoscenze e nodi concettuali significativi. Non si tratta mai di un'operazione semplice e sicura; come afferma G. de Landsheere, "...non sembra che si potrà mai valutare in modo sicuro e preciso l'effetto a lungo termine di un insegnamento su obiettivi complessi."¹³²

Al fine della determinazione degli indicatori utili per stabilire se e in che misura ha luogo un apprendimento, è proficuo che docenti e alunni discutano insieme quali prestazioni sono da considerare in grado di attestare l'avvenuto progresso. Gli studenti ed i loro familiari non possono essere esclusi dalla consapevolezza di tali criteri¹³³; la chiarezza relativamente alle aspettative della scuola facilita ed incoraggia l'impegno.

Il momento della verifica e della valutazione¹³⁴ concorre a creare ansie da fallimento ed a bloccare le attività scolastiche degli alunni con DSA; l'intento non è lasciar

(131) R.A. Schibeci, nelle sue ricerche ha rilevato che gli insegnanti tendono a valutare di più gli obiettivi cognitivi rispetto a quelli affettivi ed attitudinali R.A. Schibeci, Do teachers rate science attitude objectives as highly as cognitive objectives? *Journal of Research in Science Teaching*, 1981, 18, pp. 69-72.

(132) G. De Landsheere, *La valutazione didattica in relazione ai processi d'innovazione strutturale*, in M.L. Giovannini (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Bologna, Cappelli ed., 1988, p. 34.

(133) M. Bracci, *Valutazione e autovalutazione*, Roma, Armando Editore, 2003

(134) L. Guasti, *Valutazione e innovazione*, Novara, De Agostini, 1996.

correre o chiudere un occhio, ma valutare in modo da stimolare l'ulteriore apprendimento. Ogni soggetto è da considerare intrinsecamente, non comparativamente; gli allievi si valutano confrontando le loro prestazioni con ciò che avevano fatto in passato e non ponendo in rapporto i loro risultati con quelli dei compagni, poiché i riconoscimenti per il miglioramento ottenuto nel confronto con se stessi mettono il successo a portata di mano¹³⁵.

Il processo di valutazione con valore legale e gli esami sono attendibili se si servono dei suggerimenti offerti dalla docimologia, che sottolinea l'esigenza di seguire criteri e metodi il più possibile obiettivi per l'accertamento delle prestazioni scolastiche e pone in rilievo la necessità di un più rigoroso controllo degli stimoli di verifica, spesso improvvisati e quindi privi di sistematicità e di rigore. Le prove, orali e scritte, finalizzate al voto devono essere compiute dopo che gli alunni sono stati messi in grado di assimilare gli apprendimenti.

Una misurazione corretta deve essere valida, attendibile, fedele; è valida se è in grado di misurare effettivamente ciò che si propone (es.: verifica della conoscenza delle nozioni richieste, non la capacità espressiva in generale o la calligrafia); è attendibile se è accurata ed eseguita con scrupolo, senza trascurare le situazioni in cui la prova ha luogo, con il controllo delle condizioni soggettive, in cui viene effettuata. È necessario inoltre che le misure ottenute siano costanti, siano cioè ripetibili e quindi fedeli, che i risultati possano essere gli stessi chiunque sia il valutatore, un giudizio uguale debba potersi esprimere, in relazione alla stessa prova, anche a distanza di tempo. Da apprezzare sono funzionalità e attendibilità degli strumenti di verifica.

È facoltà del consiglio di classe decidere le prove di verifica che permettano ai soggetti di esprimere le conoscenze acquisite. Chi insegna deve stabilire in quali forme e con quali mezzi valutare, i modi, i criteri e gli strumenti con cui registrare gli elementi osservati. Ci sono varie possibili modalità di accertare i livelli di profitto e i processi di lavoro degli studenti. Le verifiche intuitive si sono dimostrate inaffidabili; caratteristiche legate agli schemi mentali dei soggetti, influssi dovuti a fenomeni di proiezione, ad effetti di contrasto e di assuefazione incidono sull'oggettività di verifica, tanto che alunni molto creativi e poco conformisti sono spesso valutati in modo errato a scuola. L. Beckman¹³⁶ ha osservato che gli insegnanti si considerano responsabili dei miglioramenti degli alunni, ma attribuiscono ad altri fattori la responsabilità degli insuccessi di questi.

L'impiego di strumenti oggettivi riduce la soggettività dei valutatori; misurare implica stimolare prestazioni, ponendo domande e formulando compiti che sollecitino capacità significative rispetto alle strutture portanti della disciplina, alle abilità da acquisire nuove informazioni ed alle capacità mentali che il soggetto sviluppa.

Stimoli inadeguati come la richiesta di ripetizione mnemonica dei contenuti cultu-

(135) R. E. Slavin, *Using Student Team Learning*, 3. ed., Baltimore, MD, Center for Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University, 1980.

(136) L. Beckman, "Teacher's and Observer's Perception of Causality for a child's Performance", in *Journal for educational Psychology*, 1973, pp. 198-204.

rali, senza attivare processi mentali più elevati, abitano gli alunni a riferire meccanicamente i contenuti tratti dai libri e dalle lezioni, potenziano i meccanismi passivi di assimilazione, l'abitudine alla superficialità. Migliorare lo stimolo di verifica significa elevare la qualità del metodo di studio, sollecitando le capacità più complesse del pensiero, processi quali la comprensione, l'interpretazione, l'extrapolazione, l'applicazione in situazioni nuove di ciò che è stato appreso.

Si raccolgono informazioni più precise sulla preparazione del discente se l'esaminatore ha chiaro in che misura la verifica riguarda l'aspetto cognitivo o il metodo di lavoro, se si distinguono le domande rispetto a diversi campi cognitivi, come: ricordo di informazioni, interpretazione di dati, soluzione di problemi, in modo da saper a quale livello intervenire per sollecitare un miglioramento.

Sono utilizzabili prove tradizionali, impostate in forma più corretta, e innovative (scritte e orali), prove analitiche, griglie di analisi e di registrazione delle osservazioni, prove pratiche operative, curando un'attenta registrazione (portfolio, grafici collettivi). È consigliabile integrare vari tipi di prova, qualitativi e quantitativi, per dare occasione agli alunni di mettere in atto i diversi stili cognitivi.

Importanza indiscussa conserva l'interrogazione orale, se svolta secondo criteri adeguati, con domande non casuali, ma adeguatamente ponderate e calibrate con riguardo ai criteri principali adottati. Essa permette all'alunno di veicolare contenuti disciplinari, fa emergere le capacità espositive e rielaborative, i processi mentali impiegati e le capacità di prendere posizione. Nell'interazione orale è possibile guidare il discente nel mettere a fuoco una determinata questione, a non andare 'fuori tema'. Ai ragazzi caratterizzati da disgrafia è meglio chiedere prevalentemente prestazioni orali.

Non tutte le domande poste ai discenti possono essere considerate mezzo di valutazione. Esiste un dialogo libero che favorisce l'approfondimento delle conoscenze, avvia alla critica, ma non va confuso con l'interrogazione finalizzata al voto. Ci sono domande sorte nelle normali occasioni di conversazione nel gruppo, altre si pongono prima della lezione e/o dopo brevi sequenze per avere un riscontro utile a regolare la spiegazione, esse offrono il destro per chiarire, focalizzare e rinforzare i concetti, sollecitare la collaborazione, capire il grado di comprensione; esse consentono di individuare e correggere eventuali errori con interesse e utilità per tutta la classe, ma non si può parlare di verifica attendibile. Nella prassi comune il compito didattico, assolto indirettamente dalle interrogazioni, non risponde ad esigenza di giustizia e di obiettività.

L'attenzione al rapporto interpersonale¹³⁷ riveste grande importanza anche al momento della verifica; un'interrogazione orale ostile o distratta da parte dell'insegnante influisce negativamente sui risultati dell'accertamento. È opportuno interrogare in atteggiamento di disponibilità, porsi con calma, evitando di cadere in reazioni repressive di fronte a risposte mancate, parziali o non pertinenti; espressioni di disapprovazione e di marcata meraviglia non migliorano la capacità di rispondere di chi è interrogato.

(137) G. Arrigoni, *Aspetti relazionali della valutazione scolastica*, Brescia, La Scuola, 1984.

Per effetti pigmalione¹³⁸, può accadere che un soggetto si comporti in modo da confermare ciò che un insegnante e gli altri adulti significativi si aspettano da lui. Si può rilevare in genere un atteggiamento spontaneo diversificato dei docenti nei confronti di alunni che riescono bene e di studenti con difficoltà, anche oltre i limiti reali che mostrano tali soggetti. La consapevolezza di questi fenomeni stimola a sottoporre a controllo le reazioni di fronte al successo ed all'insuccesso di una persona da parte di coloro che le stanno intorno.

Se un ragazzo non risponde con prontezza, è proficuo lasciare un intervallo di tempo prima di passare a porre la domanda ad un compagno, per dargli modo di raccogliere le proprie idee nonostante eventuali blocchi emotivi. Importante è che il discente non incontri stroncature dei propri sforzi; la paura di interventi sbagliati è una barriera. Da esercitare è un atteggiamento di apertura nell'accettazione di possibili risposte; di solito non c'è una sola risposta valida, né un solo perché. È difficile ma interessante entrare negli schemi di riferimento degli allievi, capire e farsi spiegare in che modo possano essere accettabili le risposte, dove possibile permettere di far tesoro delle conoscenze personali.

Le prove analitiche (dette oggettive o tests) di profitto, standardizzate oppure messe a punto ad hoc nella situazione specifica (*teacher made test*), facilitano di solito il compito di alunni con stile di apprendimento seriale, ma sollecitano un apprendimento di tipo passivo e mnemonico, trascurando l'organizzazione del pensiero da parte di chi apprende, la riflessione e la creatività.

Si arriva a conclusioni affrettate se si fa affidamento su osservazioni e rilevazioni isolate e frammentate; è essenziale arrivare a costruire un quadro d'insieme relativamente all'alunno ed ai suoi apprendimenti, collegare fra loro i vari risultati e cercare di comprendere i processi sottostanti, non solo per esprimere giudizi, ma per capire dove far leva per stimolare il progresso. Quando i risultati sono scadenti in forma generalizzata, è il caso di preoccuparsi delle componenti psicologiche ed affettive, delle modalità abituali di apprendimento dei soggetti per ricorrere ad approcci formativi di tipo diverso, più che limitarsi a 'contare' il numero di errori.

La verifica e la valutazione per i ragazzi in difficoltà richiede particolari attenzioni. Oggetto di verifica sono in primo luogo gli apprendimenti fondamentali. Le capacità dei soggetti con dislessia emergono in modo più attendibile con prove dove essi non devono leggere o scrivere molto. Sono da preferire compiti che contengono proposte figurate e spazi (ampi e chiari) da riempire. Non è eccessivo sostituire, o almeno integrare in forma sostanziale, le prove scritte con possibilità alternative: presentazioni video, mezzi iconici e prove pratiche, dibattiti. In caso di parti di elaborati scritti da un disgrafico con scrittura illeggibile, è bene dargli l'occasione di spiegare a voce cosa voleva dire, in modo da non arrivare a bloccare anche tutti gli altri processi di apprendimento. L'elasticità nelle forme di verifica riduce anche la sua sensazione di panico. Si possono mettere in atto anche prove operative, reperimento di fonti, scelta e elaborazione di dati da documenti, uso di testi di consultazione e di bibliografie, con l'impiego di sussidi di vario tipo.

(138) R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pigmalione in classe*, Milano, Angeli, 1977; P. Rubovits, M. Maehr, "Pygmalion analysed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 19, pp.197-203.

Ci sono insegnanti che spontaneamente scrivono il testo delle verifiche in stampato maiuscolo, per studenti dislessici, dato che è meno faticoso da leggere, inoltre fanno attenzione a dare in fase di verifica uno stimolo graficamente identico a quello su cui si è lavorato durante le lezioni.

È indispensabile consentire agli alunni con DSA un arco di tempo maggiore nelle prove scritte, spezzettandole in assegnazioni di breve durata, in forma modulare, con vari livelli di difficoltà frammischiati. Lo svolgimento a tappe, anziché in un'unica lunga prestazione, permette di sfruttare meglio le limitate capacità di concentrazione di ragazzi dislessici/disgrafici. Se tale prassi li può mettere in condizioni d'imbarazzo, si può concedere loro di consegnare un'esercitazione in meno, da risolvere in un altro momento dell'attività scolastica. Il confronto fra compagni sarà meno meticoloso se non si svolgono solo attività ripetitive uguali per tutti, ma si attuano lavori come ricerche e progetti e si verificano i risultati di essi, naturalmente diversi fra alunni e gruppi di alunni.

Riguardo alle nuove attività progettuali di apprendimento: *stage*, *peer tutoring* ecc., non sempre le prove comuni sono in grado di accertare i risultati. Lo strumento più idoneo si mostra essere l'osservazione, che permette di riconoscere i segni che informano sulle situazioni evolutive. La frequenza e la sistematicità dei controlli consente di sorvegliare i progressi raggiunti dagli allievi e fornisce elementi per un pratico impiego dei risultati sul piano educativo e didattico.

Poiché l'osservazione occasionale si risolve in una percezione intuitiva ed episodica della situazione, l'educatore deve familiarizzarsi con le tecniche di osservazione sistematica (longitudinale e trasversale) del comportamento¹³⁹, sapere bene ciò che intende osservare, conoscere le modalità con cui farlo e le tecniche più comuni di registrazione, per ridurre effetti alone, assai comuni se ci si affida solo alla memoria, che seleziona e deforma le informazioni raccolte, secondo stereotipi.

Di notevole utilità sono schede di registrazione, semplici e maneggevoli, costruite con liste descrittive di unità comportamentali (preparate dagli educatori, possibilmente in collaborazione con specialisti), nelle quali riportare annotazioni per mezzo di segni concordati, allo scadere di intervalli di tempo regolari. In generale sono tabelle a doppia entrata, in cui in ordinata sono riportati i tratti distintivi, rispondenti al percorso dell'ipotesi guida, espressi in forma esplicita e chiara in modo da contenere l'informazione necessaria, senza aver bisogno di altre spiegazioni, e in ascissa i nomi degli alunni. L'uso di griglie analitiche, se non è di tipo meccanico, consente di registrare agevolmente i dati più rilevanti e significativi, permette una maggior individualizzazione nella verifica e quindi nell'intervento di supporto, sostiene la costruzione di giudizi sugli alunni.

Prudente deve essere l'uso del portfolio¹⁴⁰ per valutare la crescita personale; in

(139) L. D'Odorico, R. Cassibba, *Osservare per educare*, Roma, Carocci, 2001; L. Lumbelli, *Valutazione e osservazione sistematica*, in L. Guasti (a cura di), *La valutazione nelle scuole medie sperimentali*, Bologna, Il Mulino, 1979.

(140) L. Mariani, *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Bologna, Zanichelli, 2000.

esso vanno annotati competenze e crediti, valorizzandoli in una prospettiva di formazione permanente.

Il *Portfolio delle competenze individuali* comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra riservata all'*orientamento*. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8, DPR 275/99).¹⁴¹ Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del *Portfolio*, oltre che il diretto coinvolgimento dell'allievo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola¹⁴².

Strumenti di verifica tradizionali di tipo qualitativo e prove oggettive sono da usare in forma integrata per non condizionare tutto il processo di apprendimento e non vincolarlo in modo esagerato e costrittivo ai risultati attesi. Da tener sempre presente è lo stretto collegamento fra le varie fasi dell'attività didattica. Se l'uso di prove analitiche, di griglie per la verifica, del portfolio rappresenta solo un cambiamento esterno e non è accompagnato da una reimpostazione dell'insegnamento, non c'è grande differenza rispetto ai metodi tradizionali di verifica e valutazione.

Le prove di verifica previste non sono fine in se stesse, quindi, se un alunno dimostra in modo esplicito in altra sede di aver raggiunto gli obiettivi prestabiliti va preso atto di ciò, anche se non riesce a esprimere le sue competenze nel corso delle prove scritte. Gli studenti con DSA ottengono risultati migliori quando non sono sotto pressione per il desiderio di avere una valutazione positiva; non bisogna 'caricare' la loro ansia prima delle prove di valutazione, l'eccesso di tensione crea in loro confusione e disorientamento, impedisce di esprimere quello che hanno imparato. Senza un supporto, lo studente con dislessia è condannato/a a portare a casa solo insufficienze anche se studia giorno e notte e perfino quando è riuscito a capire tutto.

Valutare implica prendere atto dei progressi nei vari ambiti di apprendimento e interpretare i risultati in un quadro globale che tenga presente la personalità del soggetto e l'impostazione didattica. In sede di valutazione, non si considera l'alunno isolato, ma il soggetto inserito nel contesto in cui si trova e all'interno della scuola. Occorre la massima cautela; i dati grezzi raccolti possono anche non essere compresi, o rivelarsi fuorvianti, se si leggono in modo sbrigativo.

Sono d'aiuto all'alunno informazioni sui progressi raggiunti e sui limiti ancora da superare. L'espressione della valutazione riveste un'importanza non secondaria; essa ha luogo in forma esplicita ed implicita, infatti le reazioni spontanee, non verbali, dell'insegnante e dei compagni rappresentano una prima forma di giudizio rispetto alle prestazioni, che incide in forma massiccia sulla soddisfazione e sull'ulteriore motivazione dei discenti. S'impone quindi l'esigenza di essere consapevoli della propria

(141) Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, 30 luglio 2003.

(142) Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, 30 luglio 2003.

gestualità, della mimica facciale e della comunicazione verbale (es. funzione valutativa che si manifesta nell'uso dell'avversativa 'Ma ...', che esprime in genere non accettazione) e non verbale.

L'opinione che un individuo ha di sé stesso non è indipendente da ciò che gli altri pensano di lui. L'espressione di un giudizio può essere fattore di demotivazione o invece fornire un rinforzo, rientra fra le strategie per aumentare l'apprendimento, ma non come deterrente, bensì come mezzo d'incoraggiamento. La minaccia di voti negativi non è un mezzo educativo valido; i discenti hanno diritto di sbagliare senza essere vituperati per questo. Il ruolo dell'educatore è quello di facilitare l'apprendimento, non solo di giudicare.

Non serve ricorrere alla bocciatura, quale unica medicina universale, anche se a volte letale, per ogni tipo di malattia mai diagnosticata con precisione. Il progetto PISA (*Project for International Students Assessment*), indagine condotta dall'OCSE, ha dimostrato che i ragazzi hanno ottime competenze in lettura, in matematica e in scienze nei paesi scandinavi, dove la bocciatura non esiste, ma c'è un'attenzione precisa per l'apprendimento di tutti. In Finlandia, quando un alunno non va bene, si studia a fondo il caso e si attuano misure educative adatte, con grande elasticità di orario; non ci si accontenta di 'dichiararlo' incapace bocciandolo o di consigliargli la frequenza di indirizzi scolastici diversi.

Le Raccomandazioni per l'attuazione delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria citano esplicitamente 'Il caso dislessia: oltre il sintomo'*, ricordano come occorre "...andare oltre la didattica del sintomo per assumere quella globale della persona, vuol dire assicurare a ogni allievo un rapporto individuale costruttivo, l'abitudine a prendere sul serio i suoi problemi, a provare comprensione e solidarietà, a creare un clima di fiducia e serenità, a non confondere mai il giudizio sui risultati di un lavoro con quello relativo alla persona che l'ha svolto."¹⁴³

I giudizi devono essere sorretti dall'intelaiatura fornita dagli obiettivi e dai criteri della progettazione, vanno formulati con prudenza e accompagnati da indicazioni di lavoro, apprezzando anche piccoli progressi. La configurazione dei singoli profili è riservata alla professionalità ed all'esperienza dell'insegnante. Occorre esercizio per imparare a leggere i comportamenti cognitivi ed i risultati raggiunti dagli alunni e a definirli con un linguaggio univoco e comprensibile. Un contributo collegiale sostiene il singolo nel decidere la valutazione; ciò impegna ognuno a trovare accordi con i colleghi, ma sarebbe un impoverimento e un'ingiustizia per gli alunni rinunciare all'autonomia di giudizio e cedere a tentazioni di delega e di opportunismo.

La valutazione non spetta solo a chi insegna, ma anche a chi impara. Se si vuole che i ragazzi siano messi gradualmente in condizione di valutare il proprio processo di apprendimento; si presuppone che essi siano un po' alla volta coinvolti nel processo di progettazione. L'autovalutazione non si risolve nell'attribuzione di un voto, rappresenta un punto d'arrivo ambizioso, ma non irraggiungibile, un aiuto all'orientamento. La valutazione assume un ruolo predittivo; un alunno che ha spesso risultati positivi ot-

(143) www.istruzione.it

tiene maggior credito da parte degli insegnanti e si abitua a pensare che ha buone capacità per seguire il programma, ma accade l'inverso se i risultati sono scadenti.

Talvolta si dimentica che incoraggiamento e lode non sono la stessa cosa; incoraggiamento significa mostrare che si ha fiducia nelle possibilità del ragazzo di riuscire, non si tratta però di farlo a parole, si dimostra fiducia più con l'assegnazione di incarichi o la valorizzazione di un compito.

Per i ragazzi demotivati e insicuri, si mostra valida una valorizzazione di ciò che è positivo nelle prestazioni, per il valore gratificante dei buoni risultati e la valenza di rinforzo che rappresentano. È una delle occasioni per esprimere accettazione e comprensione per la persona, anche se si devono correggere alcune risposte e far modificare determinati atteggiamenti.

È importante che il discente impari un po' alla volta a rendersi conto di quando è in possesso di un bagaglio informativo sufficiente su un argomento e di valutare se è in grado di mettere in pratica ciò che ha appreso e/o di esprimere un'opinione motivata e fondata; solo con molta trasparenza e un graduale superamento dell'egocentrismo è possibile all'alunno comprendere e interiorizzare criteri di valutazione del proprio lavoro.

L'analisi dei dati ottenuti con la verifica permette di offrire a chi impara un *feed back* correttivo; non basta limitarsi ad etichettare le risposte come negative, più opportuni sono indicazioni integrative di spiegazione, suggerimenti concreti di "supporto", per superare eventuali lacune. Nella correzione a voce, non è funzionale ripetere l'errore, è meglio evitare commenti negativi gratuiti, non si può continuamente dire 'no' dopo ogni risposta errata o parziale, è meglio limitarsi a ricostruire insieme al discente la risposta corretta. Essi gradiscono che si usi discrezione riguardo ai loro problemi.

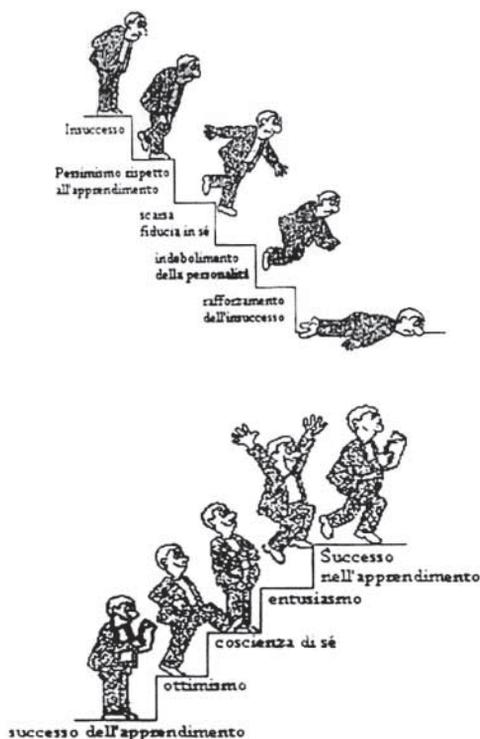
Il giudizio di valutazione deve essere un'informazione riferita ad una situazione specifica, legata a settori delimitati, in un preciso momento, non un'etichetta definitiva. Ciò aiuta a migliorare. È difficile che una qualsiasi valutazione fatta su un alunno lo lasci completamente indifferente. Una classificazione negativa rigida è destinata a sortire effetti deleteri sulla personalità dell'alunno e sull'efficacia dell'intera azione educativa. Da evitare sono giudizi su aspetti riservati che la scuola non è in grado di accertare; prudenza non è fuga dalle responsabilità.

Si crea un circolo vizioso. L'insuccesso causa una bassa percezione di sé da parte del discente; se egli percepisce un clima di scarso affetto e di poca stima, sospetta di essere poco amato, con un conseguente peggioramento e quindi un apprezzamento sempre più basso anche da parte degli educatori. Un ragazzo che 'non ce la fa' sviluppa una concezione negativa del mondo, uno scarso livello di aspirazioni. L'accumulo di frustrazioni porta a ridurre la motivazione e la disponibilità ad impegnarsi, provocando a sua volta profitti ancora più scadenti e quindi frustrazioni sempre più pesanti, finché si arriva molte volte all'abbandono degli studi.

Al contrario serve aiutare i ragazzi ad acquisire un'identità positiva, richiedere impegno, ma dare loro fiducia, speranza, sicurezza. Sono da prevedere quindi prove e accorgimenti che possano offrire qualche possibilità di successo, in modo da rispon-

dere al bisogno di autostima¹⁴⁴ dei soggetti, farli stare meglio e portarli quindi ad un profitto migliore; la sfida sta proprio nel trovare un perno motivazionale sul quale fondare il processo di miglioramento.

Figura 3 - Dal circolo vizioso al circolo virtuoso



Di grande portata formativa è il *supporto*. Se qualcuno non ha capito bene, restano da chiarire gli interrogativi in forma diversa, con terminologia più semplice e con esemplificazioni, anche operative. È proficuo distinguere fra ‘recupero nella materia’, ‘recupero del metodo di lavoro, di leggere e di pensare’ e ‘recupero dell’allievo’, con relativa differenza nelle forme di intervento.

Per i ragazzi con DSA non serve far ‘rifare’ il compito, ma operare affinché raggiungano in altra forma le abilità per eseguirlo meglio e quindi assegnare un compito con

(144) G. Steinem, *Autostima. Un viaggio alla scoperta della nostra forza interiore*, Milano, Rizzoli, 1993.

analoghe difficoltà; per i ragazzi con disgrafia, è più utile aiutarli a rilassarsi che far ricopiare più volte i testi. Non si tratterà di 'fare ingiustizie', ma di accettare le difficoltà dei soggetti, così come non è un'ingiustizia concedere le stampelle ad un ragazzo leggermente claudicante o gli occhiali agli ipovedenti.

Le difficoltà si risolvono se sono affrontate al più presto possibile, prima che danneggino seriamente l'apprendimento successivo e mettano in pericolo il desiderio di imparare; non bastano noiose ripetizioni di materiali non assimilati, sono molto più utili chiarimenti relativi alle aree nelle quali si nota confusione o incertezza. Eventuali attività di supporto non dovrebbero essere guidate dallo stesso docente di classe; interventi di 'recupero' sono da compiersi in modo alternativo rispetto alle strategie di trasmissione dei contenuti impiegate in precedenza. Si può infatti pensare che nella semplice ripetizione le difficoltà incontrate la prima volta tenderanno inevitabilmente a ripresentarsi. Con brevi unità di didattica on line è meno difficile sollecitare i ragazzi a seguire l'apprendimento secondo i livelli che sono loro meglio accessibili.

I comuni corsi di recupero sono fonte unicamente di frustrazioni se non si innestano sul livello di conoscenze pregresse possedute dagli alunni e non tengono presente il loro stile di apprendimento, soprattutto in discipline come latino e matematica. Si rende opportuna l'organizzazione di piani di studio flessibili, l'introduzione di nuove attività, la possibilità di opzioni, l'uso delle risorse disponibili nell'ambiente. Nel caso di lacune molto profonde solo con la flessibilità anche organizzativa dell'insegnamento sarà possibile riprendere dalle basi determinati apprendimenti. Si prestano interventi mirati sia nella sfera affettiva (riacquisto della fiducia di farcela) sia nel coinvolgimento all'azione compensativa con analisi condivisa delle cause di riuscita.

Le verifiche sono necessarie anche per valutare l'azione educativa di ogni Istituto comprensivo e d'istruzione¹⁴⁵, per interpretare i risultati ottenuti e porli a confronto con i processi ed i tempi di lavoro, per una regolazione costante del processo d'insegnamento. Si sottopongono a controllo i percorsi didattici prendendo in considerazione i punti di partenza e d'arrivo, le procedure adottate, le difficoltà riscontrate, gli interventi correttivi e compensativi attivati, con un'attenta ricerca delle cause che favoriscono e che limitano l'apprendimento. Un'istituzione educativa deve imparare a valutare se stessa, senza nascondersi le difficoltà dovute alla mancanza di procedimenti attendibili e precisi, per sottoporre a revisione l'efficacia di programmi e di misure pedagogiche, per rinnovarsi; a tal fine le rilevazioni sono da impostare in modo da poterne trarre sufficienti elementi operativi.

Complessivamente un'opera formativa attenta alla motivazione è una sfida da giocare in forma collaborativa per un apprendimento personale ricco e consapevole.

(145) G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola : teorie, strumenti, esempi*, Milano, Mondadori Bruno, 2000; D. Ansaloni, *Autovalutazione d'istituto. Metodo, procedure, strumenti*, Lecce, Pensa Multimedia; M. Castoldi, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, Brescia, La Scuola, 1998; B. Vertecchi (a cura di), *Archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, Frascati, CEDE, 1999.

Materiali di riflessione e di lavoro

di Olga Bombardelli, Rudolf Kretschmann, Anna-Maria Rose

Ci occupiamo qui di come rendere attraenti gli apprendimenti per alunni ai quali non sono bastate le proposte comuni, esaminiamo possibilità di entusiasmarli ad attività che sono diventate per loro oggetto di rifiuto per le ragioni più svariate, ma spesso anche a causa delle loro continue esperienze di insuccesso.

I casi riportati di seguito mostrano come si possano seguire vie di carattere generale e strategie personalizzate: 'possibilità di identificazione' per Paolo, 'fiducia nelle proprie potenzialità' per Mario ecc.. Ci sono inoltre altre schede, che offrono un sostegno per analizzare e cambiare il processo di insegnamento ed apprendimento in alcuni settori delicati.

Possibilità di identificazione per Paolo

Paolo dava nell'occhio in prima classe con un comportamento molto inquieto. Egli cominciava i suoi lavori, ma non li portava mai a termine. Non si poteva tenerlo fermo al suo posto neanche per cinque minuti. Era disinteressato ai lavori scolastici e solo raramente si poteva stimolarlo a lavorare. Si faceva notare in modo vistoso la discrepanza fra il suo aspetto da bambino piccolo e il suo comportamento da 'macho' adulto.

Nel lavoro di supporto si è proceduto secondo i principi del progetto: 'Eva e Billi vanno a scuola', nel quale si parla dei primi giorni di scuola di alcuni orsacchiotti e di altri cuccioli di animali. Sono tema dei racconti le preoccupazioni, le ansie, le gioie, le esperienze di successo e di insuccesso; si insegnano i comportamenti fondamentali e le forme di lavoro necessari per un buon inizio dell'anno scolastico. Gli orsacchiotti servono da figure di identificazione e rivestono un fascino particolare poiché i bambini proiettano su di loro le proprie sensazioni, le proprie aspettative ed esperienze; c'è la possibilità di occuparsi di sentimenti e di stati d'animo di grande importanza soggettiva senza che i bambini abbiano bisogno di esprimerli in prima persona. Intenzionalmente si introducono anche figure che hanno problemi o che provocano problemi a scuola.

Paolo era molto colpito dalle storie degli orsacchiotti; gli piacevano le componenti

infantili ma doveva giocare in classe il ruolo del 'macho'; gli piaceva soprattutto il fatto che il volpacchiotto non era in grado di stare attento e di ascoltare e si impegnò nello sviluppare idee per aiutarlo a imparare tali abilità. A contatto con gli orsacchiotti e gli altri piccoli animali Paolo scoprì che sapeva già molte cose; inoltre i bambini hanno costruito un 'quaderno degli orsacchiotti'; Paolo cominciò a scrivere ed a leggere e riportò molte idee sue per le storie degli orsi. Egli presentò con orgoglio le sue storie, e anche un 'memory degli orsi' alla sua classe. L'insegnante sfruttò per tutto l'insegnamento di classe gli stimoli del progetto degli orsi.



Fiducia nelle proprie potenzialità : il caso di Mario

Mario è alla fine della prima classe elementare e ha grossi problemi a scuola nel seguire le lezioni. Sembra sempre tutto eccessivo per lui. Abita vicino alla scuola; la madre lo accompagna tutte le mattine, spingendo la bicicletta sulla quale lui è seduto in sella.

Quando gli si pongono domande, il bambino risponde sempre: 'Non so'; nelle conversazioni in gruppo da sempre risposte monosillabiche, fa solo compiti che è già riuscito a fare in precedenza, sempre lo stesso gioco, la stessa scheda. E molto rigido di fronte a compiti nuovi, non incomincia, aspetta istruzioni particolareggiate, al suo posto, mentre gli altri si danno da fare; ha la convinzione di 'non saper fare niente'.

Si lavora in piccolo gruppo ad un 'libro dell'io', un quaderno personale dove si

riporta ciò che si conosce e si sa fare; gli scolari ricevono il compito di dipingere le lettere: in rosso quelle che conoscono già, in azzurro quelle che imparano al momento da un compagno, non è proibito guardare sul quaderno del vicino, anzi è parte delle istruzioni di lavoro. Mario si volta continuamente verso il suo compagno di banco e chiede in continuazione i nomi delle lettere che vede; alla fine sono più numerose le lettere azzurre che quelle rosse, Mario ha un piccolo tesoro di lettere ed è orgoglioso.

In un'altra seduta di lavoro di gruppo, si raccolgono parole nuove; Mario fa un giro per la scuola, osserva i negozi sull'altro lato della strada e segna sui suoi foglietti le parole, ordinandoli per bene, poi li incolla nella sua cartella. Anche se ha detto molte volte che non sa leggere, riconosce quasi tutte le parole che ha trovato, poiché li ricollega con la situazione nelle quali li ha visti: 'C'erano biscotti nello scaffale, il mio compagno ha letto 'biscotti' e io l'ho scritto subito'; era pieno di orgoglio, volenteroso e vivace.

Dopo parecchi colloqui con la madre, ora Mario viene da solo a scuola; gli si concede una certa autonomia, la sua fiducia in sé è molto aumentata e lavora di più.

Tabella 23 – Quali cause della mancata riuscita?

Riflessione del /la docente
Vi riconoscete in tipi di reazione come quelli descritti?
Pensate ad un alunno i cui risultati siano ancora modesti. A che cosa avete ricondotto fino ad ora le sue difficoltà?
.....
.....
.....
Pensate ad altre possibili cause
.....
.....

Tabella 24 - Motivazione in alunni con e senza problemi di apprendimento

Esaminate quali sono le probabilità di dedicarsi ai compiti scolastici da parte di alunni con diverse storie di apprendimento
Situazione di partenza dell'alunno
Letture: L'alunno legge volentieri e raggiunge costantemente successi L'alunno vorrebbe saper leggere e scrivere, ma ha raggiunto fino ad ora solo insuccessi
Matematica: L'alunno ha scarso interesse per i contenuti, ma generalmente ha fiducia di potercela fare A causa dei costanti insuccessi, la matematica è causa di ansietà per l'alunno.

Tabella 25 - Metastudio – strategie

ESERCITAZIONE INDIVIDUALE – APPRENDIMENTO
COME STUDI? (in quale posizione ecc.)
QUANDO?
DOVE?
COME - IN QUALI CONDIZIONI - CON CHI?
CON QUALI STRUMENTI?
COME RACCOGLI E CONSERVI DATI E DOCUMENTI?
COME FOCALIZZI I CONCETTI?
COME PRENDI APPUNTI?
COME ORGANIZZI (E DOCUMENTI) LE INFORMAZIONI E LE IDEE?
COME ASCOLTI?
COME CONSERVI IN MEMORIA? (schedari, database ecc.)

Tabella 26 - Io imparo

Passi condotti	1	2	3	4	5	6
In ... (materia) ho posto una domanda						
Ho cercato una parola sul vocabolario						
Sono stato lodato						
Ho raggiunto un obiettivo parziale						
Ho organizzato bene la mia giornata						
Ho conciliato tempo libero con lavoro scolastico						
Ho fatto movimento						
Ho seguito un'alimentazione adeguata						
Ho ..						
Ho ...						
Ho ...						

Tabella 27- Pensieri che frenano quando ci si trova a dover compiere compiti obbligatori ma antipatici

Pensieri che frenano rispetto allo svolgimento di compiti antipatici

- è troppo, non riesco
- non so proprio da che parte cominciare
- la giornata è troppo bella per lavorare, meglio una passeggiata!
- prima devo mettere tutto in ordine
- non mi pagano di più
- gli studenti (oppure i genitori, il dirigente) non mi ringraziano, se mi preparo bene
- devo sentire la mia collega Carla
- il mio computer non funziona bene, lo farò a scuola.

Tabella 28 – Come reagiscono gli altri?

Domande	Risposte, osservazioni
Cosa dicono tuo padre e tua madre, quando fai qualcosa di sbagliato nei calcoli?	
Cosa dice il/la tuo/a insegnante, quando fai qualcosa di sbagliato nei calcoli?	
<p>Per quale ragione, secondo te, non riesci bene in matematica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ti sei sforzato/a troppo poco? - L'insegnante non ha spiegato bene? - Nessuno ti ha aiutato? - Altri ti hanno disturbato? - 	
Pensi di saper calcolare bene quando ti sforzi?	
Capisci i problemi che devi risolvere?	
Pensi di farcela meglio quando ricevi compiti più facili?	
<p>Riesci a farti un'idea dei problemi posti?</p> <p>Capisci tutte le parole</p>	
Hai tempo abbastanza?	
Pensi di saper calcolare meglio quando qualcuno ti aiuta?	
Come pensi che potresti trovare aiuto?	

Tabella 29 – Un caso critico

Sviluppo dell'apprendimento come processo transazionale: problemi		
Situazione di partenza dell'alunno. Reazione dei genitori	Comportamento dell'alunno	Situazione in classe Reazione dell'insegnante
Il bambino ha un lieve problema di udito		Il suo problema non viene identificato
	L'alunno non percepisce bene i compiti e non è all'altezza dell'impegno richiesto	
I genitori sono preoccupati	L'alunno perde il raccordo con l'evoluzione dell'attività di classe	L'insegnante passa dal rifiuto alla preoccupazione
	Il bambino non è sereno perché gli altri sono preoccupati perché si accorge di non farcela	
La preoccupazione dei genitori aumenta		La preoccupazione dell'insegnante diventa sempre più rifiuto
	L'alunno perde interesse, non progredisce. Sviluppa le seguenti reazioni: - ansia di fronte alla scuola - aggressività - tendenza ad evitare i compiti o a rifiutarli - fa ridere i compagni	

Da situazioni banali possono crearsi processi drammatici, nei quali non si sa più dove rintracciare le cause originarie e non si trovano soluzioni.

Tabella 30 – Un caso a lieto fine

Sviluppo dell'apprendimento come processo transazionale: rimedi		
Situazione di partenza dell'alunno. Reazione dei genitori	Comportamento dell'alunno	Situazione in classe Reazione dell'insegnante
Il bambino è molto lento		La maestra se ne accorge e gli dà un compito più breve degli altri o gli lascia più tempo
	L'alunno riesce a svolgere i compiti che gli sono assegnati; percepisce tuttavia che gli altri sono più svelti	La maestra lo incoraggia e gli dice che con il tempo andrà meglio
I genitori sono preoccupati	L'alunno fa lenti progressi	L'insegnante continua a incoraggiarlo e tranquillizza anche i genitori
I genitori riconoscono che il bambino sa fare qualcosa	Il bambino impara piano piano, anche se è ancora più lento degli altri, ma è contento dei suoi progressi	L'insegnante incoraggia lui e i genitori
La preoccupazione dei genitori aumenta		La preoccupazione dell'insegnante diventa sempre più rifiuto
	L'alunno migliora , anche se poco poco, i suoi ritmi, ma è fiducioso di poter riuscire	

Tabella 31 – Per favore, descriva un caso di difficile soluzione

Sviluppo dell'apprendimento come processo transazionale: rimedi		
Situazione di partenza dell'alunno. Reazione dei genitori	Comportamento dell'alunno	Situazione in classe Reazione dell'insegnante

Tabella 32 – Per favore, descriva un caso a lieto fine

Sviluppo dell'apprendimento come processo transazionale: rimedi		
Situazione di partenza dell'alunno. Reazione dei genitori	Comportamento dell'alunno	Situazione in classe Reazione dell'insegnante

Tabella 33 - Attribuzioni causali: l'alunno

Per quale ragione non riesco?	
Sono troppo stupido per fare bene il compito	
Non ho studiato abbastanza	
Il compito è troppo difficile	
Il tempo è troppo poco	
L'insegnante ce l'ha con me	
Ho avuto sfortuna	

Tabella 34 - Attribuzioni causali. L'insegnante

Per quale ragione non riesce il mio alunno?	
Non ha le basi per fare bene il compito	
È troppo stupido per fare bene il compito	
Non ha studiato abbastanza	
Il compito è troppo difficile	
Il tempo è troppo poco	
Guarda troppa televisione	
Ha avuto sfortuna	

Tabella 35 - Attribuzioni causali. I genitori

Per quale ragione non riesce mio figlio?	
È troppo stupido per fare bene il compito	
Non ha studiato abbastanza	
Il compito è troppo difficile	
Il tempo è troppo poco	
L'insegnante ce l'ha con lui	
Ha avuto sfortuna	
Guarda troppa televisione	
Ha paura dei compagni	

Il progetto motivazione: la città e la piazza

Nascita ed evoluzione del progetto

di Beatrice Pontalti

La scuola italiana si deve confrontare ogni giorno con bisogni ed attese, spesso molto diversificati, di studenti, insegnanti e famiglie: trovare un punto di incontro tra questi bisogni, i piani dell'offerta formativa dei singoli istituti e le programmazioni di classe con le relative proposte di individualizzazione, diventa una sfida considerevole che investe sempre più il corpo docente.

Esaminando i dati emersi nelle ultime ricerche sulla dispersione scolastica¹⁴⁶, risalta con forza il disagio vissuto da numerosi studenti che non riescono a completare il proprio percorso di formazione, né ad apprendere strategie di studio efficaci che facilitino la loro permanenza nella scuola, e li rendano veri protagonisti del percorso di apprendimento. Eppure molti non presentano deficit intellettivi, tutt'altro. Ci si domanda come mai, allora, non riescano a mettere a frutto le loro intelligenze al fine del completamento degli studi dell'obbligo, superiori, o universitari. Le risposte riscontrabili in ambito scolastico possono essere molteplici: i programmi noiosi e ripetitivi, la scarsa motivazione di studenti ed insegnanti, il disinteresse o la mancanza di tempo di molti genitori nel seguire i figli nel percorso di apprendimento, la preparazione individuale non corrispondente agli standard d'ingresso richiesti dai singoli istituti, l'incertezza nel futuro¹⁴⁷.

Un gruppo di studio si è creato a Trento per affrontare il problema della motivazione ed ha concretizzato il progetto "*Microteaching* e motivazione – Misure contro la dispersione scolastica", proposto dall'Università di Lettere e Filosofia in collaborazione con l'I.P.R.A.S.E (Istituto provinciale di ricerca, aggiornamento, sperimentazione educativi). Attraverso un percorso di ricerca-azione, il gruppo si è proposto di capire

(146) Si fa riferimento in particolare all'indagine campionaria sulla dispersione scolastica realizzata dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca relativamente all'anno scolastico 2002-2003, in cui emergono alcuni dati: in tale anno lo 0,31% degli iscritti ha abbandonato la scuola media inferiore ed il 4,6% la scuola media superiore. Negli istituti professionali la percentuale sale all'8,9% e negli istituti d'arte al 6,5%.

(147) Alcuni autori ricercano le cause della dispersione e dell'abbandono anche in ambito extrascolastico: cfr. O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999. Per maggiori informazioni su dispersione e abbandono scolastico si può fare riferimento al sito www.cede.it

meglio questa realtà e di sperimentare modalità di insegnamento che facilitino l'apprendimento e stimolino la motivazione di ogni soggetto coinvolto nel processo educativo, affinché sia parte attiva nel proprio sviluppo scolastico e culturale.

Il gruppo si è impegnato in via preliminare in uno studio attento delle ultime ricerche, a livello nazionale ed internazionale, inerenti alle tematiche coinvolte nel progetto: oltre alle componenti storiche, filosofiche ed artistiche relative al concetto di città e di piazza, si sono approfondite alcune dinamiche di apprendimento ed il loro influsso sulla motivazione dell'alunno e dell'insegnante. Si è resa necessaria l'elaborazione di un lessico condiviso dal gruppo, vista l'eterogeneità dello stesso. Gli insegnanti che hanno aderito al progetto, infatti, provengono da tre ordini di scuola (scuola elementare, scuola media inferiore e scuola media superiore), sono specializzati in differenti materie di studio (italiano, storia, educazione artistica, filosofia, inglese) e, soprattutto, si relazionano quotidianamente con studenti che attraversano tappe molto distanti tra loro nel processo evolutivo. Il coinvolgimento di docenti inseriti in realtà didattiche diverse ha permesso di affrontare l'iter educativo della persona nelle diverse fasi di sviluppo.

L'azione didattica del progetto è stata impostata con lo scopo di conciliare teoria e prassi, in un'ottica di ricerca-azione: si è concordato di circoscriverla nel tempo e di esaminarla secondo i criteri del *microteaching*. L'approfondimento dei temi trattati ha comportato un investimento di tempi e di energie consistenti, che hanno contribuito ad amalgamare gli insegnanti, a connettere i percorsi didattici predisposti per le singole classi, a verificare e a valutare l'efficacia degli interventi.

La tabella che segue riassume i dati relativi alle singole realtà coinvolte nella ricerca:

Tabella 36 – Le scuole partecipanti

SCUOLA	CLASSI COINVOLTE	N° ALUNNI	N° INSEGN. COINVOLTI
Elementare di Montagnaga (TN)	3° e 5° (pluriclasse)	7	K. Fontana
Elementare "Savio" di Trento	4° A 4° B	14 14	B. Pontalti
Media (Trento): - Bronzetti - Segantini	2° C 2° D 2° B 2° C	25 24 21 15	A. Catalano G. Cordin A. Degasperi A. Molinaroli I. Moret M.G. Salzarulo F. Taronna
Media Eccher di Mezzolombardo	Corso serale	10	G. Raschi
Liceo classico "Prati" di Trento	I D 2 D	14 20	P. Dalvit
Liceo scientifico "Galilei" di Trento	I E	25	C. Mariani

Esaminando le informazioni presentate nella tabella sopra riportata, si nota che le scuole coinvolte nella ricerca sono situate nella città di Trento, capoluogo della provincia omonima, ad eccezione della scuola elementare di Montagnaga di Pinè, considerata scuola di montagna, e della scuola media di Mezzolombardo, città situata a nord di Trento, lungo il fiume Adige. La presenza di istituti scolastici dislocati sia in centri urbani che offrono numerose possibilità di incontro sia in zone periferiche con un vivo tessuto sociale, ha comportato un'attenzione particolare a rilevare tutte le opportunità di stimolo culturale presenti sul territorio, utili agli studenti e, spesso, non sufficientemente conosciute.

Le classi interessate sono composte in modo eterogeneo: vi stanno insieme ragazzi provenienti da situazioni socio-culturali di ogni livello, stranieri con scarsa conoscenza della lingua italiana e alunni portatori di handicap. Gli insegnanti hanno investito molte risorse ed energie nel coinvolgere tutti gli allievi, valorizzando le competenze e le diversità di ognuno, aiutandolo a vivere da protagonista il percorso didattico.

Il gruppo di docenti più numeroso insegna alla scuola media inferiore: sette docenti presso le scuole Segantini e Bronzetti di Trento, un docente presso la scuola Eccher di Mezzolombardo - corso serale. Ad essi si affiancano due insegnanti di scuola media superiore, liceo classico Prati e liceo scientifico Galilei di Trento, e due insegnanti di scuola elementare, operanti presso la scuola Savio di Trento e la scuola di Montagnaga di Pinè. La provenienza da ordini di scuole molto diversi tra loro per utenza, percorsi formativi, metodologia, ha costituito una valida occasione di confronto tra problematiche diverse accomunate dalla stessa finalità: individuare ed attuare forme educative e strategie didattiche per motivare gli alunni all'apprendimento.

“Motivare è navigare nel regno delle cause e delle possibilità, tra bisogni e aspettative, tra necessità e promesse, tra ragioni e scopi, tra decisione e volizione (...), significa rendere salienti assenze, risvegliare passioni, prospettare mete, attivare intenzioni, trasformare mere potenzialità in necessità. Significa agire su quell'intreccio di affetti e cognizioni che fa da sostegno e da continuità alla condotta. Motivare è comunicare, persuadere, rassicurare, incoraggiare. Motivare è uso di parole, costruzione di metafore, traduzione di teorie”¹⁴⁸: se motivare è tutto questo, il compito assunto dagli insegnanti si presentava in tutta la sua complessità.

Durante i numerosi incontri del gruppo di lavoro, i partecipanti hanno scambiato materiali ed informazioni, hanno approfondito gli aspetti teorici che sollevavano interessi o dubbi ed hanno delineato i percorsi da attuare con gli studenti.

Si è concordato di impostare didatticamente un'attività esemplificativa e non di modificare tutta la programmazione didattica di ogni docente: era così meno difficoltoso reperire materiali e strutturare le lezioni secondo parametri nuovi, la cui ricaduta didattica vuole essere verificata, quantificata e valutata anche da questa ricerca.

Si è quindi deciso di adottare e/o perfezionare alcuni atteggiamenti facilitanti

(148) G.V. Caprara, *Le ragioni del successo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 11-12.

nell'impostazione generale dell'insegnamento¹⁴⁹ e di investire notevoli energie nel percorso individuato.

Oltre agli studi teorici, hanno avuto luogo momenti personali di riflessione autobiografica sul significato della motivazione, sulle dinamiche relazionali e sulle strategie adottate dagli educatori incontrati nel percorso scolastico personale.

Nelle singole classi si sono messi in atto alcuni *atteggiamenti facilitanti*, raggruppabili nelle seguenti categorie:

- attenzione alla realtà e ai bisogni degli alunni
- atteggiamenti e tecniche facilitanti la conversazione nel piccolo gruppo e nel grande gruppo
- modalità di relazione incoraggianti che lascino agli studenti spazi di intervento e di gestione del percorso di apprendimento
- interesse dell'argomento affrontato
- livelli diversificati di difficoltà dei compiti affidati
- tecniche attive di produzione dei materiali elaborati

Motivare un allievo a svolgere un'attività significa aiutarlo "sia ad orientarsi con facilità verso di essa, ad affrontarla volentieri e con pieno coinvolgimento attento ed emotivo, sia a trovare in sé le energie che sono poi necessarie per la sua esecuzione"¹⁵⁰: non sempre gli alunni mettono in atto una spinta motivazionale finalizzata ad agire secondo le indicazioni fornite dagli insegnanti, a volte la loro automotivazione li spinge a "stare lontani da una certa attività o situazione, a resistere agli incitamenti, alle pressioni, a fare il contrario di quanto proposto"¹⁵¹. Gli atteggiamenti facilitanti hanno lo scopo di prevenire questa 'fuga' dal lavoro scolastico, o per lo meno di contenerla, e di aumentare la disponibilità degli studenti ad acquisire conoscenze.

Molti educatori sono coscienti della stretta relazione fra la motivazione del soggetto e la sua capacità di apprendere, e condividono i parametri individuati dalla psicologia per valutare il livello di motivazione individuale. Nella tabella seguente sono riportati alcuni criteri che indicano il livello di motivazione in una concreta situazione di apprendimento¹⁵²:

(149) La relazione che si costruisce in classe, tra insegnanti ed allievi, è fortemente influenzata da ciò che si è e da come ci si pone: "Tutto ciò che facciamo viene influenzato dalle motivazioni che ci muovono, dalle percezioni di noi stessi e delle nostre capacità, dal tipo di attribuzione con il quale ci diamo ragione del nostro operato, dalle caratteristiche della nostra personalità, dal nostro vissuto cognitivo, ma anche emotivo, affettivo, sociale", cfr. A. Antonietti, M. Cantoia, *La mente che impara*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p. 26.

(150) G. Petter, *La valigetta delle sorprese*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 5.

(151) G. Petter, *La valigetta delle sorprese*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 8.

(152) R. Kretschmann, "Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento", in O. Bombardelli e M. Dallari (a cura di), *La scuola alla prova*, Trento, Ed. Università degli Studi di Trento, 2001, p. 143.

Tabella 37 – Differenze fra una persona motivata e una demotivata

	Stimolo, incitamento	Probabilità soggettiva di successo, valutazione di competenza	Esperire un senso di efficacia personale	Attribuzione causale	Motivazione al profitto come caratteristica di personalità
Persona molto motivata	L'attività viene vissuta come piacevole e/o il risultato di essa appare desiderabile	La persona si sente competente, sa di saper eseguire il compito, ritiene probabile ottenere il risultato desiderato	La persona è convinta di poter influire sul corso degli eventi	La persona prende atto dei successi e si gratifica per le prestazioni prodotte	La persona è fiduciosa in generale e pronta a compiere sforzi per riuscire
Persona poco motivata	L'azione o il risultato dell'azione non esercitano alcun fascino	La persona non si sente all'altezza del proprio compito, giudica improbabile conseguire il risultato desiderato	La persona si sente inerme, non crede di poter determinare un miglioramento della situazione con le proprie forze	La persona si svaluta per gli insuccessi: 'Sono troppo scemo per questo', 'Non lo imparerò mai; rinuncia a gratificarsi per i successi	La persona in generale è timorosa di sbagliare. Non affronta gli impegni per evitare esperienze di fallimento.

R. Kretschmann, autore di questa sistematizzazione, propone di porre una attenzione specifica all'osservazione di alcuni comportamenti messi in atto dagli studenti. Egli afferma che "la disponibilità ad apprendere e a sforzarsi diminuisce o manca, quando anche solo *una* di queste condizioni si trova nella 'parte bassa' della tabella"¹⁵³. Ogni insegnante può agire su queste 'condizioni', direttamente o indirettamente, con un atteggiamento personale di rispetto verso gli studenti e di interesse per i contenuti, con la scelta di una metodologia attiva, con l'osservazione attenta – seppure discreta – dei segnali che provengono dalle persone con le quali quotidianamente interagisce.

(153) R. Kretschmann, "Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento", in O. Bombardelli, M. Dallari (a cura di), *La scuola alla prova*, Trento, Università degli Studi di Trento, 2001, p. 144.

Kretschmann indica alcuni interventi di sostegno che il docente può mettere in atto in classe, per stimolare la motivazione nei ragazzi¹⁵⁴: essi sono riassunti nella tabella seguente.

Tabella 38 – Azioni da intraprendere a scuola in rapporto con le interpretazioni di sé

	Stimolazione	Probabilità soggettiva di successo, valutazione di competenza	Esperire un senso di efficacia personale	Attribuzione causale	Motivazione al profitto come caratteristica di personalità
Persona poco motivata	L'azione o il risultato dell'azione non esercitano alcun fascino	La persona non si sente all'altezza del proprio compito, giudica improbabile conseguire il risultato desiderato	La persona si sente inerme, non crede di poter provocare un miglioramento della situazione con le proprie forze	La persona si svaluta per gli insuccessi: 'Sono troppo scemo per questo', 'Non lo imparerò mai', rinuncia a gratificarsi per i successi	La persona in generale è timorosa di sbagliare. Non affronta gli impegni per evitare esperienze di fallimento
Interventi di sostegno	Proposte affascinanti. Temi vicini all'io	Adattamento del grado di difficoltà alla situazione di apprendimento, offerta di un aiuto rasserenante, dimostrazione per modelli delle vie di soluzione e introduzione al lavoro concentrato e pianificato	Rendere possibili controlli in situazione, temi vicini all'io, trasparenza	Interpretazione serena del successo e dell'insuccesso, dall'esterno attribuzioni che rinforzano la personalità, confronto del profitto intraindividuale anziché extraindividuale	

(154) R. Kretschmann, "Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento", in O. Bombardelli, M. Dallari (a cura di), La scuola alla prova, Trento, Ed. Università degli Studi di Trento, 2001, p. 146.

Molti insegnanti cercano di sostenere la motivazione degli alunni nello svolgimento del lavoro di ogni giorno in classe: il gruppo di ricerca si è sforzato di aiutare con particolare attenzione soprattutto i ragazzi che presentavano uno scarso livello di motivazione iniziale, rilevato con alcuni strumenti e con l'osservazione sistematica dei comportamenti in relazione ai risultati scolastici.

Prendendo le mosse da tali presupposti, il gruppo di studio si è sforzato di trovare un tema, comune a tutti i partecipanti, che avesse queste caratteristiche:

- essere potenziale fonte di gratificazione per tutti gli allievi, soprattutto per coloro che non dimostravano particolare interesse per il proprio processo di apprendimento e che in classe assumevano atteggiamenti disturbanti o passivi,
- fornire stimoli alla ricerca e all'azione di studenti ed insegnanti, presentando numerose sfaccettature per consentire approfondimenti diversificati, a livello interdisciplinare e pluridisciplinare,
- permettere sviluppi a più livelli, individuali e di gruppo, e su più discipline coinvolgendo quindi linguaggi diversi (verbale, iconico, musicale, motorio...) e stimolando le diverse intelligenze dell'essere umano.

La scelta è caduta su "La città e la piazza", intesa come spazio collettivo vicino alla realtà degli alunni, dove è possibile ricostruire usi civici, costumi religiosi e commerciali, vissuti popolari del nostro tempo e di quello passato. Ogni scuola ha affrontato il tema con approfondimenti diversi, come emerge dalla tabella seguente: gli argomenti sono stati concordati con gli alunni e sono stati sviluppati in base ai loro interessi, alle loro potenzialità e alle loro capacità.

Tabella 39 – Argomenti scelti dalle scuole partecipanti

SCUOLA	TEMA SPECIFICO DEL PERCORSO DIDATTICO	AREE DISCIPLINARI INTERESSATE
Elementare di Montagnaga (TN)	"La piazza ieri e oggi"	Italiano Ed. Artistica Studi sociali
Elementare "Savio" di Trento	"Vivere insieme nella città"	Storia Geografia Studi sociali
Media di Trento "Bronzetti - Segantini"	"La piazza: piazza Duomo a Trento"	Lettere Educaz. artistica Inglese
Media Eccher di Mezzolombardo	"Le piazze di Mezzolombardo"	Lettere
Liceo classico "Prati" di Trento	"La città e gli statuti"	Storia
Liceo scientifico "Galilei" di Trento	"La città nel suo sviluppo storico"	Storia

Le unità di lavoro hanno abbracciato più ambiti disciplinari, in particolare italiano, storia, educazione civica e studi sociali, geografia, educazione artistica. Questa caratteristica trasversale ha potenziato la capacità di attuare collegamenti interdisciplinari, sia a livello cognitivo sia riguardo al metodo, negli alunni e nei docenti.

L'attività in classe si è articolata attraverso varie metodologie:

- relazioni presentate al gruppo dall'insegnante o dagli allievi
- attività organizzate in piccoli gruppi e individualmente, finalizzate alla scoperta e alla rielaborazione del materiale raccolto fuori dall'aula attraverso interviste, ricerche fotografiche, bibliografiche e informatiche
- visite guidate sul territorio.

Indipendentemente dal grado di istruzione, l'attenzione a far evolvere le eventuali difficoltà presenti nel gruppo scolastico verso la conoscenza, anziché verso il disagio, ha contribuito a favorire la qualità, rispetto alla quantità, dei contenuti proposti: tutti gli allievi hanno avuto la possibilità di conoscere in base al proprio livello di apprendimento, di elaborare quanto appreso e di produrre materiali stimolanti. In fase finale, il gruppo-classe ha proceduto ad una autovalutazione dei risultati.

Avvalendosi delle schede di lavoro riportate nel primo capitolo di questo testo, sono stati forniti ai ragazzi degli strumenti per 'leggere' la propria spinta motivazionale: ognuno si è chiesto quali sono i propri punti forti, sui quali può contare, perché riesce bene in alcune materie rispetto ad altre, perché fa fatica a lavorare a scuola. Coloro che hanno trovato delle risposte a questi interrogativi, hanno avuto la possibilità di riconsiderare il proprio stile di lavoro, di trovare conferma nell'influenza positiva o negativa di alcuni comportamenti e, in parte, di modificarli.

In alcune classi delle scuole medie Bronzetti e Segantini e nelle classi coinvolte nel progetto delle scuole elementari, le rilevazioni dei livelli di motivazione sono state misurate dagli allievi con il *termometro dell'autostima*:

Tabella 40

Per misurare quanto sai conoscerti bene, scrivi un voto, da 1 a 5, in ciascuna delle "voci" elencate sotto:	
1. Impegno nello studio	
2. Capacità di rischiare	
3. Voglia di continuare a studiare	
4. Calma nelle situazioni nuove	
5. Disinvoltura nel parlare in pubblico	
6. Voglia di raccontare i miei successi	
7. Ottimismo	
8. Capacità di lavorare con un obiettivo chiaro	
9. Capacità di prendere decisioni	

10. Condizioni fisiche	
11. Simpatia	
12. Capacità di ascoltare	
13. Senso di responsabilità	
14. Abilità nel saper discutere con gli altri	
15. Capacità di affrontare e superare gli ostacoli	
16. Capacità di chiedere aiuto	
17. Autoironia, saper ridere dei miei errori	
18. Fierezza e stima delle mie idee	
19. Capacità di esprimere i miei pensieri	
20. Entusiasmo	
21. Accettazione di me stesso	
22. Attività fisica	
23. Abbigliamento	
Somma tutti i voti che ti sei dato e trascrivi il	Totale

Ogni alunno ha potuto cimentarsi nel “controllare la temperatura” della propria autostima, sommando tutti i voti segnati in tabella e confrontando il totale con lo schema seguente:

Tabella 41 – Interpretazione dei risultati

Da 1 a 20	Gelida. Hai bisogno urgente di iniezioni a base di fiducia, coraggio, forza e ottimismo.
Da 23 a 45	Fredda. Non sai che senza una buona opinione di se stessi ci si ammala di tristezza?
Da 46 a 68	Tiepida. Devi far lievitare ancora un po' la fiducia in te stesso. Il resto verrà
Da 69 a 91	Calda. Hai una buona autostima, cotta al punto giusto. Ti servirà.
Da 92 a 110	Bollente. Hai un'autostima superlativa. Attento a non scottarti!

Si sono svolte alcune discussioni su come migliorare il livello di autostima tra gli alunni, sulla validità soggettiva delle singole voci, sull'incidenza che queste hanno nelle relazioni che si creano all'interno del gruppo.

Largo spazio è stato dato dai docenti all'osservazione intesa come "strumento di autoanalisi e di riflessione sulle proprie modalità di comportamento"¹⁵⁸: essi hanno elaborato una griglia per facilitare la raccolta dei dati ed esaminare con maggiore attenzione l'influenza della loro azione sul lavoro didattico svolto con gli allievi. Si sono ottenuti dei cambiamenti interessanti:

- la capacità di osservazione si è raffinata e gli insegnanti hanno imparato a cogliere atteggiamenti e comportamenti che prima sfuggivano
- l'efficacia della comunicazione e dell'interazione con l'educando è migliorata, perché più individualizzata
- l'osservazione sistematica, diventando strumento di lavoro quotidiano, ha permesso una documentazione puntuale del processo formativo
- sono stati raccolti elementi di valutazione sui quali i docenti potevano confrontarsi in modo più concreto.

Tabella 42 – La griglia di osservazione sulla motivazione concordata dai docenti del progetto (pagina a fianco)

(155) C. Amplatz, *Osservare la comunicazione educativa*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 1999, p. 67.

INDICATORI DI MOTIVAZIONE	ALUNNI DELLA CLASSE	AUTOSTIMA		CONSAPEVOLEZZA			ATTENZIONE E PARTECIPAZIONE			RESPONSABILITÀ			PRESENZA			BENESSERE SOMATICO					
		Causa dei successi	Causa degli insuccessi	Comportamenti proficui	Divide in tappe un compito	Chiede spiegazioni	Si rende conto delle difficoltà	Risponde volontariamente ed interviene	Osserva	Si distrae	Gioca	Disturba	È puntuale e preciso nel portare il materiale	Cura ed è puntuale nel lavoro assegnato	Eventuali apporti personali	Regolarità di frequenza	Numero di uscite dall'aula	Relazione con i compagni	Relazione con gli insegnanti	Salute psicofisica	
1.																					
2.																					
3.																					
4.																					
5.																					
6.																					
7.																					
8.																					
9.																					
10.																					
11.																					
12.																					
13.																					
14.																					
15.																					

In alcune classi sono stati presenti degli *osservatori* esterni durante lo svolgimento delle attività inerenti al progetto, con l'incarico di rilevare le prestazioni osservabili degli alunni in base alla stessa griglia di osservazione stesa dagli insegnanti coinvolti nel gruppo di ricerca.

Gli osservatori avevano a disposizione una mappa della classe con i nomi dei ragazzi e tenevano presenti soprattutto le seguenti voci della griglia:

- ascolta
- risponde / interviene
- osserva
- gioca
- disturba.

I commenti degli osservatori sono stati di tipo qualitativo, riferiti soprattutto alla situazione complessiva. Dall'attività di osservazione, peraltro molto breve e limitata ad alcuni momenti dell'attività didattica, è emerso un clima di classe sereno e di norma partecipato, ma anche una distribuzione diversificata degli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle attività proposte. Gli osservatori hanno sottolineato la fatica dei docenti, soprattutto alle medie inferiori, nell'avviare gli studenti ad un lavoro autonomo e nello stimolare l'interesse di tutti, anche dei meno abituati a collaborare.

Gli insegnanti che hanno utilizzato la griglia nella sua interezza, hanno scelto di compilarla utilizzando cinque livelli di quantificazione:

moltissimo	- sempre	A
molto	- molto spesso	B
abbastanza	- spesso	C
poco	- qualche volta	D
niente	- mai	E

Nonostante il periodo molto limitato di osservazione, qualche cambiamento è apparso evidente, soprattutto nei ragazzi più grandi, che hanno acquisito maggior consapevolezza relativamente al lavoro svolto e maggior responsabilità e spigliatezza.

Dalle conversazioni tra docenti e osservatori è emersa a volte una differenza di interpretazione e di valutazione dell'operato di alcuni ragazzi, divergenza opportuna in quanto fonte di riflessione e di approfondimento sulle motivazioni degli alunni, sul coinvolgimento degli insegnanti e sul rilevamento di "effetti – alone" verso gli alunni più impegnati o più esplosivi. La possibilità di confrontarsi su osservazioni raccolte negli stessi momenti da persone con ruoli diversi ha fornito un'apprezzabile occasione per migliorare la comprensione di tutti i soggetti immersi nell'azione educativa.

L'osservazione partecipante "è la strada quasi obbligata per entrare nel punto di vista degli osservati e del loro mondo. Se da un lato (...) tale scelta comporta certi rischi di coinvolgimento e di influenzamento della situazione, per altro verso essa pone l'osservazione nelle condizioni di dar corpo ad una comprensione empatica ed inoltre di valorizzare la relazione ed il rapporto interattivo con i soggetti, quali fonti preziose di dati e di informazioni"¹⁵⁶. L'inserimento in classe di un osservatore può costituire un valido strumento per l'insegnante che lavora con il gruppo: egli infatti ha un'opportunità in più

(156) C. Amplatz, *Osservare la comunicazione educativa*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 1999, p. 205.

di confrontare le proprie osservazioni con uno spettatore al di sopra delle parti, in quanto non coinvolto direttamente nel processo di insegnamento – apprendimento.

La conclusione del progetto si è concretizzata con una raccolta del materiale elaborato dai ragazzi: le classi delle scuole medie Segantini – Bronzetti lo hanno presentato al pubblico in una *mostra* allestita a fine d'anno con grande soddisfazione di tutti i soggetti coinvolti¹⁵⁷, i bambini delle scuole elementari hanno realizzato dei cartelloni ed un giornalino intitolato “La piazza a Montagnaga di Piné”.

Valutazione del progetto

Il progetto “Motivazione e microteaching” si è concluso positivamente dopo un anno di ricerca, approfondimento e lavoro sperimentale¹⁵⁸ svolto con passione da alunni ed insegnanti. Esso aveva lo scopo di sviluppare o potenziare negli alunni e nelle alunne una motivazione intrinseca ad apprendere, stimolata attraverso la valorizzazione e lo sviluppo della creatività presente negli stessi, oltre che attraverso una conoscenza dell'ambiente in cui essi vivono. La maggior parte dei ragazzi ha partecipato con entusiasmo alle attività proposte, manifestando un interesse ed un desiderio di approfondimento diversi rispetto alla quotidianità: ancora una volta si è dimostrato che la ricerca attiva, la possibilità di esprimere liberamente il proprio punto di vista, lo studio e l'approfondimento vissuti direttamente nell'ambiente hanno vivacizzato notevolmente il clima di classe.

I criteri utilizzati nella progettazione del progetto si sono rivelati utili per un confronto costruttivo tra i soggetti coinvolti nella ricerca e per la sua riproponibilità in altri contesti.

Essi si possono riassumere in:

- confrontabilità dei percorsi indipendentemente dal grado di scuola e dalla nazionalità dei partecipanti,
- presenza di uno schema di lavoro condiviso: dall'esame del contesto generale, si passa alla scelta di uno o più settori di approfondimento, si formulano alcune ipotesi che poi verranno verificate,
- documentabilità con dati organizzati in tabelle, fotografie, immagini, elaborati degli allievi
- uso di un lessico comprensibile alla fascia d'età alla quale il percorso era indirizzato
- condivisione degli obiettivi in un confronto longitudinale sull'efficacia degli atteggiamenti educativi nei vari gradi scolastici

Sono state messe in atto forme educative e strategie didattiche per motivare all'apprendimento: attenzione alla persona, proposta di esperienze flessibili, vicine al vissuto degli studenti, attraverso le quali ognuno potesse essere protagonista per mantenere o migliorare la propria autostima, la propria apertura al confronto e al dialogo.

Tutto ciò ha certamente comportato un notevole investimento di tempi e di energie da parte degli insegnanti, ma ha anche confermato la validità e l'efficacia degli interventi in cui lo studente vive con soddisfazione il proprio ruolo.

(157) Tutto il materiale è pubblicato nel sito della scuola media Bronzetti Segantini all'indirizzo www.vivoscuola.it/us/mediabronzetti-segantini (lo spazio dei docenti).

(158) L'attività didattica con i ragazzi si è concentrata negli ultimi due anni di elaborazione del progetto.

Riteniamo che questa ricerca sia stata interessante anche per l'apprendimento dei contenuti gli studenti hanno elaborato le informazioni raccolte durante il percorso didattico ed hanno prodotto materiali di buon livello culturale: per esempio i bambini delle scuole elementari hanno scoperto il valore della piazza per le generazioni passate e lo hanno confrontato con la loro quotidianità attuando una raccolta di documenti scritti ed iconografici e di fonti orali, le classi della scuola media Bronzetti Segantini hanno raccolto moltissime informazioni su piazza del Duomo, che sono state successivamente organizzate in un ipertesto dove emergono aspetti storici, artistici, sociali, politici, economici e religiosi di Trento, dei quali la piazza era il fulcro. Gli studenti del Liceo Prati hanno approfondito l'evoluzione di Trento, città cardine del principato vescovile immersa in una realtà agraria, e l'hanno confrontata con altri centri urbani europei, esaminando un'ampia bibliografia ed elaborando delle tesi su aspetti specifici di questa evoluzione.

Abbiamo avuto conferma della ricaduta positiva che il progetto ha avuto nell'evoluzione scolastica degli alunni. La proposta didattica strutturata prevede che il soggetto sia cosciente della propria riuscita perché può agire facendo delle scelte ed influire così sugli eventi, vede l'errore come occasione di apprendimento e non come conferma dell'incapacità individuale: queste sono priorità da mettere in atto nella scuola con la maggior frequenza possibile perché aumentano l'autostima dei soggetti e la loro 'voglia di fare'.

Oggi la nostra società sta vivendo una serie di mutamenti estremamente veloci, di carattere sociale, relazionale, tecnologico, scientifico, valoriale, che spesso disorientano coloro che educano le nuove generazioni: la scuola, in particolare, deve confrontarsi sempre di più con situazioni di disagio conseguenti a queste trasformazioni, che creano incertezza e che mettono in crisi insegnanti ed istituzioni. Si rafforza quindi l'esigenza di cercare nuove strategie, nuove modalità di azione che permettano di fronteggiare il cambiamento e di valorizzarne gli aspetti positivi. "Ogni educatore, ogni genitore, ogni persona che si pone di fronte ad un'altra dovrebbe rendersi conto che ogni sua azione, ogni comportamento lascia delle tracce, avrà un impatto (positivo o negativo) sul bambino (...). Questo significa quindi che l'educatore può lavorare per migliorare l'elaborazione dei processi cognitivi ed emotivi, trasmettendo innanzi tutto concetti legati all'autostima, cioè all'amore per se stesso."¹⁵⁹ Questa ricerca ha voluto porre l'accento sulla motivazione intesa come aspetto ineludibile dell'insegnamento e dell'apprendimento: ora l'impegno dei docenti che vi hanno partecipato sarà indirizzato a generalizzare alcune scelte metodologiche, adottate durante questa esperienza, nell'intento di contribuire così ad una formazione adeguata alla dignità dell'essere umano.

(159) L. Milani, "Ruolo ed importanza dell'educazione nello sviluppo dei processi cognitivi", in Atti del Convegno *Educatori del 3° Millennio*, pubblicati da A.Ge. Giudicarie – UCIM Trentino, Tione (TN) 2001, p.38

**Vivere insieme nella città:
dalla piazza all'organizzazione sociale l'esperienza didattica
delle classi 4[°]A e 4[°]B della scuola elementare Savio di Trento**

di Beatrice Pontalti

Il progetto: le finalità, i protagonisti e i risultati raggiunti

Il percorso “Vivere insieme nella città: dalla piazza all'organizzazione sociale” è parte del progetto di ricerca “Motivazione e microteaching” ed ha lo scopo di sviluppare nei bambini e nelle bambine una motivazione intrinseca ad apprendere, attraverso la valorizzazione delle competenze dei singoli protagonisti, lo sviluppo della loro creatività e la conoscenza dell'ambiente in cui essi vivono.

Le *finalità* che il progetto si propone s'iscrivono in un modo il più possibile consapevole di insegnare e di gestire la relazione a scuola che dovrebbe permeare tutto il lavoro didattico. Esse si articolano in due aspetti complementari: il primo è finalizzato ad individuare ed attuare forme educative e strategie didattiche per stimolare e mantenere viva la spinta motivazionale degli alunni ad apprendere. L'attenzione è posta sugli alunni, sulle loro modalità di apprendimento e sulla forza che essi traggono dalla loro motivazione, sollecitata e stimolata dall'insegnante. Il secondo aspetto si riferisce all'insegnante ed alla sua capacità di mettersi in gioco, di osservare con attenzione come procede il lavoro, di cogliere i punti forti e di valorizzarli, di notare i punti deboli e di porvi rimedio, spesso sperimentando modalità di relazione nel gruppo classe che esulano dai percorsi tradizionali, di tutelare con particolare attenzione e discrezione i soggetti più deboli.

Proprio dai bambini e dalle bambine che presentano difficoltà d'integrazione nel gruppo classe arrivano le sfide maggiori: il numero di alunni che vivono con disagio la propria esperienza scolastica aumenta di anno in anno e non sempre la “responsabilità” è da ascrivere alla scuola. Se si presentano mere difficoltà di acquisizione di nozioni, ogni insegnante sa come predisporre un percorso individualizzato per il recupero, ma se il disagio proviene da situazioni problematiche dell'alunno, oppure da un ambiente familiare deprivato o instabile, dall'inserimento in una realtà culturale ed ambientale nuova, le certezze metodologiche ed i percorsi collaudati lasciano il campo a interventi innovativi ed alla volontà di creare relazioni significative con adulti e compagni, con tutto ciò che questo comporta: tempi lunghi per il raggiungimento di risultati gratificanti, sforzo notevole da parte dell'insegnante di rendere significativo ciò che si sta facendo pur procedendo nel rispetto dei programmi scolastici e del piano dell'offerta formativa.

Le classi 4[°]A e 4[°]B della scuola elementare statale Domenico Savio di Trento sono organizzate in un modulo orizzontale sul quale ruotano tre insegnanti: l'insegnante che ha curato la realizzazione del percorso “Vivere la città” segue l'area antropologica per un totale di cinque ore settimanali per classe.

Le due classi, non molto numerose, sono composte in modo eterogeneo: i bambini e le bambine presentano livelli di competenze molto diversificati, sono inseriti tre bambini portatori di handicap non seguiti dall'insegnante di sostegno nelle ore dedicate al progetto e tre bambini stranieri di recente immigrazione, con scarsa conoscenza

della lingua italiana e differenti livelli di alfabetizzazione nella lingua madre.

L'insegnante ha scelto di aderire al progetto poiché questo s'innestava sulla programmazione educativa: gli obiettivi di costruire relazioni significative all'interno del gruppo classe, di stimolare la motivazione all'apprendimento e di migliorare il livello di autostima ne erano già parte integrante. Era un'occasione per approfondire tali tematiche dal punto di vista scientifico. Inoltre l'aspetto contenutistico poteva rappresentare un utile momento di conoscenza del territorio per i bambini trasferiti da poco nel quartiere e per quelli restii o impossibilitati ad esplorarlo nei momenti liberi dalla scuola.

Il lavoro didattico si è articolato nelle seguenti attività:

- rilevazione delle piazze esistenti nella circoscrizione nella quale si trova la scuola e relativa mappatura
- descrizione dell'aspetto attuale delle piazze (aspetto fisico, economico, politico)
- osservazione di chi è presente nelle piazze (adulti, bambini e bambine) e delle attività che ognuno vi svolge,
- ricerca di informazioni sulle piazze relative al passato
- identificazione di possibili usi alternativi della piazza (reali e fantastici)
- stesura di un documento finalizzato a rendere gli spazi pubblici maggiormente fruibili dai bambini e dalle bambine
- contatto con i rappresentanti politici e con le strutture amministrative del territorio (Circoscrizione, Comune) per presentare le proposte di miglioramento elaborate in classe
- conoscenza delle principali strutture politico - amministrative presenti sul territorio (circoscrizione, comune)
- elezione di rappresentanti di classe per sperimentare l'impegno e la responsabilità che questo ruolo comporta
- confronto tra le modalità di gestione e di risoluzione dei problemi adottate dal gruppo - classe con le modalità utilizzate dagli adulti a livello politico e amministrativo.

Le attività si sono svolte in aula e sul territorio, a gruppi eterogenei, ed hanno rivestito valore interdisciplinare, anche se sono prevalsi contenuti propri dei programmi di geografia e di studi sociali.

Nel corso del primo quadrimestre al progetto è stata dedicata in media un'ora in settimana per la raccolta e l'elaborazione del materiale ad opera dei bambini. Ai tempi riservati all'attività specificamente di ricerca si sono 'aggiunti' tutti gli interventi volti a migliorare la relazione tra i soggetti del progetto stesso: per esempio i 'circle time' in cui sono stati affrontati e discussi dal gruppo classe i problemi che emergevano quotidianamente, quali difficoltà di relazione, manifestazioni di disagio, incomprensioni tra bambini ed insegnanti del team.

La motivazione individuale è stata valutata in fase iniziale attraverso l'osservazione diretta, operata dall'insegnante, e la compilazione da parte degli alunni del questionario, riportato nei capitoli precedenti, denominato "termometro dell'autostima". Esso è stato proposto alle due classi con alcune modifiche rispetto all'originale: sono state eliminate alcune voci e sono stati semplificati alcuni termini per facilitare la comprensione del testo a tutti gli alunni. Il livello di motivazione delle due classi presentava una diversa temperatura: da fredda a tiepida in una classe e da tiepida a calda nell'altra. In

entrambe le classi la motivazione dei singoli bambini poteva quindi essere migliorata, o per lo meno stimolata.

Il percorso non ha avuto un identico svolgimento nelle due classi, né ha raggiunto gli stessi *risultati*: per esempio, per quanto riguarda i contenuti, tutti gli alunni hanno appreso il funzionamento delle strutture politico-amministrative presenti sul territorio, in particolare del consiglio circoscrizionale, ma solo in una classe l'elezione dei propri rappresentanti da parte dei bambini ha comportato la sperimentazione del potere di delega con la conseguente assunzione di responsabilità, da parte degli eletti, che questo comporta.

Attraverso il raggiungimento personale degli obiettivi, il percorso "Vivere la città" ha rappresentato un'ottima occasione per tutti i bambini e le bambine di sperimentare una metodologia di ricerca sul campo, basata su un approccio attivo e democratico utile e gratificante. Infatti ognuno ha avuto lo spazio per esporre le proprie idee, per elaborare delle proposte, per porre delle critiche costruttive. Sperimentando la gestione di momenti di lavoro comune, ogni alunno ha toccato con mano l'utilità di concordare le regole di comportamento e di lavoro "per non litigare e per finire il compito", di suddividere gli incarichi "per fare meno fatica e raggiungere la meta conoscendo più argomenti", di verificare l'andamento dell'attività "per vedere se ciò che dicono i bambini serve per far cambiare le cose"¹⁶⁰.

Al termine del percorso l'insegnante ha potuto rilevare, attraverso l'osservazione sistematica dei protagonisti, con la guida della griglia descritta nei capitoli precedenti, alcuni cambiamenti favorevoli nel loro modo di relazionarsi con se stessi e con i coetanei: il clima di classe, pur sempre vivace, era meno conflittuale ed i problemi di convivenza erano affrontati con la discussione e con la proposta di soluzioni più attente all'opinione di tutti. Anche la presenza di competenze e di abilità diverse è stata valorizzata dai bambini stessi, limitando atteggiamenti competitivi o discriminanti. Essi hanno gradito che la pubblica amministrazione, in particolare il Consiglio circoscrizionale ed il suo Presidente, si facesse carico di alcune loro proposte e ne avviasse la realizzazione. La motivazione si è mantenuta ad un buon livello, poiché le attività hanno dato ad ognuno la possibilità di farcela, di mettersi in gioco raggiungendo dei risultati, nonostante lo sforzo e la fatica.

Si vuole porre una particolare attenzione ai metodi messi in atto dall'insegnante coinvolta nel progetto. Si ritiene infatti che alcune scelte relative ai metodi abbiano contribuito notevolmente al raggiungimento dei risultati precedentemente descritti.

Largo spazio è stato dato alla discussione, coordinata dall'insegnante, attraverso la quale i bambini e le bambine hanno elaborato insieme il percorso didattico. Uso il termine "discussione" poiché rende maggiormente l'idea del notevole coinvolgimento emotivo dei partecipanti: i bambini e le bambine hanno portato i loro contributi con passione, a volte non rispettando alcune regole concordate perché troppo coinvolti. Anche la riflessione su questi momenti di irruenza è stata utile ed apprezzata. La discussione è stata usata in vari momenti del lavoro: per aprire un problema, per attivare e condividere le conoscenze individuali sull'argomento in esame, per approfondire alcuni aspetti, per riepilogare in un quadro complessivo le conoscenze apprese, per esaminare situazioni conflittuali vissute dal gruppo o da singoli bambini.

(160) Le frasi tra virgolette sono estrapolate dalle conversazioni che hanno accompagnato tutto il lavoro.

Attraverso la discussione parecchi bambini hanno rinforzato la propria capacità di superare l'egocentrismo, passando dal vissuto personale a quello degli altri, entrando in contatto con i comportamenti e con le opinioni dei coetanei con lo scopo di trovare dei punti condivisi sui quali costruire insieme. Molti hanno vissuto positivamente la fatica dell'ascolto reciproco.

L'aspetto più propriamente disciplinare ha beneficiato del clima che si è venuto a creare in classe: alcuni bambini restii ad osservare, a raccogliere informazioni e ad approfondirle, sono stati incentivati nel lavoro in piccoli gruppi a compiere tutte queste operazioni. La ricerca sistematica delle informazioni ha rappresentato anche l'occasione per riflettere sulle conoscenze apprese e per consolidarle. Alla fine del percorso, tutti gli alunni avevano raggiunto gli obiettivi minimi programmati relativi ai contenuti.

Lo spazio dell'aula si è rivelato ben presto insufficiente per conoscere, pertanto sono diventate parte integrante dell'attività didattica le uscite sul territorio (nel quartiere e nella circoscrizione), le interviste (a genitori, commercianti, passanti, rappresentanti delle istituzioni), le ricerche di documenti scritti ed iconografici in biblioteca.

La verifica degli apprendimenti è avvenuta usando modalità e strumenti più o meno tradizionali: le conversazioni in gruppi, le elaborazioni scritte, le esposizioni orali, l'osservazione e la rilevazione sistematica dei progressi di ciascuno.

Ciò che ha aiutato maggiormente la costruzione di un clima collaborativo è stata l'attenzione alla realtà ed ai bisogni degli alunni: le due classi presentavano una notevole eterogeneità, non soltanto culturale, della quale era necessario tenere conto per evitare fratture e per allentare le tensioni.

I bambini esplosivi, ovvero quelli che presentavano notevoli difficoltà nel gestire i propri comportamenti rispettando le regole dettate dal gruppo classe, avevano la necessità di 'essere visti' dai compagni e dall'insegnante. Per evitare disorientamento nei bambini più fragili, o comportamenti emulativi, e per poter proseguire con sufficiente serenità nel lavoro programmato, l'insegnante ha messo in atto strategie di contenimento, fisico ed emotivo. Per esempio ha mandato messaggi verbali e gestuali ai bambini interessati: "so che stai facendo fatica", "ora proviamo insieme", una mano su una spalla, uno sguardo di incoraggiamento, un "no" deciso su alcuni comportamenti distruttivi.

Di grande aiuto è stata una scansione delle indicazioni di lavoro a più livelli, per permettere ad ognuno di dare il meglio di sé nel rispetto delle proprie capacità ed abilità: ogni alunno ha avuto la possibilità di essere protagonista, elaboratore di una parte importante del percorso, riconosciuta come tale dall'insegnante e dal gruppo dei pari. Questo si è rivelato fondamentale anche per i bambini e le bambine che una ricerca in atto nel nostro circolo ha definito 'implosivi'¹⁶¹: essi non creano problemi di comportamento in aula, tutt'altro, sono 'bloccati', spesso non esprimono la propria opinione e vivono come immobilizzante la relazione con l'insegnante, sono distratti, assenti, molto ansiosi. Far pervenire ad ognuno di loro il messaggio: "sono al tuo fianco, troviamo

(161) Presso la scuola elementare De Gaspari di Trento è in atto da alcuni anni una ricerca sul disagio giovanile: insegnanti, sociologi e psicologi si sono confrontati per delineare una classificazione delle varie forme di disagio presenti nella scuola e per trovare delle modalità di intervento efficaci per la prevenzione ed il recupero. I risultati della ricerca sono stati pubblicati dalla rivista *Didascalie* nella collana "Didascalie Libri" - *Capire il disagio. Un progetto alla scuola elementare De Gaspari*, Trento, 2002.

insieme il modo per raggiungere la nostra meta” implica un notevole sforzo di osservazione e di attenzione nella relazione. Le attività realizzate fuori dall’aula, in un contesto controllato di piccolo gruppo, hanno permesso una riduzione dell’ansia da prestazione ed un migliore rendimento.

Il successo scolastico è direttamente proporzionale alla fiducia di riuscire: concordo con R. Kretschmann quando afferma che l’insegnante può “cercare di cambiare le convinzioni soggettive della persona, cosicché si senta competente, efficace ed acquisisca modelli di attribuzione che stabilizzino la personalità. La nostra aspettativa è che una persona costruisca la fiducia di riuscire come qualità della personalità, con maggiore facilità se ha spesso successo”¹⁶².

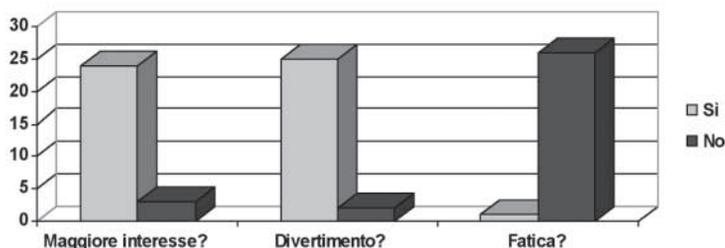
Per quanto riguarda i risultati del lavoro svolto, si può notare che i bambini e le bambine hanno dimostrato entusiasmo per il progetto “Vivere insieme la città”, attivandosi nella ricerca del materiale, nella realizzazione delle singole fasi del lavoro, nella disponibilità a relazionarsi con tutti i membri del gruppo. È stato proposto il seguente questionario alle due classi :

Tabella 43 – Opinioni degli alunni

Cosa pensi del percorso “VIVERE INSIEME LA CITTÀ”?			
È stato più interessante del solito?	SÌ	NO	Perché?
Ti sei divertito/a?	SÌ	NO	Perché?
È stato più faticoso del solito?	SÌ	NO	Perché?

Dall’elaborazione delle risposte raccolte¹⁶³, sono emersi i seguenti dati:

Tabella 44 – Quantificazione delle opinioni dei ragazzi



(162) R. Kretschmann, “Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento”, in O. Bombardelli, M. Dallari (a cura di), La scuola alla prova, Trento, Ed. Università degli Studi di Trento, 2001, p. 144.

(163) Il grafico raccoglie le risposte degli alunni delle due classi, per un totale di 27 bambini e bambine.

La maggioranza dei bambini e delle bambine ha considerato interessante il percorso effettuato, tutti si sono divertiti e non ha fatto più fatica del solito. Alcuni alunni ed alcune alunne hanno dato una spiegazione delle loro risposte:

Tabella 45 – Interesse dell'attività

	Sì, perché....	No, perché
1. È stato più interessante del solito?	<ul style="list-style-type: none"> - “siamo andati in giro per il quartiere” - “ho scoperto cose che non sapevo” - “ho conosciuto il sindaco” - “ho visto come funziona il Consiglio della circoscrizione” - “ho potuto rappresentare i miei amici” - “abbiamo detto le nostre idee per cambiare il quartiere” - “abbiamo detto ciò che pensavamo alla maestra e lei ci ha ascoltato fino in fondo” 	<ul style="list-style-type: none"> - “facciamo queste cose anche in altre materie” - “a scuola mi piace sempre” - “io sapevo già queste cose”
2. Ti sei divertito/a?	<ul style="list-style-type: none"> - “abbiamo intervistato i passanti” - “sono stata con le mie amiche” - “siamo andati anche sul giornale” - “il consiglio della circoscrizione ci ha ascoltato” 	
3. È stato più faticoso del solito?	<ul style="list-style-type: none"> - “abbiamo camminato tanto” 	<ul style="list-style-type: none"> - “eravamo contenti del nostro lavoro” - “abbiamo scritto solo quello che ci interessava” - “abbiamo usato il computer”

L'interesse è stato suscitato sia da fattori oggettivi, per esempio l'acquisizione di nuove conoscenze, sia da aspetti relazionali e affettivi, quali il rapporto con gli amici e l'accresciuta autostima.

Ai bambini piace molto “fare scuola” in posti diversi dalla classe e dal proprio banco: le occasioni non mancano e ritengo che valga la pena coglierle, per dare a tutti la possibilità di sperimentare un apprendimento diretto attraverso ambienti e situazioni diversificate, in particolare ai bambini provenienti da situazioni familiari svantaggiate (economicamente, culturalmente, emotivamente...), per i quali è più difficile vivere esperienze di apprendimento strutturate fuori dall'orario scolastico. Questo comporta un aumento di lavoro per l'insegnante, che deve investire il proprio tempo per conoscere le proposte che giungono alle scuole, prendendo contatti con gli esperti,

approfondendo contenuti e contesti di svolgimento dell'esperienza, elaborando materiali "ex novo". Deve poi inserire queste proposte nella propria programmazione, coordinandole con gli interventi da svolgere in classe in base a quanto prescritto dal Progetto d'istituto.

"Vivere insieme la città" si è iscritto all'interno di un percorso didattico pluriennale, dove gli aspetti motivazionali e affettivo – relazionali hanno sempre rivestito una notevole importanza: molti interventi didattici individualizzati finalizzati al recupero di singoli aspetti dell'istruzione dei bambini non avrebbero raggiunto un esito positivo senza questa attenzione costante a *come* ogni bambino si relazionava con se stesso e con i coetanei. All'interno del gruppo – classe sono stati risolti alcuni conflitti e se ne sono mitigati altri: questo ha comportato una ricaduta anche sull'acquisizione dei contenuti delle singole discipline, confermando l'ipotesi che si raggiungono migliori risultati lavorando in un clima sereno, attento a ciò che accade, dove gli adulti non sottovalutano i "piccoli" drammi quotidiani.

Questa esperienza ha contribuito al raggiungimento di altri fondamentali obiettivi formativi. I bambini hanno sperimentato, infatti, lo sforzo necessario a costruire relazioni positive nel rispetto della diversità di opinioni e abilità, hanno individuato nel gruppo coloro che potevano rappresentarli, mettendo in pratica i principi democratici fondamentali, hanno pianificato un progetto in base alle conoscenze possedute e alle ipotesi formulate e lo hanno realizzato sul campo. La scelta dei contenuti si è prestata a tutto ciò, ma qualsiasi altro tema vicino all'esperienza degli alunni poteva essere indicato.

Dare attenzione ai bambini, rinforzare con costanza la loro motivazione ad apprendere, comporta un ritorno positivo anche nella loro capacità di sopportare la fatica scolastica, dandole coerenza ed iscrivendola nei passaggi necessari per raggiungere la meta concordata insieme.

Il nostro compito di insegnanti è difficile: non si limita all'istruzione di alunni e studenti. Dobbiamo mirare i nostri sforzi anche alla loro formazione, affinché possano crescere nel rispetto di se stessi e dell'ambiente in cui sono inseriti. L'espressione delle potenzialità di ognuno, che molti insegnanti si impegnano a facilitare quotidianamente in classe, permette di rinforzare l'autostima della persona, e di fornire quegli strumenti necessari ad essere protagonista nella scuola e nella vita.

La piazza del paese

L'esperienza didattica delle classi terza e quinta della scuola elementare di Montagnaga di Pinè

di Katia Fontana

Il lavoro gioioso del pensiero è un aspetto centrale nel processo di formazione degli alunni in quanto su di esso gravitano conoscenze ed energie di diversa natura. Esse non riguardano unicamente l'immediato, l'*hic et nunc*, ma anche la capacità di trasferire strutture, processi cognitivi, energie motivazionali ed emotive all'intero arco dell'esistenza. "L'essere umano deve trovare il senso della propria utilità, dell'essere dotato di alcune particolari abilità e capacità, ma sempre in uno spirito di reciproca collaborazione, perché questo evita di precipitare nell'opposto atteggiamento di narcisismo ed egocentrismo."¹⁶⁴ Non esiste persona più motivata di colui che si sente necessario, utile e attivo: la soddisfazione del realizzare qualcosa di positivo per la propria vita e la consapevolezza del percorso sono uno dei fattori più motivanti in assoluto.

In ogni muro c'è una fessura attraverso la quale si può entrare in modo più semplice e senza creare tanti danni, è questo passaggio che si deve cercare. Esso può essere costituito da un interesse, da un'empatia, oppure addirittura da una difficoltà attraverso la quale si cerca la strada per risolverla. "Grazie all'accettazione incondizionata e al trattamento cordiale e rispettoso dell'insegnante, i discenti possono sentirsi valorizzati come persone, sperimentano che la loro considerazione è radicata nella propria dignità di persone e non ai tratti che possiedono o ai comportamenti che realizzano."¹⁶⁵

Nell'ambito del progetto la mia attività ha riguardato la piazza del paese di Montagnaga di Pinè ed è stata attuata nel plesso scolastico del medesimo Comune. La scuola è organizzata in pluriclassi, una realtà, peraltro oggi quasi ovunque scomparsa, complessa in quanto comprende contemporaneamente alunni diversi per livello di competenza e di maturazione; a questo si aggiunge il fatto che il numero di ragazzi della stessa età è ridotto, e spesso il piccolo gruppo non riesce ad esercitare una pressione positiva di energie tendenti al miglioramento. In tali situazioni è più facile ritrovarsi demotivati, esclusi oppure in un gioco di disequilibri relazionali con ricadute negative sull'apprendimento.

Come insegnante, ho inteso avviare il progetto principalmente per:

- amalgamare il gruppo formato da due classi diverse (III e V)
- diminuire le tensioni e le occasioni di scontro
- motivare gli alunni, con degli stimoli intrinseci al lavoro, affinché le loro abilità di lettura, scrittura, sintesi, si sviluppessero e si potessero coltivare nuovi interessi, quali l'utilizzo del computer e la capacità di conoscere e riflettere sulla realtà in cui si vive
- far emergere il significato delle discipline scolastiche riscoprendone l'utilità e la complementarietà.

In queste attività sono coinvolti quattro alunni appartenenti alla classe quinta e tre

(164) P. Lombardo, *Educare ai valori*, Verona, Vita Nuova, 1997, 2. ed., p. 150.

(165) H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994, p. 96

alunni della classe terza; in quest'ultima è presente un alunno straniero.

Il primo passo per avviare l'organizzazione del progetto è stato quello di trovare dei criteri da rispettare per far sì che il lavoro risultasse avere una sua linearità. I criteri emersi come importanti sono stati due, il compito deve essere: 1. confrontabile con lavori di scuole di grado diverso e di nazionalità diversa, 2. chiaro, ordinato, comprensibile; si intende per 'chiaro' bella scrittura, presenza di tabelle e schemi, uso di fotografie e disegni; per 'ordinato' informazioni complete (ad esempio spiegare la notizia, chiarire con la tabella, portare un esempio concreto); per 'comprensibile' il non utilizzo di parole difficili.

Il percorso è stato poi individuato e formulato dagli alunni attraverso un lavoro di discussione organizzato a coppie aperte miste fra le due classi per dare la possibilità a ciascuno di esprimersi essi hanno dovuto stabilire cosa volevano imparare e far conoscere della piazza e come realizzare concretamente il progetto.

I ragazzi hanno proposto un confronto tra il passato ed il presente in merito all'utilizzo della piazza e alla sua struttura esterna. Per trovare com'era e cosa si faceva nel passato, le 'piste' seguite sono state vecchi libri, foto e cartoline, interviste ai nonni, al parroco e ai negozi circostanti; mentre per descriverne l'utilizzo ai nostri giorni, si sono preferiti disegni, descrizioni, fotografie e racconti personali.

Nell'attuare la ricerca i sottogruppi si sono dovuti aprire ad una collaborazione allargata e la prima difficoltà emersa riguardava la relazione: la necessità di ridefinire i ruoli e la propria individualità. Armonizzare i caratteri, concordare le strategie da adottare, pazientare nelle lacune dell'altro e aiutare a superarle, riscoprire le abilità, decidere i tempi sono state componenti difficili inizialmente da gestire. In questa fase l'insegnante svolge un ruolo molto delicato perché deve fungere da mediatore tra i ragazzi e le diverse attività, molta attenzione si è riposta nel non intervenire troppo, nel non calarsi nel ruolo della <stampella>, e nel ricucire contrasti accesi. Lo scopo del lavoro, che per gli alunni è stato quello di realizzare un libretto sulla piazza del loro paese, sempre tenuto presente e la consapevolezza che tutto ciò non sarebbe rimasto tra le mura scolastiche ha mobilitato le energie positive di ciascuno.

L'impatto dello studio sul territorio è stato forte perché i bambini hanno dovuto superare timidezze personali, organizzarsi con i tempi e distribuire i compiti (chi dirige, chi scrive...). Per realizzare il progetto è stato necessario muoversi per il paese e prende contatto con molte persone. Un grosso impegno è stato richiesto agli alunni per formulare le domande delle interviste: si sono concretizzate dieci interrogativi per i nonni, cinque per il parroco e cinque per i negozianti. Le domande per i nonni riguardano la ricerca di notizie sia storiche sia di esperienze vissute attorno alla piazza, quelle per il parroco riguardano le presenze di pellegrini che negli anni sono passati per visitare il Santuario; infine, i quesiti relativi ai negozianti mettono in risalto le differenze dei costumi di vita e la trasformazione dell'edilizia del paese. In questo modo si sono reperiti vissuti, diversi e in parte uguali, riguardanti un'unica e stessa piazza: quanta ricchezza, poi, nel ritrovare anche fotografie che documentavano quanto raccontato.

Una nonna, Maria Pia di anni settanta, ricorda: "C'erano bancarelle dove si vendevano i ricordi del Santuario e giocattoli; in fondo alla piazza c'era sempre il triciclo dei

gelati. Mi ricordo di un ippocastano che chiamavamo Pippo. Era molto grande e bello e si trovava a lato della chiesa; noi bambini gli eravamo molto affezionati e giocavamo sempre vicino a lui. Purtroppo un brutto giorno fu tagliato perché era marcio.” E ancora, un'altra testimonianza, è nonno Giovanni di anni settantaquattro che parla: “Il piazzale era più piccolo e c'era una bellissima rampa di prato verde dove i pellegrini potevano fermarsi a mangiare e a riposare. C'erano feste di paese con l'albero della cuccagna e giochi per ragazzi. Si suonava e si ballava. A Carnevale a un mulo si metteva una botte sulla schiena e si andava in giro per il paese offrendo vino a tutti. Il vino che rimaneva si dava al coro della chiesa per riscaldare la voce.”

Vicino a questi racconti ce ne sono degli altri, ne vengono citati almeno due per far capire come attraverso le loro voci si riesca a respirare un'aria diversa e a comprendere di più il presente.

Gli alunni, hanno trovato la “gioia del pensare”, nonostante l'impegno di energie fisiche, mentali ed emotive fosse stato maggiore rispetto al modo consueto del fare scuola, essi lo hanno vissuto come rilassante. I compiti, nelle ore extrascolastiche, sono stati molti e consistevano in uscite sul territorio organizzate e gestite dagli alunni stessi per raccogliere le informazioni, a casa proceevano a riordinare relazioni, scrivere al computer, cercare idee. A scuola, poi, si presentava il lavoro, lo si concordava nella definizione completa, si arricchiva con attività di discussione più complesse e si sistematizzava in tabelle.

Diverse uscite, effettuate sulla piazza per descriverla con delle elaborazioni precise e per disegnarla nelle sue diverse angolature, hanno dato la possibilità ai ragazzi di viverla: di sedersi sui suoi cubetti di porfido, di ascoltare i suoi suoni, di respirare la sua aria fresca, e di rivisitarla. Tutto questo accompagnato da una ricerca di foto antiche negli archivi della scuola e nelle cassettiere dei nonni: sono state trovate sei fotografie significative e una planimetria. Le sensazioni suscitate dalle cose cambiate e dal tempo che passa hanno arricchito la comprensione della vita così come è vissuta oggi.

Ecco la piazza come viene descritta dai ragazzi rispetto al loro tempo presente: “La piazza oggi è molto diversa da com'era una volta; infatti, nel corso del tempo sono avvenute diverse trasformazioni. Oggi essa si presenta senza alberi, lastricata di porfido. Dopo diverse battaglie anche l'ippocastano Pippo è stato abbattuto. Lo spazio dietro la chiesa viene usato come parcheggio, a volte anche per ritrovarsi a fare dei giochi e delle feste. Al posto della stalla è stato costruito il bazar; al posto dell'osteria “Tricolore” hanno messo il negozio di scarpe e quello di abbigliamento. In estate, ogni tanto, di sera si chiude la strada per fare delle sagre.”

Infine, in classe, si è provveduto a redarre la sintesi, le tabelle, le didascalie, tutto svolto con entusiasmo e partecipazione. Non c'era più la necessità di incoraggiare alla lettura o alla collaborazione. La motivazione era ormai parte intrinseca e costitutiva del progetto realizzato.

Gli sviluppi nell'apprendimento? Considerevoli sotto tutti gli aspetti citati. Dalle riflessioni degli alunni sul progetto realizzato, ecco quanto viene scritto:

“Ci è piaciuto molto fare questo lavoro perché lo abbiamo trovato rilassante ed interessante. Lo consideriamo rilassante perché la ricerca è stata svolta molte volte a gruppetti e perché ci ha dato la possibilità di uscire dalla scuola. Interessante è stato

avvicinare persone del paese che rivestivano ruoli diversi (negozianti, anziani, parroci) e venire a conoscenza di nuove informazioni sul nostro paese. Tutto ciò ci ha motivato a svolgere un lavoro grosso che in realtà non ci è pesato. Fare disegni, scrivere le descrizioni, intervistare le persone, lavorare col computer ci ha resi più indipendenti ed aperti. Siamo molto soddisfatti del lavoro svolto.”

Queste parole per un docente sono già un bel traguardo, ma nello specifico dell'apprendimento cognitivo vi sono stati degli effettivi miglioramenti nella lettura, nell'esposizione orale, nella capacità di osservare e organizzare dati e informazioni, nel confrontare luoghi ed eventi. Per quanto riguarda l'aspetto emotivo ed affettivo si è potuta riscontrare una maggiore consapevolezza del “sé” che ha incentivato l'autostima e un superamento parziale della timidezza nella relazione con l'adulto. Peraltro, la verifica degli apprendimenti è avvenuta utilizzando strumenti diversificati quali discussioni collettive, lavori in piccoli gruppi, elaborazioni scritte, esposizioni orali.

Attraverso l'osservazione del lavoro in itinere, l'insegnante può capire a quale livello si situa la motivazione dei ragazzi. Questa osservazione si dirige verso aspetti diversi della personalità del discente, sono stati presi in considerazione l'autostima, la consapevolezza del metodo di studio, l'attenzione e la partecipazione, la responsabilità, il benessere psico-sociale e somatico. L'insegnante ha così uno strumento di valutazione più oggettivo rispetto al giudizio personale che si può formare sul ragazzo.

I progetti possono richiedere del tempo, ma propongono un modo di lavorare che si discosta dal tradizionale in quanto si rende esplicito come il saper scrivere, il saper leggere, il saper costruire delle tabelle, il saper osservare e disegnare siano dei mezzi per raggiungere un obiettivo, ad esempio comprendere la storia ed il valore di una piazza per la gente che nel tempo l'ha frequentata. Si tratta di imparare a leggere la propria realtà così da saper sviluppare in modo qualitativo la formazione dei discenti. Non è importante di per sé la quantità degli argomenti trattati ma la qualità del prodotto culturale.

Diviene sempre più evidente come la scuola oggi non debba limitarsi a trasmettere conoscenze, ma debba formare persone che capiscano cosa significhi convivere in una società democratica; ora più che mai le viene richiesto di creare nessi tra le conoscenze, sviluppare capacità di trasposizione (l'individuo deve immaginare, ad esempio, l'applicazione di una conoscenza in un contesto diverso da quello scolastico), di rendere consapevole l'alunno del proprio modo di ragionare (cioè dei processi cognitivi utilizzati per raggiungere un determinato obiettivo), di sviluppare un'onesta conoscenza di sé e dell'ambiente che lo circonda.

La spinta veloce al rinnovamento richiede una capacità di adattamento e di flessibilità notevole che è possibile attuare solo se si hanno radici salde nella propria identità culturale: deve esistere una parte di noi che rimane salda, quella relativa all'essere, ed una parte modificabile che permette all'uomo di esistere e vivere nel suo contesto storico.

La formazione deriva assieme da un'attivazione alla costruzione del cambiamento e da una rielaborazione dell'esperienza vissuta. Il docente dopo aver chiarito queste basi, cioè le ragioni per cui avvia un progetto di ricerca, sceglie il percorso individuando l'oggetto di analisi, definisce gli obiettivi di sviluppo, le modalità dell'intervento e i

criteri per la valutazione degli esiti, un progetto è pensato nella sua totalità solo in itinere.

Si può parlare, quindi, di 'efficacia' per un percorso didattico di questo tipo, ossia si può affermare che il rapporto tra gli esiti conseguiti e i risultati attesi sia stato produttivo anche per gli alunni in difficoltà dei quali si è visto un coinvolgimento relazionale e una valorizzazione delle capacità grazie alle diverse modalità impiegate (verbale, figurativa, orale, scritta).

Un'esperienza scolastica gestita secondo strategie didattiche che considerano la motivazione degli alunni all'apprendimento comporta delle ricadute sulla percezione e sullo sviluppo del "sapere" nel discente che non si esaurirà nell'immediato. La formazione si inizia a piccoli passi sin dall'infanzia. Il tipo di metodologia utilizzata nella suddetta ricerca ha favorito un'individualizzazione didattica permettendo agli alunni di giungere all'apprendimento attraverso strade, ritmi e stili diversi; contemporaneamente ha guardato agli alunni nella loro interezza.

Se, dunque, è vero che "la didattica è particolarmente evanescente e sfuggente, dal momento che consiste sia in relazioni tra persone in tempo reale, sia nel trattamento di segni e simboli cui i soggetti (docenti e studenti) debbono assegnare o riconoscere valori"¹⁶⁶ assumiamoci questa responsabilità ed esplichiamola nel migliore dei modi.

Figura 4 - La piazza com'era una volta, interpretata e disegnata dagli alunni



(166) Cfr. I. Fiorini L'istituto fa il check-up, in *Scuola Italiana Moderna*, 1996, 6, p.35.

La città e la piazza: la piazza racconta
Il percorso didattico elaborato dalla scuola media
“Segantini – Bronzetti” di Trento

di Beatrice Pontalti

L'obiettivo generale dell'attività condotta presso le scuole Bronzetti-Segantini nell'ambito del progetto “*Motivazione e Microteaching- misure contro la dispersione scolastica*” consiste nel motivare i ragazzi all'apprendimento, con una particolare attenzione alle attività didattiche ed alle relazioni interpersonali: le prime devono avere un nesso con la realtà e un contenuto esplicito, mentre le seconde sono facilitate da un metodo di lavoro che favorisca sia l'acquisizione di abilità sia il raggiungimento di gratificazioni da parte dei ragazzi.

Prima di dare avvio all'attività, gli insegnanti, che già conoscevano i ragazzi delle loro classi, hanno cercato di svolgere un'analisi più precisa della situazione e di concordare gli obiettivi, cominciando col verificare con cura il livello di motivazione.

La verifica iniziale della realtà delle classi è stata effettuata con l'ausilio di una griglia di osservazione (Tabella 42) degli indicatori di motivazione, predisposta dai docenti e compilata dopo attenta osservazione degli atteggiamenti e delle risposte comportamentali messe in atto in classe da ogni alunno. La griglia ha considerato i seguenti indicatori: l'autostima, la consapevolezza del proprio operato ed il metodo di studio, l'attenzione e la partecipazione, la responsabilità, la frequenza scolastica e la presenza in classe, il benessere psicosociale e somatico. Ogni indicatore è stato ulteriormente suddiviso, per rendere più precisa la raccolta e la tabulazione delle osservazioni.

Per analizzare i bisogni degli alunni partendo dal loro punto di vista, per abituarli alla riflessione sui propri interessi e comportamenti con un approccio di tipo metacognitivo, sono stati somministrati due questionari che ogni studente doveva compilare: il termometro dell'autostima, già illustrato nei capitoli precedenti, ed un secondo questionario, che chiameremo ‘Quanto sono motivato? Sono un asso’, per rilevare le difficoltà che i ragazzi incontrano a scuola ed i successi riportati da ognuno sia fuori che dentro la scuola.

Tabella 46 - Quanto sono motivato/a?

Non mi piace andare a scuola, perché...	È proprio vero (e proprio sempre!)	Nella maggior parte dei casi	Qualche volta	Mai
1. i compagni mi prendono costantemente in giro				
2. i miei genitori tutto il giorno mi innervosiscono perché abbia risultati migliori				
3. studio ma non riesco bene				
4. vengo punito a torto				
5. non capisco le spiegazioni				
6. nessuno si accorge se so qualcosa				
7. ho difficoltà a cominciare un lavoro				
8. non posso sopportare qualche professore				
9. sono seduto/a vicino a un/una compagno/a che non posso sopportare				
10. l'insegnante spiega male				
11. non è permesso fare domande				
12. ho paura di una materia				
13. i compiti a casa (e quelli in classe) sono sempre difficili				
14. trovo la materia estremamente noiosa				

Esaminando il questionario relativo alle difficoltà incontrate a scuola, i ragazzi hanno evidenziato soprattutto questi aspetti, in ordine decrescente:

- “trovo la materia estremamente noiosa”
- “non posso sopportare qualche professore”
- “i compiti a casa sono difficili”
- “l'insegnante spiega male”
- “sono seduto vicino a un compagno che non posso sopportare”
- “non capisco le spiegazioni”
- “studio ma non riesco bene”
- “i compagni mi prendono in giro”
- “nessuno si accorge se so qualcosa”.

Tabella 47

SONO UN ASSO!	
Fuori della scuola:	A scuola:
gioco benissimo a carte	in musica so suonare perfettamente il triangolo
so preparare un dolce	il salto in lungo mi riesce bene

Dall'analisi dei questionari, per quanto riguarda l'autostima, è emerso che la maggioranza degli alunni ha una buona autostima, una minoranza deve farla crescere un po', un'altra piccola parte ne ha una molto alta.

Tra i successi scolastici elencati in "Sono un asso!" prevalgono quelli nelle attività operative e sportive, anche se non mancano voci che richiamano particolari attitudini individuali in alcune materie.

Dopo aver condotto un'attenta analisi della situazione, il gruppo dei docenti ha progettato l'unità didattica "La città e la piazza: la piazza racconta", prestando particolare attenzione ad alcuni obiettivi generali, il cui raggiungimento avrebbe comportato una ricaduta positiva sull'atteggiamento degli studenti verso l'apprendimento.

Scopo dell'attività per gli insegnanti era l'individuazione di misure ottimali di insegnamento e di educazione per motivare gli alunni all'apprendimento, mentre agli studenti si intendeva offrire un ambito di ricerca che fosse stimolante ed attraente.

I docenti erano coscienti, infatti, che il "fascino"¹⁶⁷ in sé di un'attività non è sufficiente: R. Kretschmann afferma che si potrebbe aumentare il fascino di una proposta fino all'infinito, ma se il soggetto ha una scarsa autostima, mostrerà poca o nessuna disponibilità ad entrare in relazione con l'azione di apprendimento. L'insegnante deve, quindi, "non solo tentare di rendere attraente la proposta di apprendimento ma anche e soprattutto cercare di cambiare le *convinzioni soggettive* della persona, cosicché si senta competente, efficace e acquisisca modelli di attribuzione che stabilizzino la personalità"¹⁶⁸. Ogni studente doveva essere messo nelle condizioni di poter superare le difficoltà, doveva avere la possibilità di riuscire grazie alla propria azione; ognuno doveva poter dire "In questa attività ce la posso fare!"

Si è scelto quindi di lavorare su una realtà di cui i ragazzi conoscevano l'esistenza ma della quale dovevano scoprire l'identità, attraverso un percorso graduale attivo: partendo dalla percezione personale, si arrivava gradualmente al riconoscimento di quei "segni" storici che nel corso dei secoli hanno mantenuto intatta la loro tipicità o hanno subito delle sostanziali modifiche. La piazza è specchio della vita della città e qui era possibile condurre i ragazzi alla scoperta della vita di ieri e delle trasformazioni avvenute nel tempo prendendo le mosse da una realtà a loro vicina.

La piazza è lo spazio collettivo della città che i cittadini possono vedere e del quale possono fare uso. Attraverso la sua costruzione, ogni città dà di sé una rappresentazione che riflette la cultura materiale della popolazione stessa o la cultura egemone.

Le prime 'piazze' sono state l'agorà dell'antica Grecia e il foro dell'epoca romana. Nel medioevo le piazze furono realizzate solitamente per specifiche funzioni: religiosa, civica e politica, commerciale. Esiste anche la piazza che riassume in sé sia la funzione religiosa che civile, su un lato il palazzo pubblico, su un altro quello religioso. È il caso di piazza Duomo a Trento.

Per promuovere curiosità ed aspettative, i ragazzi sono stati accompagnati in piaz-

(167) Il concetto di "fascino" è ripreso da R. Kretschmann, "Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento", in *La scuola alla prova*, a cura di O. Bombardelli e M. Dallari, Trento, Ed. Università degli Studi di Trento, 2001, p. 144-147

(168) R. Kretschmann, "Disturbi di apprendimento e ansie da fallimento", in *La scuola alla prova*, a cura di O. Bombardelli e M. Dallari (a cura di), *La scuola alla prova*, Trento, Università degli Studi di Trento, 2001, p. 145

za Duomo dove, divisi in piccoli gruppi, hanno iniziato ad osservare lo spazio che li circondava.

Ogni gruppo era attrezzato di una cartella contenente¹⁶⁹:

- una pianta della piazza
- una scheda utile alla percezione di elementi visivi ed uditivi rilevabili nella piazza
- una busta contenete una serie di foto di particolari presenti nella piazza abbinata ad altre foto di particolari di edifici situati in altre zone del centro storico
- una serie di foto riproducenti particolari curiosi che i ragazzi dovevano individuare e segnare sulla piantina; inoltre dovevano selezionare un'ipotesi¹⁷⁰ sul significato di quel particolare tra quelle proposte dall'insegnante in una scheda denominata "La foto del perché" (Figura 6).

Nel corso della seconda uscita, ad ogni gruppo sono stati assegnati il prospetto di un edificio della piazza, la relativa scheda di lettura visiva da compilare e un glossario contenente i termini architettonici in esame. In classe l'insegnante di educazione artistica ha corretto le descrizioni dei ragazzi, fornendo spiegazioni e precisazioni. Dallo stesso insegnante i ragazzi sono stati guidati alla lettura di particolari pittorici ed architettonici attraverso l'elaborazione grafico-pittorica, alla lettura compositiva dei pieni e dei vuoti, delle simmetrie, asimmetrie e forme ritmiche degli edifici. Inoltre, alcuni studenti hanno eseguito libere interpretazioni compositive di particolari, per esempio stencil, rosoni e vetrate.

Nella fase successiva le insegnanti di lettere hanno assegnato ad ogni gruppo brani da testi di storia locale, da studi sulla città e sulla piazza, da descrizioni del capoluogo trentino, materiale iconografico, articoli di giornali: gli alunni hanno utilizzato questo materiale, con l'aiuto di domande guida predisposte dai docenti, per ricostruire in testi argomentativi le fasi più significative della storia degli edifici e della piazza. Sono state ricostruite le vicende legate alle principali case che si affacciano su piazza Duomo, si è tracciato un breve profilo storico del Duomo, di Palazzo Pretorio con la Torre Civica, della Fontana del Nettuno che sorge al centro della piazza. Sono state studiate e ricostruite in un testo anche le trasformazioni della piazza per quanto riguarda l'arredo urbano.

L'indagine è proseguita nel ricercare, con l'aiuto di domande guida, gli eventi popolari, commerciali, religiosi, civili e storici che hanno animato nel passato la piazza. Ogni gruppo ha curato un aspetto tra quelli proposti e a lavoro ultimato ha esposto alla classe quanto appreso. Gli alunni hanno così scoperto che nella piazza si tenevano diverse attività commerciali (negozi, fiere, venditori ambulanti, mercati del lavoro), alcune ormai tramontate, festività religiose, esecuzioni capitali: in essa si celebravano gli eventi principali legati alla storia della città e della regione. Per comprendere questi ultimi, gli alunni hanno dovuto far ricorso al manuale di storia e ad altri documenti forniti dalle insegnanti.

Un gruppo ha analizzato alcuni testi poetici di scrittori e viaggiatori, per ricercare

(169) Parte del materiale elencato è riportata in calce.

(170) La formulazione di ipotesi coerenti al contesto è stata resa possibile dall'esame di materiale bibliografico operato in classe nella settimana precedente l'uscita sul territorio.

gli elementi della piazza presenti; ha poi sottolineato le emozioni e la nostalgia di alcuni autori e l'ammirazione di altri. Qualche alunno si è cimentato nell'imitazione di un testo poetico. Tutto il materiale prodotto nelle singole attività è stato utilizzato per allestire una mostra nei locali della scuola, con grande soddisfazione dei ragazzi che potevano vedere esposto quanto creato individualmente e dal proprio gruppo.

Nella scelta degli strumenti e dei materiali si è privilegiata volutamente l'operatività degli studenti: la compilazione delle schede di osservazione e di lettura visiva, l'utilizzo dei prospetti degli edifici della piazza, l'individuazione di particolari significativi, la formulazione di ipotesi, la ricerca di conferme su documentazione scritta e iconografica presupponevano sia uno studio in classe sui libri, sia una presenza diretta sul campo dove ognuno era incentivato a dare il meglio di sé. Il lavoro, infatti, è avvenuto in piccoli gruppi proprio per calibrare le difficoltà e permettere a tutti il raggiungimento di risultati gratificanti.

Il percorso si è sviluppato in due mesi circa di attività con ogni classe. La suddivisione dei tempi di intervento con i ragazzi si è articolata come segue: 16 ore in classe per la lettura e l'analisi della documentazione scritta ed iconografica relativa alla piazza nel tempo, 3 ore per la prima uscita sul territorio, finalizzata alla percezione visiva ed uditiva della piazza, e alla ricerca di alcuni dettagli proposti in fotografia, 2 ore in classe per la verifica delle ipotesi formulate nella scheda "Le foto del perché", relative ai particolari esaminati nelle fotografie e ritrovati nell'osservazione della piazza, 3 ore per la seconda uscita sul territorio, finalizzata alla 'lettura architettonica' degli edifici che si affacciano sulla piazza, 2 ore in classe per la verifica della lettura effettuata e per le integrazioni tecniche necessarie ad una maggiore comprensione di quanto esaminato dai ragazzi.

Ai tempi di intervento diretto con i ragazzi si affiancano le ore dedicate dagli insegnanti per l'elaborazione del percorso, per la predisposizione dei materiali e per l'allestimento della mostra che ha illustrato nel dettaglio ogni fase del progetto attraverso gli elaborati degli studenti.

Si è proceduto infine alla verifica dei *risultati ottenuti*. La valutazione è un momento delicato ed importante del processo di insegnamento – apprendimento e riveste un elevato potenziale motivante. Permette di verificare se gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti dal gruppo classe, quale livello ha conseguito ogni alunno in base al proprio punto di partenza, quali adattamenti occorrono al progetto per essere riproposto.

Gli insegnanti hanno monitorato il lavoro in itinere, alla fine hanno presentato verifiche scritte ed orali per valutare l'acquisizione dei contenuti, i risultati delle quali si sono aggiunti ai dati rilevati dall'osservazione sistematica delle singole fasi affrontate dagli alunni: nel complesso la valutazione è stata positiva, in quanto tutti avevano raggiunto gli obiettivi minimi prefissati.

I docenti hanno valutato anche il percorso nel suo insieme, confrontandosi sulla validità degli strumenti e dei materiali offerti al gruppo classe, e soffermandosi sulla metodologia utilizzata: hanno concordato che quest'ultima ha apportato un miglioramento dell'atteggiamento dei ragazzi verso l'attività scolastica, ha incrementato la loro autostima, ha fornito loro un'occasione di gratificazione per quanto realizzato individualmente e con i compagni, ha permesso di 'sopportare' la fatica che lo studio com-

porta perché percepita come finalizzata al raggiungimento di uno scopo – la realizzazione della mostra - in cui tutto il gruppo si sentiva coinvolto.

Anche i ragazzi hanno riflettuto sul lavoro svolto: hanno compilato individualmente un questionario nel quale hanno riportato il loro indice di gradimento del percorso, il livello d'interesse suscitato e l'impegno che aveva richiesto e poi si sono confrontati sui dati. Dalla lettura delle risposte è emerso che l'attività per una metà dei ragazzi si è rivelata più faticosa del solito perché i testi da leggere erano impegnativi, come pure la formulazione delle risposte sulle schede di lettura visiva ed uditiva della piazza e degli edifici; inoltre il lavoro di gruppo richiedeva l'accordo fra i membri, cosa non sempre facile. Per un'altra parte, invece, l'attività si è rivelata meno faticosa perché si è trattato di un lavoro diverso dal consueto, anche coinvolgente, e perché la divisione dei compiti all'interno del gruppo dava maggiore sicurezza.

Per la quasi totalità dei ragazzi l'attività non è stata noiosa, bensì più interessante del solito, per i seguenti motivi:

- il lavoro di gruppo ha richiesto una partecipazione più attiva e la discussione al suo interno ha aiutato a comprendere i vari argomenti;
- le uscite e l'osservazione diretta hanno reso più divertente il compito, suscitando curiosità e disponibilità ad imparare;
- la scoperta di aspetti della piazza e della città, che prima si ignoravano, ha reso il lavoro utile agli occhi dei ragazzi;
- la realizzazione di una mostra li ha responsabilizzati e stimolati.

Dalla seconda parte del questionario suddetto e dalla conversazione successiva è emerso che i fattori che hanno inciso maggiormente nel rendere piacevole il lavoro sono stati in ordine di preferenza la curiosità, il piacere di collaborare con i compagni, la gioia di uscire dalla scuola, il coinvolgimento attivo, la sensazione di farcela, l'obiettivo della mostra.

Questi fattori hanno modificato positivamente alcuni comportamenti registrati sulla griglia di osservazione iniziale, relativi alla consapevolezza, alla partecipazione, alla responsabilità e alla relazione con i compagni, soprattutto di alcuni alunni, quelli che normalmente mostrano insicurezza, rinuncia al lavoro e poca fiducia in sé.

Sono emerse valutazioni positive anche dalle opinioni espresse dagli studenti nei temi di italiano, scritti con lo scopo di analizzare le varie fasi del lavoro. Se ne riportano alcune parti:

- "Piazza Duomo è un luogo affascinante e se forse prima potevo ammirarla solo per i suoi palazzi (...), adesso posso farlo anche pensando a ciò che ha vissuto, perché Piazza Duomo, come scrive de Giuliani in una sua poesia, ... *l'ha vist pasar la storia del Trentin come l'acqua le pale del molin*. È anche in questo che è consistito il nostro lavoro: andare a cercare nella storia della Piazza gli avvenimenti, le feste, le manifestazioni che l'hanno caratterizzata".
- "Come un libro sempre aperto, un manuale scritto molto fitto, pieno di informazioni nascoste agli occhi di molta gente, aspetta che una mano sfogli le sue pagine e che occhi leggano le sue righe, così Piazza Duomo, in tutta la sua imponenza, attendeva il nostro arrivo".
- "Io ho dovuto riprodurre un particolare di un affresco di casa Cazuffi-Rella del

quale non mi ero mai accorta”.

- “Imparando in questo modo ricorderò più a lungo i vari argomenti, perché li abbiamo presentati noi alla classe, in gruppo, invece di leggere su un libro, sottolineare, ascoltare un professore che spiega per tutta l’ora”.
 - “Durante la prima uscita avevo notato gli aspetti più appariscenti, adesso noto anche quelli nascosti”.
 - “Adesso la Piazza è diversa per me. Mi sembra di conoscerla, non mi è più estranea”.
- Alcuni alunni hanno espresso le loro considerazioni attraverso il codice poetico:
- “... l’attraverso e con gli occhi della memoria vedo chine sulla roggia le donne indaffarate che lavano i panni. Più in là odo la voce squillante di un mercante e mi sale al naso l’odore pepato dei salumi...”
 - “... È un diario di segreti, di feste, di danze,... di case affrescate che catturano l’occhio...”
 - “Una semplice maestosa piazza sei. Tu conservi l’aspetto antico di allora, incantevole piazza silenziosa sei rimasta...”
 - “... l’elegante torre civica, protagonista della storia della nostra città, percorre imperterrita il passato ed esplora il futuro, curiosa”.

Il percorso didattico “La città e la piazza: la piazza racconta” ha stimolato anche gli insegnanti a creare del materiale didattico, indispensabile alla realizzazione del percorso stesso. In particolare essi si sono impegnati a selezionare immagini e testi di approfondimento da proporre ai ragazzi, ad inventare schemi di lettura e ad organizzare materiali iconografici specifici, per favorire un primo approccio ed un successivo esame dettagliato di ciò che si desiderava osservare. Parte del materiale utilizzato è disponibile nel sito della scuola media Bronzetti – Segantini, nello spazio dedicato ai docenti, ed è scaricabile.

Si allegano alcuni materiali didattici: la progettazione didattica del percorso, Tabella 48, la foto del perché e la foto ‘vero-falso’, alcune poesie.

Tabella 48 - Progettazione didattica

Obiettivi: motivazione all'apprendimento - Oggetto: Piazza Duomo, Trento, dal Medioevo (epoca vanghiana) ai giorni nostri

FASI	TEMPI	OPERATIVITA' INSEGNANTI	OPERATIVITA' STUDENTI	STRUMENTI, MATERIALI	DOCUMENTAZIONE DELLE PROCEDURE	CONOSCENZE - COMPETENZE COMPORTAMENTI
Prerequisiti: concetti di: simmetria, ritmo, forme compositive						
1° Uscita con la classe A. Percezione visiva e uditiva della piazza B. Caccia alla foto C. La foto del perché (esterno)	PUNTI A B C 3 ore	- predisposizione di una scheda per annotare gli elementi visivi ed uditivi - predisposizione di fotografie di particolari, attrimenti e non alla piazza - predisposizione del prospetto degli edifici della piazza - predisposizione di fotografie con particolari curiosi di carattere storico, artistico, socio-economico... - predisposizione di una scheda con ipotesi a risposta chiusa	- compilazione individuale della stessa - in gruppo (3-4 persone) - individuazione della foto contenente un elemento della piazza - individuazione del particolare curioso e compilazione della scheda delle ipotesi	Scheda Foto Prospetti Foto e scheda con ipotesi	in classe - sintesi delle rilevazioni - verifica dell'esattezza della collocazione	capacità di prestare attenzione e di osservare sapersi orientare e "leggere" in modo corretto un prospetto
D. La foto del perché (in classe) 2° uscita con la classe A. Lettura di un edificio (all'aperto)	2 ore 3 ore	- prospetto di un edificio - schede di lettura visiva - glossario visivo dei termini architettonici	- individuazione dell'edificio riportato dal prospetto - compilazione della scheda di lettura visiva - utilizzo del glossario	Prospetti e schede di lettura visiva	- verifica su documentazione - predisposta in classe	- capacità di fare ipotesi, utilizzo di testi (guide della piazza)
B. Lettura di un edificio (in classe)	2 ore	predisposizione di : - materiale iconografico (stampe, cartoline, fotografie, disegni e illustrazioni di vario genere) - brani da testi storici - giornali - domande per la lettura e la comprensione del materiale selezionato - composizione di testi descrittivi e narrativi	- lettura e risposte a domande sul materiale proposto - formulazione di ipotesi - individuazione dei tempi, luoghi, fatti, personaggi nei testi proposti - confronto fra testi storici - composizione di brevi testi descrittivi e narrativi - analisi dei testi poetici: soggetti - oggettivi - composizione di qualche testo poetico	Stampe, cartoline disegni, illustrazioni fotografie brani tratti da testi storici	- controllo delle schede di lettura visiva - studio degli elementi compositivi della facciata - descrizione della facciata con aggettivazione appropriata, scelta tra quella proposta - relazione dei gruppi sulle informazioni ricavate - lettura agli altri gruppi del testo descrittivo/narrativo/poetico composti	- capacità di lettura, esercita, acquisizione del linguaggio specifico e capacità di utilizzarlo trarre da un documento o altro materiale le informazioni comprendere testi di diverso tipo saper analizzare un fatto storico (tempi, luoghi, condizioni, fatti, personaggi) cogliere le relazioni spaziali, temporali, causa-effetto espone con ordine e chiarezza usando una terminologia adeguata collaborazione nel lavoro di gruppo
In classe Lettura e analisi di documentazione scritta ed iconografica sulla piazza nel tempo TEMI DI INDAGINE: 1. architettura della piazza 2. studio storico degli edifici che si affacciano sulla piazza 3. funzioni della piazza (religiose - civili - popolari - economiche - pubbliche...) 4. Piazza Duomo secondo gli scrittori 5. interviste raccolte in piazza 6. la piazza oggi	16 ore					

Figura 5

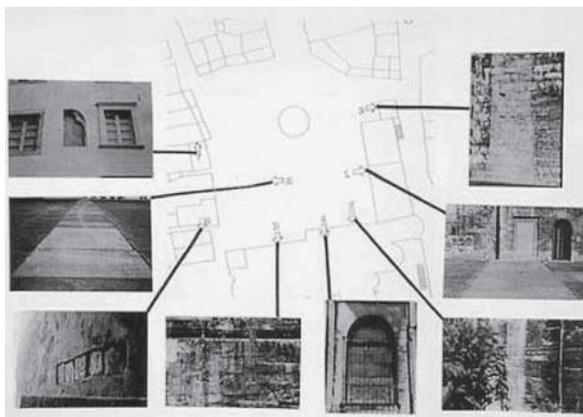


FOTO DEI PERCHÉ

I professori di educazione artistica, Alberto Degasperi e Alessandro Molinaroli, hanno preparato materiale prezioso, come la 'scheda dei perché', nella quale invitavano gli alunni a porsi delle domande, ed hanno proposto anche giochi di riconoscimento del tipo 'vero-falso' per sollecitare le capacità di osservazione, identificando se i particolari artistici e architettonici raccolti nelle schede distribuite si trovavano o meno nella piazza.

Figura 6

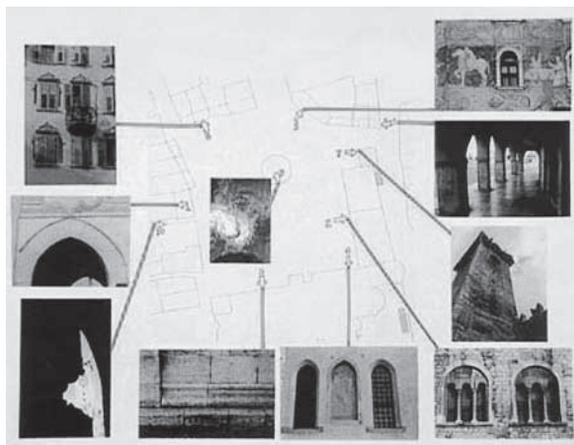


FOTO VERO - FALSO

L'attuazione europea

What a square can tell? Was kann der Domplatz sagen?

di Olga Bombardelli

Il lavoro sulla piazza ha assunto anche una dimensione internazionale, in primo luogo allargando lo sguardo dei ragazzi verso l'estero e in seguito condividendo lo studio della Piazza cittadina con un gruppo di docenti universitari europei, protagonisti di un progetto di ricerca Socrates, il BIT (*Bilingual Integrated Teaching*), che si occupa di formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti, avviandoli ad un insegnamento bilingue che si avvale della lingua straniera come lingua veicolare.

Il progetto europeo di sviluppo curricolare, cominciato nel novembre 2000, mira a creare un curriculum modulare per la formazione degli insegnanti al fine di qualificarli nel *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, cioè nell'apprendimento integrato di contenuti affrontati in lingua straniera.

L'anno successivo rispetto a quello nel quale si è avviata l'attività in alcune Istituzioni scolastiche del Trentino (cfr. prima parte del presente capitolo), il progetto ha vissuto una fase ulteriore presso le Scuole medie Bronzetti di Trento, nell'insegnamento dell'inglese, grazie all'opera della professoressa Ida Moret. Ella ha ripreso nelle sue lezioni l'argomento, affrontandolo in lingua straniera; nel suo lavoro su *'What a square can tell'*, ha avviato i ragazzi ad osservare e conoscere la piazza della città usando terminologia specifica anglofona, e poi li ha accompagnati a Londra, dove hanno potuto osservare le London Squares, da Trafalgar Square ad altre piazze della capitale britannica, avvalendosi delle conoscenze strutturali acquisite lavorando su Piazza Duomo. L'attività si è mostrata preziosa per l'apertura di orizzonti, per la motivazione, per le nuove conoscenze acquisite e per l'apprendimento della lingua inglese. Un resoconto è disponibile in internet¹⁷¹.

Nell'ultimo anno, il 2003, nel progetto BIT si è scelto il tema della Piazza fra quelli da fare oggetto di insegnamento bilingue nell'ambito delle proposte ai docenti in formazione. Il lavoro internazionale è stato coordinato dalla prof.ssa Maria Felberbauer, preside della Paedagogische Akademie di Vienna, ed ha coinvolto otto Istituzioni universitarie europee¹⁷² in sette stati: Austria, Germania, Gran Bretagna, Italia, Lituania, Svezia, Ungheria. L'Italia è stata rappresentata dall'Università di Trento, nella persona della scrivente.

Il progetto europeo BIT ha avuto una durata triennale; dopo due anni di meticolosa progettazione del curriculum per l'insegnamento della lingua straniera come lingua veicolare, i membri del gruppo hanno trovato opportuno sperimentare l'insegnamento CLIL a differenti livelli scolastici; la sede di questa esperienza è stata Esztergom, in

(171) <http://www.istituti.vivoscuola.it/ictn3/Piazza%20Duomo%20TN/Testi/Ricerca/INDEX.htm>

(172) Il progetto europeo ha coinvolto le seguenti Istituzioni: Lietuvos Kuno Kulturos Akademija, Kaunas, Lituania, Malmö University, Malmö, Svezia, Pädagogische Akademie des Bundes in Tirol, Paedagogische Akademie, Vienna, Austria, Università degli Studi di Trento, Trento, Italia, University of Nottingham, Nottingham, Regno Unito, Universitat Osnabrück, Osnabrück, Germania, Vitéz János Romai Katolikus Tanítóképző Főiskola, Esztergom, Ungheria.

Ungheria, nella scuola primaria, nella secondaria inferiore e nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, presso la Vitez Janos Romai Katolikus Tanítóképző Főiskola (il materiale è disponibile su CD-ROM)¹⁷³.

Il lavoro è stato ricco di implicazioni innovative; nell'insegnare le lingue straniere come lingue veicolari, lo studio sulla piazza si è mostrato particolarmente efficace a causa delle implicazioni visive che si rendono possibili e quindi della facilità di esemplificare gli oggetti e le informazioni da trasmettere, senza far ricorso a traduzioni. Il glossario visivo, la foto dei perché, la foto vero-falso, la scheda di rilevazione sensoriale ecc., costruiti nel corso dell'attività del primo anno, si sono rivelati di grande efficacia anche su scala europea sia a livello artistico sia dal punto di vista sociale e storico.

I componenti del gruppo di ricerca internazionale hanno affrontato il lavoro di studio su 'Piazza Duomo' in occasione dell'incontro conclusivo del progetto stesso, avvenuto a Trento nei giorni 2-5 settembre 2003; i docenti europei, di madre lingua prevalentemente tedesca, ma anche inglese, lituana, ungherese, svedese, si sono cimentati in un'opera di esplorazione della piazza principale di Trento, sotto la guida di Olga Bombardelli e di Isabella Ognibeni, con indicazioni orali e scritte esclusivamente in italiano, per vivere di persona le difficoltà ed i pregi dell'immersione linguistica e percepire le componenti di motivazione e demotivazione che ciò può comportare. Un momento introduttivo allo studio su Piazza Duomo da parte degli stranieri era stato intrapreso nell'incontro precedente a Osnabrueck, con presentazione di materiale e verifica di alcuni prerequisiti linguistici.

I professori europei hanno apprezzato la difficile lezione, chiedendosi: 'Was kann der Domplatz sagen?', ammirando la piazza, ponendo interrogativi di ogni tipo sulla sua storia, sulle sue ricchezze artistiche, sui restauri, rendendosi conto anche dei sentimenti di frustrazione che si provano a contatto con una lingua che non si conosce.

Insegnare e imparare in un'altra lingua significa entrare in contatto con una cultura diversa, può essere un'esperienza molto affascinante, ma occorrono alcuni accorgimenti preliminari, soprattutto la selezione del materiale, che deve essere alla portata delle capacità di comunicazione degli alunni, l'uso dei sussidi idonei, la predisposizione del contesto. In questo senso il lavoro sulla piazza si dimostra estremamente valido, poiché è costituito da materiale esplicativo alla portata di tutti, si riferisce ad un oggetto di analisi tipico di tutte le città storiche europee e quindi a schemi mentali già in possesso dei discenti e può essere trasferito (*implementation*) senza grande dispendio di energie.

Implicitamente il progetto BIT sulla piazza per l'apprendimento delle lingue straniere, per la comparabilità del lavoro in diverse situazioni geografiche, per lo scambio di competenze e di esperienze a livello internazionale, contribuisce a sviluppare la dimensione europea nei discenti, suscita interesse a proseguire. La motivazione si è confermata essere un fenomeno complesso, collegato a fattori personali ed a proposte didattiche idonee.

(173) Per ulteriori informazioni, si consulti la pagina web www.cdi-bit.org

Considerazioni conclusive

La formazione delle nuove generazioni è un'impresa di alto significato. L'opera formativa contribuisce a sostenere il soggetto nella sua crescita, costruisce le basi per la vita e per un'autoformazione continua, tesa alla consapevolezza delle proprie potenzialità e alla responsabilità di fronte alle proprie scelte di tipo individuale e collettivo. A tali obiettivi può contribuire un'istituzione scolastica volta a sviluppare in ognuno conoscenze e competenze, salvaguardando un'identità positiva personale, sociale e culturale. Realizzare un processo di alfabetizzazione non formale, ma sostanziale, significa sostenere il progresso economico ed innalzare il livello culturale.

Il futuro dipende anche da misure valide nella ricerca e nell'istruzione e non comporta escludere coloro che possono imparare solo in un contesto di accettazione delle loro differenze. Anche dal rinnovamento dell'educazione scolastica dipende l'avvenire dell'umanità, su scala locale, nazionale ed internazionale; tutti siamo chiamati a lavorare perché i giovani crescano come persone e cittadini consapevoli, in condizioni idonee scolastiche ed extrascolastiche.

Attese miracolistiche sono fuori luogo, ma anche sconforti pessimistici. Non è realistico, data la stretta connessione esistente tra scuola e società, in positivo e in negativo, porre eccessive richieste nei confronti dell'istituzione scolastica; non si possono attribuire ad essa funzioni risolutive rispetto a tutti i problemi che caratterizzano l'età evolutiva. Massicci sono gli influssi extrascolastici sull'evoluzione del soggetto ed ampia è la imprevedibilità nello sviluppo dell'uomo; tuttavia un'impostazione più avveduta dell'opera formativa istituzionale ed informale può ridurre gli insuccessi e gli svantaggi di molti alunni.

La nostra società sta attraversando un periodo di profondi cambiamenti, di fronte ai quali la scuola si trova a doversi confrontare; viviamo ormai nel villaggio globale, nel quale tutto assume una dimensione planetaria. Contro tentativi di ghettizzazione dei gruppi più deboli, s'impone uno sforzo di potenziare ispirazioni e strategie, nel quadro di una politica scolastica equa e illuminata. Si prestano interventi di supporto a livello istituzionale, umano, educativo e didattico, attività di compensazione e di riorientamento, interventi mirati alla rimotivazione. Percepire se stessi come capaci di comprendere e controllare le esperienze di apprendimento nelle quali si è coinvolti fin dall'inizio della vita scolastica costituisce una forza trainante per l'impegno; i ragazzi possono capire che né il successo né il fallimento sono necessariamente definitivi.

A scuola si possono favorire l'apprendimento e la motivazione conoscendone le dinamiche, adottando forme organizzative e metodi adatti, coltivando un clima relazionale coinvolgente, ma soprattutto con l'incoraggiamento e la solidarietà, la capacità di apprezzare le differenze, di scoprire le potenzialità di ciascuno.

Sono raccolte nel presente lavoro alcune considerazioni fondamentali relative alle dinamiche della motivazione e dell'apprendimento, come strumenti di riflessione per una pratica scolastica volta a valorizzare i talenti di ognuno. La motivazione non è una realtà scissa dal contesto formativo generale, rientra in un ambito complessivo di lavoro e di personalità, è migliorabile con l'ausilio di conoscenze scientifiche aggiornate, con forme incoraggianti di insegnamento e di valutazione, con soluzioni operative valide nel quotidiano.

Una riforma interiore, che si fondi su un'elevata consapevolezza dei protagonisti, che non si riduca a misure burocratiche ed a considerazioni di tipo esortativo, è indissolubile rispetto alla riforma strutturale. Nessuno può pensare che bastino interventi motivanti per risolvere tutti i limiti della scuola, ma certamente si tratta di un aspetto non secondario nel complesso delle iniziative necessarie per migliorare la situazione.

Condizione essenziale è un impegno coerente e collegialmente condiviso per un modo migliore di fare formazione; a scuola ciò implica l'assunzione di responsabilità precise da parte di tutti i protagonisti del processo educativo. Un nuovo progetto di formazione è possibile solo con il contributo di tutti coloro che sono coinvolti: alunni, docenti, dirigenti scolastici, famiglie, istituzioni, comunità, dati gli elevatissimi costi sociali della mancanza di formazione. Non è certo facile arrivare a mettere in pratica l'utopia della comunità educante, ma si deve prendere atto dei molteplici influssi sul divenire del soggetto ed attuare misure coordinate di intervento formativo. Occorre trovare sinergie per tenere alto il valore dell'essere umano, con una collaborazione reciproca che non sia solo comunanza di interessi materiali, ma un progetto ambizioso per il presente ed il futuro.

La scuola è un servizio educativo per tutti, anche per gli alunni con difficoltà o con differenze percepite come problematiche. L'esistenza di ragazzi non rientranti nel modello standard, di bambini e di giovani con diversità e disturbi di apprendimento richiama la necessità di riconoscere che ognuno è 'speciale' nelle peculiarità che lo caratterizzano; le persone sono diverse l'una dall'altra e come tali vanno accettate ed educate. Ogni individuo è caratterizzato da punti forti e punti deboli, dalle esperienze accumulate in situazioni di vita, a contatto con le persone di riferimento, è parte di una cultura e di una società, ma ognuno ha diritto a maturare la sua identità irripetibile, personale, culturale e sociale, a raggiungere livelli formativi elevati. Fra gli allievi problematici molti sono i candidati ad essere emarginati dalla società. La scuola dichiara con l'insuccesso degli alunni svantaggiati la sua incapacità di assisterli e contribuisce a peggiorare la loro situazione.

Nel contesto di un clima positivo di lavoro sarà meno difficile per ognuno acquisire una formazione di base, competenze e tecniche per la vita e la professione, un solido quadro valoriale di riferimento. La speranza va anche nella direzione di poter sollecitare negli alunni la gioia di imparare. Cittadini con una buona formazione possiedono conoscenze culturali e capacità di giudizio, sanno comprendere e interpretare in modo critico le informazioni, sono in grado di collaborare per il progresso del proprio territorio e dell'umanità.

Gli insegnanti si trovano ogni giorno di fronte a problemi pratici consistenti. Occorre investire in professionalità, cominciando con una formazione più profonda e con la valorizzazione delle competenze individuali; i docenti sono il fulcro del processo formativo, hanno bisogno di motivazione, di sicurezze, di rispetto e stima per poter dare il meglio di se stessi. Competenza, dignità professionale e responsabilità portano a migliori risultati e maggiori soddisfazioni. Autonomia professionale significa uscire dalla logica impiegatizia, contrastare lo svilimento della professione docente a livello di status e di gratificazione economica, mirare alla qualità e ad una decorosa considerazione sociale. L'auspicio è che il livello di professionalità sia tale che ci si possa con-

frontare serenamente sulle problematiche formative fra le varie figure educative senza il timore di ferire la personalità ma semplicemente esaminando le componenti ed i fattori, seppur complessi e indefiniti, che contribuiscono alla riuscita o all'insuccesso scolastico, al fine di trovare soluzioni operative adeguate.

Chi insegna si trova nella necessità di riflettere sui fini ai quali è volta l'attività educativa, non solo con riguardo all'immediato, ma in vista del futuro, domandandosi a quali conseguenze portano a lungo termine i comportamenti messi in atto. Se gli insegnanti rimangono inermi, le iniziative e le decisioni sono prese in altre sedi e non soddisfano la categoria, perché facilmente astratte, artificiose o unilaterali.

Nel concludere la presente raccolta di contributi, è spontanea una considerazione fondamentale, relativa al fatto che interventi specifici non ottengono alcun effetto se sono isolati e di routine, ma ogni azione formativa è efficace solo se espressione di interesse per l'educando, di entusiasmo per il difficile compito di insegnare, in un processo di crescita che ha luogo insieme ogni giorno. L'opera formativa deve avere un'anima, un progetto condiviso, la gioia di lavorare per un fine sostenibile. Una scuola senz'anima è solo un edificio con dentro delle persone che si guadagnano da vivere o che si preparano a procurarsi il pane quotidiano, ma non è una fucina di pensiero, non costituisce un'occasione per fare cultura e per favorire lo sviluppo ottimale di tutti i soggetti. Le riflessioni e gli strumenti relativi alla motivazione hanno un senso all'interno di un quadro di ampio respiro.

La formazione è il primo investimento di una comunità sia per lo sviluppo economico sia per il divenire etico-culturale. Si potrà parlare di progresso nella misura in cui il patrimonio di scoperte e di competenze che si va sviluppando è posto a servizio delle persone.

1. Il contratto in tasca	2000
2. Lingue straniere verso l'Europa	2000
3. Le prospettive dell'educazione in età adulta	2000
4. Percorsi di storia trentina (ristampa)	2000
5. Vizi e virtù del secolo breve (Didascalie e Associazione Rosmini)	2000
6. La scuola in codice	2001
7. Mediare Parole Mediare Significato	2001
8. Una sedia, il mare	2001
9. Arcipelago Handicap	2001
10. L'autonomia in cammino	2001
11. Oltre la qualità diffusa	2001
12. La scuola in codice	2001
13. Non ci resta che piangere (ristampa)	2002
14. Capire il disagio	2002
15. Viaggio nelle letterature straniere tra Otto e Novecento	2002
16. L'educatore militante. Antologia del pensiero didattico di Giuseppe Giovanazzi (1885 – 1944)	2002
17. Eppure il cielo è azzurro - Per ricordare Un'esperienza teatrale nella scuola media di Tenno: Percorso e Copione	2003
18. La Formazione Professionale in Provincia di Trento: Dimensioni e Performance	2003
19. Autonomia e riforma Le norme tra Stato e Provincia	2003
20. Biyo, Water, Acqua... per la vita	2003
21. Motivazione in classe	2003

DENTRO LA SCUOLA: PERSONAGGI

1. Don Lorenzo Milani, un maestro	num. spec. rivista ottobre	1997
2. Giovanni Gozzer e la scuola	num. spec. rivista dicembre	1997
3. Bruno Betta, una vita per la scuola.	num. spec. rivista gen./feb.	1998
4. Umberto Tomazzoni. La figura e l'opera		1998
5. Nunzio Carmeni. Uomo di scuola, critico, poeta		1999
6. Gianni Rodari	num. spec. rivista apr./mag.	2000
7. L'educatore militante. Antologia del pensiero didattico di Giuseppe Giovanazzi (1885 – 1944)		2002
8. Alla scoperta della parola: Manlio Goio (1921 – 1981)		2003

Finito di stampare
nel mese di Dicembre 2003
Litografia EFFE e ERRE - Trento

L'obiettivo di motivare gli studenti è perseguito in questa sede con la proposta di misure in vari ambiti, tenendo presente che la motivazione è una dinamica delicata che non si può provocare a comando, ma si può sollecitare in forma indiretta. Fra le varie possibilità per far nascere e potenziare la motivazione a scuola, si è scelto di affrontare prioritariamente il campo delle iniziative attuabili nell'insegnamento, accontentandosi di dedicare solo fugaci riferimenti alle componenti familiari e socio-culturali della motivazione, senza tuttavia sottovalutarne in alcun modo l'importanza. Si individuano come settori di intervento: componenti umane, sviluppo di un'identità positiva, riflessione sulle abitudini di lavoro, scelte relative ai contenuti, ai metodi, alla valutazione, individualizzazione della proposta formativa.

La motivazione e la riduzione dell'ansia di fronte ad un compito scolastico hanno luogo in gran parte per mezzo di esperienze positive in quel settore; non ci sono training e trattamenti psicologici che possano dare al ragazzo la sicurezza ottenuta con compiti 'andati bene'. Se un alunno non vede progressi effettivi nell'apprendimento non può trovarsi bene a scuola.

Si propone il presente materiale come strumento introduttivo, base di ulteriore riflessione e di lavoro per coloro che vogliono migliorare la proposta formativa quotidiana e favorire la riuscita di tutti; si tratta di proposte da adeguare nel contesto delle diverse situazioni alle singole persone, in modo da arrivare a valorizzare i talenti di ognuno.

Olga Bombardelli, professoressa di didattica generale, Università di Trento, Facoltà di Lettere e filosofia.

Katia Fontana, insegnante elementare a Trento; laureata in lettere, esperta in apprendimento mediato.

Rudolf Kretschmann, docente di Scienze dell'educazione presso l'Institut fuer Erziehungswissenschaften dell'Università di Brema.

Beatrice Pontalti, insegnante elementare a Trento; laureata in pedagogia, specializzata per l'insegnamento a soggetti portatori di handicap.

Anna-Maria Rose, collabora presso l'Institut fuer Erziehungswissenschaften dell'Università di Brema.

didascalie

LIBRI