



fondazione Centro di Orientamento, Alessandria.

“CURARE” LA DEMOTIVAZIONE

**teorie, riflessioni, spunti operativi
per potenziare l'interesse scolastico**

INDICE

Introduzione

1 Strategie per coltivare la voglia di studiare e la motivazione

1.1 I prerequisiti

1.2 Affrontare l'insuccesso scolastico

1.a Approfondimento: la motivazione è educabile

2 Dimensioni affettive dell'insuccesso scolastico

2.1 La motivazione

2.a Approfondimento: Definizioni di motivazione

2.2 Motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche

2.3 Teorie della motivazione

2.4 Oltre la motivazione: il processo di volizione

2.5 L'autostima e lo stile di attribuzione

2.6 Importanza delle aspettative

2.b Approfondimento: Domande per valutare le aspettative

2.7 Attribuzione causale e apprendimento

3 Motivazione e interesse

3.1 Il contratto formativo

3.2 Insegnare a partire dagli interessi

3.3 Coinvolgimento durante la lezione

3.4 Coinvolgimento a fine lezione

4 Motivazione e autoefficacia

4.1 Possibili interventi

4.a Approfondimento: Criteri per la definizione degli obiettivi di apprendimento

4.2 L'aiuto

4.3 Stimolare l'automonitoraggio

4.4 Premiare lo sforzo

5 Motivazione e insegnamento creativo

5.1 Suscitare la discussione

5.2 Promuovere l'autonomia

5.3 Connettere la cultura all'esperienza

5.4 Novità, curiosità, scoperta

5.5 Usare il problem-solving

5.6 La sorpresa e la complessità delle attività

6 Comunicare in classe

6.1 Usare la narrazione

6.2 Manifestare fiducia

6.3 Lode e sforzo

6.a Approfondimento: un processo di leadership, l'empowerment

7 Valutazione

Allegato: schede "perché studiare..."

Bibliografia di riferimento

INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni la domanda d'istruzione delle famiglie italiane è costantemente aumentata, com'è aumentato il numero di anni di scolarizzazione. Ma rimane un'alta dispersione scolastica: il tasso di produttività della scuola secondaria superiore è del 75% e quello dell'Università è di appena il 35% di quanti si iscrivono. Vi è una continua, diffusa e articolata presenza di percorsi discontinui o irregolari: quasi la metà dei giovani ha seguito percorsi accidentati.

A questo proposito occorre notare che circa il 50% di quanti ottengono la licenza media ha una valutazione di "sufficiente", e che circa la metà di queste sufficienze erano insufficienze prima dell'esame finale: sono studenti che non raggiungono in nessun modo quei saperi minimi che sarebbero inerenti al livello scolastico, con conseguenze gravi non solo sull'effettiva possibilità di proseguire gli studi, ma anche su di un corretto inserimento sociale in una società complessa. Malessere psicologico nei confronti dell'esperienza formativa, bocciatura, abbandono, riuscita scolastica problematica rappresentano diversi aspetti del medesimo problema. Il disagio scolastico si manifesta come difficoltà nel rapporto personale fra lo studente e l'istituzione scuola.

La maggiore o minore capacità di affrontare positivamente gli impegni e le difficoltà scolastiche non può essere spiegata facendo riferimento solo ad aspetti del carattere, o a caratteristiche individuali, senza tener conto che il bambino e l'adolescente affrontano questo momento evolutivo in un contesto scolastico influenzato dall'ambito familiare e sociale. La demotivazione, la "svogliatezza" non può essere considerata solo come una colpa individuale degli studenti.

Un'azione educativa si fonda su valori legati alla promozione dell'autorealizzazione della persona, mira ad aiutare lo studente a percepire positivamente la scuola, lo studio e se stesso, motivandolo ad esercitare un controllo attivo sull'andamento del proprio percorso formativo.

Delineare e suggerire percorsi teorici e pratici in aree che sappiamo tutti essere il nodo cruciale della qualità dell'esperienza scolastica non è certo facile. I (modestissimi) spunti operativi contenuti in queste pagine partono dal presupposto che un "recupero" all'interno della scuola non possa ridursi solo alla dimensione "strumentale", cioè strettamente connessa alle esigenze e ai caratteri specifici delle aree disciplinari. La prospettiva deve allargarsi per dire e fare qualcosa di concreto per chi "non ha voglia di studiare". (In allegato si offrono alcune schede tematiche, inerenti obiettivi e strumenti delle singole materie scolastiche, che possono essere lette e commentate in classe).

1 STRATEGIE PER COLTIVARE LA VOGLIA DI STUDIARE E LA MOTIVAZIONE

1.1 I PREREQUISITI

Per possedere il desiderio di apprendere, per avere voglia di sfogliare e leggere un libro, per imparare qualcosa di nuovo, sono necessari:

- A) Un adeguato sviluppo mentale: nella sua accezione biologica, questa locuzione indica l'insieme dei processi di crescita del cervello e conseguentemente, in un'accezione psicologica, l'evoluzione psichica che essa comporta.
- B) Un contesto che si sostanzia nella figura di un adulto, genitore o insegnante che sia, che si preoccupa di trasmettere delle informazioni e che contribuisce a costruire un sapere. Gli studi e le ricerche recenti hanno dimostrato che l'apprendimento è un processo complesso in cui, tralasciando molte altre variabili, alunno/genitore/insegnante sono coinvolti in un rapporto dinamico, attivo che mette in gioco non solo aspetti contenutistici, ma anche relazionali ed affettivi.

a) Quanto sono importanti l'apprendimento e il patrimonio genetico nello sviluppo della mente?

Da sempre c'è chi parla di intelligenza biologica e chi invece sostiene l'importanza dell'apprendimento nello sviluppo mentale. Ora è noto ed accertato che una buona, efficace e duratura stimolazione intellettuale nel bambino piccolo sia da parte dei genitori, sia da parte del contesto in cui esso si viene a trovare è in grado di produrre una crescita psicologica del cervello del medesimo. Lo psicologo russo Vygotsky, nella prima metà del ventesimo secolo, aveva sostenuto proprio questo, cioè che lo sviluppo mentale e l'apprendimento fossero interdipendenti e che l'uno favorisse l'altro nella crescita intellettuale dei soggetti. Ma da un'altra parte c'era chi come Piaget riteneva non influente l'apprendimento sul processo di sviluppo mentale, poiché maggiormente rilevante l'intelligenza innata. Potrebbe a questo punto essere utile richiamare alla memoria le teorie dei due studiosi per meglio comprendere i diversi punti di vista.

Rappresentante della epistemologia genetica, **Piaget** prendeva in considerazione solo l'aspetto biologico, descriveva l'evoluzione dell'individuo attraverso passaggi fissi, ordinati secondo una sequenza immutabile. Lo psicologo (1896-1980) in una delle opere divulgative più conosciute (*Lo sviluppo mentale del bambino*, 1964) espone con chiarezza la sua teoria sullo sviluppo mentale e delinea le principali fasi dell'evoluzione dell'intelligenza, ognuna delle quali costituisce una diversa e specifica modalità di conoscere e di agire da parte del bambino. Egli fornisce una spiegazione unitaria dello sviluppo che sottolinea la continuità esistente fra la vita biologica e la vita mentale: nello scambio fra l'organismo e l'ambiente è sempre la ricerca dell'equilibrio che spiega lo sviluppo (più statico quello raggiunto dalla crescita organica, più mobile quello a cui tende l'intelligenza) e si ritrovano sempre gli stessi meccanismi di funzionamento (funzioni *invarianti*), in base ai quali il soggetto riadatta la propria condotta, ristrutturando i propri schemi in funzione di un cambiamento nell'ambiente che ha provocato uno squilibrio (un bisogno, un problema). L'equilibrio (o adattamento) è, infatti, il risultato dei due processi complementari di assimilazione e di accomodamento. Attraverso questa dinamica si producono forme o stadi successivi di equilibrio sempre più avanzate (le strutture variabili). Il "costruttivismo" di Piaget sottolinea il ruolo fondamentale delle

continue interazioni fra il soggetto e l'ambiente nella costruzione dell'intelligenza e allo stesso tempo individua come principali fattori che spiegano l'evolversi delle strutture processi spontanei e naturali, dovuti a necessità interne di "equilibratura".

Lo sviluppo psichico, che comincia con la nascita e termina con l'età adulta, è paragonabile alla crescita organica: come quest'ultima, consiste essenzialmente in un cammino verso l'equilibrio. Infatti, così come il corpo è in evoluzione sino ad un livello relativamente stabile, caratterizzato dal compimento della crescita e la maturità degli organi, analogamente possiamo concepire la vita mentale come evolvendosi in direzione di una forma di "equilibrio" finale rappresentata dalla mente adulta. Lo sviluppo è quindi, in un certo senso, un progressivo equilibrarsi, un passaggio continuo da uno stato di minor equilibrio ad uno di equilibrio superiore. È in termini di equilibrio, quindi, che può essere descritta l'evoluzione del bambino e dell'adolescente.

Le cose cambiano notevolmente se consideriamo invece Vygotsky. Non viene contemplata, infatti, l'ipotesi di passaggi fissi ed immutabili che l'individuo attraverserebbe nel corso del suo sviluppo mentale, ma piuttosto è prevalente l'idea che in ogni soggetto esistono due differenti livelli di "abilità": il primo che rappresenta ciò che il soggetto è in grado di fare senza nessun aiuto, e il secondo che si esprime unicamente con l'aiuto di un adulto.

L'intuizione dello psicologo è stata ed è di enorme portata, perché ha reso possibile alla ricerca di avviarsi verso il superamento di una concezione di intelligenza innata o fortemente condizionata dai processi di sviluppo, per una concezione che riteneva possibile la **modificabilità** della stessa grazie all'aiuto di un **mediatore**. A partire dall'opera di Vygotsky, la concezione di un'intelligenza legata unicamente ai geni, è stata superata per una posizione che ritiene l'intelligenza più flessibile e dinamica e, perciò, influenzabile dall'apprendimento. Secondo lo psicologo russo, la formazione dei concetti e tutte le altre funzioni cognitive come la memoria logica, l'attenzione volontaria ecc. hanno origine nell'habitus di relazioni tra individui in cui nasce e continua a vivere il bambino. La sua è una teoria *storico-culturale* della vita psichica, una teoria in cui si afferma che l'evoluzione della psiche non è condizionata dalle leggi dell'evoluzione biologica, bensì dalle leggi dell'evoluzione storica della società. Egli parla di un'intelligenza sociale e di un'intelligenza che, pur presupponendo una base biologica, si sviluppa in virtù di un processo storico-culturale esterno. Ciò comporta anche e necessariamente "che il processo di sviluppo non coincide con quello di apprendimento, il processo di sviluppo segue quello di apprendimento, che crea l'area di sviluppo potenziale". Un concetto importante della teoria storico-culturale di Vygotsky è, infatti, proprio quello di "zona dello sviluppo prossimo": quel momento critico della vita del bambino in cui diventa fondamentale per la maturazione cognitiva l'aiuto degli adulti che stimolano e guidano, la funzione di "contenimento" da parte dell'ambiente.

Lo sviluppo sembra essere quindi prodotto di una combinazione di influenze. L'ambiente sociale, le relazioni interpersonali, le caratteristiche storico-culturali, la collocazione spazio-temporale dell'individuo viene a influenzare la struttura biologica determinata geneticamente. Se accettiamo che lo sviluppo cognitivo del bambino si svolge principalmente su questi due binari, possiamo desumere anche che difficoltà nell'apprendimento e i disturbi psicopatologici nascano seguendo la stessa direzione spazio-temporale, sotto influenze sociali, etnico-culturali da una parte, e genetiche, biologiche e strutturali dall'altra.

A tutt'oggi però il dibattito sul carattere innato o appreso dell'intelligenza continua e, senza proporre uno sterile elenco di ricerche, studi e riflessioni a riguardo, si citano di seguito le ultime o comunque più recenti teorie a proposito.

Recenti studi potrebbero portare alla soluzione di un'annosa disparità di vedute tra due "fazioni" di ricercatori che individuano fattori differenti alla base delle maggiori o minori capacità di apprendimento e di raziocinio. Secondo alcuni neuro-scienziati la diversa abilità intellettuale è basata su circuiti neurali che richiedono una stimolazione da parte dell'ambiente per svilupparsi. Altri ricercatori, invece, osservano che vi è un fattore generale d'intelligenza ("G"), altamente ereditario, che definisce l'intelligenza come un'innata capacità di fornire elevate prestazioni a livello razionale, teorizzando un dato fisso, non aperto a cambiamenti. Il dibattito tra queste due scuole di pensiero ha originato un'esauriente analisi su ciò che è alla base dell'intelligenza, pubblicata sulla rivista della American Psychological Association. Nella medesima, lo psicologo **Dennis Garlick**, dell'università di Sidney, sostiene che il modello della "plasticità neurale" spiega meglio lo sviluppo dell'intelligenza. Secondo questo modello l'intelligenza si crea quando le connessioni neurali del cervello cambiano rispondendo alle stimolazioni ambientali. Si tratterebbe, dunque, di un meccanismo "adattivo". Le persone però differiscono nella loro capacità di adattare le connessioni neurali e quindi dovrebbe esistere un fattore d'intelligenza individuale "innato". Queste connessioni, dalle quali dipende la capacità di ragionare, si sviluppano durante l'infanzia; mentre le capacità adattive cessano con la maturità. Secondo questa teoria per essere un Einstein adulto occorre prima essere un Einstein bambino.

Altresì importante, per analizzare il panorama delle opinioni a proposito, è un'indagine condotta in collaborazione tra un gruppo statunitense dell'Università della California a Los Angeles e un gruppo finlandese dell'Università di Helsinki, la quale dimostra che l'eredità genetica si farebbe sentire soprattutto sulla corteccia cerebrale, la parte evolutivamente più recente del cervello umano e che controlla le attività cognitive più complesse. Secondo le mappe genetiche del cervello messe a punto dai neurologi americani, ad essere modellata in massima parte dei geni sarebbero l'area di Broca e quella di Wernicke, entrambe situate nella corteccia frontale, determinanti nel controllo del linguaggio. I ricercatori hanno esaminato 40 adulti, 10 dei quali gemelli monozigoti, ossia con l'intero patrimonio genetico in comune, e 10 dizigotici, con il 50% del patrimonio genetico in comune. I risultati dei test e le immagini ottenute con la risonanza magnetica hanno permesso di mettere a punto mappe genetiche tridimensionali del cervello, dalle quali gli studiosi hanno dedotto il ruolo centrale svolto dai geni nell'influenzare le caratteristiche della corteccia frontale. Non solo determinano quanta parte delle capacità linguistiche e cognitive può essere ereditata, ma le mappe potranno aiutare a prevedere la suscettibilità di un individuo a malattie e disordini che colpiscono la corteccia cerebrale.

Secondo il professor **Feuerstein**, l'intelligenza invece non è un'abilità immodificabile la cui evoluzione avviene secondo stadi prefissati. È un potenziale dinamico sul quale è possibile intervenire in qualunque momento, non solo quando il bambino è piccolo, per favorire lo sviluppo e recuperare le carenze. La teoria di Feuerstein si chiama "Modificabilità

Cognitiva". Tale teoria si fonda sulla plasticità e flessibilità dell'uomo. Esso è, infatti, capace di modificarsi in maniera strutturale, cioè di perfezionarsi con la creazione di strutture cognitive nuove che si sono prodotte o per l'intervento di situazioni di vita in cui si è trovato, o grazie all'aiuto di un *mediatore*. Il "mediatore", in particolare, interponendosi tra lui e la realtà, gli ha fatto apprendere nuove strategie, favorendo la formazione di nuove strutture mentali. Se l'intelligenza è un'entità plasmabile la cui plasticità si estende ben oltre l'infanzia, l'attività mentale è suscettibile di modificazione e di evoluzione a tutte le età e in tutte le fasi dello sviluppo. "Pur non negando che l'individuo sia costituito da cellule con caratteristiche genetiche cromosomiche, ci piace insistere sul fatto che l'ontogenesi dell'essere umano è essenzialmente funzione dell'esistenza sociale e della cultura che l'ha formato e prodotto" (Feuerstein). La sostanziale plasticità dell'intelligenza si conserva ben oltre l'infanzia, il professore sostiene, e non esiste quoziente d'intelligenza basso che possa scoraggiare. L'équipe dello studioso ha aiutato a diventare "normali" bambini con quozienti 70, 60, 50. Il quoziente d'intelligenza racconta solo quello che il ragazzo ha appreso, non dice nulla su quello che potrebbe essere fatto per aiutarlo ad imparare con la giusta mediazione degli insegnanti. "L'insegnante accompagna il ragazzo non solo nel regno della conoscenza, ma in quello dello sviluppo del suo stesso cervello, che si modifica nel tempo" (Feuerstein, *Tuttoscienze*, La Stampa, 27 ottobre 1999).

b) Il ruolo dell'adulto mediatore

Nel complesso processo di insegnamento/apprendimento l'adulto gioca un ruolo fondamentale nel prevenire l'insuccesso e quindi il fenomeno della dispersione scolastica. La relazione tra apprendere ed insegnare è indispensabile, ma non consequenziale e diretta, in quanto l'acquisizione di ciò che viene dato allo studente dipende da molteplici variabili, non direttamente controllate e controllabili dall'insegnante.

Vi sono due modi di intendere l'azione dell'insegnare: il primo che può essere sintetizzato nel concetto di trasmissione e il secondo in quello di costruzione.

Bastano poche parole per chiarire cosa si intende per *trasmissione* del sapere, in quanto è la modalità più esercitata nella nostra scuola ed in modo particolare nella scuola media di primo e secondo grado. Essa si basa su di un presupposto erroneo e cioè che l'alunno, se non ha dei deficit mentali, è in grado di apprendere ciò che gli viene trasmesso. Il mancato apprendimento dipende unicamente da cattiva volontà e da scarso impegno.

Gli studi e le ricerche recenti hanno dimostrato che non è così e che l'apprendimento è un processo complesso in cui, tralasciando molte altre variabili, allievo e docente sono entrambi coinvolti in un rapporto dinamico, attivo che mette in gioco, non solo aspetti contenutistici, ma anche relazionali ed affettivi. La conoscenza perciò, non intesa come semplice memorizzazione, è una costruzione individuale, mai neutra, ma carica di significati diversi, il cui tramite è l'insegnante. Le nozioni, ricorrendo alla metafora della casa, sono i mattoni, ma ciò che fa di una casa una casa è l'unione delle parti singole e la diversa relazione fra di esse. Il cemento è il significato, il valore che ognuno di noi attribuisce alle cose, al contesto e a se stesso. L'adulto, genitore o insegnante che sia, è la chiave insostituibile, senza la quale la porta della conoscenza rimane chiusa.

Feuerstein evidenzia come l'apprendimento si realizzi con due differenti modalità di interazione tra l'organismo e l'ambiente: l'esposizione diretta alle fonti di stimolo e l'apprendimento mediato. Mentre il primo è universale ed è stato ricondotto dapprima allo schema: S - R (Stimolo - Risposta) e poi integrato in S - O - R (Stimolo - Organismo - Risposta), in cui Piaget sottolinea il ruolo dell'individualità dell'organismo (alunno) nel ricevere gli stimoli ed elaborare le risposte, Feuerstein indica l'apprendimento "mediato" come tipico dell'essere umano e alla base della modificabilità dell'individuo. Tale processo si realizza nell'interrelazione con gli altri attraverso il continuo "dialogo" che l'uomo instaura attraverso l'appartenenza alla propria società e cultura; mentre gli stimoli emessi dall'ambiente vengono trasformati da un mediatore (solitamente un genitore, un fratello o un'altra figura di riferimento) che, guidato dalle proprie intenzioni, dalla cultura e dall'investimento emotivo, seleziona ed organizza il mondo degli stimoli per il bambino: sceglie i più appropriati, inquadrandoli, filtrandoli e programmandoli; determina la comparsa e la scomparsa di alcuni e ne ignora altri e, attraverso questo processo di mediazione, influisce sullo sviluppo della struttura cognitiva. Questa esperienza è tipica dell'esistenza umana e trasforma lo schema dell'apprendimento in S-H-O-H-R in cui il Mediatore (Homo) è persona che si fa carico intenzionalmente dell'altra. L'apprendimento mediato diventa, allora, l'elemento centrale per l'adeguato realizzarsi dell'autoplasticità dell'individuo: alla sua presenza o carenza deve ascrivere il diverso sviluppo cognitivo di individui che presentano rilevanti analogie di caratteristiche individuali e di condizioni ambientali. E attraverso l'adulto mediatore che l'individuo acquisisce comportamenti, conoscenze e strutture operative adeguate che lo rendono in grado di trarre i maggiori benefici dalla esposizione diretta. Il ruolo dell'adulto porta con sé una forte valenza etica, oltre che educativa, e si manifesta nell'aiutare a dare forma alla conoscenza. Ma per essere un aiuto autentico, l'adulto deve esso stesso appropriarsi del valore etico ed estetico dell'insegnare e cogliere fino in fondo il senso e il significato del proprio compito.

La mediazione è qualità della comunicazione, sia all'interno di un sistema gerarchicamente costituito, sia nelle relazioni tra pari. Una comunicazione mediata permette a tutti gli elementi di un sistema di stabilire relazioni non soltanto funzionali, ma soprattutto strutturali. La Pedagogia della Mediazione diventa dunque pedagogia del processo di comunicazione, che si fa più ricco e intenzionale. Per educare o trasmettere nozioni bisogna prima di tutto comunicare. Stabilito un ciclo di comunicazione positiva, si attiva il canale attraverso cui passa l'interazione personale: diventa così più facile costruire, grazie ad un'interazione positiva, valori, contenuti, nozioni, abilità, regole e rappresentazioni. In una scuola, ad esempio, le relazioni verticali che si stabiliscono tra insegnanti e allievi, tra direttore e insegnanti, tra direttore e allievi, o orizzontali all'interno delle diverse componenti, possono essere fortemente influenzate dalla Pedagogia della Mediazione, come da una nuova modalità di interazione. La comunicazione che così si stabilisce si rivela altamente funzionale al conseguimento degli obiettivi che il sistema stesso si pone e permette una ristrutturazione coerente dell'insieme.

1.2 AFFRONTARE L'INSUCCESSO SCOLASTICO

Ci si può chiedere se sia possibile, a buon ragione, parlare di "voglia di studiare" e se esiste una bibliografia alla quale poter fare riferimento per sviluppare una discussione a proposito. In realtà, nonostante molti testi tendano a disquisire sul desiderio di apprendere, il tema si presenta assai articolato e complesso. Spesso il rischio è quello di allontanarsi

dall'argomento in questione andando a toccare e sviluppando argomenti affini, o comunque ad esso legati, come il "metodo di studio", oppure ancora introducendo termini come tenacia, senso di responsabilità, ambizione, ecc. Anche se questi vocaboli compaiono spesso nel nostro parlare quotidiano e il loro utilizzo sia sicuramente appropriato, essi sottendono concetti ben più complessi. Tuttavia, sebbene la bibliografia riguardo la "voglia di studiare" sia assai scarsa, qualcosa appare ovunque, libro o discussione che sia: si usano a proposito concetti come quello di motivazione, di comunicazione, di locus of control, di autostima, che meritano di essere approfonditi e che sono alla base di una possibile strategia d'intervento.

Le strategie per prevenire l'insuccesso scolastico, infatti, coinvolgono almeno due livelli:

- 1) Curare la motivazione, evocando convinzioni ed aspettative di successo,
- 2) Puntare sull'investimento affettivo nell'apprendimento, recuperando le esperienze e le conoscenze di ciascuno e radicandole sul terreno dell'interesse.

APPROFONDIMENTO 1.a **La motivazione è educabile**

La motivazione sorge e si sviluppa con l'interazione insegnamento/apprendimento, è influenzata dalla crescita e dalla personalità dello studente. Come per ogni atto educativo, l'impegno a motivare comporta la libertà dell'altro e quindi non è garantito nell'esito. La motivazione è educabile mediante:

La relazione educativa: sottolinea il ruolo centrale rivestito dall'insegnante, presenza umana in azione che *motiva* a partire dalla propria motivazione, dalla passione che dimostra per il suo lavoro e per quello che insegna, documentando così che "vale la pena stare in classe" e che è "bello imparare e studiare". L'insegnante aiuta lo studente a scoprire il suo "io", svolge una funzione incoraggiante, puntando lo sguardo su ciò che funziona e ciò che non va, esercita un'alternanza di ruoli e usa la leadership situazionale.

L'elaborazione didattica: le priorità dell'elaborazione didattica si concentrano su: scelta dei contenuti, riorganizzazione dei contenuti disciplinari secondo un criterio di mediazione tra istanze della disciplina ed esigenze dell'alunno; individualizzazione dei percorsi, rispettando ritmi e stili di apprendimento; gestione significativa delle difficoltà e dell'errore, dei premi e delle punizioni; valutazione in prospettiva formativa e motivante.

L'intervento di rete

Possiamo pensare allo studente come ad un soggetto che si trova al centro di una rete fatta da numerosi e diversi contesti:

- i compagni, il clima di classe (competitività, aggressività, conflitti, dinamiche e relazioni di gruppo),
- la famiglia che svolge un ruolo delicato ed importante. Può motivare allo studio offrendo una visione positiva dello studio e della scuola aiutando concretamente lo studente alla gestione del tempo, all'accettazione dell'errore, alla necessità dell'impegno...

Solo un approccio che tenga conto della complessità consente di affrontare in modo adeguato il problema dell'insuccesso scolastico, un approccio che consideri gli aspetti cognitivi (si apprende in modo diverso, ci sono diversi tipi di intelligenza, diverse memorie, diverse strategie e diversi tempi di apprendimento) e quelli emotivo-affettivi (motivazione, concetto di sé, stile di attribuzione, comunicazione e relazioni interpersonali).

Negli anni dell'adolescenza i ragazzi si trovano in un particolare momento della loro crescita perché impegnati in una difficile e lunga operazione di passaggio da un'identità ancora infantile a un'identità adulta e sociale. Tale processo implica la necessità di separarsi da oggetti, affetti e comportamenti precedenti, di acquisire autonomia, di abbandonare privilegi e sicurezze antiche, di trovare nuove definizioni di sé, delle proprie capacità e delle proprie relazioni. La scuola diventa il terreno dove sperimentare e realizzare la richiesta di ogni studente di diventare un altro. Perciò il modo in cui la vicenda scolastica si intreccia con la vicenda di vita, le interferenze tra processo di crescita personale e apprendimento scolastico, il senso e il valore attribuito alla scuola, come potenziale palestra dove mettere a punto e allenare la propria nuova forma, sono i nodi cruciali della riflessione sulle cause affettive dell'insuccesso scolastico¹.

2. DIMENSIONI AFFETTIVE DELL'INSUCCESSO SCOLASTICO

Tra i fattori "affettivi" ricoprono una grande importanza la motivazione, la volontà e il processo di volizione, il controllo delle emozioni - cioè la capacità di recuperare sentimenti positivi - una buona autostima (per far fronte a stress, paure, incertezze e frustrazioni), le attese (ossia lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti dei propri esiti), lo stile di attribuzione (ossia l'ascrivere i risultati conseguiti in un processo di apprendimento a cause esterne o interne). Tali concetti saranno trattati nei prossimi paragrafi. E' stata privilegiata la dimensione "affettiva", perché la riflessione su tale tematica permette di far emergere parecchie delle cause alla base della difficile relazione tra studenti e apprendimento scolastico.

2.1 LA MOTIVAZIONE

¹ Cfr. A. POPE, S. MCHALE, E. CRAIGHEAD, *Migliorare l'autostima: un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Erikson, 1992, trad. it. R. Mazzeo.

E' possibile considerare la motivazione come il processo attivato dalla spinta originata da un bisogno, che conduce alla soddisfazione del medesimo. E' un fattore naturale del comportamento umano che in qualche modo contribuisce ad attivare l'organismo verso una meta. La motivazione ad apprendere nasce spontaneamente dal bisogno di conoscenza della realtà, dalla necessità di arricchire la propria esperienza, di elaborare il proprio progetto esistenziale, di potenziare la propria mente. La motivazione può essere attivata dall'interno, si parla allora di motivazione intrinseca (percezione dei propri bisogni di conoscenza), oppure dall'esterno, motivazione estrinseca. Gli studenti motivati dall'esterno rischiano di focalizzarsi solo sul voto e su ciò che essi trovano più facile, evitando le situazioni difficili e impegnative. La motivazione è il processo attraverso il quale si giunge ad agire in un certo modo, dunque è legato all'apprendimento, perché l'apprendimento richiede un'attività consapevole e determinata. Alcuni teorici interpretano la motivazione come un tratto stabile, qualcosa che l'individuo possiede, tanto o poco, e modificabile quindi solo in misura modesta. Altri interpretano la motivazione come un insieme di convinzioni e valori consci, influenzati da recenti esperienze, in situazioni in cui era richiesto un risultato e da variabili presenti in contesti immediati. Da questo punto di vista, un individuo può avere la forte motivazione in geografia, ma non in aritmetica, magari a causa di recenti esperienze avute durante lo studio di quella materia. Questa seconda prospettiva suggerisce che gli insegnanti hanno importanti opportunità e responsabilità nell'ottenere dagli studenti il massimo della motivazione possibile.

APPROFONDIMENTO 2.a Definizione di motivazione

In generale con il concetto di motivazione si fa riferimento all'insieme di condizioni che veicolano il nostro comportamento, determinando l'orientamento verso un preciso bisogno (per esempio il bisogno di dormire, di mangiare) e/o verso un desiderio (per esempio il voler raggiungere un preciso obiettivo nel lavoro).

In una prospettiva psicologica, la motivazione è stata definita in diversi modi:

- 1) come "insieme di fattori che orientano le nostre azioni in previsione di un preciso scopo" (Quaglino, 1990);
- 2) come "l'aspetto dinamico che sta alla base della condotta umana" (Petter, 1994)
- 3) come "modalità di utilizzazione dell'energia psichica necessaria per l'avvio e il mantenimento di una certa attività"

2.2 MOTIVAZIONI INTRINSECHE E MOTIVAZIONI ESTRINSECHE

La motivazione al risultato può essere attivata dall'esterno mediante l'uso di rinforzi: (premi, punizioni) oppure dall'interno: in questo caso si ipotizza che gli esseri umani sono naturalmente disposti a sviluppare nuove abilità ed a impegnarsi in attività inerenti l'apprendimento; il rinforzo esterno non sarebbe necessario perché l'apprendimento è in sé rinforzante. In realtà il momento formativo dovrebbe riuscire a prendere in considerazione entrambe le prospettive, riferendosi sia alla situazione inerente la motivazione estrinseca dell'utente, sia alla situazione inerente la motivazione intrinseca.

Non a caso, infatti, il destinatario della formazione si presenta non solo con una serie di bisogni e desideri intrinseci che il docente potrà prendere in considerazione per il miglioramento dell'autostima del soggetto, per l'aumento della stessa motivazione; ma anche con una serie di dubbi e perplessità sulle quali il docente dovrà soffermarsi per capire meglio la situazione e per sgomberare il campo da eventuali ansie e paure dell'individuo. Per questo motivo il processo motivazionale prevede sia l'analisi dei bisogni intrinseci dell'alunno, che il chiarimento degli obiettivi formativi: da una parte quindi diventa fondamentale concentrarsi su ciò che spontaneamente l'allievo dimostra di apprezzare (preferenza di alcune materie scolastiche rispetto ad altre), mentre dall'altra occorre precisare la presenza di attività che di primo acchito potrebbero non interessare, ma che sono comunque parte del processo formativo e vanno quindi affrontate cercando di renderle appetibili, proponibili ed affrontabili dagli studenti. La rigida contrapposizione tra motivazioni estrinseche ed intrinseche col tempo è andata affievolendosi, per giungere a modelli interazionistici che considerano entrambi i fattori. La ricerca ha dimostrato che l'effetto dei premi mina l'interesse intrinseco solo nella misura in cui questi sono percepiti come "controllo", mentre sono utili se comunicano competenza. Occorre, però, notare che da soli non bastano ad invogliare un ragazzo a studiare.

2.3 TEORIE SULLA MOTIVAZIONE

Vengono qui di seguito riportate alcune fra le principali teorie. Le schede sono tratte dalla dispensa *La motivazione*, redatta a cura della Fondazione Centro d'Orientamento scolastico e professionale.

1) LA TEORIA DEI BISOGNI DI MASLOW

Come è stato precedentemente ricordato, la motivazione può essere distinta a seconda che si parli in termini di spinta intrinseca o estrinseca. Nella prima metà del nostro secolo tale distinzione è stata utilizzata da diversi autori per introdurre le principali teorie sulla motivazione. La concezione di motivazione, interpretata come spinta interna è, per esempio, alla base delle teorie pulsionali di Freud e Maslow; e soprattutto Maslow viene a tutt'oggi considerato dalla letteratura di carattere psicologico-sociologica come l'antesignano delle teorie sulla motivazione. L'ipotesi di partenza di Maslow (1942, 1943) è quella che la motivazione possa essere vista come un insieme di bisogni e desideri ordinati gerarchicamente che "improntano significativamente ogni aspetto e tutto l'equilibrio della vita psichica dell'uomo" (Caprara e Gennaro, 1987, p. 278).

Attraverso diversi studi, Maslow è arrivato a distinguere cinque bisogni fondamentali:

- 1) quelli fisiologici, che vanno soddisfatti per una questione di sopravvivenza,
- 2) quelli di sicurezza che emergono in seguito all'appagamento dei primi,
- 3) quelli di affetto ed appartenenza che esprimono il bisogno di far parte di una rete sociale,
- 4) quelli di stima,
- 5) quelli di autorealizzazione. Come ha spiegato Maslow, i bisogni si presentano in modo gerarchico, per cui alcune esigenze hanno la priorità sulle altre; per esempio, è possibile che condizioni basilari, fisiologicamente indispensabili per la buona riuscita nello studio e nel lavoro, come una condizione di rilassatezza, di tranquillità, sazietà, ecc... non siano soddisfatte e che, dunque, il rendimento o l'efficacia calino.

Più precisamente, per quanto riguarda l'**autorealizzazione** e la relativa **motivazione alla riuscita**, Maslow ha teorizzato che il raggiungimento di una particolare meta scolastica, piuttosto che lavorativa coincide con tre requisiti:

- 1) un'efficace percezione della realtà, cioè la capacità di discriminare ciò che è genuino e concreto da ciò che è astratto e generico. Il raggiungimento degli obiettivi sarebbe maggiormente plausibile laddove le mete e gli sforzi per raggiungerla sono alla nostra portata;
- 2) la spontaneità, cioè la capacità di raggiungere gli scopi in modo semplice senza amplificare o negare la presenza di problemi ed ostacoli eventuali;
- 3) l'accettazione di sé e degli altri, cioè la consapevolezza dei propri limiti e la fiducia verso sé e gli altri. Gli altri possono essere intesi come coloro che hanno i nostri stessi obiettivi (per cui un obiettivo è più facile da raggiungere se possiamo realizzarlo con gli altri, o se sappiamo che gli altri hanno gli stessi problemi che abbiamo noi), o intesi come individui a cui dobbiamo render conto e dei quali non possiamo disinteressarci. (Possiamo autorealizzarci non solo per noi stessi, ma tenendo conto anche della fiducia, degli sforzi e dei nostri familiari). Ai fini di una corretta attività di formazione e/o di orientamento è, dunque, indispensabile far emergere non solo i bisogni fondamentali dell'utente e lavorare su quelli ancora inespressi, ma concentrarsi sulla corretta percezione degli stessi, elaborando assieme al soggetto un progetto di miglioramento delle proprie potenzialità e delle proprie competenze.

2) LA TEORIA DELLA COMPETENZA

Con la teoria della competenza è possibile spiegare la motivazione come spinta "verso quei comportamenti, quelle azioni mediante cui l'individuo acquisisce padronanza o controllo sull'ambiente" (White, 1959).

Secondo questo paradigma, sviluppato negli anni '50 e '60 da Hunt e più recentemente da Harter, la motivazione allo studio può essere interpretata come un bisogno che va "coltivato" attraverso la conoscenza dell'ambiente di lavoro e attraverso l'impiego di risorse cognitive-emotive del soggetto.

In questo caso il ruolo dei genitori e quello degli insegnanti per quanto riguarda lo studente, e/o il ruolo dei formatori aziendali per quanto riguarda gli adulti, può diventare fondamentale affinché l'individuo abbia una percezione meno ansiogena del proprio compito, sia più sereno, incuriosito, motivato rispetto ad una data situazione.

Il **successo** o l'**insuccesso** non è quindi da imputare al singolo individuo, ma alle componenti della situazione stessa; occorre chiedersi, per esempio, come viene svolta la lezione in aula, come viene percepito un giudizio negativo, se c'è competizione o cooperazione tra colleghi.

Non bisogna dimenticare, infatti, che il livello di motivazione è direttamente proporzionale alle gratifiche che vengono ricevute dall'esterno, ed è quindi fondamentale che la formazione diventi anche un pretesto per rinforzare il soggetto.

Recenti studi, tuttavia, hanno messo in dubbio la funzione dei rinforzi e delle punizioni in ambito lavorativo, nel senso che il più delle volte la motivazione non è in funzione delle gratifiche che riceviamo dall'esterno.

In sede sperimentale, ad esempio, Lepper, Greene e Nisbett (1973, 1978) hanno dimostrato che in una situazione di ricompensa "inattesa" i soggetti hanno prestazioni migliori rispetto alle situazioni di ricompensa "attesa". Non solo, ma la presenza della ricompensa attiverebbe a livello cognitivo una sorta di *script* del tipo: "se qualcuno mi promette un premio, il compito sarà sgradevole" e con esso un'aspettativa che fa diminuire l'interesse per il compito stesso.

Visti i limiti del paradigma della ricompensa e della punizione, le teorie sulla motivazione alla competenza si sono concentrate recentemente sul concetto di "aspettativa al successo" e sulla percezione della propria *self-efficacy*.

Secondo Bandura (1979, 1984) e Collins (1982), l'aspettativa circa la propria efficacia, ovvero la stima che facciamo della probabilità di avere successo, è collegata:

- § alle prestazioni passate; per cui si saprebbe già come affrontare una certa situazione se alle spalle c'è il ricordo di una simile esperienza, e si sarebbe anche più motivati a proseguire se quell'esperienza è stata vissuta in modo positivo,
- § all'esperienza per "procura", costituita dai successi altrui,
- § e all'incoraggiamento, ovvero ai rinforzi che possiamo ricevere dall'esterno.

Queste variabili consentirebbero, sempre secondo la teoria della competenza, di avere una certa percezione della realtà e di stimare cognitivamente il livello di successo/insuccesso di ogni situazione.

3) LA TEORIA DELL'ATTRIBUZIONE

Rispetto al concetto motivazione, il contributo della teoria dell'attribuzione affronta il discorso su come venga percepito un evento da un punto di vista affettivo e a chi viene attribuita la causa di tale evento.

I padri della teoria dell'attribuzione come Rotter e Weiner hanno ipotizzato che, comunemente, le persone reagiscano e si costruiscano un'opinione oltre che sulla scorta di variabili individuali e situazionali, anche sulla base di fattori motivazionali e che all'elaborazione cognitiva si reagisca anche per effetto di variabili emotive.

Si prenda come esempio l'insuccesso in un particolare ambito scolastico, piuttosto che lavorativo. Se chiedessimo al soggetto interessato una spiegazione sul perché del fallimento potremmo ottenere diverse risposte a seconda che la causa sia:

- A) a livello di locus interno, e che dunque la causa sia interna alla persona (in questo caso ci potremmo aspettare che il soggetto ammetta che l'insuccesso sia dipeso da una sua impossibilità, o incapacità, a concentrarsi sul compito, perché gli è risultato difficile e impossibile da affrontare rispetto alle sue capacità);
- B) a livello di locus esterno, e che dunque la causa sia esterna alla persona (può darsi che questo fallimento sia stato indotto e che l'individuo abbia preferito attribuire al formatore, o al compito intrinsecamente difficile, la responsabilità dell'insuccesso).

A seconda poi che l'attribuzione della responsabilità sia percepita internamente al soggetto o esternamente, la causa dell'evento, cioè la responsabilità dell'accaduto, potrà essere vissuta diversamente e l'individuo tenderà a darsi una spiegazione a seconda che l'episodio venga ritenuto:

- § contingente (magari la stanchezza ha giocato a sfavore del soggetto, compromettendo temporaneamente i risultati di un compito),
- § stabile (è possibile, invece, che la svogliatezza, o la stanchezza non sia un tratto temporaneo, ma costante e che dipenda da un'errata strategia d'azione del soggetto);
- § controllabile (in questo caso il fallimento o il successo potrebbero essere giudicati come atteggiamenti che si possono pilotare a proprio piacimento);
- § incontrollabile (al contrario della causa controllabile, un episodio fallimentare potrebbe essere fuori dalla gestione cosciente dell'individuo, come quando attribuiamo alla fortuna l'andamento dei nostri comportamenti).

2.4. OLTRE LA MOTIVAZIONE: IL PROCESSO DI VOLIZIONE

Per arrivare a decidere di studiare, oltre alla motivazione, si deve aggiungere ancora qualcosa: l'intenzione volitiva. L'interrogativo da cui partire è: "Come si fa ad ottenere che gli studenti studino?". La decisione di studiare può essere presa solo dal discente, il compito della scuola deve essere, infatti, quello di incoraggiare ogni studente ad essere attivo, favorire il naturale bisogno di apprendimento, valorizzare le differenze, facilitare il dialogo e il confronto delle idee, far nascere il rispetto di sé e degli altri.

In un processo formativo quello che si insegna è solo nominalmente uguale a quello che si apprende. In un solo caso l'input coincide con l'output: nella memorizzazione. La sequenza formativa fornita dall'insegnante corrisponde ad un contenuto, una capacità, una conoscenza, un'operatività che, per assestarsi nel piano dell'apprendimento, deve entrare nell'attrezzatura cognitiva di chi apprende, costruirsi modello mentale, farsi spazio tra i modelli mentali preesistenti, riorganizzare la struttura del sapere. Dunque, lo studio che si richiede è una rielaborazione di ciò che è stato insegnato, non è un fatto automatico che deriva solo dall'insegnamento, dall'attenzione in classe, dallo studio. Tutti questi elementi sono importanti, ma non sufficienti. E' necessaria una compartecipazione dello studente nella costruzione del modello cognitivo e del patrimonio delle conoscenze. Nella fase motivazionale l'allievo può essere ancora in un momento in cui si scontrano desideri contrastanti tali da poter rendere alterna o ritardare, anche a lungo, la decisione: la motivazione deve ancora coniugarsi al processo di volizione.

La motivazione è il processo attraverso il quale si arriva a decidere di agire in un certo modo, mentre la volizione è il processo in base al quale le nostre intenzioni si attuano.

Avere voglia di studiare significa allora, oltre ad avere una motivazione per farlo, saper attribuire un significato:

- allo sforzo: è la capacità di guidare e canalizzare l'attenzione in direzione di uno scopo;
- alla perseveranza: è la trasformazione di un desiderio in un progetto, è la conservazione della motivazione finché non è stato raggiunto l'obiettivo;
- alla resistenza: si manifesta di fronte agli ostacoli, agli imprevisti, agli insuccessi.

L'esperienza ci aiuta a comprendere che stiamo parlando di fatti concreti: quanti studenti sprecano ore e ore stando su libri aperti, senza però apprendere nulla? Per potenziare la "volontà" di studiare occorre stabilire una modalità di comunicazione efficace con gli studenti, occorre, lo ribadiamo ancora una volta, essere consapevoli delle dinamiche affettive.

Cosa fare

Il ragazzo che dice di non aver voglia di studiare, si pone e ci pone la seguente domanda: a cosa serve lo studio? Perché si deve studiare?

Nel comporre un rapporto felice con l'apprendimento è, allora, necessaria e insostituibile una mediazione dell'insegnante per proporre un senso all'intero processo, per aiutare lo studente a organizzare i pensieri, le idee, le acquisizioni nuove in un quadro organico, dotato di un significato preciso. In questo modo si potrà ristabilire un collegamento tra il sapere, le nozioni, la cultura, da un lato e le esperienze e i vissuti dell'alunno dall'altro. Per recuperare il significato dello studio occorre recuperare la relazione educativa come mediazione. Non esistono una dimensione tecnica, contenutistica della didattica e una dimensione relazionale-affettiva tra cui scegliere: i due livelli sono da integrare e devono essere compresenti, perché l'educazione implica sempre e comunque una relazione. Ogni intervento per essere efficace non può prescindere dall'ascolto empatico, paziente dei bisogni e dei problemi dello studente.

Gli studenti hanno bisogno di dare valore alla loro esperienza di apprendimento e di conoscere e riflettere sul senso dello studio.

Bisogna ora porsi una domanda, per uscire da eventuali ambiguità. La volontà è una dote morale? Alcuni la intendono così e la fanno coincidere con una caratteristica della persona nel suo complesso. In realtà il processo di volizione, come il processo decisionale, ha le sue strategie e le sue tecniche, pertanto può essere esercitato e addestrato.

Kuhl ha dedicato uno studio approfondito ai processi che presiedono alla realizzazione delle nostre intenzioni. Secondo l'Autore, esistono processi e strategie che si possono mettere in pratica per regolare la volizione. Il controllo delle azioni, secondo Kuhl, può essere ATTIVO o PASSIVO.

Nel primo caso si sviluppa automaticamente e, tra le motivazioni in competizione, prevalgono quelle più attraenti: è il caso dei bambini che compiono azioni che risultano immediatamente gratificanti.

Quello attivo si manifesta, invece, intorno ai nove dieci anni ed è caratterizzato da un processo di autoregolazione metacognitivo mediante il quale il soggetto riflette sulle proprie decisioni e azioni.

Le strategie che permettono l'autocontrollo delle azioni sono **sei**:

1. Strategie di attenzione selettiva, rivolta alle informazioni utili e necessarie a portare a compimento l'azione. La ricerca (Mischel, 1986) ha sottolineato la possibilità di apprendere modi per controllare l'attenzione, evitando possibili fonti di distrazione.

2. Strategie di memorizzazione delle informazioni, utili per proteggere le intenzioni e migliorare o mantenere i piani di azione correnti.

3. Strategie di controllo cognitivo. Consiste nell'individuare la dose sufficiente di informazioni, quelle fondamentali, per iniziare l'azione vera e propria. Tutte le volte che rimandiamo l'azione, nell'attesa di avere maggiori dati o di prevedere meglio le conseguenze, può verificarsi un depotenziamento della motivazione.

4. Strategie di controllo delle emozioni che possono influire negativamente con il processo volitivo, sia nel momento della pianificazione dell'azione, sia durante l'azione. Tristezza, frustrazione, rendono più tenue la capacità di persistenza nel portare a termine l'azione, mentre l'ansia provoca incertezza nel momento di preparazione all'azione.

5. Strategie di controllo e di protezione delle motivazioni di fronte a motivazioni alternative che entrano in concorrenza con quelle presenti.

6. Strategie di organizzazione e controllo dell'ambiente di apprendimento. Riguardano tutti quegli elementi riconducibili al mantenimento dell'attenzione e all'evitamento di persone o luoghi distraenti, oltre il comunicare le decisioni prese a persone che sono per noi importanti, e che possono poi spronarci a portare a termine i nostri piani di azione.

Queste strategie permettono di sviluppare la capacità di autoregolazione. E' attraverso l'autoregolazione che i soggetti sviluppano strategie personali che permettono un impiego produttivo del tempo e rafforzano l'impegno nel portare a termine i diversi compiti. Quanto è maggiore la coscienza di questi fattori, tanto è più facile un impegno costante e volitivo. Allo studente bisognerà dare la possibilità di riflettere sulle strategie, pensieri, emozioni che possono sorreggere o inibire la volizione.

La motivazione è ciò che rende attuali e presenti i valori o i motivi che il soggetto ha interiorizzato, portandoli verso la definizione di un'intenzione che sostenga la decisione di impegnarsi per raggiungere una meta. Il processo di volizione, o meglio il suo controllo, garantisce l'efficacia, il conseguimento di tale decisione. La forza volitiva mantiene l'intensità e la perseveranza durante l'azione.

Da dove deriva la "voglia di studiare"?

Bandura (1972) indica tre fattori responsabili del manifestarsi di questa forza volitiva:

- la continua autosservazione e autovalutazione dell'agire nella direzione decisa,
- la convinzione soggettiva di poter raggiungere efficacemente lo scopo prefigurato, (ovvero dal grado di autostima del soggetto),
- la capacità di adattamento all'evolversi della situazione, rinforzando se necessario il proprio comportamento.

Alcuni autori come Corno e Kanfer (1993) hanno parlato di un particolare tratto di personalità, descritto come "coscienziosità". Dalle ricerche emerge che i soggetti che manifestano tratti di personalità associati a un forte senso dell'impegno nell'obbligo percepito e a un'energica capacità di perseveranza negli impegni, riescono meglio non solo nello studio, ma soprattutto nella loro futura attività professionale.

E' possibile concepire una prospettiva di azione educativa rivolta direttamente alla promozione di "competenze volitive". Le dinamiche motivazionali, in quest'ottica, richiedono di essere rilette nel contesto più generale dei processi che permettono di portare a termine in maniera valida gli impegni scolastici, considerando soprattutto i processi affettivi e relazionali.

Esiste ormai una vasta letteratura psicologica e pedagogica che testimonia le conseguenze psicologiche di ripetuti insuccessi su soggetti in età evolutiva. Senza stabilire uno stretto rapporto di causalità, è infatti possibile riscontrare in alunni con difficoltà di apprendimento l'aggravarsi progressivo di iniziali deficit di autostima e di autoefficacia e un forte calo di motivazione. Tali variabili possono essere così considerate allo stesso tempo causa e conseguenza degli insuccessi scolastici. In ambito sociologico, invece, di fronte al dilagare della gioventù socialmente disadattata, si sono sviluppate svariate ricerche finalizzate a far emergere la natura del legame tra l'inadempienza dell'obbligo scolastico e i fenomeni di devianza giovanile. Tali indagini hanno colto un legame tra i due fenomeni.

Nel corso del tempo è mutato profondamente l'atteggiamento col quale si guarda all'insuccesso scolastico, ora si tiene conto delle numerose variabili intervenienti, non riconducibili ad un'unica causa, né a cause deterministicamente intese.

2.5 L'AUTOSTIMA E LO STILE DI ATTRIBUZIONE

Numerosi studi hanno individuato come presupposto fondamentale della motivazione allo studio la presenza di un'autostima (il valore che ognuno attribuisce alla sua persona) positiva, associata ad una percezione realistica di sé. Quando uno studente non possiede una chiara consapevolezza di sé non riesce ad individuare le proprie capacità e qualità positive, non è in grado di recuperare le proprie risorse, non ha scopi e può sentirsi confuso e scoraggiato. A questo punto dovrebbe intervenire l'insegnante che può aiutarlo nel suo percorso personale di crescita e di sviluppo. Conoscere il livello di autostima dell'alunno permette di comprendere anche la percezione che lo studente ha dei propri insuccessi, infatti, uno schema fisso di fallimenti può causare un atteggiamento negativo verso la scuola e lo studio. Se si verifica per anni, l'esperienza negativa dell'insuccesso induce l'alunno a formulare delle generalizzazioni su se stesso: le colpe attribuite alla scuola e agli insegnanti, come cause dei suoi problemi di rendimento, si possono trasformare in disapprovazione verso di sé.

Lo stile di attribuzione e la motivazione ad apprendere

Da circa un decennio l'attenzione delle ricerche sulla motivazione ad apprendere verte sui contributi della teoria dell'attribuzione, che rappresenta un proficuo strumento di analisi della motivazione, in quanto la tendenza spontanea dell'individuo ad attribuire delle cause agli eventi, ossia il bisogno di comprensione presente in ogni soggetto, può essere considerato una motivazione primaria; inoltre la motivazione è maggiore quando la persona tende ad attribuire all'impegno la riuscita, e non alla fortuna.

B. Weiner afferma che ogni soggetto giustifica un successo o un insuccesso individuandone la ragione in una condizione avente le seguenti caratteristiche:

- stabile o instabile, cioè permanente nel tempo o contingente,
- globale o specifico, ossia relativa ad una situazione generale o legata ad un elemento singolo,
- interna o esterna, ovvero dipendente da caratteristiche del soggetto o da cause incontrollabili, come il caso o la fortuna.

Gli allievi che credono controllabili i loro risultati scolastici mediante l'impegno, lo studio, l'attenzione in classe sono più responsabilizzati rispetto al loro rendimento. È dimostrato, inoltre, che gli insegnanti tendono a premiare maggiormente un allievo che dimostra impegno, mentre gli studenti danno più importanza alle capacità personali e per questo cercano di non farsi percepire come troppo studiosi e diligenti (la paura di sembrare "seccioni").

Si avverte, dunque, la necessità da parte degli insegnanti di rendersi consapevoli delle conseguenze che le loro stesse attribuzioni hanno sugli alunni. R. Mill e R. Ryan hanno delineato un modello di potenziamento reciproco. Esso presuppone esista, potenzialmente in ogni persona, un nucleo positivo di motivazione ad apprendere e di autostima, che emerge nel momento in cui i soggetti instaurano delle relazioni positive con gli altri e diventano consapevoli del loro modo di apprendere. Si dispiega allora la volontà, definita come innata motivazione, che consiste in una condizione interiore di benessere in cui gli individui sono a contatto con la loro naturale autostima. Secondo tale prospettiva, gli alunni che fin da piccoli affrontano lo studio con entusiasmo, ossia sono in grado di utilizzare positivamente le loro emozioni, di potenziare le loro capacità, di fare progetti, di riflettere, di risolvere problemi e di sottoporsi anche ad una grande fatica per giungere un fine, raggiungono risultati assai positivi.

Possibili interventi

Negli anni delle scuole medie e delle scuole superiori, i ragazzi notano l'emergere della fatica, dello sforzo, dell'impegno: avvertono il contrasto tra il piacere di imparare e il dovere di studiare.

Per superare questa difficoltà, l'insegnante può aiutare gli studenti a scavare nella propria interiorità per far emergere i bisogni di conoscenza, a valorizzare il sapere come esperienza, aiutando gli studenti ad appianare i conflitti emersi. È assai utile far assumere un punto di vista positivo ai soggetti per incrementare la sensazione di fiducia; il docente potrebbe chiedere agli allievi di raccontare le esperienze passate che costituiscono un motivo di orgoglio e soddisfazione personale, o di scrivere una storia in cui si descrivono come persone "perfette", in cui evidenziare le caratteristiche positive, le doti personali, oppure ancora di comporre un itinerario di crescita in cui fare l'inventario di tutti i successi passati e delle tappe significative della propria vita.

Per rinforzare l'autostima è poi opportuno valorizzare i lavori eseguiti dagli studenti, esponendo i risultati delle loro attività e lasciando delle tracce visibili delle abilità e competenze acquisite. Un ciclo di lezioni, un anno scolastico può così essere concluso con la realizzazione di un lavoro concreto, di un saggio finale, in modo che l'allievo possa sentirsi l'artefice di qualcosa e possa farlo vedere agli altri. Si può utilizzare un cartellone, un racconto, un oggetto, un film, una canzone, la classica recita teatrale. Questo approccio può essere utilizzato anche con gli studenti più grandi, infatti il bisogno di autostima non è legato ad un'età precisa. Un bambino è orgoglioso quando può mostrare la sua bravura. Un adolescente è fiero quando conquista un risultato e riceve l'ammirazione dei coetanei. L'insegnante può predisporre situazioni differenti come mostre, spettacoli, pubblicazioni di giornali per permettere agli studenti più "difficili" di mostrare quello che sanno creare. L'aspettativa del successo, infatti, stimola lo studente ad organizzare il proprio comportamento per conseguire più facilmente buoni risultati: si sente incoraggiato a dimostrare le sue capacità.

2.6 IMPORTANZA DELLE ASPETTATIVE

Le aspettative nutrite dagli insegnanti ricoprono un grandissimo peso; le attese positive o negative dei docenti incidono moltissimo sul comportamento degli studenti. Occorre ricordare che i ragazzi, in grandissima misura, si aspettano di imparare e decidono di imparare se i loro docenti si aspettano che essi imparino: uno studente è molto sensibile all'opinione che l'insegnante gli rimanda a livello verbale o non verbale.

Uno dei risultati più consistenti della ricerca sulla tematica dell'insuccesso scolastico, è che i ragazzi, nelle classi in cui l'insegnante si aspetta che TUTTI gli studenti imparino, raggiungono un livello più alto rispetto alle classi dove

l'insegnante non nutre le stesse attese (Edmonds 1979, Rutter e Smith, 1979). Celeberrimo è lo studio sperimentale *Pigmalione in classe* di Rosenthal e Jacobson, con cui è stato dimostrato l'effetto delle attese dell'insegnante sull'apprendimento dello studente, fenomeno noto come "profezia che si autorealizza".

Il concetto sta ad indicare che, una volta che l'attesa si manifesta, le persone si comportano come se la convinzione fosse reale. Comportandosi nel modo previsto, gli individui fanno sì che le attese si realizzino realmente.

I "messaggi" che l'insegnante può inviare allo studente interessano diversi contenuti:

- *affetto*: "sono contento di vedere il tuo impegno e il tuo interessamento nell'affrontare questa materia",
- *incoraggiamento*: "penso che tu sia capace di farlo",
- *indicazioni*: "secondo me per risolvere questo problema dovresti ...",
- *interessamento*: "mi piacerebbe capire cosa ne pensi di questo argomento, se ti ha coinvolto, appassionato",
- *partecipazione*: "bravissimo, ci sei riuscito!",
- *sostegno*: "se hai bisogno di aiuto, chiamami. Sono qui apposta!"

Occorre essere consapevoli delle conseguenze delle proprie attese per non lasciarsi influenzare da informazioni poco pertinenti sullo studente come classe sociale, razza, sesso, curriculum scolastico precedente. Quest'ultimo elemento gioca un ruolo molto importante per gli studenti con problemi "motivazionali", spesso il fatto di essere stati etichettati in passato come pigri, svogliati o non abbastanza abili ha un peso notevole per l'apprendimento futuro: può causare scoraggiamento e sensazione di impotenza (lo sviluppo di simili convinzioni può causare realmente un nuovo insuccesso). Molti dati suggeriscono che gli insegnanti trattano in modo diverso gli studenti che considerano brillanti, dagli studenti che considerano di bassa abilità o svogliati. Alcuni di questi comportamenti differenziali hanno effetti diretti sull'apprendimento: gli studenti brillanti saranno chiamati più spesso, ricevono messaggi, soprattutto non verbali, positivi che aumenteranno la qualità del loro apprendimento.

Secondo Rosenthal (1974) l'insegnante manifesta le sue alte o basse attese a livello verbale e non verbale:

1) **CLIMA SOCIO-EMOTIVO:**

- sorrisi e cenni del capo a studenti da cui si aspetta molto, più frequenti rispetto a soggetti da cui si aspetta poco;
- l'insegnante è più disponibile coi soggetti da cui si aspetta molto.

2) **INPUT VERBALE:**

- fa sedere gli studenti da cui si aspetta poco più lontano dall'insegnante e interagisce meno con loro;
- dà agli studenti da cui si aspetta molto più informazioni per imparare;
- dà agli studenti da cui si aspetta molto compiti più difficili e più vari;

3) **OUTPUT VERBALE:**

- chiama spesso gli studenti da cui si aspetta molto;
- dà più indicazioni o ripete e riformula la domanda più spesso per gli studenti da cui si aspetta molto;
- aspetta di più per la risposta degli studenti da cui si aspetta molto;
- dà agli studenti da cui si aspetta molto un feed-back più dettagliato e accurato;

4) **FEED-BACK AFFETTIVO:**

- critica di più gli studenti da cui si aspetta poco per le risposte sbagliate;
- loda più frequentemente gli studenti da cui si aspetta molto per le risposte giuste;
- loda gli studenti da cui si aspetta poco anche per risposte marginali o incomplete;
- dimostra comprensione verso gli studenti da cui si aspetta poco quando rendono in modo scarso, rabbia verso gli studenti da cui si aspetta molto.

È importante evitare le aspettative troppo alte, perché possono indurre una svalutazione di sé, ma si deve evitare con gli studenti "difficili" di nutrire aspettative troppo basse: le attese vanno sempre commisurate alle risorse e alle abilità dello studente, trasmettendogli soprattutto fiducia.

APPROFONDIMENTO 2.b Domande per gli insegnanti per aiutarli a controllare il comportamento verso chi ha un alto e un basso rendimento (adattato da Good e Brophy, 1986.)

1. Sono così disponibile verso gli studenti a basso rendimento, come lo sono con quelli ad alto rendimento?
2. Lodo o incoraggio i "bassi" quando iniziano a fare dei commenti?
3. Sono dalla parte dei "bassi" in situazione di fallimento?
4. Premio i "bassi" solo per prestazioni che meritano veramente lode?
5. Chiamo i "bassi" in situazioni pubbliche?
6. Quante volte i "bassi" hanno esperienze di successo in situazioni pubbliche?
7. I "bassi" sono inutilmente criticati per le risposte sbagliate o per le incapacità di rispondere?
8. I "bassi" sono messi in gruppo e trattati come membri del gruppo piuttosto che come individui?
9. Ignoro i minimi comportamenti inappropriati dei "bassi" oppure modeste trasgressioni alle regole di classe provocano forti rimproveri?
10. Rendo i compiti vari, interessanti, sfidanti per i "bassi"?
11. Quanto frequentemente i "bassi" hanno l'opportunità di valutare il proprio lavoro e di prendere decisioni importanti?
12. Quali sono le preferenze di lavoro degli studenti - amano studiare in gruppo, in coppie, da soli - e quante volte sono rispettate queste preferenze?
13. Intervengo con gli "alti" quando hanno difficoltà?
14. Premio gli "alti" indipendentemente dal loro sforzo e dalla qualità della loro prestazione?

Sebbene ci siano enormi differenze nel ritmo con cui i ragazzi imparano, quasi tutti gli studenti possono raggiungere buoni risultati. L'insegnante che continua ad aspettarsi che ciascuno e tutti gli studenti apprendano avrà immancabilmente più successo nel raggiungere questo obiettivo, rispetto all'insegnante che designa alcuni come IMPOSSIBILI.

Bisogna anche evitare quelle aspettative che inducono compiacenza nello studente: "Se svolgi bene questo compito, mi rendi contento".

La compiacenza devia l'attenzione dello studente, egli invece di focalizzarsi sul proprio processo di apprendimento, si concentra su qualcosa di esterno: far piacere all'insegnante. Si deve invece puntare ad aumentare la fiducia nelle proprie abilità, pertanto gli aumenti di difficoltà nelle attività proposte dovrebbero essere gradualmente, perché è probabile che i ragazzi a basso rendimento si scoraggino più facilmente. Occorre coinvolgerli il più possibile nella vita di classe: "Vorrei conoscere la tua opinione. Raccontaci come sei giunto a questa conclusione..." Si possono dare delle responsabilità (come custodire la chiave dell'armadio della biblioteca di classe, controllare che gli "avvisi" scolastici siano firmati...) per dare loro un certo "prestigio sociale" e per dimostrare la fiducia che si nutre.

Per aiutare i ragazzi "svogliati" a recuperare l'entusiasmo e l'iniziativa, bisogna incoraggiarli ad immaginare vie di uscita ed alternative favorevoli. Lo studente convinto che non ci sia niente da fare, manifesta apatia e tende all'autosvalutazione. La sua mente si blocca e rifiuta lo studio, focalizzandosi solo sulla propria inadeguatezza e incapacità (è il fenomeno dell'"impotenza appresa"). Si tratta di stimolare nel discente una visione chiara e positiva di sé, accompagnando le attività con frasi incoraggianti:

"Quando avrai superato questo esercizio, sono sicuro che ti sentirai veramente soddisfatto".

2.7 ATTRIBUZIONE CAUSALE E APPRENDIMENTO

Un fattore che incide moltissimo sul concetto di sé, strettamente legato all'autostima, è lo stile di attribuzione: il processo cognitivo mediante il quale si cerca di spiegare un evento collegandolo ad una causa.

Numerose ricerche dimostrano che una persona con bassa autostima mette in moto un processo di attribuzione causale differente da una persona con alta autostima: la prima tende ad attribuire la causa di avvenimenti negativi a cause esterne a sé, stabili nel tempo, dunque difficili da mutare e appartenenti ad una condizione più generale (es. "ho perso la partita perché non so giocare e sarò sempre un disastro"). Attribuisce invece gli eventi positivi a condizioni esterne ed instabili, come la fortuna, dunque passeggere e legate ad una condizione circoscritta, specifica (es. "mi è andato bene il compito in classe perché sono stato fortunato").

Su tale argomento sono state svolte numerose ricerche. G.R. Andrew e R.L. Debus (1978) trovarono che le attribuzioni corrette circa il fallimento erano correlate positivamente alla perseveranza; M. Pressley, J.C. Borkowski e W. Schneider (1987) invece hanno individuato una correlazione tra il buon andamento scolastico e uno stile attributivo interno, dimostrando che gli allievi tendenti a ritenere controllabili i loro risultati scolastici mediante l'impegno, lo studio e l'attenzione in classe, sono più attenti e consapevoli del proprio rendimento e sono maggiormente in grado di mettere in atto le strategie adatte nel momento più opportuno. Per "misurare" lo stile di attribuzione il docente può fare domande del tipo: (meglio nella forma scritta) "Perché hai fatto bene/male questo compito?"; oppure porre quesiti che prevedano come alternative di risposta l'attribuzione a sforzo, capacità, difficoltà del compito, chiedendo di riflettere sulla causa individuata.

Per far sì che un ragazzo modifichi il proprio stile di attribuzione occorre che sia cosciente di tale processo, di come cioè egli spiega gli eventi. Lo scopo finale è, dunque, quello di permettere al soggetto di sostituire coscientemente le attribuzioni sbagliate con altre adeguate. In generale si parte dal presupposto che le attribuzioni di sforzo siano le più produttive per l'apprendimento rispetto alla maggior parte delle altre attribuzioni. Infatti lo sforzo è sotto il diretto controllo dello studente. Occorre evitare che i ragazzi cadano in un circolo vizioso, in cui attribuiscono il fallimento a cause che non controllano e dunque decidano di *non fare nulla* per evitare il fallimento in situazioni successive: come conseguenza falliranno ancora e finiranno per confermare la percezione di se stessi come poco competenti.

I contributi che possono essere dati dall'insegnante riguardano: motivare sempre l'insuccesso (il compito o l'interrogazione insufficienti) non attribuendolo a cause esterne incontrollabili, ma spiegandolo a partire da condizioni reali, programmare le diverse attività didattiche in modo da ottenere la massima prestazione, premiare non solo il risultato finale, ma anche l'impegno. E' utile ricordare insieme agli alunni gli episodi in cui è stato raggiunto un successo e insegnare le strategie per evitare gli insuccessi futuri.

3. MOTIVARE A PARTIRE DALL'INTERESSE

"Perché devo studiare questa materia? MI SEMBRA TUTTO INUTILE, ASSURDO, NOIOSO, DIFFICILE. Anche se studio, non capisco niente, non mi rimane niente e allora a cosa serve?".

Queste esclamazioni le abbiamo sentite più volte. E' una pressante domanda di senso e valore alla quale occorre rispondere. Non è possibile fare finta di niente. Si può intavolare con gli studenti una riflessione basata su un tema come: "A cosa pensi potrebbe servirti, nella tua vita, quello che stai apprendendo oggi?" Il docente dovrebbe aiutare lo studente a giungere alla comprensione del senso dello studio, comprensione che deve essere maturata dal singolo, mentre non è sufficiente, né utile, fornire delle risposte pre-definite: è l'allievo a dover cercare e trovare questo significato.

E' impossibile riattivare negli studenti la motivazione ad apprendere senza presentare loro una nuova prospettiva da cui guardare la scuola:

- si va a scuola per prendersi cura della propria formazione, che è importante tanto quanto la propria salute,
- la scuola è il luogo dove ognuno impara a conoscere le proprie potenzialità e a svilupparle, è un luogo "protetto" in cui sperimentare, mettere alla prova se stessi senza rischiare rovinose cadute,
- la scuola è un'opportunità ricca per fare nuove esperienze cognitive e sociali.

Vi è una naturale tendenza al sapere, ad apprendere tutto quello che serve per risolvere i problemi di adattamento creativo all'ambiente: si impara ciò che è utile per vivere e ciò che dà senso e valore alla propria vita. Pertanto la mera imposizione "devi studiare punto e basta", finisce per spegnere l'entusiasmo, la passione. L'insegnante ha il compito educativo di aiutare ogni studente a prendersi cura della propria formazione, a scoprire le proprie potenzialità perché si sviluppino in modo creativo. Per questo è opportuno invitare il discente di qualsiasi età ad attribuire un significato alla propria esperienza di studio.

3.1 IL CONTRATTO FORMATIVO

Curare la motivazione partendo dagli interessi degli allievi implica, in primo luogo, lo stabilire un clima di vero dialogo all'interno della classe. L'insegnante facendo leva sugli interessi degli studenti può aiutarli ad esercitare contemporaneamente la libertà e il senso di responsabilità. Il docente può proporre di realizzare dei contratti formativi, attraverso i quali gli studenti si impegnano a delineare dei percorsi di apprendimento, a mettersi alla prova con piccole sfide graduali e a fissare delle mete:

"Io mi impegno ad approfondire questo argomento..... scelto da me perché

Desidero impegnarmi seriamente. Per questo mi prendo l'impegno di raggiungere questi risultati..... in questi tempi....."

L'impegno formativo dello studente coinvolge anche l'insegnante: insieme discutono il campo da esplorare, definiscono obiettivi, percorsi, metodologie e scadenze. L'impegno di tenere fede alla parola data permette di intrecciare responsabilità e libertà. La motivazione è forte perché scaturisce dal proprio bisogno di apprendimento, dalla percezione delle proprie lacune e dal desiderio di colmarle.

Gli studenti si sentono veramente coinvolti solo se avvertono di poter intervenire nella lezione, di poter modificare in qualche misura il programma; altrimenti è facile che scivolino nell'apatia e nella demotivazione. Per questo il docente potrebbe proporre diverse attività tra cui scegliere, soprattutto per quanto riguarda i compiti per casa; dovrebbe inoltre cercare di mettersi in ascolto dei loro bisogni, chiedendosi e chiedendo agli studenti se provano interesse nei confronti di quello che si sta facendo. Indubbiamente è una cosa difficile da attuare. Significa esporsi al giudizio degli studenti, alcuni di loro potrebbero leggere questa apertura al dialogo come una forma di debolezza. Perciò è importante che l'insegnante sia forte e solido, che abbia l'autorevolezza accanto alla disponibilità al dialogo, per dare potere di espressione agli studenti, ma anche per invitarli ad assumersi le proprie responsabilità.

3.2 INSEGNARE A PARTIRE DAGLI INTERESSI

Si tratta di elaborare una didattica che consenta di avvicinare concetti astratti, lontani e distanti agli interessi concreti degli studenti. Per alcuni argomenti questo può risultare arduo. Ma occorre tenere presente che molti alunni non sentono alcun bisogno di conoscere ciò che è lontano dalla loro esperienza: gli interessi dei discenti devono essere riattivati ed usati come risorse e agganci per apprendere nuove informazioni.

Studenti e insegnanti devono elaborare insieme strategie per incontrarsi sul terreno di quella specifica materia, pertanto gli interessi interni degli allievi devono potersi intrecciare con i temi più stimolanti di una disciplina.

3.3 COINVOLGIMENTO DURANTE LA LEZIONE

Per massimizzare la partecipazione in classe si può utilizzare lo strumento del "brainstorming": una tecnica di gruppo che stimola e facilita la produzione di molte idee originali e insolite e che consente di creare situazioni di apprendimento più coinvolgenti. L'insegnante, prima di procedere alla spiegazione di un nuovo argomento, raccoglie opinioni, idee, conoscenze di tutta la classe, annotando tutto sulla lavagna. A partire dal materiale emerso, il docente inviterà gli studenti a compiere una sintesi e ad organizzare il nuovo contenuto conoscitivo.

3.4 COINVOLGIMENTO A FINE LEZIONE

Il coinvolgimento può avvenire anche alla fine di ogni lezione e naturalmente dell'anno scolastico, quando l'insegnante può chiedere agli studenti di assegnare un punteggio di preferenza agli argomenti svolti, e di esprimere le proprie opinioni: *"Quali argomenti sono stati più interessanti per te? Puoi assegnare un punteggio da ... a... Esprimi però i motivi delle tue preferenze. Quali sono gli argomenti che hai trovato più difficili?..."*

Questa valutazione ha un duplice vantaggio: da un lato aiuta gli insegnanti a conoscere meglio gli interessi degli studenti per progettare le unità didattiche; mentre i discenti sono felici di poter incidere sulla didattica che viene proposta loro. Si viene a creare un flusso di comunicazione molto intenso e leale che facilita lo studio, la ricerca, lo scambio, la creatività.

4. MOTIVAZIONE E "AUTOEFFICACIA"

Un ragazzo studia con entusiasmo quando avverte una sensazione di competenza ed un incremento dell'autostima. Sapere di essere riuscito nell'attività proposta lo spinge a puntare verso aspettative più alte di successo. Come ha dimostrato Bandura, c'è un circolo virtuoso tra percezione di abilità - che egli ha definito "autoefficacia"- aspettative di successo e buone prestazioni. Lo studente che si aspetta un buon risultato si sente spinto ad impegnarsi di più: il maggiore investimento crea una maggiore probabilità di successo, il successo ottenuto, dunque, conferma la sensazione di competenza avvertita e stimola l'alunno ad affrontare nuove situazioni.

Con gli studenti demotivati occorre spezzare il circolo negativo che si crea tra la debole sensazione di competenza, le basse aspettative (causate dagli insuccessi precedenti) e lo scarso rendimento. Le convinzioni di autoefficacia influenzano, infatti, i modi in cui i soggetti si comportano in situazioni di riuscita. Le persone tendono naturalmente ad evitare i compiti e le situazioni che esse credono andare oltre le loro capacità, mentre cercano attività che credono di poter gestire e affrontare con esito positivo: così uno studente che non è capace di risolvere nessuna delle espressioni di un compito in classe difficilmente cercherà di migliorare esercitandosi.

Le convinzioni di autoefficacia influenzano anche i pensieri e i comportamenti degli studenti mentre eseguono le attività di studio. Gli allievi che non sono sicuri di poter completare un compito, e che non credono che l'esercizio o lo sforzo li porterà al successo, diventano spesso ansiosi e presi da sentimenti di incompetenza. Infatti questi ultimi possono evitare il fallimento scolastico (e dunque proteggere l'autostima nelle situazioni difficili) rendendo minima la

partecipazione. L'assenteismo è, ovviamente, il metodo estremo. Non offrirsi volontariamente per rispondere alle domande in classe è meno drastico e più comune. Molti studenti "non provano più" a scuola: questa strategia è usata dagli studenti delle elementari, come da quelli dell'università.

Alcuni allievi rendono pubblico il loro rifiuto di lavorare e sminuiscono l'importanza dello studio. Il rifiuto ostinato di non esercitare alcuno sforzo ha una sua logica: raggiunge l'obiettivo, a breve termine, di evitare di sentirsi incapaci.

4.1 POSSIBILI INTERVENTI

E' stato dimostrato (Feather, Sarason) che descrivendo semplicemente un compito come estremamente difficile si possa migliorare la prestazione di coloro che abitualmente si preoccupano del fallimento. E' anche utile domandare agli studenti quanto trovano difficili le attività o se credono di poter completare i compiti. Quando uno studente risponde: "*To di matematica non capisco niente*", palesa tutta la sua sensazione di inadeguatezza e l'insicurezza e lo scoraggiamento di cui è vittima.

L'insegnante può intervenire cercando di scoprire quali sono le difficoltà incontrate, permettendo allo studente un'analisi più accurata dei problemi, allo scopo di arrivare a riconoscere zone di competenza e zone di incertezza: "*questo mi è chiaro, questo no*".

Gli studenti, per maturare un atteggiamento positivo verso lo studio, devono poter fare l'esperienza della propria competenza, devono poter sperimentare situazioni di successo scolastico. Compiti sfidanti ma realizzabili massimizzano la motivazione intrinseca. Compiti molto facili, invece, non producono sensazioni di competenza perché per raggiungere il successo non è richiesto alcun miglioramento, nessuna nuova acquisizione nel livello di abilità o nella comprensione.

Per sperimentare una sensazione di competenza, i discenti hanno bisogno di avere chiare informazioni sul fatto che stanno sviluppando le loro abilità o che stanno acquisendo nuove conoscenze ed inoltre hanno bisogno di potersi cimentare con compiti di media difficoltà. Per questo la propria materia deve essere organizzata in una sequenza di unità didattiche, concepite come gradini di avvicinamento alla meta. Occorre, cioè, un'articolazione per obiettivi prossimali: gli studenti sono incoraggiati a definire obiettivi raggiungibili a breve termine. Gli obiettivi prossimali possono aumentare le percezioni di competenza offrendo un continuo feed-back che comunica senso di padronanza.

In quest'ottica ogni lezione è un passo avanti, un progresso che viene segnalato, riconosciuto.

"*Studia, così sarai promosso*" è certamente una motivazione importante e dal contenuto veritiero, ma per gli studenti con problemi motivazionali è troppo lontana; in ogni caso è meglio dire:

"*Studia queste due pagine, perché fra un po' voglio sentire cosa ne hai ricavato, cosa ne pensi, cosa hai imparato...*"

O ancora: "*Impara una decina di parole e frasi fatte che ti servono per chiedere delle informazioni ad un inglese*".

L'obiettivo finale sarà imparare la lingua inglese, ma se viene presentato così genericamente rischia di essere poco motivante (la motivazione è debole quando si è molto lontani dalla meta).

APPROFONDIMENTO 4.a Criteri per la definizione di obiettivi

Wlodkowski e Janes (1990) consigliano agli insegnanti, per la definizione degli obiettivi, di discutere con i ragazzi i seguenti criteri:

1. raggiungibilità: c'è abbastanza tempo per raggiungere l'obiettivo? Lo studente possiede le conoscenze necessarie?
2. credibilità: il ragazzo ha fiducia nella sua possibilità di raggiungere l'obiettivo?
3. misurabilità: in che modo lo studente potrà misurare il proprio progresso?
4. desiderabilità: l'obiettivo riguarda qualcosa che lo studente vuole fare per davvero?
5. focalizzazione: come sarà ricordato l'obiettivo dallo studente?
6. motivazione: il processo di conseguimento dell'obiettivo è stimolante, costruisce la competenza, è di rinforzo?
7. impegno: il ragazzo ha fatto qualche atto formale o informale per garantire il suo sforzo e la sua responsabilità?

Si agevola la sensazione di competenza proponendo agli studenti dei curricula didattici con percorsi brevi e con difficoltà che richiedono uno sforzo adeguato alle risorse.

Al contrario percorsi avvertiti come lunghissimi e poco definiti producono la sensazione di inadeguatezza nell'affrontare e padroneggiare la situazione e dunque possono causare demotivazione.

"*Oggi affronteremo questo tema. Nella settimana prossima ci soffermeremo su questo argomento....*

Riusciremo a trattare l'argomento in lezioni. Faremo questi compiti in classe.... Vi chiedo di raggiungere prima questo e poi quest'altro obiettivo....

Di fronte ad un obiettivo raggiungibile si ha il vantaggio di fornire un feed-back correttivo immediato.

4.2 L'AIUTO.

Quando gli studenti lavorano a compiti sfidanti incontreranno inevitabilmente delle difficoltà e avranno bisogno di aiuto.

Le ricerche realizzate da Ames (1983) suggeriscono che gli studenti che hanno basse percezioni della propria abilità sono più riluttanti a cercare aiuto, perché sono preoccupati di evitare una percezione di incompetenza. I ricercatori hanno dimostrato che gli studenti che hanno maggiormente bisogno di aiuto sono anche quelli che meno probabilmente lo chiedono. Hanno infatti paura di essere incapaci o di essere percepiti in questo modo da compagni e insegnante. Gli studenti, in generale, vogliono essere aiutati solo un po' per poi continuare per conto proprio.

Ci sono tuttavia alunni che pongono richieste di aiuto "eccessive", orientate alla dipendenza, perché sono convinti che solo così possono evitare l'insuccesso e il fallimento. L'insegnante, per sviluppare la sensazione di competenza, deve saper dosare l'aiuto: l'eccesso indebolisce la personalità perché non facilita il misurarsi con la realtà, se poi diventa "iperprotezione" non aiuta a crescere. Può essere dannoso anche il fornire troppi consigli o indicazioni: è meglio presentare solo le alternative generali e lasciare al ragazzo la scelta.

4.3 STIMOLARE L'AUTOMONITORAGGIO

Occorre fare in modo che l'alunno sia in grado di percepire facilmente una sensazione di competenza. Ciò è possibile quando si è capaci di autovalutarsi e controllarsi. L'insegnante può aiutare lo studente a rispondere ad alcune domande che lo faciliteranno nella consapevolezza delle sue capacità:

"Come sto studiando?"

"Come è la mia attenzione? Sono capace di concentrarmi?"

"Perché non riesco a studiare?"

"Perché ho ottenuto questo risultato?"...

4.4 USARE L'INCORAGGIAMENTO

Si è già parlato dell'influenza delle aspettative degli insegnanti sul comportamento degli studenti. L'insegnante può far fiorire la sensazione di competenza quando invita lo studente a guardarsi dentro per scoprire le sue potenzialità latenti e lo sprona: *"Io so che sei capace, che puoi riuscire e che possiedi queste qualità. Se vuoi coltivarle, io sono qui per aiutarti!"*

4.5 PREMIARE LO SFORZO

Si tratta di premiare l'impegno e lo sforzo dell'alunno anche se i primi risultati non sono ancora del tutto soddisfacenti, perché è motivante non soltanto il raggiungimento di una meta, ma anche l'avvicinamento ad essa. L'insegnante migliora la voglia di apprendere quando comunica allo studente la stima che prova nei suoi confronti e la fiducia nelle sue potenzialità: *"Riconosco in te queste qualità. So che puoi sviluppare le tue abilità. Sono certo che puoi farcela."*

4.6 FACILITARE LA CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO FUNZIONAMENTO MENTALE

Per rendere attivo lo studente, il docente può porsi come un "allenatore", come una guida che interviene durante il processo di apprendimento per aiutare lo studente a capire cosa accade dentro di lui e quali sono i problemi che incontra. In questo modo viene facilitato il contatto con le proprie difficoltà e si pongono le basi per superarle positivamente. L'insegnante può utilizzare una "riflessione parlata": pensare ad alta voce durante la risoluzione di un problema, o nel momento della stesura della scaletta di un tema, per fornire allo studente un esempio concreto di come si può affrontare il compito. L'insegnante mostra concretamente come si fa e quali operazioni e strategie si possono utilizzare, proponendosi come esempio da osservare.

5. MOTIVAZIONE E INSEGNAMENTO CREATIVO

Stigler e Stevenson (1991) rilevano che nelle classi americane i docenti di solito insegnano per prima cosa le regole per le operazioni matematiche e poi, a volte, mettono in evidenza l'applicazione di tali regole nella realtà di tutti i giorni. Gli insegnanti asiatici, invece, cominciano la lezione con un problema, tratto dalla realtà quotidiana, che spesso chiedono agli studenti di risolvere e, così facendo, costruiscono loro stessi la regola matematica. I due studiosi descrivono, come esempio, una lezione in cui un insegnante cominciava chiedendo quanti litri di acqua ci fossero in un grande bicchiere mostrato alla classe. Questo era finalizzato a far scoprire agli studenti il concetto di frazione versando poi l'acqua in bicchieri più piccoli. La lezione finiva con una discussione sulle regole per scrivere le frazioni. Una tale impostazione si rivela sicuramente vincente per catturare l'interesse e la partecipazione dei ragazzi con problemi motivazionali.

Uno studente si impegna quando riesce ad apprezzare il valore formativo dello studio e del sapere, quando sente che quello che sta facendo ha un senso e un significato ed è in continuità con la propria esperienza, quando pensa alla cultura come ad una "bussola", una mappa che lo aiuterà nella propria vita, quando diventa consapevole della bellezza e ricchezza di ciò che apprende. C'è vero apprendimento quando uno studente utilizza la pienezza della sua esperienza, rievocando le conoscenze possedute e mettendo in moto la sua attività di ristrutturazione cognitiva.

Un allievo può conseguire un senso di soddisfazione in vari modi:

- quando è capace di scegliere mezzi adatti per raggiungere i propri scopi;
- quando si sente libero di agire secondo le proprie scelte;
- quando attribuisce un valore e un significato alla propria esperienza di apprendimento.

5.1 PROMUOVERE LA DISCUSSIONE IN CLASSE

Un primo passo per rendere veramente gli studenti partecipi consiste nel chiedere costantemente ai ragazzi di elaborare le proprie riflessioni o di esprimere le proprie ipotesi su quanto è via via presentato:

"Voi che cosa ne pensate....". Non è una cosa così scontata, vista l'angoscia del programma da finire.

Qualunque sia l'argomento i ragazzi possono essere stimolati a fare domande, esprimere opinioni. Gli insegnanti possono trarre vantaggio dalle domande e dai commenti degli allievi per fornire informazioni supplementari o per sviluppare un nuovo argomento.

Spesso in classe capita di sentire commenti che ad una prima impressione possono apparire come irrilevanti, se non peggio, ma saper sfruttare anche tali interventi diventa un valido strumento per coinvolgere i più apatici.

5.2 PROMUOVERE L'AUTONOMIA

Corno e altri Autori hanno sottolineato l'importanza per gli studenti di diventare "autoregolati", ovvero di fare tentativi concreti per usare le risorse interne al fine di risolvere i problemi, imparando ad impegnarsi nella pianificazione e nel controllo volontari. Gli studenti a cui si dice sempre cosa fare e come farlo non sviluppano il senso di responsabilità personale, né le strategie per regolare i propri comportamenti.

Come fare?

- Promuovere la partecipazione degli studenti alla progettazione delle loro attività, esercizi, compiti.
- Fornire le indicazioni per la scelta sul "come" completare i compiti: dopo aver letto un brano in classe o a casa, gli alunni potrebbero scegliere se fare un riassunto, scrivere la continuazione o raccontare un'esperienza simile.
- Dare la possibilità di correggere alcuni dei propri compiti. Gli studenti potrebbero controllare la risoluzione di un problema di geometria, di un compito di ortografia o di analisi logica mediante un foglio di risposta.
- Coinvolgimento nell'elaborazione delle regole di classe. L'insegnante può tenere una riunione all'inizio dell'anno durante la quale gli studenti propongono le regole di classe, le discutono e le votano. Si può dare l'incarico di riassumerle su un cartellone da esporre poi su una parete dell'aula. Le regole elaborate direttamente dagli studenti hanno il grande vantaggio di essere accolte molto più positivamente: sono gli stessi alunni a controllare direttamente il proprio comportamento, non l'insegnante.

5.3 CONNETTERE LA CULTURA ALL'ESPERIENZA

Lo studio di un argomento, sia quello umanistico sia quello scientifico, può essere orientato a capire la propria esperienza interiore: quella delle emozioni e quella del ragionamento.

Nel dare esempi o applicazioni di concetti che si stanno studiando, i docenti possono far riferimento a persone (personaggi della letteratura, storici, cantanti, atleti..) o ad eventi che è probabile attirino l'attenzione dei discenti. I concetti astratti o il materiale nuovo possono essere resi ricchi di significato facendo esempi e analogie che si riferiscono a costrutti o eventi familiari. Ad esempio, durante una lezione sui gladiatori dell'antica Roma, l'insegnante può spronare gli alunni a considerare i possibili parallelismi tra queste figure e la moderna tolleranza della violenza negli sport, partendo magari da un episodio riportato da un quotidiano.

La teoria pedagogica che sostiene tale metodo didattico ha radici lontanissime, ma è assai difficile da realizzare. Molti sostengono che così si perde troppo tempo e che è più utile ed economico far apprendere una definizione o una formula: ma questo non garantisce affatto che vi sia stato un reale apprendimento.

5.4 NOVITÀ, CURIOSITÀ, SCOPERTA

G. Petter, in un testo del 1994, usava l'espressione "valigetta delle sorprese" per sottolineare la necessità di strutturare le lezioni e le attività a partire dalla sorpresa, l'imprevisto, l'inatteso. Inventare trucchi, strategie, presentazioni stimolanti per mettere in risalto quello che si sta insegnando può essere altamente motivante.

La valigetta di un insegnante contiene tutti i materiali (indovinelli, poesie, films, giornali, specchi, disegni...) utili per creare lezioni molto vivaci, per rendere interessante e stimolante gli insegnamenti.

Ogni oggetto costituisce uno stimolo concreto che sprona gli allievi ad elaborare pensieri, associazioni, collegamenti. Per uno studente l'attività di apprendimento può diventare affascinante, se l'insegnante riuscirà a suscitare la sua curiosità e se introduce continuamente elementi nuovi.

Un oggetto concreto può diventare lo strumento per spiegare nozioni teoriche anche molto complesse: costruire una "camera oscura" con una scatola e servirsi di una candela può diventare lo strumento per spiegare il funzionamento del nostro occhio. Oppure ancora, spiegare la seconda legge della termodinamica sempre attraverso un richiamo concreto: "Cosa succede se noi poniamo a contatto due oggetti con temperatura differente? Valutiamo attentamente questa situazione e vediamo cosa succede. Di cosa avete bisogno per compiere in modo accurato queste osservazioni?".

Con queste domande il docente parte dall'esperienza degli studenti e li conduce ad utilizzare le loro risorse per giungere alla formulazione di nuove conoscenze. Essi imparano ad usare la propria mente non come contenitore in cui stipare dati e nozioni, ma come strumento di elaborazione di teorie, leggi e principi esplicativi.

La materia, in questo modo, non è più sapere chiuso che esige solo d'essere ingoiato, ma diventa una sequenza di stimoli organizzati che servono ad affinare la conoscenza della realtà. La **curiosità** rappresenta una forte motivazione interna che conduce uno studente sul sentiero della ricerca e della conoscenza. Domande molto semplici, come "perché il frigo raffredda", creano stupore, sorpresa, interrogativi. La mancanza di informazioni stimola gli studenti verso un livello più alto di attenzione. Per attivare i ragazzi non servono prediche o minacce, è sufficiente creare situazioni di divario tra ciò che già si sa e ciò che ancora non si sa, perché è tale discrepanza che crea curiosità e attenzione.

5.5 USARE IL PROBLEM- SOLVING

L'essere competenti in fatto di problem-solving permette ai soggetti di fronteggiare con maggiore efficacia lo stress e le frustrazioni e ha un impatto positivo anche sul rendimento scolastico e, secondo numerose ricerche, riduce la probabilità di sviluppare comportamenti ansigeni e devianti. Inoltre l'uso sistematico di strategie di problem-solving può costituire di per sé una fonte di orgoglio e di autostima. Zurilla e Golfried hanno sviluppato un modello graduale per insegnare il problem-solving. Il processo è articolato in sette fasi.

Fasi del problem-solving

1. Riconoscere che il problema esiste. Ciò significa essere consapevoli delle proprie emozioni, dato che spesso costituiscono il primo indizio che un problema esiste e deve essere risolto. Occorre fermarsi a pensare prima di agire in modo avventato.
2. Individuare in cosa consiste il problema e cercare le cause.
3. Stabilire degli obiettivi rispetto ai risultati attesi.
4. Formulare soluzioni potenziali in base alle risorse.
5. Valutare per ciascuna soluzione quali possono essere le conseguenze logiche.
6. Scegliere la soluzione migliore.
7. Strutturare e attuare un piano di azione.

Il problem-solving comprende quindi una componente emotiva (in quanto l'emozione rivela la presenza di un problema), una cognitiva (indispensabile per identificare il problema), e una comportamentale (volta a portare a termine l'azione).

Dal punto di vista didattico, utilizzare il problem-solving significa orientare l'apprendimento verso la soluzione di un problema. Significa altresì abbandonare la solita lezione cattedratica per proporre invece un problema che crea immediatamente una dissonanza cognitiva (tra ciò che si sa e ciò che ancora non si conosce). Per colmare l'interrogativo lo studente è spinto ad elaborare ipotesi e a verificarle in modo accurato. La didattica del problem-solving è stimolante, ma anche esigente; suscita interesse e coinvolgimento, ma richiede una grande concentrazione e rielaborazione.

Gli studenti apprendono con entusiasmo le informazioni presentate sotto forma di problemi perché percepiscono la potenza della propria mente nello scovare gli errori, nel generare ipotesi e nel trovare soluzioni a situazioni complesse: con gli studenti con problemi motivazionali queste strategie si rivelano vincenti. Quando il coinvolgimento, l'interesse, la disponibilità ad apprendere sono solidi e stabili è possibile allontanarsi dagli esempi pratici e dedicarsi a situazioni più astratte e simboliche. La concretezza è il trampolino di lancio. Le situazioni problematiche, in genere, non funzionano se sono presentate come quiz, come passatempo o divertimento. Gli studenti devono sapere cosa stanno facendo e quali concetti o abilità impareranno ad usare.

Esempi per familiarizzare con la strategia del problem-solving potrebbero essere:

- Leggere un testo come il *Barone Rampante* di Italo Calvino, sospendendo a tratti la narrazione in concomitanza con i problemi che il protagonista deve affrontare. Di fronte ad ogni situazione problematica ci si chiede: "come farà adesso?". In questo modo si pone agli allievi un problema da risolvere e poi si potranno confrontare le risposte date da ognuno (o dai piccoli gruppi) con quelle escogitate dal narratore. In questo modo un libro diventa uno strumento per pensare, un'occasione per confrontare ipotesi e generare soluzioni alternative.

- Altre formulazioni potrebbero essere costituite da domande del tipo:

Perché i colori del semaforo sono rosso, giallo, verde?

Come si fa a misurare l'altezza delle Piramidi d'Egitto?

Come fa un aquilone a restare in aria?

Perché nello specchio la mano destra appare a sinistra?

Qual è il principio dei sommergibili? In che modo possono immergersi sotto la superficie dell'acqua? Come fanno a riemergere?

.....

Queste domande inserite in un percorso che valorizza la ricerca risvegliano il desiderio di conoscenza, attivano l'interesse e stimolano la partecipazione. Possono essere poste come pause divertenti oppure le si può utilizzare come unità didattiche da svolgere accuratamente per spremere da esse tutto il succo formativo e teorico che possiedono. Ovviamente, i problemi dovranno essere modificati e pensati a seconda delle diverse età, perché siano adeguati alle risorse cognitive dei singoli.

5.6 LA SORPRESA E LA COMPLESSITÀ DELLE ATTIVITÀ

Rendere una materia stimolante ed interessante non è sinonimo di "banalizzazione" o di mera "semplificazione". La tendenza a rendere tutto facile non sarebbe motivante per gli studenti, perché sbriciola il senso della conquista, della sfida, della novità e della sorpresa. I compiti di apprendimento più stimolanti per i ragazzi sono quelli che presentano difficoltà crescenti da superare con l'impegno e il coinvolgimento.

Si può distinguere tra quattro diversi tipi di compiti:

- di memoria: imparare la tavola pitagorica, studiare una poesia;

- compiti di routine o di procedura: applicare una determinata regola di aritmetica o di grammatica;

- di comprensione: richiedono agli studenti di andare un passo oltre l'informazione data;

- di opinione: gli studenti sono incoraggiati a fare domande, condividere le esperienze e le osservazioni personali.

Gli ultimi due massimizzano la motivazione ad apprendere. La varietà nelle attività proposte è sempre desiderabile per gli studenti. E' sempre utile per risvegliare la motivazione. Anche piccoli cambiamenti possono avere effetti significativi: l'insegnante può porre domande agli alunni prima di cominciare una lezione: "Che cos'è la guerra fredda?", "Perché il sangue è blu sotto la pelle e rosso fuori?..."

E' anche utile chiedere agli studenti di riflettere o di prevedere le risposte alle domande o i risultati delle attività. Gli esercizi che richiedono un pensiero di ordine superiore o diverso e la soluzione attiva dei problemi sono intrinsecamente più interessanti, per i ragazzi, delle attività che implicano l'imparare a memoria o l'applicare regole o procedure semplici.

Gli esercizi che implicano un alto grado di partecipazione dello studente sono anche più coinvolgenti dei compiti che pongono gli allievi in una posizione più passiva. I piccoli gruppi contribuiscono alla partecipazione attiva.

I compiti multidimensionali, che richiedono uno sforzo prolungato e hanno come conseguenza un prodotto finito, sono particolarmente motivanti (e influiscono positivamente sul senso di autoefficacia) perché danno ai ragazzi la possibilità di sperimentare l'orgoglio di una realizzazione che possono mostrare.

Esempi di progetti a lungo termine (oltre al classico "giornalino della scuola", che permette di unire matematica - per stabilire quanto costerà produrre e quanto si dovrebbe far pagare, studi sociali - scrivendo su fatti politici recenti -, arte e altre abilità linguistiche e pratiche - usando il computer per l'elaborazione dei testi), possono comprendere il modello della propria città o quartiere, un libro di classe costituito di racconti o di poesie scritte dai ragazzi, una pianta in scala della scuola...

Presentazione delle attività

I compiti di comprensione e di opinione hanno un grande valore per riaccendere l'interesse negli studenti, ma da soli non bastano. E' molto importante quello che gli insegnanti dicono nella presentazione di un compito: influenza l'entusiasmo degli studenti. L'insegnante che fa notare la relazione personale col compito, il piacere che ci si può aspettare e la sfida che costituisce per la propria crescita e per lo sviluppo delle proprie abilità - classe orientata all'apprendimento - ottiene risultati migliori rispetto ad un insegnante le cui affermazioni riguardano solo la responsabilità, il riferimento al tempo di esecuzione, i premi o le minacce.

I docenti devono creare l'entusiasmo per l'apprendimento in generale: possono far sapere agli studenti che essi valutano l'apprendimento in se stesso, perché arricchisce la loro vita e li aiuta a capire il mondo che li circonda.

6. COMUNICARE IN CLASSE

Spesso gli studenti che hanno un buon rendimento provano una serie di emozioni positive che chiamano in causa il rapporto instaurato con il docente: dicono di amare quella materia perché l'insegnante riesce a renderla piacevole usando disponibilità, comprensione, dialogo, mentre ne facilita la comprensione con esempi, esercitazioni in classe, schemi.

Altri studenti possono invece elencare tutta una serie di emozioni negative: *"Non mi piace questa materia perché il professore non spiega bene. Si arrabbia se non capiamo, lo considera un torto, una mancanza personale di rispetto. E' monotono e noioso e non riesce a interessarci, non si interessa a noi, ai nostri bisogni, alle nostre difficoltà"*.

L'insegnante che è consapevole dell'influenza della relazione comunicativa sull'apprendimento, è attento al dialogo, lascia spazio agli studenti per esprimere dubbi e difficoltà, stimola la discussione in classe. Con gli studenti che presentano difficoltà motivazionali la comunicazione rappresenta sovente la dimensione da cui partire: si tratta di imparare con loro, di coinvolgerli. Per far apprendere occorre risvegliare la motivazione intrecciando un dialogo educativo per inserire le unità didattiche direttamente nell'orizzonte dell'esperienza e della vita quotidiana: l'insegnante pone domande agli studenti e insieme a loro ricerca le risposte. Bisogna fare in modo che tale domanda sia "vera", cioè che sollevi davvero un bisogno conoscitivo, evitando quelle per cui si ha già la risposta. Una domanda autentica implica un'apertura verso l'altro, mette in moto una ricerca verso la comprensione delle ragioni dell'altro: *"Vorrei parlare con te, sei disposto ad ascoltarmi?"*, *"Vorrei capire come ti senti nello studio della mia materia. Mi potresti spiegare quali sono le tue difficoltà nello studio?"*. L'insegnante in questi casi non sa la risposta, ma può imparare moltissimo se ascolta lo studente. Si crea un'opportunità nuova in campo educativo: studente e docente - a prescindere dalla naturale asimmetria dei loro ruoli - si parlano. Si tratta di essere realmente interessati alla dimensione cognitiva ed emotiva dello studente, alle sue rappresentazioni del mondo, al suo desiderio di essere competente.

6.1 USARE LA NARRAZIONE

Parlare della propria esperienza di studio è un'importante risorsa motivazionale, perché permette allo studente di raccontare in modo personale il proprio processo di apprendimento e di valorizzarlo. Questo momento, condiviso con i compagni, permette all'insegnante di giungere ad una valutazione più corretta e più ricca.

Usare la narrazione significa passare dalla domanda "secca": *"Parlami della prima guerra mondiale"* a: *"Raccontaci come ti sei avvicinato allo studio di questo argomento.... Raccontaci quali sono state le tue emozioni, quali sono stati i tuoi pensieri, le riflessioni. le ipotesi?. Come è stata la tua esperienza di apprendimento?"*

O ancora: *"Raccontami come hai appreso questo argomento. Mi puoi dire in che modo ti ha interessato?.. Quali domande ti sei posto? Quali dubbi hai? Cosa ti ha colpito? Cosa ti ha deluso?"* Ogni studente può riflettere e ascoltare il proprio mondo interiore, esplorare la propria esperienza, formulare pensieri originali.

Si potrebbe usare la narrazione (modalità che richiede certamente tempi maggiori) durante un'interrogazione, in sostituzione della classica domanda sull' "argomento a scelta".

6.2 MANIFESTARE FIDUCIA

L'insegnante può chiedere all'alunno che proprio "non si impegna" nella sua materia: *"Ho fiducia nelle tue capacità. Sono convinto che puoi farcela. Esaminiamo insieme il problema, così possiamo trovare più facilmente una soluzione..."*

6.3 LODE E SFORZO

Un risultato sorprendente per la vita di classe riguarda gli effetti della lode sulle convinzioni degli studenti. In alcuni casi sembrano esserci degli effetti secondari (negativi) della lode, almeno per i ragazzi più grandi. Ad esempio, la lode per aver ottenuto un buon risultato in un compito facile, può essere interpretata da uno studente come dimostrazione che l'insegnante ha una bassa percezione delle sue abilità: in questo caso la lode può diminuire, anziché

accrescere, la fiducia in se stessi. Invece la critica che segue una prestazione scarsa può, in certi casi, essere interpretata come un segno della grande fiducia nutrita dall'insegnante nell'abilità dello studente.

La lode e la critica possono avere questi effetti paradossali a causa del loro legame con le attribuzioni di sforzo, dal momento che gli alunni percepiscono lo sforzo e l'abilità come inversamente collegati. Se due studenti raggiungono lo stesso risultato, quello che si è impegnato di più è giudicato di abilità inferiore. Questa dinamica è legata all'età: i ragazzi al di sopra degli undici anni considerano un ragazzo che è lodato dall'insegnante di abilità inferiore rispetto ad un ragazzo che non è stato lodato, e considerano un ragazzo che è criticato di abilità superiore rispetto ad un ragazzo che l'insegnante non ha ripreso. Infatti gli studenti apprezzano l'impegno ma non troppo. Quelli che "non hanno voglia di studiare" se ne vergognano, pensando che uno studente che si impegna troppo sia scarsamente dotato. Sono convinti che un ragazzo intelligente non abbia bisogno di applicarsi. Molti studenti, infatti, considerano l'intelligenza come una dote naturale, e non come un'abilità acquisita attraverso la continua elaborazione di mappe, ipotesi, teorie. Può succedere allora che il docente venga frainteso quando valorizza troppo lo sforzo e l'impegno, pertanto occorre aiutare lo studente a cogliere la connessione positiva tra sforzo e risultati, partendo per esempio da una discussione sulla disciplina e la fatica nello sport, necessarie per raggiungere buoni risultati. Gli sforzi sono accettati solo in vista del raggiungimento di un bene maggiore, allora occorrerà legare l'impegno alla gratificazione. Gli studenti dovrebbero essere incoraggiati ad impegnarsi per propri fini, non per compiacere l'insegnante o per i premi esterni.

E' difficile controllare l'uso della lode perché in genere viene fatta spontaneamente in un contesto di complesse interazioni di classe.

Brophy (1981) propone le seguenti indicazioni per una lode efficace (la maggior parte di questi principi si applicano a qualsiasi tipo di rinforzo esterno, come il voto).

LODE EFFICACE

- è data contingentemente,
- specifica i particolari della realizzazione,
- indica spontaneità, varietà e alti segnali di credibilità; suggerisce un'evidente attenzione alle realizzazioni dello studente,
- premia il raggiungimento di precisi criteri di prestazione (che possono includere i criteri relativi allo sforzo),
- fornisce agli studenti informazioni sulla loro competenza o sul valore delle loro realizzazioni,
- orienta gli studenti ad una miglior stima del proprio lavoro legato al comportamento e al pensare alla soluzione dei problemi,
- usa le precedenti realizzazioni degli studenti come contesto per descrivere le realizzazioni presenti,
- è data come riconoscimento di uno sforzo degno di nota o del successo in compiti difficili (relativi allo studente)
- attribuisce il successo allo sforzo e alle capacità, sottintendendo che si possono aspettare simili successi in futuro,
- favorisce le attribuzioni interne (gli studenti credono di impegnarsi nel compito perché provano piacere nel compito e/o vogliono sviluppare le capacità relative ai compiti),
- focalizza l'attenzione degli studenti sul loro comportamento relativo al compito,
- favorisce sia il riconoscimento del comportamento relativo al compito, sia le attribuzioni desiderate quando il processo è completato.

APPROFONDIMENTO 6.a Un processo di leadership: empowerment

Il termine "empowerment" significa "dare potere, permettere di.. "

Per lo studioso Rapaport (1981) consiste nell'accrescimento delle possibilità dell'individuo di controllare la propria vita, secondo Picardo (1996) è un processo attraverso il quale le persone, a partire da qualche condizione di svantaggio e di dipendenza, vengono rese "potenti" (empowered) ovvero rafforzano le proprie capacità e possibilità reali di scelta e di intervento, autodeterminazione e regolazione. Nato negli anni '80 in ambito lavorativo, tale costrutto viene utilizzato ampiamente negli studi sul management e sulle organizzazioni; più recentemente è stato introdotto anche nelle riflessioni sulla scuola. Riferendosi alle definizioni di empowerment, l'insegnante che "da potere" dovrebbe conoscere se stesso, le proprie possibilità e limiti, avere una buona autostima, saper padroneggiare la propria disciplina, saper prendere decisioni efficaci, saper risolvere i problemi. Le strategie di formazione saranno finalizzate soprattutto a sviluppare quell'intelligenza emotiva (Goleman 1996) ed interpersonale che consiste nella capacità di motivare se stessi, riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, di saper essere empatici (Rogers) nel comunicare e risolvere i problemi. L'insegnante empowered motiva i ragazzi, è esperto e consulente; è impegnato affinché apprendano, ma è anche attento al loro benessere psico- fisico ed ha le competenze per portarli a risolvere i problemi in modo autonomo. (Arnstine, 1990).

Lieberman e Miller (1990), affrontando il problema della formazione degli insegnanti, evidenziano cinque elementi fondamentali:

- 1 capacità di stabilire corrette relazioni interpersonali con colleghi, improntate ad apertura, disponibilità e fiducia;
- 2 motivazione a sperimentare e a diventare "ricercatori nella prassi quotidiana";
- 3 impegnarsi a collegare le discipline all'esperienza, a considerare i contenuti nel contesto;
- 4 innovazione dei ruoli dirigenti;
- 5 avvio di lavoro in rete fra insegnanti, istituti, agenzie formative extra scolastiche.

L'empowerment è, dunque, un processo di leadership che il docente può utilizzare per allineare gli obiettivi suoi e degli studenti in merito alla lezione che si deve svolgere in classe.

E' stato definito come un processo di condivisione del controllo, come un orientamento di valore che attraverso la "condivisione del potere" si propone di facilitare l'impegno, il coinvolgimento, l'autosufficienza, la motivazione intrinseca degli alunni. Il docente possiede un'autorità basata sulla cooperazione, piuttosto che sulla subordinazione.

Questa tecnica tende a diminuire i sentimenti di dipendenza dello studente, accrescendo la disponibilità al rischio e al cambiamento.

I valori che costituiscono l'empowerment sono costituiti da:

- la condivisione del potere: il docente deve fare in modo che gli studenti si sentano potenti e capaci di realizzare i propri obiettivi;
- Il ruolo primario degli studenti, riconosciuti come altrettanto importanti rispetto ai docenti;
- il coinvolgimento degli studenti nella creazione della conoscenza, facilitando la partecipazione e l'apprendimento a partire dall'esperienza;
- l'emozione nel processo di apprendimento, l'espressione di sé e l'espressione del disaccordo.

Tratto da FCOSP, La motivazione.

7. LA VALUTAZIONE

Una qualche forma di valutazione è necessaria nei contesti di rendimento. Gli studenti hanno bisogno di un feedback preciso, dettagliato per valutare le loro abilità e le loro conoscenze, per identificare punti di forza e punti di debolezza. Il feedback legato alla prestazione aiuta i ragazzi a formulare giudizi su dove e come esercitare lo sforzo, e li aiuta a sviluppare le abilità nel valutare il proprio lavoro. Ciò risulta determinante in particolare per gli studenti con basso rendimento, i quali possono avere una scarsa cognizione del perché sono valutati negativamente.

Per questo i voti espressi in cifre o in lettere sono poco utili: non forniscono alcuna informazione. Meglio usare anche i commenti scritti, ricordando che questi devono essere specifici (anche se positivi), piuttosto che complessivi: da evitare un generico "buon lavoro". È importante fare commenti positivi, o almeno incoraggianti, oltre che fornire una critica costruttiva. È necessario dire ai discenti cosa hanno fatto giusto, cosa sbagliato, sia con lo scopo di dare informazioni utili, sia con lo scopo di aumentare la fiducia in sé.

In qualsiasi modo sia fatta la valutazione (scritta/orale) è fondamentale che il valore delle informazioni sia posta in rilievo, per dare notizie utili circa le abilità degli studenti.

Gli insegnanti si diversificano notevolmente nei criteri che usano per valutare i discenti. In molte classi la valutazione è basata su uno standard competitivo e i giudizi sono assegnati secondo la prestazione del singolo, confrontata con quella degli altri. Tra gli studenti di uguale abilità la competizione può aumentare lo sforzo, perché il successo diventa in larga misura una funzione di esso. Ma non serve per aumentare la motivazione di uno studente "svogliato", perché la competizione rende per definizione il successo raggiungibile solo per "i bravi", mentre è irraggiungibile per tutti gli altri. L'alternativa è quella di valutare gli allievi in termini di miglioramento personale o in termini di uno standard predefinito: gli studenti con problemi motivazionali ne traggono vantaggio, perché il successo diventa accessibile, e riflettono che lo sforzo porta sempre a qualche risultato.

Qualsiasi forma di valutazione sia usata non dovrebbe essere resa pubblica: causa rinuncia e scoraggiamento. Se per qualsiasi ragione si usa la valutazione pubblica, si deve garantire una situazione equa. Tutti gli studenti hanno bisogno di poter "sembrare bravi": ciò può essere fatto registrando via via i progressi verso la padronanza degli obiettivi. Invece per aiutare gli studenti a rendersi conto, da soli, dei loro progressi, si potrebbe far tenere delle tabelle, per visualizzare il loro andamento, incoraggiarli a valutare il proprio lavoro, dare specifiche istruzioni su come cercare e correggere le incertezze e gli errori presenti nei loro lavori.

Come leggere l'errore

Legata alla valutazione è la questione del trattamento degli errori. Fuori della scuola gli errori sono considerati una parte normale dell'apprendimento di un'abilità. Ma nella maggior parte delle classi gli errori sono visti in modo negativo, come qualcosa da evitare. A scuola i ragazzi imparano a svalutare gli errori: solo prove senza errori ricevono premi, sorrisi, voti alti. Queste norme sono però scoraggianti per gli studenti con basso rendimento, che raramente raggiungono un tale riconoscimento per prove perfette o quasi perfette. Trattare gli errori come qualcosa da evitare influisce negativamente su questi studenti, i quali si sentono continuamente umiliati.

La ricerca ha dimostrato che gli insegnanti esperti raramente etichettano l'errore di uno studente, essi fanno invece affidamento su strategie indirette, indirizzano l'attenzione del ragazzo verso la causa della difficoltà, offrono suggerimenti o danno agli alunni una seconda possibilità. Così gli errori non sono mai direttamente trattati come errori, ma come parte di un processo che si verifica nella direzione del raggiungimento della meta. Quando vengono restituite le prove corrette, i ragazzi possono essere incoraggiati ad esaminare i tipi di errore commessi e a correggerli: ciò li costringe a riflettere su tutto il processo di apprendimento e non soltanto sul risultato.

SOMMARIO DEI SUGGERIMENTI PER LA VALUTAZIONE:

- basare la valutazione, almeno fino ad un certo punto, sul miglioramento e sulla padronanza personali,
- dare una valutazione specifica e informativa,
- rendere minime le valutazioni complessive (i voti) che non forniscono informazioni utili per migliorare le abilità,
- enfatizzare il valore informativo delle valutazioni, non la loro funzione di controllo,
- non rendere pubbliche le valutazioni individuali dello studente.

ALLEGATI.

Schede di approfondimento "perché studiare...."

A) DIRITTO - ECONOMIA

Perché devi studiare Diritto ed Economia?

Le finalità dello studio del diritto e dell'economia sono diverse per il biennio e per il triennio: nel primo si vuole fornire ai giovani l'opportunità di acquisire conoscenze fondamentali, giudicate "necessarie" per una consapevole partecipazione alla vita sociale; nel secondo, invece, si vuole contribuire alla formazione di un valido profilo professionale.

In ogni caso, comunque, la conoscenza delle discipline giuridiche ed economiche è supporto ad altre discipline del nucleo delle scienze umane; è guida alla lettura del quotidiano; è d'aiuto all'esigenza di informazioni di base per l'interpretazione dei fatti emergenti giorno per giorno della vita collettiva; è strumento di consultazione della famiglia sui tanti problemi della vita organizzata (dall'equo canone alla busta paga, alla cassa integrazione, al sistema elettorale, politico, fiscale, al funzionamento della scuola, ecc.).

Obiettivi

Tenuto conto dell'importanza delle discipline suddette, gli obiettivi generali possono così riassumersi:

- 1) fornire informazioni sicure avvalendosi della massima chiarezza nell'esposizione, di ricostruzioni etimologiche delle parole, di schemi ed esempi pratici con continui riferimenti alla realtà concreta;
 - 2) fare riflettere l'allievo stimolando il potenziale critico della sua età;
 - 3) sottolineare i collegamenti storico-politici come chiave di lettura della stessa vita di cittadino.
- 1) presentare le istituzioni non come fenomeni astratti, ma come realtà logiche dinamiche che coinvolgono anche gli stessi allievi e le loro famiglie.

Suggerimenti del docente

- 1) Stare molto attenti alle spiegazioni intervenendo, senza timore, per riportare esperienze o conoscenze personali.
- 2) Avvalersi del dizionario per ricercare il significato dei termini che non conosci.
- 3) Tenuto conto che il libro di testo non è l'insegnante, ma solo un servizio per il docente e per lo studente, abituati a prendere appunti al fine d'integrare lo studio sul testo o di ricevere chiarimenti.
- 4) Ricercare sempre la motivazione razionale dei fenomeni studiati in modo che lo studio non si riduca ad una ripetizione mnemonica.
- 5) Cura molto l'esposizione, sia ripetendo a voce alta le lezioni, sia abituandoti a rispondere alle domande in modo organico e completo.
- 2) Esercitati a sintetizzare il contenuto del testo ricerca i concetti essenziali da evidenziare

B) EDUCAZIONE FISICA

Obiettivi

L'educazione fisica scolastica ha come obiettivo lo sviluppo di tutte quelle capacità condizionali (forza, velocità, resistenza, ecc.), coordinative (equilibrio, destrezza, ecc.) e psicologiche (attenzione, concentrazione), che sono alla base di un accrescimento completo ed equilibrato dell'individuo e di una attività sportiva ricca di soddisfazioni personali.

Una lezione di educazione fisica la settimana non è, però, sufficiente a sviluppare pienamente le capacità sopra indicate: qualche ora in più di attività motoria (con i gruppi sportivi scolastici o le società sportive locali) non danneggia lo studio anzi aiuta a scaricare la tensione nervosa accumulata in sei ore di "sedia".

Ricorda di portare sempre l'occorrente per la lezione di Educazione Fisica (cambio delle scarpe, tuta, asciugamano, saponetta) anche se indisposto o raffreddato.

Quando la lezione di Educazione Fisica si svolge nelle prime due ore, evita: - di essere digiuno, - di fare una colazione troppo ricca di liquidi (te, latte, caffè) o a base di biscotti farciti, alimenti ricchi di proteine (prosciutto) o grassi (formaggio).

Se la lezione è alla terza ora può essere preceduta da un piccolo spuntino a base di glucidi (piccolo dolce).

Mangiare un panino durante il primo intervallo non è controproducente solo quando la lezione si svolge nelle ultime ore.

Organizzazione: ogni lezione può essere organizzata nel seguente modo:

- una fase di riscaldamento (dura circa 10 minuti e serve per abituare progressivamente l'organismo a lavorare a livelli superiori alla norma);
- una fase centrale durante la quale si sviluppa l'argomento della lezione (un piccolo attrezzo, un fondamentale individuale ecc.);
- una fase di deaffaticamento (attraverso la quale le funzioni organiche vengono progressivamente riportate ai livelli di riposo);
- una fase di rilassamento.

Disciplina:

- a) Quando l'insegnante spiega evita di: parlare, ridere, palleggiare, ecc.
- b) Al termine della lezione aiuta a riportare l'attrezzatura utilizzata durante la lezione negli appositi ripostigli.
- c) I dieci minuti concessi dall'insegnante al termine della lezione sono da utilizzare per la pulizia personale e il cambio dell'abito.

c) FISICA

Perché devi studiare fisica?

Lo studio della fisica avviene su due piani diversi.

Da una parte abbiamo la fase sperimentale, tramite la quale si ha la possibilità di sottoporre il "mondo fisico" ad un qualunque tipo di domanda. Il "mondo fisico" ci risponderà fornendoci una serie di indizi che normalmente seguono determinati risultati sperimentali. Nella seconda parte si cerca di riportare a poche idee fondamentali l'estrema varietà degli "indizi" che si conseguono nella sperimentazione sui processi fisici.

Possiamo quindi affermare che il fisico, o lo studente di fisica, cerca di scoprire, o comprendere, il nesso tra il mondo dei fenomeni e il mondo delle idee.

Dato che nessun scienziato pensa con formule, le idee fondamentali della fisica si possono esprimere con parole, e quindi anche uno studente nei primi anni della scuola secondaria ha la possibilità di percorrere qualche passo lungo questa affascinante strada, che dal particolare del mondo dei fenomeni conduce al generale del mondo delle idee.

Sarà quindi perlomeno istruttivo accostarsi ad una scienza di tale genere che possiamo chiamare deduttiva e confrontarla con altre scienze di tipo induttivo o descrittivo che vengono insegnate a scuola.

Obiettivi

Fisica è una materia nuova, quindi può essere inizialmente difficile, estranea, lontana dal modo di vedere dell'allievo. Nello stesso tempo, però, ci può essere la curiosità, l'attesa per il "diverso" dalle materie già affrontate in precedenza.

Nella prima fase, occorre superare:

- una conoscenza generica di alcuni argomenti, con un linguaggio da mass media, senza appropriate conoscenze e linguaggio scientifico (i "buchi neri"); - una confusione tra fisica e tecnologia, presente in chi ha interessi personali (il computer, l'elettronica, ecc...).

Nel biennio mi sembra importante che sia acquisito prima di tutto un metodo scientifico, comprendente dunque anche un linguaggio e una metodologia di lavoro appropriata.

L'insegnante consiglia

E' necessario che lo studente, soprattutto al primo anno, impari a:

- seguire le lezioni, prendendo appunti, riordinandoli a casa dopo ogni lezione e riportando su un quaderno apposito le definizioni, i concetti più importanti;
- mantenere e completare una serie di schede con le formule da utilizzare, fattori di conversione, ecc...;
- redigere relazioni di esperimenti, discussioni in classe, proiezioni di film, secondo lo schema consegnato all'inizio; in una prima fase saranno controllate tutte al dettaglio, poi dovranno rientrare nella routine. Ciò deve essere svolto rispettando i tempi, e con la massima cura e precisione possibile;
- leggersi per conto proprio il capitolo del libro attinente ad un argomento, svolgendo gli esercizi consigliati: i termini ed i concetti non compresi vanno chiariti immediatamente;
- in generale assumere un atteggiamento: curioso = chiedersi sempre il perché; attivo = non studiare a memoria ma comprendere; critico = discutere sempre i risultati o gli insuccessi raggiunti.

Ciò significa, quindi, intervenire nelle lezioni con domande, partecipare in prima persona agli esperimenti, cercare sempre di riordinare concetti e idee;

- lavorare a piccoli gruppi, in classe, in laboratorio, e quindi anche a casa, soprattutto iniziando lo svolgimento di un esperimento o di problemi più complessi;
- dato che la materia è come una piramide i cui elementi - mattoni si pongono poco alla volta uno sopra l'altro, perfettamente concatenati, assimilare i concetti, gli strumenti, le formule, avendo sempre presente "tutto";
- prima delle verifiche, ripassare gli schemi, i riassunti, riguardare problemi e relazioni.

D) ITALIANO

Perché devi studiare la lingua italiana?

La lingua italiana è lo strumento attraverso cui riceviamo nozioni ed informazioni e, a nostra volta, trasmettiamo queste stesse.

E' perciò fondamentale essere "padroni della lingua" per inserirci in ogni realtà, non solo in quella scolastica. Occorre ricordare che la lingua italiana serve non solo a comprendere ciò che scrivono i libri o ci dicono gli insegnanti e ad esprimerci a voce o per iscritto ai fini della "promozione scolastica", ma anche a compilare documenti utili in qualsiasi circostanza della nostra vita, a redigere domande di assunzione nel mondo del lavoro, a partecipare a concorsi per un posto di lavoro, ecc...

Bisogna quindi imparare a:

ascoltare, leggere, parlare, scrivere

- Ascoltare

Segui con attenzione le spiegazioni dell'insegnante, cercando di cogliere i passaggi fondamentali (che è opportuno trascrivere come "appunti"); se qualcosa non è chiaro, sollecita ulteriori spiegazioni o chiarimenti;

- Leggere

Certamente possiedi già questa capacità, acquisita nel corso degli anni di scuola dell'obbligo, dalla prima elementare, ove si pongono le basi di questa attività, alla scuola media, ove invece si guida l'allievo ad una comprensione profonda del testo.

La scuola superiore mira quindi a dare all'allievo strumenti che lo guidino non solo ad una lettura consapevole, ma anche critica del testo:

- individua: nel testo (dove ovviamente è possibile) gli elementi puntualizzati dall'insegnante nel corso della spiegazione;
- ricerca: nel testo da esaminare la tesi centrale (o le tesi fondamentali);
- classifica: le informazioni;
- analizza: il lessico;
- stabilisci: il significato superficiale e i significati profondi del testo

- Parlare

Abituati ad intervenire nel corso delle lezioni (ovviamente se ciò può essere positivo e non solo una perdita di tempo!) esprimendoti con chiarezza, ma senza inutili "spropolqui". Prepara le interrogazioni tradizionali esercitandoti con un interlocutore o (in mancanza di questo) con registratore.

- Scrivere

Lo scrivere non è un'abilità facile da acquistare, non tutti gli studiosi sono concordi sulla metodologia più adatta a costruire questa abilità.

Sarebbe importante acquisire un'abitudine alla scrittura, come mezzo per "registrare" fatti, idee, emozioni, riflessioni, per se stessi o per comunicare con gli altri.

Sembra comunque che ogni tipo di scritto preveda determinate capacità e che esista una progressione di difficoltà da uno scritto all'altro, anche rispetto alla maturazione di capacità cognitive si parte da scritti descrittivi per giungere sino a quelli argomentativi, cioè al tema del saggio, che è poi quello usato per valutare il possesso della lingua all'esame di stato o nei pubblici concorsi.

Procedura per la stesura di un tema

- Distribuisci il tempo a tua disposizione
- Leggi attentamente il tema proposto
- Riunisci le informazioni in tuo possesso
- Costruisci la scaletta
- Sviluppala svolgendo il tema. Rispetta tutti i punti, segui l'ordine prefissato, amplia i punti in modo omogeneo (non dedicare tre righe ad un punto e tre pagine al successivo)
- Usa collegamenti per unire i paragrafi
- Ricorda la punteggiatura
- Controlla l'introduzione e la conclusione alla luce del testo complessivo (piuttosto che mettere inutili "cappelli", evita sia l'una che l'altra)
- Rivedi il contenuto (la tesi emerge con chiarezza? Ogni paragrafo presenta un'idea principale? Sono stati usati esempi esaurienti e significativi? I collegamenti guidano il lettore nel corso dello scritto?)
- Rivedi la forma (uso della sintassi - Ho evitato parole ed espressioni superflue? Ho eliminato pronomi superflui? I periodi sono scorrevoli? Ortografia - punteggiatura).

E) LATINO

Il latino è spesso, a torto, lo "spauracchio" di molti alunni che stanno per entrare alle superiori.

Affrontalo senza panico, non è "diverso" dalle altre materie scolastiche. Richiede calma, ragionamento, chiarezza di idee e a sua volta contribuisce allo sviluppo di queste doti.

All'inizio della scuola superiore non preoccuparti se non hai ricevuto in precedenza un'infarinatura su declinazioni e coniugazioni: non è necessaria.

E' invece necessaria una buona padronanza della lingua italiana!

Inizia lo studio con impegno e regolarità e segui scrupolosamente tutte le indicazioni dell'insegnante.

Qui di seguito troverai una serie di consigli pratici: seguili e potrai affrontare con tranquillità la nuova materia.

- Come già detto prima, è fondamentale la conoscenza della grammatica italiana, perciò ripassa definizione e uso delle parti del discorso e coniugazione dei verbi.

- Rivedi le norme di analisi logica se sono state trattate nella scuola media.

- Ascolta attentamente le spiegazioni dell'insegnante. Sollecita chiarimenti ed esempi per ciò che non hai capito (è pericoloso lasciare "zone d'ombra" e rimandare le richieste di chiarimento a quando nuovi elementi si sono aggiunti e sovrapposti).

- studia costantemente le nuove regole proposte. Non accumulare lacune nella preparazione perché ciò rende impossibile eseguire gli esercizi e vanifica la comprensione e l'assimilazione di nuovi elementi.

- Assicurati di aver memorizzato gli elementi fondamentali (declinazioni - coniugazioni)

- Esegui con puntualità e costanza i compiti scritti, perché esercitandoti si impara meglio. Esegui gli esercizi con attenzione, ordine e chiarezza nella grafia (le lettere mal scritte si prestano ad errate interpretazioni!).

- Allenati costantemente all'uso del dizionario iniziando il più presto possibile a consultarlo, anziché impigrire sul "comodo" ma limitato vocabolario allegato al testo di esercizi.

- Impara a gestire il tempo a disposizione per eseguire gli esercizi: devi lavorare con calma ed attenzione, ma non troppo lentamente e senza perdere tempo; solo così ti allenerai a "finire in tempo" il compito in classe.

Naturalmente nel programmare il tempo occorre lasciare un margine per la revisione.

- La traduzione dal latino deve "rendere in buon italiano il testo proposto", perciò se nella rilettura ti accorgi che la frase in italiano "non ha senso" vuoi dire che sono stati commessi errori nella traduzione ed è il caso di rivederla attentamente.

F) LINGUA STRANIERA

Perché devo studiare le lingue straniere?

Lo studio della lingua straniera ci permetterà di conoscere meglio un popolo "diverso" dal nostro.

Significa che questo studio:

- 1) moralmente, dovrà permetterci di eliminare certi "confini", certi ottusi campanilismi;
 - 2) dovrà aiutarci a crescere scoprendo e rispettando un mondo organizzato diversamente dal nostro, con le sue abitudini, le sue regole, le sue norme;
 - 3) dovrà allargare i nostri orizzonti culturali attraverso la conoscenza di testi che vanno dalla semplice espressione personale all'espressione letteraria;
 - 4) dovrà darci la possibilità, nel campo lavorativo, di migliorare le relazioni ormai indispensabili con gli altri paesi.
 - 5) dovrà permettere di esercitare la memoria, nonché le nostre capacità logiche, di analisi e sintesi.
- 1) dovrà aiutare a "far nostro" il sentire e il modo di intendere la vita di un paese diverso dal nostro, con capacità critica rispetto ai nostri e agli altrui valori.

Obiettivi

L'obiettivo finale è: comunicare usando la lingua straniera. Per riuscirci bisogna sviluppare gradualmente delle abilità:

- capire e produrre oralmente una lingua straniera;
- capire e produrre per iscritto in lingua straniera.

Per arrivarci occorre forse più che in qualsiasi altra materia, molto "allenamento". Infatti se lo studio permette di fissare delle regole, l'esercitazione permette di usare queste regole in modo autonomo e creativo.

Si consiglia dunque:

Tempi

- 1) di stare molto attenti durante le ore di lezione settimanale in classe.
(le ore non sono tante, ma sono sufficienti se sfruttate pienamente). Utilizzate queste ore per "parlare" in lingua straniera senza paura di sbagliare, quando l'occasione vi verrà offerta.
- 2) di ascoltare 10 minuti al giorno al registratore le cassette delle lezioni e, se possibile rivedere le cassette relative
- 3) di ascoltare attentamente le canzoni in lingua straniera interpretate da cantanti italiani e stranieri.
- 4) di tenere una rubrica della "diversità" del mondo: modi di dire, proverbi, filastrocche, slogan pubblicitari, ...
- 5) Abituarsi a leggere testi stranieri
- 6) Tenere corrispondenza con un amico straniero e annotare su una rubrica le parole straniere presenti nei giornali e telegiornali italiani.

Metodi

- 1) Prima di eseguire un esercizio, si consiglia di rivedere bene l'argomento studiato e in seguito passare all'esercitazione senza più guardare la lezione sul libro di testo o sugli appunti presi in classe per verificare se le nozioni sono state ben assimilate.
- 2) durante la correzione di un lavoro eseguito (compito in classe o esercizio) si consiglia di rilevare bene gli errori fatti per capirne la natura; trovare poi un momento per rivedere l'argomento in questione, ripetendo eventuali esercizi in modo da colmare subito la lacuna.
Esempio scrivo in francese: sa livre = ho sbagliato l'uso dell'aggettivo possessivo. Ripasso la lezione degli aggettivi possessivi e rifaccio gli esercizi. (Posso utilizzare così quei 10 minuti che dedico alla materia ogni giorno).
- 3) non lasciare che le lacune si accumulino perché poi è difficilissimo recuperare, specialmente in questa materia dove gli argomenti sono collegati e in ordine progressivo.

G) MATEMATICA

Perché devi studiare matematica?

E' banale forse osservare che la matematica è presente in tutti i tipi di scuola per il suo rilevante valore culturale e formativo.

Infatti essa:

- 1) sviluppa le facoltà logiche dell'allievo e lo abitua ad analizzare criticamente gli asserti e a guardarsi da false deduzioni o assurdità;
- 2) mostra che cosa è un sistema ipotetico deduttivo, rende cioè conto della forma razionale della scienza;
- 3) favorisce e educa l'intuizione;
- 4) nella sua veste definitiva appare come pensiero astratto, ma nello studio è soprattutto volontà attiva: le risoluzioni dei problemi, le dimostrazioni, il controllo di quel che si è calcolato richiedono l'esercizio di una buona dose di volontà;
- 5) esige chiarezza di linguaggio giacché cerca i mezzi più adeguati e corretti per comunicare ed elaborare informazioni;
- 6) permette d'interpretare la realtà e trarre conclusioni appropriate;
- 2) educa l'allievo ad un comportamento responsabile in quanto non è affermazione di valore se l'allievo stesso non ne è consapevole, se non è in grado di dimostrarlo; richiedendo poi agli allievi di dimostrare ogni affermazione, li abitua a riflettere che nella vita dovranno sempre render conto di quel che faranno o affermeranno.

Obiettivi generali e specifici della matematica

- 1) Inserimento degli alunni nella realtà scolastica, abituantoli a vivere con serenità, e partecipare con maturità e consapevolezza allo svolgimento delle lezioni e a prendere coscienza del nuovo tipo di studio.
- 2) Verifica delle lacune di base ed eventuale recupero.
- 3) Acquisizione di un buon metodo di studio, di autonomia di giudizio e di senso critico.
- 4) Acquisizione di un metodo di lavoro efficiente, basato sull'ordine e sulla precisione.

- 5) Comprensione e uso della terminologia scientifica e capacità di esprimersi in modo chiaro e corretto.
 - 6) Uso appropriato delle tecniche di calcolo algebrico.
 - 7) Abitudine e procedimenti logico-astrattivi.
 - 8) Capacità di valutazione critica.
 - 9) Capacità d'intuizione e spirito di ricerca.
 - 10) Abitudine alla riflessione e al ragionamento
 - 11) Sviluppo dell'intuizione geometrica nel piano e nello spazio.
 - 12) Abitudine a matematizzare semplici situazioni di problemi in vari ambiti disciplinari e sviluppare corrispondenti attitudini a rappresentare e quindi ad interpretare dati.
 - 13) Comprensione del rilievo storico di alcuni importanti eventi matematici.
- Risulta essenziale osservare che la natura ed il valore della matematica non consistono nell'apprendimento mnemonico di formule, né nelle tecniche di risoluzione di problemi e neppure nel dominio pratico della materia, bensì in quell'atteggiamento che si ottiene educando i giovani ad occuparsi di questa disciplina.

L'insegnante consiglia

- 1) Massima attenzione durante le spiegazioni

Nel momento in cui l'insegnante presenta nuove situazioni l'alunno deve rendersi conto della sua comprensione e non aver timore di richiedere chiarimenti laddove riscontra dei dubbi. Niente è più deleterio dell'accumulare lacune su lacune.

- 2) Massima importanza del libro di testo

Molto spesso gli alunni tendono a trascurare l'uso del libro di testo: ciò è un grosso errore. Intanto perché è, forse, una rara occasione per accostarsi ad un libro scientifico e poi perché esso è un complemento indispensabile nell'acquisizione di un corretto vocabolario scientifico e nella completa conoscenza della materia. Esso deve essere letto e riletto ogni volta che viene affrontato un nuovo argomento prima di eseguire gli esercizi.

E' indispensabile infatti prima aver afferrato il concetto per poterlo applicare, altrimenti la risoluzione dei compiti diventa un'esecuzione meccanica basata sul vago ricordo di una spiegazione avvenuta in classe e non una approfondita rielaborazione personale di ciò che l'insegnante ha in precedenza presentato. Dunque uso continuo del libro di testo, sia per acquisire meglio i concetti, sia per impadronirsi di un buon linguaggio matematico, sia per ritrovare esemplificazioni utili per affrontare nuovi esercizi.

Nel leggere le pagine del libro occorre saper distinguere l'essenziale (le regole fondamentali) da ciò che è esemplificativo e dunque non di primaria importanza anche se molto utile nella chiarificazione dell'argomento in questione. Occorre inoltre dare estrema importanza al vocabolario matematico e notare come esso permetta, se usato correttamente, una espressione sintetica e completa dei concetti.

Per esempio invece di dire "termini della addizione o della moltiplicazione" basta dire "addendi e fattori".

L'uso del libro permette anche di impadronirsi di una simbologia utilissima ed indispensabile. Occorre, anche in questo caso, aver ben capito il significato di ogni simbolo e il concetto che sta alla base di esso perché si può, altrimenti, cadere facilmente in errore. Troppo spesso si vedono scritture di tal genere: $5 > 8$, AEB, aCA.

Sono errori che derivano da uno studio affrettato e superficiale.

- 3) Quando dunque occorre studiare? E quanto?

Solitamente consiglio di non lasciare trascorrere troppo tempo dalla spiegazione avvenuta in classe; se possibile il pomeriggio stesso sarebbe bene dare una prima lettura del libro per ritrovare nelle pagine ciò che si è ascoltato al mattino, mai buttarsi a capofitto nella risoluzione degli esercizi se prima non si è verificato la comprensione dei concetti con un'accurata lettura del testo.

Affrontare quindi le esercitazioni tenendo presente la spiegazione del libro e gli appunti presi in classe, verificando ad ogni passaggio la validità delle operazioni eseguite in base alle conoscenze acquisite. Osservare sempre l'esercizio nella sua totalità e chiedersi quale metodo di risoluzione è il più opportuno, quali proprietà sono chiamate in causa, e ad ogni passaggio chiedersi il perché di tale esecuzione e verificare la validità della conclusione data tenendo conto che non c'è affermazione di valore se non si è in grado di dimostrarla. E' molto importante diluire lo studio della materia in più giorni in modo da avere il tempo di meditare più a lungo sugli esercizi più difficoltosi ed evitare di ritornare a scuola impreparati.

Soprattutto a casa occorre abituarsi ad essere ordinati nell'esecuzione dei lavori: ciò tornerà utile e vantaggioso nei compiti in classe.

La scrittura deve essere chiara, i numeri devono essere comprensibili, l'ordine impeccabile.

Un ottimo studio, unitamente a tutte le esercitazioni eseguite a casa e in classe, costituiranno un valido ripasso nella preparazione dei compiti in classe mensili.

- 4) L'acquisizione e l'utilizzo consapevole delle tecniche di calcolo sono indispensabili.

Molto spesso si rilevano errori di calcolo. Ciò è dovuto a mio avviso, al troppo frequente uso degli strumenti di calcolo, utili laddove siano veramente indispensabili. Il programma del biennio non prevede un uso sistematico di tali strumenti: è bene che l'alunno sia in grado di eseguire mentalmente e velocemente i calcoli, anche perché, si corre il rischio di perdere il controllo attivo di quello che si è eseguito a scapito di una buona dose di volontà.

F) SCIENZE

Perché studiare le Scienze Naturali?

La natura ci avvolge costantemente mostrandoci fenomeni meravigliosi e offrendoci la possibilità di vivere su questo pianeta. Però spesso l'uomo non si cura dell'intimo rapporto tra le cose della natura e l'importanza del nostro rapporto con essa; sarà a causa dell'opportunismo o della scarsa conoscenza generale dei fenomeni naturali?

Poco possiamo fare per convincere l'uomo consumatore a desistere dalla continua depredazione delle risorse naturali e biologiche del nostro pianeta, ma qualche cosa si può sperare di fare per far meglio conoscere la natura.

E' soprattutto ai giovani della vostra età che si può proporre tale discorso; siete già fortemente sensibilizzati dall'informazione intessuta dai mass-media, cercate di sfruttare bene le argomentazioni proposte dagli insegnanti che si svolgeranno certamente secondo un ordine ben più rigoroso rispetto ai flash scoordinati d'informazione scientifica a cui vi hanno abituati stampa e televisione.

In particolare, per quanto riguarda le Scienze naturali insegnate nel Biennio, l'impostazione del programma è intesa a mettere in evidenza la fondamentale unitarietà delle forme di vita dando spazio alla trattazione delle principali funzioni biologiche degli esseri viventi classificati nei cinque regni.

In questo modo gli studenti si rendono conto del fatto che tutti gli organismi svolgono certe funzioni e apprezzano meglio la grande varietà di adattamenti di cui gli organismi sono dotati per compiere quelle funzioni.

Questi sono i temi unificanti che "percorrono" il programma;

- per mantenere l'organizzazione propria dei sistemi biologici si richiede un costante apporto di energia;
- ogni organismo è determinato dai fattori ereditari e dall'influenza dell'ambiente;
- gli organismi si evolvono;
- alla base della tassonomia vi sono le caratteristiche dei grandi phyla di organismi;
- il buon funzionamento di un organismo richiede l'omeostasi;
- le funzioni di un organismo sono strettamente integrate tra loro;
- gli esseri viventi interagiscono tra loro e l'ambiente.

G) STORIA

Perché devi studiare storia?

Lo studio della storia si propone allo studente col fine primario di far comprendere che l'esperienza del ricordare e del conoscere lo sviluppo della civiltà è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana, cui l'individuo stesso (ed i giovani allievi stanno formando queste loro individualità) appartiene. La convinzione che soltanto divenendo partecipi di questa memoria collettiva si diventa uomini e cittadini a pieno titolo, giustifica pienamente l'approccio sempre più approfondito verso questa materia lungo tutti i cinque anni del corso di studi superiori.

Lo studente, acquisita la consapevolezza del fatto che l'anno della propria nascita non è l'anno di nascita della comunità di cui viene a far parte, si sentirà arricchito di una nuova dimensione: questa, ponendolo in relazione col passato prima più lontano, poi sempre più vicino, lo mette in condizioni di valutare con maggiore penetrazione il presente e di acquisire elementi per progettare il futuro. Studiando ed approfondendo la storia, intesa come l'insieme di tutte le manifestazioni del pensiero e dell'attività umane (infatti la disciplina comprende l'esame della filosofia, dell'economia, della storia dell'arte, della tecnologia ecc.) essa appare ai giovani come il prodotto di una lenta stratificazione che pian piano ha costruito l'edificio su cui poggia tutta la costruzione umana, consentendo loro di vedere il mondo che li circonda non come un dato esterno ostile ed immutabile, ma come un campo aperto a nuove esperienze che contribuiranno a farli evolvere e maturare sempre più.

Obiettivi

Dopo un primo momento di studio condotto su singole civiltà e singoli aspetti l'allievo deve giungere ad una sintesi critica di quei momenti studiati separatamente.

Quindi risulta indispensabile uno studio estremamente attento a cogliere le interrelazioni tra fatti, le loro conseguenze e relativa importanza e incidenza.

Strumenti

Per te il manuale è la base del tuo studio, o almeno il punto di riferimento obbligato, specie per gli studenti di prima che non sanno ancora prendere appunti e che necessitano di un apprendistato lungo e faticoso prima di raggiungere questa meta.

L'insegnante consiglia

Lettura di superficie del manuale con relativa ricerca di termini tecnici o sconosciuti. Aiutati col dizionario per la maggior comprensione possibile.

Ricerca cronologica degli avvenimenti (usa le tabelle cronologiche per memorizzare e per avere un quadro visivo della situazione).

Ricerca i fatti più significativi (o meglio quelli che l'autore del manuale ritiene più significativi).

Ricerca cause

Ricerca conseguenze dei fatti e relazioni

Compila tabelle schematiche in questo senso

Costruisci delle sintesi personali.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- BANDURA A., *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erikson, trad.it, 1996.
- BARTOLINI P., *Sulla didattica*, Firenze, La nuova Italia, 1994.
- BLANDINO G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Raffaello Cortina,1995.
- CAPARARA G.V., *Le ragioni del successo scolastico*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- DE BENI R., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- DI PIETRO M., *L'educazione razionale- emotiva*, Trento, Erikson, 1995.
- FRANTA H., COLASANTI, A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, La nuova Italia Scientifica, 1992.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, trad.it, 1996.
- GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Teramo, Giunti, trad. it.,1991.
- MAGGIOLINI A., *Mal di scuola*, Milano, Unicopoli, 1994.
- MARINI F., MIGLIA D., *Avere successo a scuola*, Milano, Angeli, 1993.
- MARINI F., *Successo e insuccesso scolastico*, Milano, Angeli, 1994.
- MC COMBS B.L., POPE A.,*Come motivare gli alunni difficili*, trad. it. PEDROTTI F., Trento, Erikson, 1995.
- LUMBELLI L., *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Franco Angeli, 1972.
- PETRACCHI G., *Apprendimento scolastico ed insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1981.
- PETRACCHI G., *Motivazione e insegnamento*, Brescia, La scuola, 1990.
- POPE A., MC HALE S., CRAIGHEAD E., *Migliorare l'autostima*, trad. it.,MAZZEO, R., Trento, Erikson, 1992.
- RICCHIARDI P., *Contro l'insuccesso scolastico*, Torino, Il Segnalibro, 2000.
- ROVETTO F., *Il piacere di apprendere*, Milano, Mondadori, 1990.
- TITONE R., *L'apprendimento educativo*, Roma, Bulzoni, 1975.
- VERTECCHI B., *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976.