



TESIS DOCTORAL

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: FELICIDAD,
MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE LOS DOCENTES**

LUCIA CARADONNA

*Departamento de Didáctica Expresión Musical, Plástica y
Corporal*

2017



TESIS DOCTORAL

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: FELICIDAD, MOTIVACIÓN Y
ESTRATEGIAS DE LOS DOCENTES**

LUCIA CARADONNA

Conformidad de los directores de la tesis:

Florencio Vicente Castro

Sebastián Feu Molina

2017

Dedica

A mio marito e ai miei figli

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere sentitamente la mia gratitudine alle persone che mi hanno sostenuto e supportato nello svolgimento di questa Tesi di dottorato.

Innanzitutto ringrazio sempre Dio per la forza e la speranza che mi dà in tutti i percorsi di vita.

Ringrazio, in particolar modo, il Professor Florencio Vicente Castro per la sua grande disponibilità, il suo sostegno professionale e umano, costante e rassicurante, è stato fondamentale nell'affrontare con serenità, motivazione e impegno le difficoltà di questo percorso e nel portarlo a termine.

Ringrazio anche a il Prof. Dr. D. Sebastián Feu Molina.

Ringrazio la Dott.ssa Floriana Romano, mia tutor, che con il suo gentile supporto, i consigli e i suggerimenti, ha contribuito allo sviluppo del lavoro.

Un ringraziamento va a mio marito Nicola Caradonna e ai miei figli Valentina, Maria Laura e Samuele Caradonna che con affetto e comprensione hanno accettato la mia periodica assenza per motivi di studio, spronandomi a perseguire il mio obiettivo.

A mio padre Baldassare Caradonna che non c'è più e che sento sempre vicino.

A mia madre Bice Marino che mi ha sempre incoraggiata.

“Non avere paura di avere coraggio ”

RESUMEN

La motivación de los docentes y el sentirse bien en la escuela, no tiene que ser solo un valor añadido sino básico en la enseñanza, una profesión de gran responsabilidad, en continua evolución. El docente tiene que crecer con sus alumnos, participar, motivarse para motivar, transmitir input, ejemplos y valores positivos además de conocimientos.

El papel de docente es facilitar los aprendizajes, por el cual tiene que disponer de una amplia gama de instrumentos y propuestas didácticas para gestionar y seleccionar para favorecer en los alumnos un aprendizaje significativo convirtiéndolos en constructores conscientes de conocimientos. Por lo cual la relación docentes-alumnos tiene que ser un continuo intercambio de propósitos positivos, basado en los contenidos y en el deseo por parte del docente de querer transmitirlos de la forma más apropiada y por parte de los alumnos de querer aprenderlos.

Los docentes disponen de métodos y técnicas de enseñanza eficaces para trabajar bien y con motivación, instrumentos que puede ser útiles para ellos y para su satisfacción laboral y su percepción de autoeficacia, condiciones que generan emociones positivas evitando caer en la monotonía o desmotivación.

Entonces, la motivación de los docentes, ¿tiene que ver y está vinculada con el uso de eficaces estrategias metodológicas?

La utilización de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo, ¿Puede influir positivamente en el bienestar y la motivación de los docentes? ¿Y en qué medida?

La parte teórica del estudio ahonda en un tema cada vez más actual como el universo escolar, un mundo continuamente en fieri gracias a la evolución del concepto de aprendizaje, a los nuevos constructos teóricos relativos al aprendizaje, a una didáctica en continua evolución y a la aportación de las nuevas tecnologías informáticas dentro de las aulas.

En la parte empírica de la investigación, basada en el análisis de los datos recogidos sobre una muestra de docentes de escuela primaria y secundaria de primero y segundo

grado, se intenta comprender las dinámicas que determinan el bienestar, la satisfacción y la motivación de los docentes; verificar la relación que existe entre la utilización por parte de los docentes de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo y la percepción de pensamientos y emociones positivas; observar y confrontar el grado de bienestar y motivación de los docentes que adoptan en su trabajo estrategias didácticas innovadoras y dirigidas a un aprendizaje significativo, con respecto a los docentes que usan metodologías tradicionales.

Con el auspicio de promover razones positivas para enseñar, hacer eficaz y significativo la enseñanza-aprendizaje, mejorar la calidad de la profesión docente, cuidando y cultivando juntos los aspectos emotivos, psicológicos y metodológicos de la enseñanza, para transformar el trabajo en una verdadera pasión y poder sentir que no se “hace” sino que se “es” un docente. Todo esto en beneficio de una influencia positiva en el proyecto de vida escolar y de un clima afectivo y relacional, entre todos los componentes de la institución escolar, dotado de un significado correlacionado positivamente con la potenciación de las prestaciones de la clase docente y el crecimiento de los recursos escolares.

Palabras claves: motivación - docentes - enseñanza - aprendizaje significativo

ABSTRACT

Teacher's motivation and feeling good at school must not only be an added value but it is fundamental in teaching, an evolving profession of great responsibility. The teacher must grow with the students, get involved, motivate himself to motivate the others, transmit input, examples and positive values as well as knowledge.

The teacher's role is to facilitate learning, so the teacher must have access to a wide range of instruments and educational proposals to manage and select to foster in students a meaningful learning by making them conscious knowledge builders. So the teachers - students report must be a continuous exchange of positive intent, based not only on content but on the desire by the teacher to convey it in the most appropriate way and by the students to want them to know.

Teachers possess methods and effective teaching techniques to work well and with motivation, tools that can be useful for their job satisfaction and perception of self-efficacy, conditions that generate positive emotions without falling into monotony or demotivation.

Therefore, is the motivation of teachers linked to the use of effective methodological strategies?

The use of methodological strategies for a meaningful learning, may positively affect the well-being and motivation of teachers and to what extent?

The theoretical part of the study explores a timeless theme as is the one concerning the school universe, a world constantly in the making thanks to the evolution of the same concept of learning, to new theoretical constructs related to learning, to teaching evolving and to the contribution of new information technology in the classrooms.

In the empirical part of the survey, based on analysis of data collected on a sample of teachers of primary and secondary school (first and second grade), trying to understand the dynamics that determine the well-being, satisfaction and motivation of teachers; check the relationship between the use by teachers of methodological strategies for meaningful learning and the perception of positive thoughts and emotions;

observe and compare the degree of well-being and motivation of teachers who adopt in their work innovative and targeted instructional strategies to a meaningful learning compared to other teachers who use traditional methods.

With the hope to promote positive reasons to teach, make effective and meaningful teaching - learning, improve the quality of the teaching profession, taking care of and cultivating together the emotional, psychological and methodological teaching, to convert work into a real passion and can really feel not to "do" but to "be" a teacher. All this for the benefit of a positive effect of the project in the school life and an affective and relational atmosphere, including all components of the educational institution, endowed with meaning and positively correlated with the strengthening of the class teacher performance and growth of educational resources.

Keywords: motivation - teachers - teaching - meaningful learning

RIASSUNTO

La motivazione e lo star bene a scuola dei docenti non deve solo essere un valore aggiunto ma basilare nell'insegnamento, una professione di grande responsabilità, in continua evoluzione. L'insegnante deve crescere con i suoi alunni, mettersi in gioco, motivarsi per motivare, trasmettere input, esempi e valori positivi oltre che conoscenza.

Il ruolo del docente è quello di facilitare gli apprendimenti, per cui deve poter disporre di un'ampia gamma di strumenti e proposte didattiche da gestire e selezionare per favorire nei discenti un apprendimento significativo, rendendoli costruttori consapevoli di conoscenza. Per cui la relazione insegnanti – alunni deve essere un continuo scambio di intenti positivi, basato non solo sui contenuti, ma sul desiderio da parte dell'insegnante di volerli trasmettere nel modo più appropriato e da parte degli alunni di volerli conoscere.

I docenti dispongono di metodi e tecniche di insegnamento efficaci per lavorare bene e con motivazione, strumenti che possono essere utili agli stessi per la loro soddisfazione lavorativa e percezione di autoefficacia, condizioni che generano emozioni positive evitando di cadere nella monotonia o demotivazione.

La motivazione dei docenti, dunque, ha a che fare ed è legata all'uso di efficaci strategie metodologiche ?

L'utilizzo di strategie metodologiche per un apprendimento significativo, può incidere positivamente sul benessere e la motivazione dei docenti e in che misura?

La parte teorica dello studio approfondisce un tema sempre attuale come è quello che riguarda l'universo scolare, un mondo continuamente *in fieri* grazie all'evolversi stessa del concetto di apprendimento, ai nuovi costrutti teorici relativi all'apprendere, a una didattica in continua evoluzione e all'apporto delle nuove tecnologie informatiche all'interno della aule.

Nella parte empirica dell'indagine, basata sull'analisi di dati raccolti su un campione di docenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, si tenta di comprendere le dinamiche che determinano il benessere, la soddisfazione e la

motivazione dei docenti; verificare la relazione che intercorre tra l'utilizzo da parte dei docenti di strategie metodologiche per un apprendimento significativo e la percezione di pensieri ed emozioni positive; osservare e confrontare il grado di benessere e motivazione degli insegnanti che adottano nel loro lavoro strategie didattiche innovative e mirate ad un apprendimento significativo, rispetto ad altri docenti che fanno uso di metodologie tradizionali.

Con l'auspicio di promuovere ragioni positive per insegnare, rendere efficace e significativo l'insegnamento - apprendimento, migliorare la qualità della professione docente, curando e coltivando insieme gli aspetti emotivi, psicologici e metodologici dell'insegnamento, per trasformare il lavoro in una vera e propria passione e poter davvero sentire non di "fare" ma di "essere" un insegnante. Tutto questo a vantaggio di una ricaduta positiva del progetto nella vita scolastica e di un clima affettivo e relazionale, tra tutte le componenti dell'istituzione scolastica, dotato di significato e correlato positivamente con il potenziamento delle prestazioni della classe docente e la crescita delle risorse scolastiche.

Parole chiave: motivazione - docenti - insegnamento - apprendimento significativo

INDICE

RINGRAZIAMENTI.....	3
RESUMEN.....	7
ABSTRACT	9
RIASSUNTO	11
RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL	15
INTRODUZIONE	35
PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO TEORICO.....	41
CAPITOLO I: APPRENDERE, UN CONCETTO E UN PROCESSO COMPLESSO	43
1.1 Il concetto di apprendimento.....	43
1.2 “Apprendere”, un concetto <i>in fieri</i>	45
1.3 Meccanismi coinvolti nell’apprendimento.....	48
1.4 L’apprendimento significativo, un <i>focus</i>	51
CAPITOLO II: LE TEORIE SULL’APPRENDIMENTO	55
2.1 Il Behaviorismo.....	55
2.2 Il Cognitivismo.....	59
2.3 Le critiche al Cognitivismo.....	69
2.4 Verso il Costruttivismo Piaget, Vygotskij, Bruner	76
2.5. Il ruolo di Jerome Bruner, un approfondimento	83
2.6 Dal Costruttivismo alle intelligenze multiple e oltre	87
CAPITOLO III: I TANTI VOLTI DELL’ESPERIENZA EDUCATIVA: ASPETTI, MODALITA’ E PROBLEMATICHE DELLA DIDATTICA	97
3.1 La figura dell’insegnante	97
3.2 Allievi e insegnanti, una relazione complessa	107
3.3 Il clima della classe e l’ambiente d’insegnamento-apprendimento	112
3.4 Comunicazione, motivazione ed empatia	119
3.5 Apprendimento significativo e nuove tecnologie	127
3.6 Strategie didattiche	131

3.7 Metodi e tecniche d'insegnamento	142
3.8 Tecniche di studio e di apprendimento.....	153
3.9 Stili di apprendimento per studenti e insegnanti	158
3.10 Didattica metacognitiva, orientativa e multimediale.....	162
PARTE II: STUDIO EMPIRICO	169
CAPITOLO IV: MATERIALI E METODI.....	171
4.1 OBIETTIVI	171
4.2 IPOTESI.....	172
4.3 METODOLOGIA.....	173
4.4 STRUMENTI	173
4.5 TRATTAMENTO STATISTICO DEI DATI	175
CAPITOLO V: RISULTATI, DISCUSSIONE E CONCLUSIONI.....	177
5.1 ANALISI PSICOMETRICA DEGLI STRUMENTI, MEDIE, DEVIACIONI STANDARD E RISULTATI	177
5.2 DISCUSSIONE DEI RISULTATI E CONCLUSIONI.....	216
5.3 LIMITI DELLO STUDIO.....	220
5.4 PROPOSTE DI NUOVE FUTURE INDAGINI E CONCLUSIONI FINALI	220
BIBLIOGRAFIA	223
SITOGRAFIA.....	241
INDICE DELLE FIGURE.....	243
INDICE DELLE TAVOLE.....	243
INDICE DEI GRAFICI.....	245
APPENDICE.....	247

RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

INTRODUCCIÓN

El tema de la investigación “El bienestar y la motivación de los docentes por medio de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo”, nace de una exigencia personal madurada durante años en el ámbito de mi profesión como docente en asignaturas literarias (Italiano, historia, educación a la convivencia civil, geografía) en una escuela secundaria de primer grado: encontrar la justa motivación en el trabajo cotidiano, una motivación duradera, intrínseca, que no tenga que disminuir con el pasar del tiempo por culpa de un trabajo monótono, sin estímulos adecuados, sin gratificaciones desde el exterior o porque el papel del docente a menudo es devaluado no solo a nivel social y económico, sino también en el plano legislativo, por una normativa que tiende a enjaularlo en los meandros de la burocracia a expensas de la creatividad, que no tiene en cuenta del componente emotivo, fundamental en esta profesión, leyes que apuntan el dedo hacia los profesores obligándolos a concentrarse en documentos más que en la autorrealización, en las emociones y en el bienestar en el campo laboral. Todo esto determina en los docentes una especie de desmotivación, de estrés emotivo, donde prevalecen las emociones negativas sobre las positivas, situaciones que en algunos casos desembocan en el burn-out (estar quemado), en otros en una resignación que nunca es productiva, ni para el docente mismo, ni, sobre todo, para los alumnos, en cuanto la frustración, la desmotivación y el escaso entusiasmo tienen una influencia negativa sobre la calidad de la enseñanza y, lógicamente, del aprendizaje por parte de los alumnos. La satisfacción, el bienestar y la motivación, entonces, son un valor adjunto y básico en la enseñanza, entendida como profesión de guía en la educación, aprendizaje y formación de los jóvenes, una profesión que tiene que continuamente evolucionar, crecer, transformarse y readaptarse. No existe nada más gratificante y satisfactorio que desempeñar un trabajo que se quiere, dedicarse a él con pasión, una pasión que se alimenta día a día en un creciento de emociones positivas que sientan bien a los docentes antes consigo mismos y luego con los alumnos y con todo el contexto que los rodea. Una pasión que genera ganas de hacer, de crecer, de cambiar, de medirse con las novedades, de experimentar con los nuevos enfoques

metodológicos, sentirse realizados, a pesar de los resultados conseguidos. Los beneficios que derivan de enseñar con motivación son múltiples: se percibe menos sentido de cansancio, se es más enérgico, activo, a pesar del pasar de los años, porque para enseñar no nos podemos permitir el lujo de sentirse cansado o menos jóvenes: el docente tiene que ser siempre joven de espíritu, tiene que ponerse en juego para guiar con su vitalidad en la justa dirección sus alumnos, transmitir input, ejemplos y valores positivos.

Un profesor profundamente motivado, satisfecho y apasionado transmite, a su vez, motivación, entusiasmo y pasión a sus alumnos, porque la motivación brota también del contacto con personas motivadas. Por eso la relación docentes-alumnos tiene que ser un continuo intercambio de intentos positivos, basado en los contenidos y en el deseo, por parte del docente, de querer transmitirlos en la manera más apropiada y de querer conocerlos por parte de los alumnos.

Aquí llegamos al punto crucial de la cuestión, no es suficiente estar motivados, es necesario también saber cómo transmitir los contenidos, entonces: la motivación de los docentes ¿tiene que ver, y se reanuda, con el uso de eficaces estrategias metodológicas? Creo que el docente satisfecho y motivado es aquel que conoce y consigue cultivar contemporáneamente y paralelamente dentro de sí tanto las estrategias de enseñanza, como el interés, la motivación, las emociones. Armonizando estas dimensiones de la enseñanza y de las relaciones docente-alumno, es como se consigue el bienestar y la autoeficacia de los docentes y también de los alumnos. La utilización de estrategias metodológicas finalizadas a un aprendizaje significativo, favorece el bienestar y la motivación de los docentes, el tema de mi investigación. Los docentes tienen a su disposición métodos y técnicas de enseñanza eficaces para trabajar bien y motivados, componentes que aumentando la satisfacción y la percepción de autoeficacia, pueden generar emociones positivas y ser fuente de felicidad, permitiéndoles evolucionar y seguir haciéndolo sin cansarse nunca y caer en la monotonía o desmotivación.

La investigación empieza por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué factores dependen el bienestar y la motivación en los docentes?
2. La utilización de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo, ¿puede interferir en el bienestar y la motivación de los docentes?

3. ¿En qué medida puede interferir?

De estas preguntas ha surgido la siguiente hipótesis:

La utilización por parte de los docentes de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo puede favorecer el bienestar, la motivación y la satisfacción en la profesión docente.

El objetivo y el interés de este trabajo son:

1. Comprender las dinámicas que determinan el bienestar, la satisfacción y la motivación de los docentes;
2. Verificar la relación que existe entre la utilización por parte de los docentes de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo y el bienestar y la motivación de los mismos;
3. Observar el grado de bienestar y motivación de los docentes que utilizan en su trabajo estrategias didácticas innovadoras dirigidas hacia un aprendizaje significativo por parte de los alumnos;
4. Confrontar el diferente grado de satisfacción y motivación de los docentes que adoptan estas metodologías con respecto a otros que usan metodologías tradicionales;
5. Promover razones positivas para enseñar;
6. Que la enseñanza-aprendizaje sea eficaz y significativo;
7. Favorecer la satisfacción de los docentes en ámbito laboral;
8. Mejorar la calidad de la profesión docente, favorecer la influencia positiva del proyecto en la vida escolar, creando un clima afectivo y relacional, entre todos los componentes de la institución escolar, dotado de un significado y correlacionado con la potenciación de las prestaciones de la clase docente y el crecimiento de los recursos escolares.

Parte 1

MARCO TEÓRICO

En la parte teórica de la investigación se quiere ahondar en un tema siempre actual como es universo escolástico, un mundo continuamente *en curso* gracias a la evolución del concepto de aprendizaje, a una didáctica en continua evolución, a la aportación de prácticas de enseñanza y estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo con los que los docentes se confrontan día a día siguiendo itinerarios que miran a mejorar la performance de los estudiantes. Relativamente a los precedentes estudios sobre el argumento, aunque exista ya una amplia literatura de estudios inherentes a los métodos y las técnicas de enseñanza, se habla todavía poco de la incidencia que la práctica y las estrategias metodológicas adoptadas en clase por los docentes puedan tener sobre la motivación, la satisfacción laboral, la percepción de autoeficacia y el bienestar de los mismos. Para poder argumentar de forma cumplida sobre un tema tan actual cuanto rico de sugerencias, es necesaria una atenta y puntual investigación bibliográfica que ha espaciado desde las fuentes clásicas a las más recientes publicaciones especialistas.

En el primer capítulo, titulado: “*Aprender, un concepto y un proceso complejo*”, se empieza por la descripción del concepto de aprendizaje, de su evolución y de los mecanismos que involucra, para cerrar con un párrafo dirigido a ahondar en el aprendizaje significativo. En el segundo capítulo: “*Las teorías sobre el aprendizaje*” se revisan las principales y más notas teorías sobre el aprendizaje desde el Behaviorismo al Cognitivismo, para dedicar un párrafo a las críticas al Cognitivismo que llevaron a los estudiosos Piaget, Vygotskij y Bruner hacia el Constructivismo; el párrafo final es dirigido hacia las tendencias en ámbito neuropsicológico del constructivismo a las inteligencias múltiples. El tercer capítulo: “*Las muchas caras de la experiencia educativa: aspectos, modalidades y problemáticas de la didáctica*”, se ocupa de la figura del docente, de su motivación y de los factores que la determinan, de la relación alumnos-docentes, el clima de clase y el ambiente de aprendizaje/enseñanza, se habla de didácticas meta cognitiva, orientativa, multimedia, se describen estrategias didácticas y técnicas de enseñanza dirigidas a los estudiantes aptas para favorecer un “aprendizaje

significativo”, entendido no como una estéril y simple transmisión de contenidos y conceptos, sino como una construcción consciente, elaboración e interiorización del conocimiento. Un aprendizaje que permita dar un sentido al conocimiento, permitiendo la integración de las nuevas informaciones con las ya poseídas y la utilización de las informaciones mismas en contextos y situaciones diferentes, desarrollando la capacidad de pensamiento crítico, de un “problem solving” y transformando los conocimientos en verdaderas competencias. Un aprendizaje finalizado a convertir en autónomo el sujeto en sus itinerarios cognitivos y a determinar un crecimiento personal, emotivo, social y humano completo, para gustarlo en los diferentes itinerarios de la vida.

Parte 2

MARCO EMPÍRICO

METODOLOGÍA

El enfoque empírico de la investigación consta de las siguientes partes:

1. Objetivos
2. Hipótesis
3. Elección de la muestra
4. Instrumentos y recogida de datos
5. Análisis y comparación datos
6. Resultados y conclusiones

1. OBJETIVOS

El interés de la investigación es:

1. Verificar la relación que existe entre la utilización por parte de los docentes de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo y el bienestar y la motivación de los mismos.

2. Observar el grado de bienestar y motivación para los docentes que utilizan en su trabajo estrategias didácticas innovadoras y dirigidas a un aprendizaje significativo para los alumnos.

3. Comparar los diferentes grados de satisfacción y motivación de los docentes que adoptan estas metodologías con respecto a los demás que usan metodologías tradicionales. Se supone que esto ayude a entender las dinámicas que determinan el estar bien, la autoeficacia y la motivación de los docentes, promover razones positivas para enseñar, convertir en más eficaz y significativa la enseñanza y favorecer la satisfacción de los docentes en ámbito laboral para una influencia positiva sobre los alumnos y sobre el ambiente escolástico.

2. HIPÓTESIS

1. La motivación y el bienestar de los docentes varían según a edad, el sexo, el grado y tipo de escuela donde enseñan, de la asignatura enseñada, de los años de trabajo, de la distancia entre la escuela y la residencia del docente, de la relación y enfoque con los alumnos y con la institución escolástica (compañeros de trabajo, directivos, etc.).
2. La motivación y el bienestar de los docentes están relacionados con la utilización de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo.
3. Los docentes más motivados son los que adoptan estrategias metodológicas y didácticas innovadoras dirigidas a un aprendizaje significativo más que a enfoques didácticos tradicionales, magistrales y exclusivamente frontales.

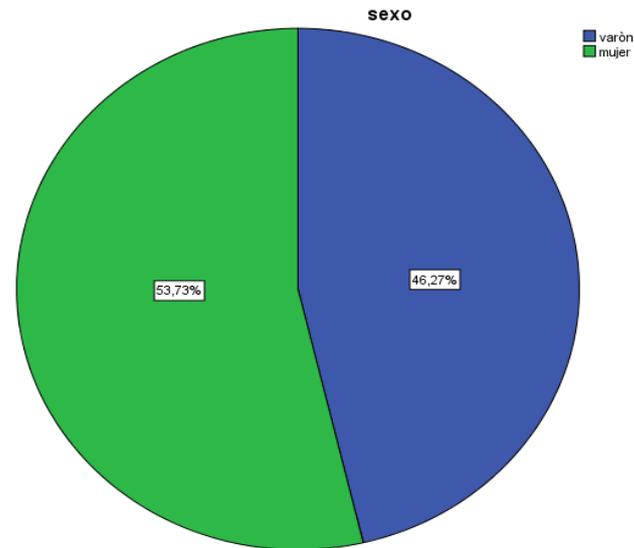
3. MUESTRA

Ha sido elegido una muestra de 201 docentes de escuela primaria y secundaria de I y II grado, de nacionalidad italiana, concretamente en la región de Sicilia, provincia de Trapani.

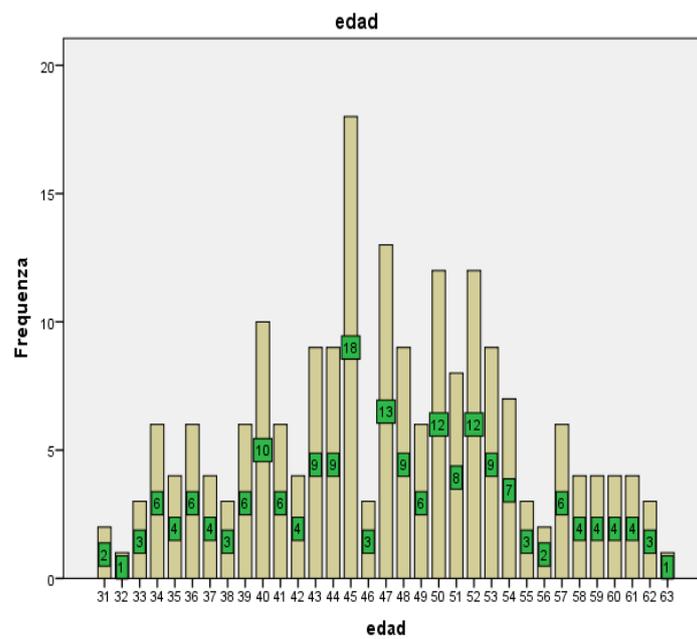
VARIABLES SOCIO – DEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

La investigación se ha realizado con docentes de ambos sexos, de los cuales 93 hombres (46,27%) y 108 mujeres (53,73%), de edad comprendida entre los 31 y 63 años.

3.1 Grafico: sexo

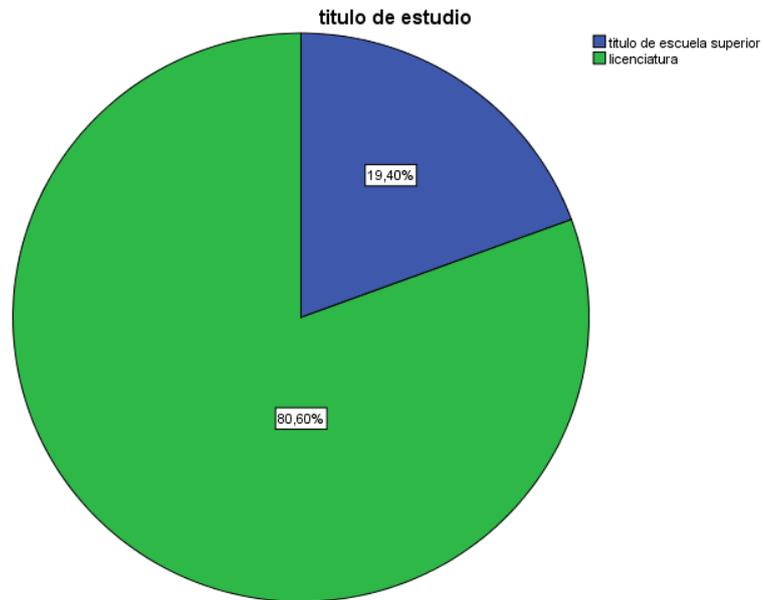


3.2 Grafico: edad



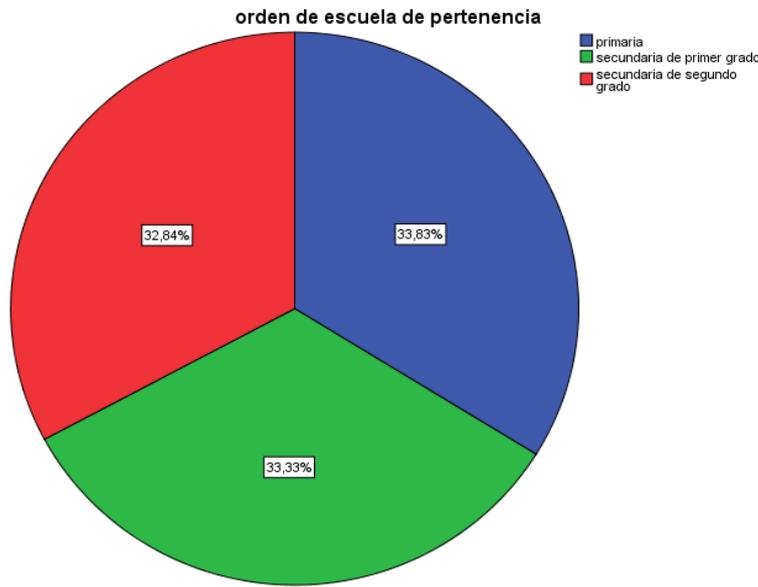
La mayor parte de los entrevistados (80,6%) posee un título de estudio: Licenciatura (162 sujetos), mientras que 39 sujetos (19,40%) poseen el título de secundaria de segundo grado.

3.3 Grafico: título de estudio



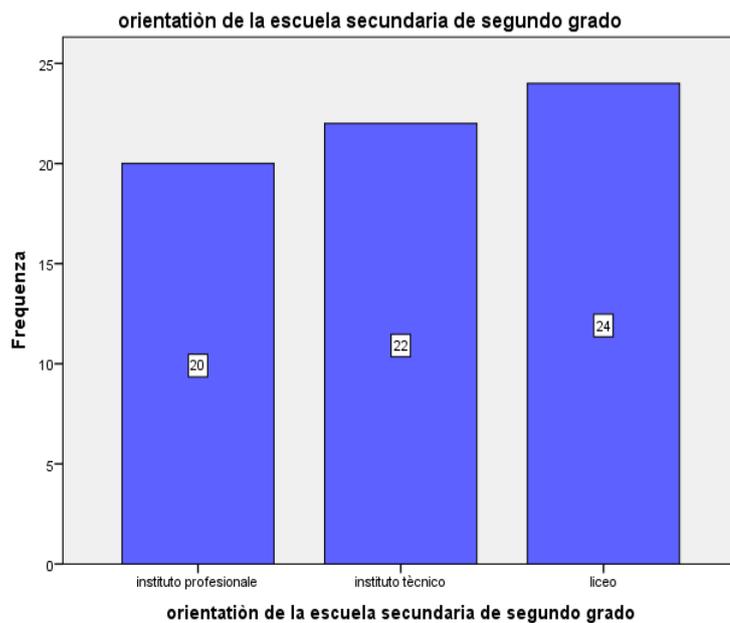
La muestra está compuesta por el 33,83% (68 sujetos) de docentes de escuela primaria; por el 33,33% (67 sujetos) de docentes de escuela secundaria de primer grado y por el 32,84% (66 sujetos) de docentes de escuela secundaria de segundo grado.

3.4 Grafico: orden de escuela de pertenencia



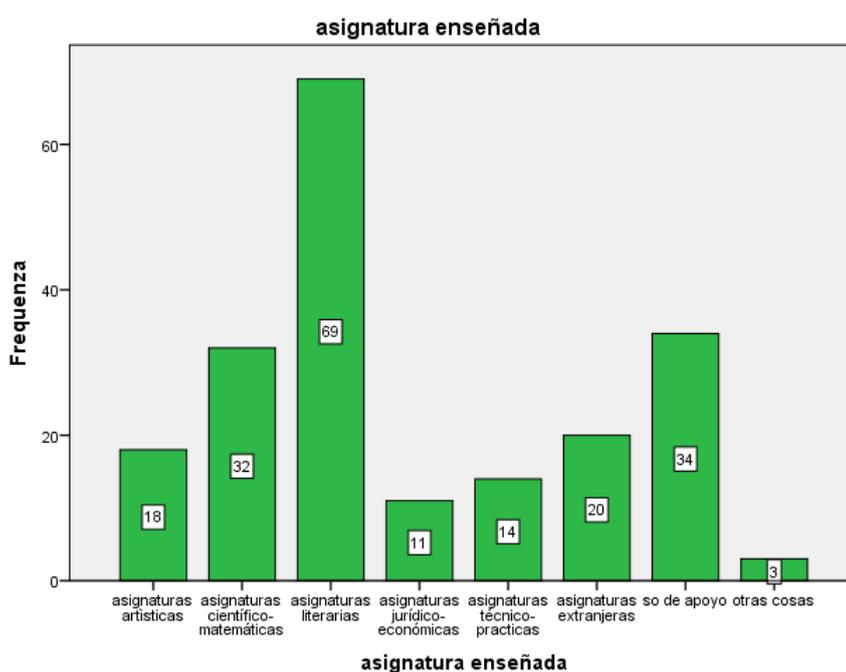
Entre los docentes de escuela secundaria de segundo grado: 20 (30,30%) enseñan en Institutos Profesionales; 22 (33,33%) en Institutos Técnicos y 24 (36,36%) en Liceos.

3.5 Grafico: orientación de la escuela secundaria de segundo grado



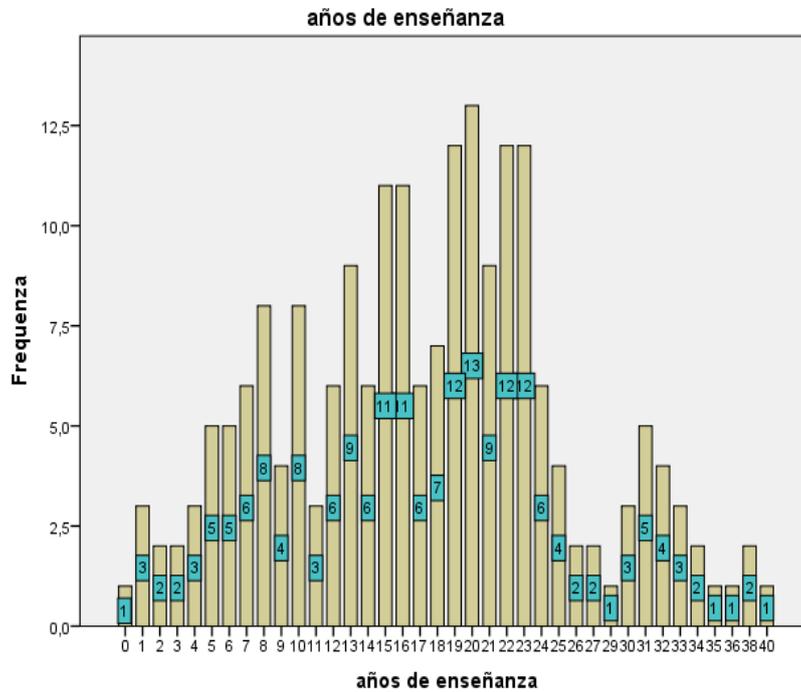
El 9 % (18) de los sujetos enseña asignaturas artísticas, el 15,9% (32) enseña asignaturas científico- matemáticas, el 34,3% (69) enseña asignaturas literarias, el 5,5% (11) enseña asignaturas jurídico-económicas, el 7% (14) enseñas asignaturas técnico- practicas, el 10% (20) enseñan asignaturas extranjeras, el 16,9% (34) so de apoyo y el 1,5% (3) enseñas otras cosas.

3.6 Grafico: asignatura enseñada



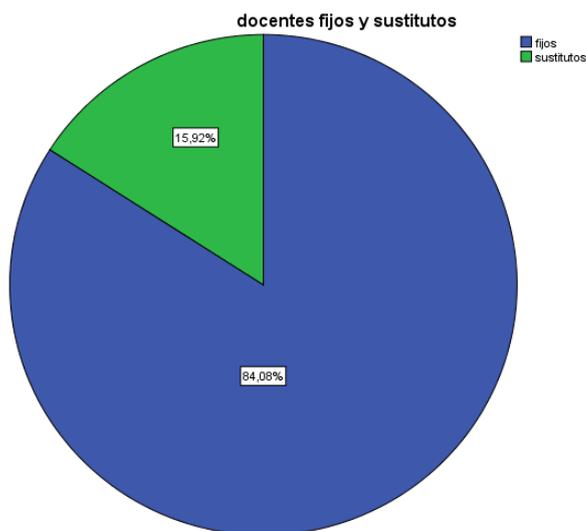
Los años de enseñanza varían entre 0 y 40 con una media de 17,41 da 0 a 40 con una media di 17,41.

3.7 Grafico: años de enseñanza



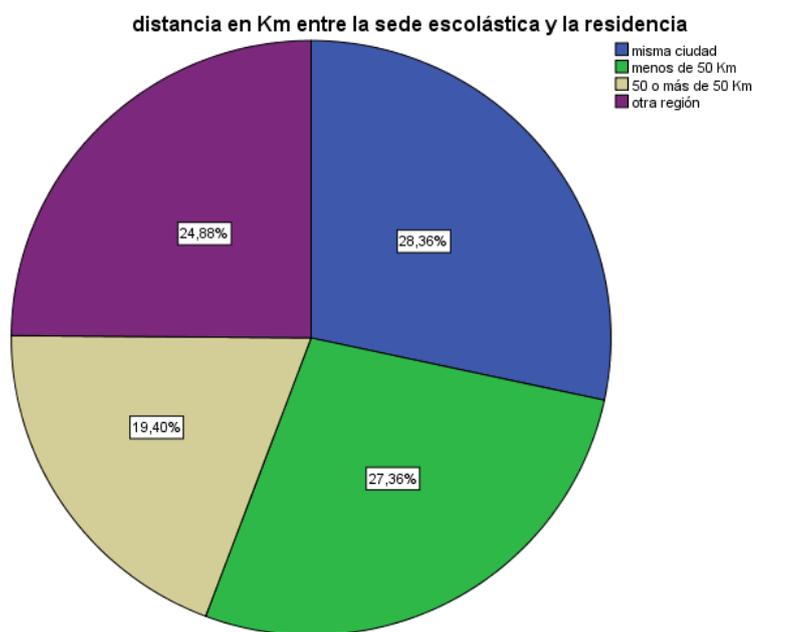
De los entrevistados, 169 sujetos (84,08%) son docentes a tiempo indeterminado, mientras que 32 sujetos (15,92%) son docentes a tiempo determinado.

3.8 Gráfico: docentes fijos y sustitutos



El 28,36% de la muestra (57 sujetos) trabaja en la misma ciudad donde reside, el 27,36% (55 sujetos) trabaja a menos de 50 km de distancia, el 19,4% (39 sujetos) trabaja a 50 o más de 50 km de distancia y el 24,88% (50 sujetos) trabaja en otra región.

3.9. Gráfico: distancia en Km entre la sede escolástica y la residencia



4. INSTRUMENTOS Y RECOGIDA DE LOS DATOS

La recogida de los datos se ha realizado durante un año escolar, desde el mes de noviembre 2015 hasta el mes de Junio del 2016.

Los objetivos de la recogida de los datos son los siguientes:

1. Conocer el estado de los docentes por medio de la recogida de algunas informaciones generales, edad, sexo, título de estudio, grado de la escuela donde trabaja, tipo de escuela (para los docentes de escuela secundaria de II grado), si ha sido

contratado a tiempo indeterminado o determinado, asignatura enseñada, años de enseñanza, distancia en kilómetros entre la sede de la escuela y su residencia.

2. Evaluar la satisfacción laboral percibida por los docentes.
3. Evaluar la frecuencia con la que los docentes aplican un elenco de prácticas de enseñanza.
4. Evaluar las emociones de los docentes tanto durante la enseñanza en el aula cuanto pensando en su papel (en la relación con el directivo escolástico, con los compañeros y con la institución escolástica)
5. Evaluar la frecuencia con la que los docentes aplican un elenco de estrategias didácticas.
6. Evaluar la percepción de autoeficacia de los docentes con respecto a determinadas situaciones de enseñanza.
7. Evaluar las motivaciones de los docentes en relación a la utilización de determinadas estrategias metodológicas.
8. Analizar las correlaciones entre las variables independientes socio-demográficas (sexo, edad, años de antigüedad en el trabajo, grado y tipo de escuela donde trabaja, asignatura enseñada, distancia entre la sede escolástica y su residencia, si es fijo o sustituto), con el grado de satisfacción laboral, las emociones experimentadas durante la enseñanza y en su papel de docente, la autoeficacia y la motivación en el trabajo.
9. Analizar las correlaciones entre el uso de las estrategias metodológico-didácticas innovadoras con la satisfacción laboral, el bienestar y la motivación de los docentes.

El instrumento utilizado para la recogida de los datos ha sido la suministración individual on line de seis (6) cuestionarios con ficha con los datos personales.

- La ficha con datos personales, recoge informaciones generales sobre la situación del mismo docentes, sexo, edad, disciplina enseñada prevalentemente, años de antigüedad enseñando, título de estudio (si es licenciado, que tipo), orden de escuela

donde trabaja, tipo de escuela donde enseña (para los docentes de escuela secundaria de II grado), si es fijo o no, distancia entre la ciudad de residencia y la escuela.

- **Cuestionario sobre la Satisfacción laboral:** evalúa la satisfacción laboral percibida por los docentes. Extraído de Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivaciones, emociones, estrategias y enseñanza. Cuestionarios meta cognitivos para docentes, Erickson, Trento, 2010, p.71. es una versión adaptada de un cuestionario de Pavot e Diener (1993).

Está compuesto por 5 ítems donde se pide indicar el grado de discrepancia, en una escala de 7 puntos donde: 1 = discrepar totalmente; 7 = completamente de acuerdo.

- **Cuestionario sobre Emociones en la enseñanza:** el instrumento evalúa las emociones experimentadas por los docentes a) mientras enseñan b) pensando a su papel de docente.

Extraído de Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivaciones, emociones, estrategias y enseñanza. Cuestionarios meta cognitivos para docentes, Erickson, Trento, 2010, pp.74 - 75.

- Está compuesto por 30 ítems, cada uno de ellos se refiere a una emoción que puede ser positiva o negativa, para la cual hay que indicar el grado de frecuencia con el cual se presenta la emoción, en una escala de 5 puntos donde: 1=casi nunca; 5=casi siempre.

- **Cuestionario sobre Prácticas de enseñanza:** evalúa la frecuencia con la cual los docentes aplican un elemento de práctica de enseñanza.

Extraído de Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivaciones, emociones, estrategias y enseñanza. Cuestionarios meta cognitivos para docentes, Erickson, Trento, 2010, pp.72 -73.

Está compuesto por 25 ítems para cada cual se pide indicar el grado de frecuencia con el que se adopta la práctica descrita, en una escala de 5 puntos, donde: 1=casi nunca; 5=casi siempre.

- **Cuestionario sobre Estrategias de enseñanza.** El instrumento evalúa la frecuencia con la cual los docentes aplican un elenco de estrategias de enseñanza.

Extraído de Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivaciones, emociones, estrategias y enseñanza. Cuestionarios meta cognitivos para docentes, Erickson, Trento, 2010, pp.76-77.

Está compuesto por 30 ítems, para cada uno de ellos se pide indicar el grado de frecuencia con el cual se adopta la estrategia descrita, en una escala de 5 puntos, donde: 1=casi nunca; 5=casi siempre.

-**Cuestionario de Autoeficacia en la enseñanza.** El instrumento evalúa la percepción de eficacia en una serie de ámbitos y situaciones de enseñanza y de gestión de la clase.

Extraído de Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivaciones, emociones, estrategias y enseñanza. Cuestionarios meta cognitivos para docentes, Erickson, Trento, 2010, pp. 78-79.

Está compuesto por 24 ítems donde el que contesta tiene que indicar su nivel de eficacia en una escala de 5 puntos, donde: 1=para nada capaz; 5= muy capaz.

- **Cuestionario sobre la Motivación.** Es un cuestionario que ha sido construido ex novo, los ítems están en parte constituidos por algunos utilizados por el instrumento sobre las estrategias de enseñanza. Está compuesto por 17 ítems, donde el que contesta tendrá que indicar que estrategias de enseñanza lo motivan más en su trabajo, en una escala de 5 puntos, donde: 1=casi nunca; 5=casi siempre.

5. PROCEDIMIENTO

Los datos han sido analizados por medio del programa informático **SPSS** (Statistical Package for the Sociales Sciences) versión 15.0. en una fase inicial se han realizados cálculos estadísticos descriptivos y frecuencias para las variables: sexo, edad, título de estudio, grado y tipo de escuela donde enseña, asignatura enseñada, años de antigüedad de enseñanza, fijo o sustituto, distancia en kilómetros entre sede de la

escuela y residencia. Seguidamente, se ha perseguido el objetivo de verificar la correlación que existe entre escalas y también la correlación con algunas variables, han sido analizadas correlaciones, Test T, Test Anova.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- Correlación entre las variables edad – años de enseñanza y las emociones, la práctica escolástica, las estrategias de enseñanza y la motivación.

Con respecto a la edad de la muestra y de los años de enseñanza, se evidencia por el análisis de los datos, que aumentando la edad y los años de enseñanza, disminuyen las emociones positivas en la enseñanza, la práctica escolástica, las estrategias de enseñanza y la motivación de los docentes y al revés; esto demuestra que con el pasar del tiempo el comportamiento del docente en aula sufre una involución por culpa, quizás, de la repetitividad del trabajo o de la falta de estímulos.

- Correlación entre la variable género (hombre/mujer) y las emociones, la práctica escolástica, las estrategia de enseñanza y la motivación.

Con respecto a la variable género (hombre/mujer) es interesante notar como, con respeto a los compañeros hombre, las mujeres tengan una mayor propensión a experimentar emociones positivas en la enseñanza, que sean más motivadas en el enfoque hacia estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo y en asumir comportamientos en clase (prácticas y estrategias de enseñanza) vinculados también a factores emotivos y motivacionales.

- Correlación entre las variables de fijo/no fijo y las mociones y la motivación por medio de estrategias de aprendizaje.

Entre los dos grupos fijo y no fijo, no se han detectado diferencia significativas con respecto a la satisfacción laboral, la autoeficacia, las estrategias de enseñanza, pero resulta que los docenes sustituto están as motivados en poner en práctica las estrategias de enseñanza tradicionales con respecto a los docentes fijos y también perciben más emociones negativas con respecto a su papel profesional, probablemente porque la precariedad del trabajo incide en el aspecto emotivo.

- Correlación entre la variable orden de escuela y estrategias de enseñanza y motivación.

Podemos deducir que existe un efecto significativo del factor orden de escuela con respecto a la motivación con estrategias para un aprendizaje significativo. Esto significa que la motivación derivada del uso de estrategias para un aprendizaje significativo varía entre los diferentes órdenes de escuela. Del análisis de los datos, se evidencia que el grado de motivación de los docentes por medio de estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo, es más elevado entre los docentes de escuela primaria con respecto a los docentes de escuela secundaria de primer y segundo grado, entre los cuales no se nota mucha diferencia. Lo mismo puede decirse por lo que respecta a la motivación y el uso de estrategias metodológicas en general, lo que hace suponer que los docentes de escuela primaria tienden a realizar e incrementar estrategias metodológicas diferentes y diversificadas, y que tienen más motivación y prefieren las estrategias innovadora dirigidas a un aprendizaje significativo.

- Correlación entre la variable asignatura enseñada y las estrategias de enseñanza y motivación.

También el tipo de disciplina enseñada por los docentes que forman parte de la muestra examinada influye en el uso de las estrategias metodológicas y en la motivación, por el análisis de los datos podemos deducir que la activación de varias estrategias de enseñanza y la motivación por medio de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo es más fuerte en los docentes de apoyo , y es casi igual entre los docentes que enseñan otras asignaturas, aunque entre estos, los que enseñan asignaturas científico-matemáticas y los docentes que enseñan asignaturas artísticas registran menor activación de estrategias de enseñanza y una menor motivación por medio de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo con respecto a los compañeros de otras disciplinas.

- Correlación entre la variable distancia entre sede de la escuela y residencia y las estrategias metodológicas e motivación.

La distancia del lugar de trabajo del lugar de residencia influye en la motivación y en el uso de estrategias metodológicas innovadora: los docentes que enseñan en una

región diferente de donde residen, registran una mayor actuación de estrategias metodológicas innovadoras y un grado más elevado de motivación, sobre todo con respecto a los docentes que trabajan en la misma ciudad donde residen. Es muy interesante notar que la motivación aumenta a medida que aumenta la distancia entre el lugar de trabajo y el lugar de residencia del docente. Esto hace suponer que, sobre todo para los docentes que enseñan en otra región, la distancia de casa los lleve a buscar motivación y satisfacción en el trabajo, mientras que los docentes que enseñan en la misma ciudad, quizás por culpa de la rutina, de otros intereses o empeños, tienden a estar menos motivados con respecto a los demás.

- Correlación entre las escalas: satisfacción laboral – autoeficacia; autoeficacia – estrategia de enseñanza; motivación – autoeficacia; motivación- practica escolástica; motivación – estrategia de enseñanza; motivación – emoción.

De la correlación entre escalas se evidencia claramente que el autoeficacia esta correlacionada positivamente con la satisfacción laboral y con las estrategias de enseñanza. El factor motivación esta correlacionado positivamente tanto con la percepción de autoeficacia como con la práctica escolástica y con las estrategias de enseñanza. Existe una relación positiva entre la motivación con estrategias para un aprendizaje significativo y la activación de estrategias metodológicas innovadoras, pero sobre todo la motivación por medio de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo está vinculada significativamente y positivamente con la percepción de emociones positivas tanto en la enseñanza en clase como en el papel profesional del docente en general (relación con el directivo escolástico, con los compañeros y con la institución escolástica).

Concluyendo podemos afirmar que las hipótesis formuladas al principio de la investigación han sido en parte confirmadas: la motivación y el bienestar de los docentes depende seguramente de algunas variables socio – demográficas, sobre todo: por la edad, los años de enseñanza, el orden de escuela donde enseñan, la precariedad o estabilidad del trabajo, la distancia entre lugar de trabajo y de residencia. Por lo tanto sería oportuno prestar atención a esos factores y actuar, ahí donde sea posible, para evitar situaciones de incomodidad y favorecer las condiciones y contextos mejores para el trabajo.

Así como postulado, la motivación y el bienestar de los docentes están correlacionados con la utilización de estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo, quiere decir que los docentes más motivados son los que adoptan varias estrategias metodológicas y didácticas, innovadoras y dirigidas a un aprendizaje significativo más que a enfoques didácticos tradicionales, magistrales y frontales.

Entonces se podría sugerir que el trabajo de los docentes destinara algún tiempo dedicado también a la actualización y a la experimentación de estrategias, técnicas y metodologías didácticas nuevas y eficaces, para transmitir el conocimiento a los alumnos, un tiempo dedicado a la confrontación con ideas y propuestas de trabajos interesantes que cuiden también la parte emotiva y psicológica de la enseñanza para estimular la motivación, la gana de hacer y mejorar, el cambio y el crecimiento personal y profesional.

El docente puede ser adecuadamente motivado si satisface las necesidades que lleva y consigue construir y reunir en sí mismo las estrategias metodológicas, las emociones, la autoeficacia, el autoestima y la satisfacción.

Todos estos componentes deberían ser cultivados juntos y a la misma manera, para transformar el trabajo en una verdadera pasión y sentir que no “hace” sino que “es” un docente.

INTRODUZIONE

Il tema della ricerca “Il benessere e la motivazione dei docenti attraverso strategie metodologiche per un apprendimento significativo”, nasce da un’esigenza personale maturata nel corso degli anni nell’ambito della mia professione di docente di materie letterarie (italiano, storia, educazione alla convivenza civile, geografia) di scuola secondaria di primo grado: trovare la giusta motivazione nel lavoro quotidiano, una motivazione duratura, intrinseca, che non debba scemare col passare del tempo a causa di un lavoro ripetitivo e monotono, privo di stimoli adeguati, di gratificazioni dall’esterno o perchè il ruolo dell’insegnante spesso viene svalutato non solo a livello sociale ed economico, ma anche sul piano legislativo, da una normativa che tende a ingabbiarlo nei meandri della burocrazia a discapito della creatività, che non tiene conto della componente emotiva, fondamentale in questa professione, leggi che puntano il dito verso gli insegnanti costringendoli a concentrarsi sui documenti piuttosto che sull’autorealizzazione, sulle emozioni e sul benessere in campo lavorativo. Tutto questo spesso determina nei docenti una sorta di demotivazione, di stress emotivo, in cui prevalgono le emozioni negative su quelle positive, situazioni che in alcuni casi sfociano nel burn-out, in altri nella rassegnazione e nella monotonia che non sono mai produttive, né per l’insegnante stesso, né, soprattutto, per gli alunni, in quanto la frustrazione e la demotivazione, lo scarso entusiasmo hanno una ricaduta negativa sulla qualità dell’insegnamento e, logicamente, dell’apprendimento da parte dei discenti. La soddisfazione, il benessere e la motivazione, quindi, sono un valore, non solo aggiunto, ma basilare nell’insegnamento, inteso come professione di guida nell’educazione, apprendimento e formazione dei giovani, una professione che deve continuamente evolversi, crescere, trasformarsi e riadattarsi. Non c’è nulla di più gratificante e soddisfacente che svolgere un lavoro che si ama, dedicarvisi con passione, una passione che va alimentata giorno dopo giorno in un crescendo di emozioni positive che fanno star bene gli insegnanti prima con se stessi e, di conseguenza, con gli alunni e con tutto il contesto che li circonda. Una passione che genera continuamente voglia di fare, di crescere, di cambiare, misurarsi con le novità, sperimentare nuovi approcci metodologici, sentirsi realizzati, a prescindere dai risultati ottenuti. Gli effetti positivi

derivanti dall'insegnare con motivazione sono tanti: si percepisce meno la stanchezza, si è più energici, attivi, a dispetto del passare degli anni, poiché, per insegnare, non ci si può permettere il lusso di sentirsi stanchi o meno giovani: l'insegnante deve essere sempre giovane nello spirito, deve sempre mettersi in gioco per guidare con la sua vitalità nella giusta direzione i suoi alunni, trasmettere input, esempi e valori positivi.

Un insegnante fortemente motivato, soddisfatto e appassionato trasmette, a sua volta, motivazione, entusiasmo e passione ai suoi alunni, poiché la motivazione scaturisce anche dal contatto con persone motivate. Per cui la relazione insegnanti - alunni deve essere un continuo scambio di intenti positivi, basato non solo sui contenuti, ma sul desiderio, da parte dell'insegnante, di volerli trasmettere nel modo più appropriato e, da parte degli alunni, di volerli conoscere.

E qui si arriva al punto cruciale della questione: l'insegnante deve saper trasmettere i contenuti e deve poter disporre di un'ampia gamma di strumenti e proposte didattiche da attivare per rendere significativo l'insegnamento e l'apprendimento, per perseguire con entusiasmo gli obiettivi prefissati per i propri alunni, quindi: la motivazione dei docenti ha a che fare e si riallaccia con l'uso di efficaci strategie metodologiche? L'utilizzo di strategie metodologiche finalizzate ad un apprendimento significativo, può incidere positivamente sul benessere e la motivazione degli insegnanti, il tema dell'indagine. Gli insegnanti dispongono di metodi e tecniche di insegnamento efficaci per lavorare bene e con motivazione, strumenti che, aumentando la soddisfazione e la percezione di autoefficacia, possono generare emozioni positive ed essere causa di felicità, permettendo loro di evolversi e di continuare a farlo senza mai stancarsi e cadere nella monotonia o demotivazione.

L'interesse del presente lavoro è quello di approfondire un tema sempre attuale come è quello che riguarda l'universo scolare, un mondo continuamente *in fieri* grazie all'evolversi stessa del concetto di apprendimento, ai nuovi costrutti teorici relativi all'apprendere, a una didattica in continua evoluzione e all'apporto delle nuove tecnologie informatiche all'interno della aule. Si tratta, di fatto, di un tema sul quale è in corso da tempo un acceso dibattito di carattere multidisciplinare che ha visto coinvolti specialisti di diversi settori, dagli psicologi ai neurologi, dai docenti ai pedagoghi, dagli intellettuali agli studiosi di diverse discipline.

A partire dagli anni '50, grazie all'influenza di discipline come la linguistica, la cibernetica e la teoria dell'informazione, cominciò a venire meno in ambito psicologico la pretesa di studiare solo il comportamento oggettivabile e misurabile e iniziò a diffondersi l'idea che fosse possibile formulare delle ipotesi sul funzionamento della mente, concepita come un insieme di processi e funzioni. Gradualmente si diffuse l'uso di schemi analogici, che avrebbero dovuto rappresentare il possibile e probabile succedersi di fasi o stadi dell'attività psichica (in casi come una decisione o la risoluzione di un problema) e cominciò a farsi strada quella corrente psicologica che prese il nome di "Cognitivismo". Secondo l'assunto fondamentale del Cognitivismo - che va considerato uno dei più importanti movimenti della psicologia sperimentale contemporanea - la mente umana, analogamente a quanto accade con i servomeccanismi di tipo cibernetico, funziona come un'elaboratrice attiva delle informazioni che le arrivano attraverso gli organi di senso. Diversamente da quanto era avvenuto in altri indirizzi psicologici precedenti, dal comportamentismo alla *Gestaltpsychologie*, il Cognitivismo non si propose da subito come un sistema teoretico perfettamente organizzato ed il più possibile coerente; si pensi, in tal senso, che la sua prima formulazione teorica da parte di Neisser risale al 1967 e che segue di circa dieci anni la comparsa dei primi esperimenti psicologici che possono essere classificati come cognitivistici.

Fu solo a partire dagli anni '60, comunque, che il Cognitivismo - grazie al volume *Piani e struttura del comportamento* scritto da Miller, Galanter e Pribram - conobbe una svolta decisiva; per la prima volta l'analogia di funzionamento tra la mente umana e il computer venne presentata in modo approfondito e alla classica unità di misura psicologica rappresentata dal riflesso (ossia dal coordinamento tra stimolo e risposta, SP) venne sostituita una nuova unità globale denominata TOTE (dalle iniziali dei termini inglesi *test-operate - test-exit*), o «piano di comportamento». A base di questa innovazione vi era l'idea che il soggetto conoscente interagisse con l'ambiente circostante e non si limitasse a recepire passivamente le sollecitazioni esterne (come avveniva nel comportamentismo); il proprio progetto comportamentale e le condizioni oggettive esistenti, in altre parole, si confrontavano continuamente per verificare la reciproca coerenza.

Dai primi anni Settanta, il Cognitivismo cominciò a farsi strada nei più accreditati centri della ricerca psicologica nordamericana ed europea, riuscendo a subentrare alla teoria, allora dominante, del comportamentismo; nel 1970, infatti, ebbe inizio la pubblicazione della rivista “Cognitive Psychology”, che diede un grande contributo alla definizione del campo di ricerca e, nel 1976, venne data alle stampe “Cognitive Science” come espressione del nascere di una nuova area, chiamata “scienza cognitiva”, che si proponeva di integrare le ricerche provenienti da psicologia, filosofia, linguistica, neuroscienze e intelligenza artificiale. Negli anni seguenti cominciarono a distinguersi i principali filoni della ricerca cognitivista che puntarono il loro interesse sulla percezione, la memoria, l’attenzione, la vigilanza e il ragionamento (il cosiddetto *problem solving*) e, soprattutto, sul linguaggio, fino a quando, nel 1966, col Congresso Internazionale di Psicologia di Mosca, la prospettiva cognitivista venne riconosciuta ufficialmente da tutto il mondo accademico.

Rispetto ai comportamentisti che escludevano gli “eventi mentali” dalle teorie sull’apprendimento, andò materiando nell’ambito del Cognitivismo una corrente che manifestò tutta la sua insoddisfazione rispetto a tale paradigma interpretativo e che cominciò a ragionare sull’apprendimento umano in termini di eventi mentali e cognitivi. Tra i maggiori esponenti di questo movimento si possono citare Piage, Vygotskji e Bruner considerati cognitivisti di seconda generazione. Gli studi di questi ricercatori fornirono stimolo ad ulteriori ricerche che portarono studiosi come Gardner e Kolb a elaborare teorie come quella delle intelligenze multiple e sull’*experimental learning* relativa ai diversi stili di apprendimento. Studi teorici ed evidenze empiriche si riflessero sul mondo della didattica che andò, nel frattempo, maturando una nuova coscienza rispetto al ruolo docente-discente e una nuova consapevolezza su tecniche e modalità di insegnamento.

Per poter argomentare in modo compiuto su un tema tanto attuale quanto ricco di suggestioni, si è scelto di suddividere il presente elaborato in quattro capitoli per la cui elaborazione si è resa necessaria un’attenta e puntuale ricerca bibliografica che ha spaziato dalle fonti classiche alle più recenti pubblicazioni specialistiche.

Il primo capitolo, *Apprendere, un concetto e un processo complesso*, si apre con un primo paragrafo introduttivo volto a individuare quelle che sono le origini di un

concetto, quello di “apprendimento”, delle sue evoluzioni, dei meccanismi coinvolti in questo processo; per chiudere, infine, con un paragrafo rivolto ad approfondire l’apprendimento significativo.

Nel secondo capitolo, *Le teorie sull’apprendimento*, ripercorreremo le principali teorie dal Behaviorismo al Cognitivismo, per dedicare un paragrafo alle critiche al Cognitivismo che portarono studiosi come Piaget, Vygotskij e Bruner verso il Costruttivismo; maggiore spazio verrà dedicato alla figura di Jerome Bruner, padre della psicologia narrativa, e il paragrafo finale sarà rivolto alle tendenze in ambito psico-neurologico dal Costruttivismo alle intelligenze multiple.

Nel terzo capitolo: “ *I tanti volti dell’esperienza educativa: aspetti, modalità e problematiche della didattica*”, ci si occupa della figura dell’insegnante, della sua motivazione e dei fattori che la determinano, della relazione allievi-insegnanti, il clima di classe e l’ambiente di apprendimento, comunicazione, motivazione ed empatia, vengono posti a confronto modelli e stili di apprendimento/insegnamento, si parla di didattica metacognitiva, orientativa, multimediale, vengono descritte strategie didattiche e tecniche di insegnamento rivolte agli studenti atte a favorire un “apprendimento significativo”, inteso non come mera e sterile trasmissione di contenuti e concetti, ma come costruzione consapevole, elaborazione ed interiorizzazione del sapere. Un apprendimento che consenta di dare un senso alla conoscenza, permettendo l’integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l’utilizzo delle informazioni stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di pensiero critico, di “problem solving” e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze. Un apprendimento finalizzato a rendere autonomo il soggetto nei propri percorsi conoscitivi e a determinarne una crescita personale, emotiva, sociale ed umana completa, da spendere nei vari percorsi di vita.

Il quarto capitolo riguarda la parte empirica della ricerca, l’indagine è stata svolta su un campione di 201 docenti di entrambi i sessi, di scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, di età compresa tra i 31 e i 63 anni; il campione è stato scelto in Italia, regione Sicilia, provincia di Trapani.

La ricerca ha mirato a comprendere le dinamiche che determinano, il benessere, la soddisfazione e la motivazione dei docenti;

Verificare la relazione che intercorre tra l'utilizzo da parte dei docenti di strategie metodologiche per un apprendimento significativo e il benessere e la motivazione degli stessi;

Osservare il grado di benessere e motivazione degli insegnanti che utilizzano nel loro lavoro strategie didattiche innovative e mirate ad un apprendimento significativo da parte degli alunni;

Confrontare il differente grado di soddisfazione e motivazione dei docenti che adottano tali metodologie rispetto ad altri che fanno uso di metodologie tradizionali. Si suppone che questo possa aiutare a capire le dinamiche che determinano lo star bene, l'autoefficacia e la motivazione dei docenti, promuovere ragioni positive per insegnare, migliorare la qualità della professione docente, favorire una ricaduta positiva del progetto nella vita scolastica, creando un clima affettivo e relazionale, tra tutte le componenti dell'istituzione scolastica, dotato di significato e correlato positivamente con il potenziamento delle prestazioni della classe docente e la crescita delle risorse scolastiche.

PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO TEORICO

CAPITOLO I: APPRENDERE, UN CONCETTO E UN PROCESSO COMPLESSO

1.1 Il concetto di apprendimento

Che cosa è l'apprendimento? In che modo avviene la conoscenza? A queste domande pedagogia e scuola hanno dato una risposta tradizionalmente assertiva: si apprende studiando in una buona scuola, con bravi insegnanti. La conoscenza avviene mediante l'apprendimento. L'altro grande interrogativo è: come avviene l'apprendimento? In questa visione, un buon apprendimento sarebbe il normale risultato di un buon insegnamento e di studio disciplinato; come spiega la Cairo, «L'apprendimento è un cambiamento nelle attitudini o capacità umane, che può essere conservato e che non si può semplicemente attribuire al processo della crescita»¹; si verifica quando il soggetto, sottoposto a uno stimolo, modifica il proprio comportamento rispetto a prima di ricevere lo stimolo. L'apprendimento, quindi, è un processo che determina un mutamento duraturo nel comportamento².

L'apprendimento è un processo dinamico reso possibile dalla particolare struttura fisiologica dell'essere umano il quale, essendo dotato di strutture cognitive, può elaborare le informazioni che provengono dall'esterno e trasformarle in un bagaglio di conoscenze proprie. A livello neurologico una serie di informazioni in entrata, attraverso complessi processi selettivi, vengono memorizzate e si saldano a "librerie" mentali preesistenti con le quali entrano in relazione; a seconda di quanto già acquisito, il cervello attiva una serie di funzioni che accettano o rifiutano i nuovi dati³. Nel caso dell'apprendimento scolastico, in particolare, il meccanismo che viene attivato

¹ CAIRO M. T., *Superdotati e dotati. itinerari educativi e didattici*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 68.

² PORTA M., *L'apprendimento della lettura. Processi, problemi, prevenzione*, Luigi Pellegrini editore, Cosenza, 1996, p. 40 e ss.

³ GALLO B., *Neuroscienze e apprendimento*, Ellissi, Padova, 2003.

coinvolge molte variabili che riguardano, ad esempio, il tipo di insegnamento, le condizioni ambientali di apprendimento, la capacità didattica dell'insegnante⁴.

Come sostiene la Loiero, «L'apprendimento è autoregolato: il termine “metacognizione” viene utilizzato in psicologia proprio per indicare la consapevolezza che l'individuo progressivamente acquisisce del proprio funzionamento cognitivo e il controllo e monitoraggio che, attraverso le varie “strategie” cognitive, esercita su tale funzionamento cognitivo e metacognitivo, ma riguarda anche gli aspetti emotivi/motivazionali»⁵. Non bisogna dimenticare, però, che l'attività cognitiva non può essere pensata esclusivamente in termini di processo individuale in quanto ha un carattere fortemente sociale, nel senso che si lega ai contesti nei quali viene esperita e alle persone con le quali si entra in contatto; le relazioni sociali, infatti, rappresentano la palestra in cui gli individui imparano a condividere i significati che vengono assegnati alla realtà⁶.

In ambito scolastico i docenti possono avvalersi delle acquisizioni della psicologia dello sviluppo per meglio capire i loro allievi e, rifacendosi alle fasi evolutive del bambino tratteggiate dalla scuola psicologica, avvalersi del principio della crescita fisico (che comprende tutte quelle modificazioni che riguardano la fisicità), della maturazione (che attiene allo sviluppo di istinti e di comportamenti innati) e dell'apprendimento (processo di acquisizione dati e informazioni e loro elaborazione)⁷. In considerazione del fatto che l'apprendimento è influenzato dalle potenzialità del discente, dall'ambiente in cui vive e dai luoghi deputati all'insegnamento, ma anche dalla realtà che lo circonda, allora insegnanti e pedagoghi sono responsabili di fornire

⁴ BLOOM B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 2006, p. 24.

⁵ LOIERO S., *Ambiente di apprendimento*, in “Voci della Scuola”, 2008, in http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm

⁶ BOCA S., SEVERINO S., PACE U. (a cura di), *Apprendimento, relazioni sociali e nuove tecnologie*, Unicopli, Milano, 2009.

⁷ BOWER G. H, HILGARD E. R., *Teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, 1987, p. 35.

esperienze educative che permettano ai bambini di acquisire le conoscenze necessarie mediante interventi opportuni, mirati, pertinenti e significativi. Il livello di sviluppo di un bambino segna il punto di partenza dell'apprendimento, ma non necessariamente lo determina o lo limita⁸.

In ambito scolastico la qualità di un buon insegnamento è fondamentale; un docente in grado di valutare attentamente conoscenze, attitudini e potenzialità dei suoi allievi potrà costruire una piattaforma dalla quale partire per trasmettere ai discenti un mare di conoscenze, abilità e saperi ai quali, diversamente, potrebbero non avere accesso.

1.2 “Apprendere”, un concetto *in fieri*

All'inizio del secolo XX le correnti più accreditate del pensiero psicologico erano il Comportamentismo e il Cognitivismo; la maggior parte degli studi, tuttavia, si focalizzava soprattutto sul Comportamentismo il quale definiva l'apprendimento come un cambiamento nel comportamento dall'esterno verso l'interno, nel senso che si riteneva che i fattori ambientali fossero responsabili di ciò che il soggetto apprendeva, perciò le ricerche possedevano un labile fondamento teorico che si traduceva nel riconoscere larghi codici di apprendimento i quali venivano applicati alla maggior parte delle situazioni di apprendimento⁹. Il Comportamentismo intendeva l'essere umano come individuo che apprendeva per mezzo di meccanismi di associazione tra stimoli e risposte, affermando che i cambiamenti provenissero da stimoli esterni e non da processi mentali interni; questa corrente ammetteva come materia di studio unicamente eventi comportamentali, intendendo che questi fossero gli unici a raccogliere le

⁸ KANIZSA S., *Emozioni e relazioni educative*, in KANIZSA S. (a cura di), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano, 2007, p. 37 e ss. (pp. 3-78).

⁹ MEAZZINI P., *Dal comportamentismo alla terapia del comportamento e oltre*, in DEL CORNO F., LANG M. (a cura di), *Trattamenti in setting individuale. Psicoterapie, trattamenti somatici*, Franco Angeli, Milano, 1989, pp. 283-295.

caratteristiche fenomeniche, positive, osservabili e verificabili di fatti scientifici¹⁰.

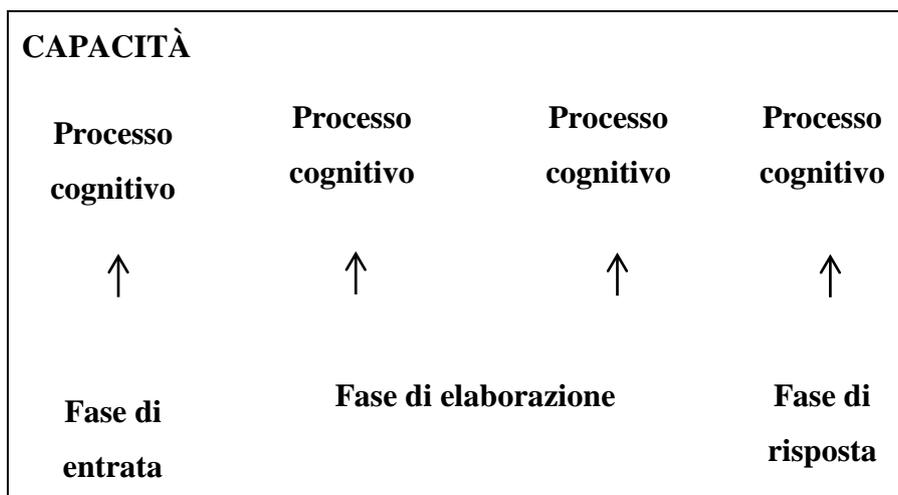
Trascorsa la metà del secolo XX, prese piede una visione cognitiva psicologica che ribaltò completamente la prospettiva attraverso la quale osservare l'uomo; si passò, infatti, da un'analisi su elementi esterni al soggetto a uno studio sui suoi processi mentali e sul modo in cui l'informazione acquisita veniva rielaborata. Le ipotesi associate al paradigma cognitivo introdussero nello schema *stimolo – risposta* la variabile *organismo: input – organismo* (processi mentali) – *output* (risposta); il paradigma cognitivo dell'apprendimento centrava il suo interesse sulla rappresentazione dell'informazione della memoria, prendendo ulteriormente in considerazione il processo di acquisizione di tale informazione¹¹. Col passare del tempo, nel secolo XXI, partendo dall'archetipo cognitivo si giunse alla conclusione che il processo di apprendimento poteva essere considerato socio-costruttivista e questo in virtù del fatto che chi apprende selezionerebbe dalla nuova informazione ciò che risulta più significativo¹².

¹⁰ MAZZANA B. M., *Profilo storico e teorico*, in MANTOVANI G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze, 2003, p. 25 e ss. (pp. 15-44).

¹¹ AA.VV., *Psicologia e pedagogia*, De Agostini, Novara, 2002, p. 31 e ss.

¹² LAFORTUNE L., DEAUDELIN C., *La metacognizione in una prospettiva trasversale*, in ALBANESE O., DOUDIN P. A., MARTIN D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 59 e ss. (pp. 58-73).

Figura 1: Capacità cognitive



Una serie di proposte elaborate all’inizio del nuovo Millennio hanno cominciato a ragionare sull’apprendimento in termini di acquisizione di risposte, acquisizione di conoscenze e come costruzione di conoscenza. La prima fase, *acquisizione di risposte*, considera l’apprendimento dal punto di vista cognitivo; in questa fase l’apprendimento si relaziona col modo di acquisizione delle conoscenze, e gli apprendimenti, che vengono determinati da stimoli esterni, innescano nel soggetto delle risposte (gli stimoli di successo si rinforzano, gli altri si indeboliscono). In questo senso l’insegnante sarebbe, con il suo atteggiamento premiante o punitivo, un “dispensatore di feedback”; l’idea è che detti stimoli siano in grado di modellare il comportamento degli studenti. Da questo punto di vista, la qualità dell’apprendimento è basata su valori quantitativi, per cui i meccanismi per apprendere devono essere innati e l’apprendimento non è soggetto a processi mentali di controllo cosciente¹³.

La seconda fase, *acquisizione di conoscenze*, presume l’approccio comportamentista oltre che cognitivista della quantificazione delle risposte degli studenti all’elaborazione dell’informazione e di quanti comportamenti e quanta conoscenza acquisiscono detti studenti. Nell’*acquisizione di risposte* si definisce il docente come “distributore di feedback”, passando in questa fase, a denominarlo

¹³ MAYER R., *Learning and Instruction*, Merrill, New York, 2003, p. 13.

“distributore di informazione”. Questa fase presuppone un interiorizzarsi della prospettiva cognitiva la quale genererà pietre miliari che incideranno sul ruolo di chi apprende e nel processo di apprendimento, il quale evolve da una concezione reattiva e passiva ad un ruolo molto attivo. L’apprendimento, quindi, dipende dalla responsabilità dei docenti, che trasmettono agli studenti le conoscenze da acquisire e, anche se si assumono processi cognitivi nell’apprendimento i quali si misurano in termini di quantità di informazioni che l’alunno è riuscito ad apprendere¹⁴

La terza fase, denominata *L’apprendimento come costruzione del sapere*, indica, secondo, Beltrán, il ruolo attivo di chi apprende nel senso che lo studente non è più solo un recettore passivo delle conoscenze ma diventa a sua volta un produttore ; di conseguenza il discente modella il nuovo apprendimento con le conoscenze che già possiede cercando di attribuire loro un significato personale. In questo modo anche il ruolo dell’insegnante cambia prospettiva poiché cessa di essere un dispensatore d’informazioni per diventare mediatore, orientatore nel processo di apprendimento dell’alunno. I risultati dell’apprendimento delle conoscenze già acquisite viene valutato in modo diverso rispetto al passato, passando da una misurazione della quantità dei saperi a una valutazione che si centra sul come questi si strutturano e su quale sia il loro livello qualitativo. Pertanto si passa da una valutazione quantitativa dei comportamenti ad una valutazione qualitativa¹⁵.

1.3 Meccanismi coinvolti nell’apprendimento

Affinché ci sia apprendimento e, quindi la struttura cognitiva di chi ha appreso si modifichi, deve realizzarsi necessariamente un’interazione tra chi apprende e l’oggetto

¹⁴ MARTIN BELTRAN J., *Attivare il potenziale di apprendimento*, Erickson, Trento, 2009, p. 12 e ss.

¹⁵ MARTIN-BELTRAN M., *Hod do Teachers Participate, Mediate, and Intervene in the Co-construction of language Knowledge During Learner Interactions?*, in YOON B., KIM H. K., *Teachers’ Roles in Second Language Learning*, Information Age Publishing, Charlotte, 2012, p. 114 (pp. 99- 120).

del sapere, inoltre devono essere abbondantemente presenti fattori che intervengono nell'apprendimento. Queste cause, che lo studente percepisce come quelle che esplicano il risultato ottenuto, possono essere influenzate da due tipi generali di meccanismi che sono coinvolti nell'apprendimento: fattori ambientali e caratteristiche personali¹⁶.

Quando si parla di fattori ambientali si fa riferimento a quegli elementi contestuali che aiutano a rilevare la causalità e tra i quali si possono far rientrare: 1) l'informazione specifica riferita ai dati concreti, a ciò che suscita l'interesse dello studente e che gli fornisce una conoscenza diretta delle cause del suo comportamento; 2) Il feedback del professore: i dati che ricevono gli studenti dai loro docenti riguardo ai loro risultati in termini di capacità; 3) L'interazione dell'alunno col gruppo: descritta come le attribuzioni che dipendono dalle relazioni tra l'azione individuale e quella della classe. Tra le caratteristiche personali, invece, si possono annoverare 1) le cause antecedenti, ovvero quei fatti avvenuti prima del risultato; 2) Gli eventi contigui temporaneamente saranno inclusi, con maggiore probabilità, in relazioni di causa – effetto (si tende a considerare cause gli stimoli più eclatanti dal punto di vista percettivo; per cui vale l'equazione che più grande è l'effetto maggiore e la causa e viceversa)¹⁷.

Considerare il processi di apprendimento in termini di un'elaborazione di conoscenza all'interno della quale gli studenti svolgono un ruolo attivo, impone, necessariamente, una breve digressione sul ruolo della memoria per capire quali sono le tappe che portano alla costruzione del sapere. A tale riguardo, sebbene si tratti di un campo di ricerca ancora *in fieri*, è diffusa la convinzione che chi apprende, selezionando attivamente le informazioni che riceve e costruendo nuova conoscenza in funzione di ciò che già sa, diventa il costruttore principale dell'apprendimento¹⁸. Possiamo individuare tre tipi di memoria seguendo i modelli classici dell'elaborazione dell'informazione, nei quali si riceve, codifica, analizza, interpreta l'informazione: *la*

¹⁶ BLOOM B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, cit., p. 113.

¹⁷ MARIANI L., *Saper apprendere*, Libreriauniversitaria.it, Pordenone, 2010, p. 113 e ss.

¹⁸ MARTINEZ BELTRAN J. M., *Attivare il potenziale di apprendimento*, vol. 2, cit., p. 12 e ss.

memoria sensoriale, incaricata della ricezione delle informazioni provenienti dagli organi sensitivi, la *memoria a breve termine*, che si configura come la capacità limitata che permette di mantenere per qualche tempo l'informazione ricevuta¹⁹; è anche vero, però, che questa funzione di memorizzazione statica assegnata alla memoria a breve termine non tiene conto in modo soddisfacente della dinamica dei processi che porteranno alla memoria a lungo termine, per cui nelle nuove prospettive e nello studio della memoria, questo concetto della memoria a breve termine si sostituisce progressivamente con quella che viene chiamata "memoria di lavoro"²⁰. Infine la *memoria a lungo termine* viene concepita come una capacità di archiviazione e la durata di tempo in cui le informazioni rimangono organizzate è illimitata²¹.

Nonostante la sua fondamentale funzione, le differenze nell'apprendimento non dipendono tanto dai meccanismi che sovrintendono alla memoria quanto, piuttosto, da una serie di strategie che possono manipolare e ottimizzare la selezione, l'organizzazione e l'elaborazione dell'informazione. Perché una pratica educativa si converta in un evento completo a detta di Schawb devono sussistere quattro elementi: l'insegnante, il discente, il curriculum e il mezzo²²; nessuno di questi può prevaricare gli altri e ciascuno deve essere preso in considerazione nell'attività educativa. Il ruolo del docente all'interno della classe è fondamentale considerando che è colui che pianifica le attività degli allievi e che decide l'ordine con cui passare le proprie conoscenze agli studenti, gli studenti devono impegnarsi

¹⁹ AMORETTI G., *Apprendimento e memoria*, in MECACCI L. (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, cit., pp. 154-176.

²⁰ VIANELLO R., LANFRANCHI S., FORCELLINI G., *memoria di lavoro, pensiero logico, intelligenza verbale e di performance in bambini di scuola dell'infanzia*, in DI NUOVO S., SPRINI G. (a cura di), *Teorie e metodi della psicologia italiana: tendenze attuali. In memoria di Angelo Majorana, psicologo in terra di confine*, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 593 e ss. (pp. 590-609).

²¹ GALLO B., *Neuroscienze e apprendimento*, cit., p. 53 e ss.

²² SCHAWB J. J., *The practical 3: Translation into curriculum*, in "School Review", 81, 1973, pp. 501-522.

ad apprendere, essendo questa una loro responsabilità imprescindibile, il curricolo comprende conoscenze, abilità e valori dell'esperienza educativa che devono soddisfare criteri di eccellenza, in modo che li convertano in oggetti degni di studio, il mezzo è il contesto in cui ha luogo l'esperienza di apprendimento e influisce nella forma in cui l'insegnante e lo studente arrivano a condividere il significato del curricolo²³.

Gowin e Novak utilizzano il termine "governo", piuttosto che ambiente sociale, per descrivere quei fattori che controllano il senso dell'esperienza educativa, da questo punto di vista le strutture scolastiche, le aule e i testi, sono esempi di fattori legati alla *governance*. In molti modi la società, i docenti e il curricolo controllano o governano il significato che si può incontrare nell'esperienza educativa, anche se gli studenti giocano un ruolo di primo piano²⁴.

1.4 L'apprendimento significativo, un *focus*

Le ricerche psicologiche sul processo di apprendimento e il funzionamento della memoria hanno dato impulso al concetto di apprendimento significativo, termine coniato da Ausubel nel 1963²⁵ per definire l'opposto dell'apprendimento rappresentativo²⁶; lo psicologo americano sosteneva che l'apprendimento significativo si generava quando l'individuo metteva in relazione le nuove informazioni con le basi concettuali già possedute, ossia quando costruiva nuove conoscenze sulla base delle conoscenze pregresse attraverso una forte motivazione personale ad apprendere.

²³ LARSON B. E., KEIPER T. A., *Instructional Strategies for Middle and High and High School*, Taylor & Francis, Oxon, 2013, p. 90 e ss.

²⁴ NOVAK J. D., GOWIN B. D., *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, 1984, p. 6

²⁵ AUSUBEL D. P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York, 1963.

²⁶ AUSUBEL D. P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologia per gli insegnanti*, , 2004, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 126 e ss.

Un apprendimento è meccanico quando si mettono in relazione in maniera inopportuna, le conoscenze passate con ciò che si sta per apprendere o se l'individuo manca di conoscenze pregresse riguardo all'oggetto del suo apprendimento; meccanico e ripetitivo, però, si può definire anche un apprendimento meramente mnemonico e nozionistico frutto di un semplice travaso di contenuti non assimilati e metabolizzati in maniera consapevole²⁷. Perché un apprendimento sia significativo, invece, devono sussistere diverse condizioni: 1) i contenuti da apprendere devono essere potenzialmente significativi e le loro parti devono possedere una coerenza e logica interna, cioè devono essere coerentemente legate e correlate (significatività logica); 2) il processo di apprendimento dipende fondamentalmente dalla motivazione della persona senza la quale non avviene apprendimento; 3) è importante che il soggetto conoscente sia cosciente delle idee pregresse rispetto all'argomento di studio, in modo da poter mettere in relazione i nuovi concetti con quelli già contenuti nella sua struttura cognitiva (significatività psicologica); 4) in questa prospettiva l'insegnante assume il ruolo di facilitatore degli apprendimenti, selezionando gli strumenti didattici e le strategie di insegnamento più efficaci, inoltre affinché l'individuo realizzi apprendimenti significativi è fondamentale il ruolo rappresentato dalla memoria comprensiva (globale) che gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento; 5) il cambiamento degli schemi di conoscenza avviene attraverso un processo che passa dalla rottura di un equilibrio iniziale ad un successivo riequilibrio, ovvero rompere gli equilibri iniziali dei propri schemi mentali rispetto all'oggetto di apprendimento per raggiungere un riequilibrio modificando opportunamente gli schemi precedenti o costruendone di nuovi²⁸.

In sostanza la visione di Ausubel è di tipo classico/interazionista cognitivo, per cui gli studenti acquisiscono e conservano significativamente conoscenza. Secondo l'approccio dello psicologo statunitense, con l'innestarsi delle nuove conoscenze nella struttura cognitiva, questa si modifica integralmente, o parzialmente, attraverso il collegamento che si verifica tra il nuovo concetto incorporato e uno preesistente. L'introduzione di un nuovo concetto e la sua assimilazione determina la

²⁷ *Ivi*, p. 113.

²⁸ *Ivi*, p. 102.

differenziazione progressiva, cioè il differenziarsi dei livelli e dei modi di conoscenza della struttura cognitiva, e la *conciliazione integrativa*: in conseguenza dell'integrazione del nuovo contenuto nella conoscenza pregressa quest'ultima si modifica. Quindi si vengono a creare nuovi collegamenti tra alcuni contenuti già appresi e/o da apprendere (*apprendimento sovraordinato o cognizione complessa*)²⁹.

L'apprendimento significativo, inoltre, consente l'autovalutazione del processo di apprendimento da parte del soggetto che apprende il quale è cosciente, nel bene e nel male, della direzione in cui sta andando e questo comporta un coinvolgimento totale anche affettivo, emozionale e motivazionale in ciò che fa. Queste caratteristiche che riguardano l'apprendimento significativo fanno capire che deve esserci l'intenzione di dare significato ai contenuti. Bisogna precisare, però, che le conoscenze acquisite e gli apprendimenti significativi sono molto resistenti al cambiamento, inoltre l'insegnamento deve essere pianificato in modo da facilitare l'apprendimento significativo, puntando molto sulle conoscenze pregresse degli allievi. Dalla teoria di Ausubel discende l'elaborazione delle mappe concettuali fatta da Novak nel 1972, le quali sono impostate in modo da rappresentare i collegamenti tra i concetti, permettendo agli studenti di visualizzare concretamente le loro idee pregresse, nonché le relazioni tra queste e, di conseguenza, di strutturare e rappresentare la conoscenza, individuandone i punti deboli e/o quelli di forza³⁰.

²⁹ *Ivi*, p. 228 e ss.

³⁰ NOVAK J., *Costruire mappe concettuali*, Erikson, Trento, 2012.

CAPITOLO II: LE TEORIE SULL'APPRENDIMENTO

2.1 Il Behaviorismo

«L'apprendimento», così scrive la Mandolesi, «è un processo che caratterizza ogni individuo, e che anche la condizione di un non-apprendimento, cela una situazione, adattiva, di apprendimento a non imparare un determinato compito»³¹; si tratta, inoltre, di un processo intellettuale tramite il quale il soggetto acquista conoscenze sul mondo che, in seguito, adopera per organizzare e sistemare il proprio comportamento³². In alcuni casi, come ad esempio nei bambini, l'apprendimento assume le caratteristiche di un processo spontaneo (si pensi al linguaggio), in altre circostanze, invece, è il risultato di un intervento esterno da parte di un educatore/insegnante/pedagogo il cui compito è quello di “insegnare” conoscenze. Esiste sul tema una vastissima letteratura che ha prodotto nel tempo diverse teorie sull'apprendimento che, di fatto, coincidono con le grandi scuole della psicologia del Novecento, e che individuano nel *Behaviorismo* (o *comportamentismo*) la prima vera corrente di pensiero «che domina la scena della psicologia scientifica fino alla metà del secolo»³³.

La data di nascita del *Behaviorismo* si fa coincidere con l'anno in cui l'americano John Broadus Watson, nel 1913, pubblicò *Psychology as a Behaviorist Views*, ritenuto il manifesto fondativo della scuola³⁴; secondo l'orientamento proposto da Watson lo psicologo aveva il compito di esaminare il comportamento dei propri pazienti, ossia le

³¹ MANDOLESI L., *Che cos'è l'apprendimento?*, in MANDOLESI L., PASSAFIUME D., *Psicologia e psicobiologia dell'apprendimento*, Springer, Milano, 2004, p. 2 (pp. 1-13).

³² HILGARD E., *Psicologia corso introduttivo*, Giunti Barbera, Firenze, 1971, p. 51.

³³ PIERINI R., *Dalla A come Apprendimento alla V come Valutazione*, Armando, Roma, 2002, p. 30.

³⁴ WATSON J. B., *Psychology as the Behaviorist Views It*, in “Psychological Review”, 20, 1913, pp. 158-177.

risposte dell'organismo agli stimoli dell'ambiente³⁵. Watson era pienamente convinto che la scienza non dovesse affatto preoccuparsi degli eventi interni al soggetto, nel senso che l'introspezione, considerata a lungo il principale (se non l'unico) strumento per indagare la mente umana, andasse abbandonata e questo in virtù della sua soggettività che la rendeva difficilmente osservabile e controllabile. Come riporta Skinner «I dati ottenuti attraverso l'introspezione, diceva Watson, non erano “oggettivi” e non potevano essere usati in una scienza naturale. [...] L'introspezione sarebbe stata sempre un problema per l'inevitabile manchevolezza delle contingenze»³⁶.

Quando Watson parlava di “comportamento” faceva riferimento a qualsiasi «movimento muscolare, secrezione ghiandolare o attività bioelettrica del sistema nervoso»³⁷, tutto ciò, in altre parole, che potesse essere osservato e misurato. Partendo dagli studi del russo Ivan Pavlov sui riflessi condizionati³⁸, Watson arrivò ad affermare che «vengono condizionati tutti i nostri riflessi o reazioni»³⁹. L'influenza che le teorie di Watson esercitarono sulla comunità scientifica, soprattutto nord-americana, fu sorprendente⁴⁰ tuttavia, col passare del tempo, i suoi approcci cominciarono a essere considerati troppo radicali e furono rivisitati da una nuova generazione di studiosi che svilupparono gli assunti watsoniani. Particolarmente significativo fu il dello psicologo

³⁵ MARR J. J., *“It is NOT elementary, my dear Watson”: the strange legacy of the Behaviorist Manifesto*, in MODERATO P., PRESTI G. (a cura di), *Cent'anni di comportamentismo. Dal manifesto di Watson alla teoria della mente, dalla BT all'ACT*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 24-28.

³⁶ SKINNER B. F., *Difesa del comportamentismo. Saggi recenti su istruzione e personalità*, Armando, Roma, 2006, p. 172

³⁷ *Behaviorismo* o *behaviourismo*, in <http://www.sapere.it/enciclopedia/behaviorismo+o+behaviourismo.html>

³⁸ PAVLOV I. P., *Conditional Reflexes: an Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*, Dover Publication, New York, 1927.

³⁹ MEAD G. H., *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze, 2010, p. 157.

⁴⁰ In Europa, diversamente, un nuovo movimento, la psicologia della Gestalt oppose alle teorie watsoniane serrate critiche. SPADOLINI B., *Educazione e società. i processi storico-sociali in Occidente*, Armando, Roma, 2004, p. 357 e ss.

americano Burrhus Skinner il quale evidenziò la necessità di differenziale un comportamento “rispondente” da uno “operante”, ritenendo che il primo derivasse da un patrimonio di riflessi innati o condizionati che veniva attivato (secondo la lezione pavloviana) da determinati stimoli esterni (elicitati) indipendentemente dalla volontà del soggetto; nel secondo, invece, l’apprendimento era il prodotto di un’associazione stimolo/risposta⁴¹.

Un ulteriore passo avanti alla teoria di Watson fu reso possibile dai postulati formulati da Clark Hull, dalle “variabili intervenienti” di Kenneth Spence che, a suo dire, andavano cercate nel sistema nervoso⁴² e da Edward Tolman il quale, però, fu accusato per le sue posizioni di “mentalismo”⁴³. Questo filone di studi, definito neo-Behaviorismo, sebbene ancora oggi non possa ritenersi del tutto esaurito, è entrato, a partire dalla fine della seconda Guerra Mondiale, in una fase, definita da Berlyne “cenocomportamentismo”⁴⁴, caratterizzata da una produzione scientifica tanto significativa ed eterogenea da renderne difficile una sistemazione ordinata. In sintesi, tuttavia, si potrebbe dire che i nuovi orientamenti furono fortemente segnati da una serie di scoperte in ambito neurofisiologico, come la scoperta dell’*arousal*, ma anche dalla riscoperta dell’opera di Piaget, dagli studi di cibernetica, da alcune teorie come quella dell’informazione e delle statistiche delle decisioni e dagli studi di linguistica dello studioso sovietico Noam Chomsky⁴⁵.

⁴¹ HOLLGARD E. R., ATKINSON R. C., ATKINSON R. L., *Psicologia. Corso introduttivo*, Giunti, Firenze, 1989, p. 222 e ss.

⁴² LOSTIA M., *Modelli della mente, modelli della persona. Le due anime della psicologia*, Giunti, 1994, p. 60 e ss.

⁴³ SFORZINI P., *La psicologia. Dalle origini al primo Novecento*, Franco Angeli, Milano, 1970, p. 405 e ss.

⁴⁴ PRAVETTONI G., DE GIORGI L., *Orientamenti della ricerca psicologica*, in PRAVETTONI G., MIGLIORETTI M. (a cura di), *Processi cognitivi e personalità. Introduzione alla psicologia*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 40 e ss. (pp. 11-52).

⁴⁵ REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell’educazione*, Armando, Roma, 1995, p. 131 e ss.

Un clima culturale particolarmente dinamico contribuì alla costruzione di un panorama teorico articolato che, partendo dagli assunti del Behaviorismo classico, giunse in alcuni casi a superarlo e in altri a integrarlo con le nuove acquisizioni. Così, se l'opera di Berlyne o di Hebb trassero spunto dalle conquiste in campo neurofisiologico, quella di Miller, uno dei fondatori e massimi esponenti della psicologia cognitiva, realizzò, grazie ai contributi del matematico/cognitivista americano Eugene Galanter e dello psiconeurologo austriaco Karl Pribram, una delle più importanti opere teoriche di psicologia contemporanea, *Plans and the Structure of Behavior*⁴⁶, saggio nel quale viene ridata centralità ai processi cognitivi e si rifiuta l'idea riduzionistica dell'uomo in termini di stimolo/risposta. Infine, rileva citare l'opera altrettanto significativa dello studioso inglese Ed Broadbent che ha contribuito, con la sua teoria sull'attenzione selettiva, a dimostrare i limiti dell'organismo umano nell'elaborare le informazioni derivanti dall'ambiente esterno⁴⁷.

Il dominio praticamente incontrastato che la scuola behaviorista aveva esercitato fino agli anni Sessanta cominciò a essere messo in discussione; la comunità scientifica, infatti, iniziò a perseguire nuovi filoni di ricerca e l'interesse generale tese a convogliare verso il Cognitivismo. Nei confronti del nuovo orientamento, tuttavia, la maggior parte dei behavioristi reagì piuttosto violentemente, negando che si potesse assegnare validità ai processi "mentali" e che, di conseguenza, si potesse parlare solo del comportamento e non della mente, pena il rischio da parte degli scienziati di cadere nella metafisica. Le reazioni, naturalmente, non furono unanimi e ci fu chi anche tra i comportamentisti ritennero che il Cognitivismo andasse considerato non in senso oppositivo ma come un'evoluzione degli assunti del Behaviorismo⁴⁸. Innegabilmente dalla sua vera o presunta crisi, il Behaviorismo ha perso la sua posizione dominante e questo ha prodotto

⁴⁶ MILLER G. A., GALANTER E., PRIBRAM K. H., *Plans and the Structure of Behavior*, Martino Publishing, New York, 2013.

⁴⁷ STELLA G., *Sviluppo cognitivo: argomenti di psicologia cognitiva*, Mondadori, Milano, 2000, p. 80 e ss.

⁴⁸ IMBASCIATI A., *Psicoanalisi e cognitivismo. Una nuova teoria sulle origini e il funzionamento della mente*, Armando, Roma, 2005, p. 13 e ss.

delle modificazioni particolarmente rilevanti anche nel campo dell'apprendimento; sono state abbandonate, infatti, le tematiche del condizionamento (che erano uno dei *leit motiv* del Behaviorismo) e hanno cominciato a fare la loro comparsa una serie di terapie come la *behavior therapy*⁴⁹.

2.2 Il Cognitivismo

A partire dagli anni '50, grazie all'influenza di discipline come la linguistica, la cibernetica e la teoria dell'informazione, cominciò a venire meno in ambito psicologico la pretesa di studiare solo il comportamento oggettivabile e misurabile e iniziò a diffondersi l'idea che fosse possibile formulare delle ipotesi sul funzionamento della mente, concepita come un insieme di processi e funzioni⁵⁰. Gradualmente si diffuse l'uso di schemi analogici, che avrebbero dovuto rappresentare il possibile e probabile succedersi di fasi o stadi dell'attività psichica (in casi come una decisione o la risoluzione di un problema) e cominciò a farsi strada quella corrente psicologica che prese il nome di "Cognitivismo"⁵¹. Secondo l'assunto fondamentale del Cognitivismo - che va considerato uno dei più importanti movimenti della psicologia sperimentale contemporanea - la mente umana, analogamente a quanto accade con i servomeccanismi

⁴⁹ PERSONS B. J., *The Case Formulation Approach to Cognitive-Behavior Therapy*, The Guilford Press, New York-London, 2012.

⁵⁰ Il 1956 è riconosciuto come l'anno in cui fu fondata l'intelligenza artificiale nella famosa conferenza di Dartmouth, cui presero parte Chomsky, Minsky, Newell, Simon e Miller; lo stesso anno è generalmente considerato testimone del nascere della psicologia cognitiva, in quell'anno, infatti, iniziarono ad apparire libri dedicati a certi aspetti di questa nuova corrente psicologica, anche se bisognerà attendere il 1967, e il testo di Ulrich Neisser, perché l'approccio dell'elaborazione di informazioni (o *information processing*) arrivi anche ai corsi universitari di psicologia. MICHAEL EYSENCK W., KEANE M. T., *Manuale di psicologia cognitiva*, Edizioni Sorbona, Milano, 1995, pp. 6-7.

⁵¹ CANESTRARI R., *Psicologia generale e dello sviluppo*, Clueb, Bologna, 1986, p. 188.

di tipo cibernetico, funziona come un'elaboratrice attiva delle informazioni che le arrivano attraverso gli organi di senso⁵².

Diversamente da quanto era avvenuto in altri indirizzi psicologici precedenti, dal comportamentismo alla *Gestaltpsychologie*⁵³, il Cognitivismo non si propose da subito come un sistema teoretico perfettamente organizzato ed il più possibile coerente; si pensi, in tal senso, che la sua prima formulazione teorica da parte di Neisser risale al 1967⁵⁴ e che segue di circa dieci anni la comparsa dei primi esperimenti psicologici che possono essere classificati come cognitivistici.

Numerose ed eterogenee furono le influenze che presiedettero alla nascita di questo movimento; tra queste vale la pena ricordare la “psicologia dell'atto” del secolo XIX la

⁵² Per quanto riguarda la diffusione del cognitivismo in Italia si veda la rassegna CAMELLI N., *Problemi e prospettive del cognitivismo nella ricerca italiana*, in “Il Giornale italiano di psicologia”, 8, 3, 1981, pp. 493-505; per un esauriente contributo, invece, ID. (a cura di), *Psicologia cognitivista. Orientamenti nello studio dei processi cognitivi*, Il Mulino, Bologna, 1983.

⁵³ “Comportamentismo” e “gestaltismo” sono correnti psicologiche contemporanee: la prima nasce negli Stati Uniti nel 1913 ad opera di J. B. Watson, mentre la seconda in Germania intorno al 1912. Secondo il «comportamentismo» (o «behaviorismo») l'unico oggetto possibile di una psicologia scientifica è costituito dal comportamento manifesto, ossia dall'insieme delle reazioni dell'organismo animale o umano osservabili dall'esterno dell'organismo stesso e verificabili intersoggettivamente (sul fondatore si veda. MEAZZINI P., *Watson*, Il Mulino, Bologna, 1976; CARNOLDI C., *Il comportamentismo*, in LEGRENZI P., *Storia della psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1980, pp. 133-158). La «Gestaltpsychologie», invece, o psicologia della forma» sostiene che la vita psichica, e in particolare l'esperienza percettiva, è costituita da processi dinamici organizzati secondo principi strutturali autonomi. La Gestalt, in altre parole, è una configurazione in cui la funzione delle parti è determinata dall'organizzazione dell'intero, ossia è un tutto irriducibile alla semplice somma dei suoi elementi costitutivi (cfr. METZGER W., *I fondamenti della psicologia della forma*, Armando, Roma, 1971).

⁵⁴ Il testo diede una nuova legittimazione alla psicologia cognitivista; sei capitoli del libro furono dedicati alla percezione e all'attenzione, quattro alla lingua, alla memoria e al pensiero. Per un approfondimento, NEISSER U., *Psicologia cognitivista*, Martello Giunti, Firenze, 1976.

quale, opponendosi alle tesi empiristiche ed associazionistiche⁵⁵, sostenne che le funzioni percettive e la memoria erano costruzioni attive che, di volta in volta, facevano un determinato uso dell'informazione sensoriale. Estremamente importanti, poi, furono gli esperimenti condotti in Inghilterra, a partire dalla seconda guerra mondiale⁵⁶, dato che è qui che si affermarono le tesi cognitiviste e si condussero i primi esperimenti che avrebbero contribuito in misura rilevante a farle accettare anche da psicologi di diverso orientamento. A Cambridge, tra il 1940 e il 1945, K. Craik effettuò una serie di esperimenti dai quali concluse che la mente umana si comporta come un servomeccanismo capace di autocorrezione ad intervalli di 500 ms.⁵⁷, quindi, D. E.

⁵⁵ La diatriba tra empiristi (convinti che tutte le conoscenze derivano dall'esperienza) e innatisti o razionalisti (fautori della tesi secondo cui i bambini vengono al mondo provvisti di una notevole mole di conoscenze innate) trae origini dalle teorizzazioni platoniche ed aristoteliche circa la natura e l'origine della conoscenza, in relazione alla memoria e al pensiero. La contrapposizione, che si acutizzò nei secoli XVII, XVIII e XIX, vide schierati da una parte filosofi britannici come Locke, Hume e Hill, che parteggiarono per la visione empirista, e altri come Cartesio e Kant che difesero quella innatista. Da queste controversie, di natura prettamente filosofica, presero origine le teorizzazioni psicologiche sui processi cognitivi umani. ANDERSON J. R., *Psicologia cognitiva e le sue implicazioni*, Zanichelli, Bologna, 1993, p. 5 e ss.

⁵⁶ Ricordiamo gli esperimenti volti a individuare il rendimento ottimale e i limiti dell'organismo in condizioni di emergenza e di stress che si presentano in un'azione bellica a livello tecnologico. Il caso studiato fu quello di un operatore radar che doveva registrare e decifrare correttamente una serie di segnali che possono comparire sullo schermo per un intervallo di tempo a volte brevissimo e deve operare una scelta particolare in presenza di molte alternative. MARHABA S., voce *Cognitivismo*, in "Enciclopedia di filosofia ed epistemologia", Garzanti, Milano, 1981, p. 148.

⁵⁷ Secondo questa metodologia se un soggetto (A) reagisce (per esempio riconoscendo la correttezza di una frase) nel tempo x , mentre nella situazione B ci mette il tempo $x+y$, allora è plausibile che nel secondo caso si sia reso necessario un ulteriore lavoro mentale, dovuto alla trasformazione dell'informazione per confrontarla con una regola, o il ricorso all'attività di un'altra parte e funzione del sistema nervoso. Dato che le diversità nei tempi di reazioni sono di un ordine molto piccolo, per l'appunto 50 - 100 ms, occorrono dunque apparecchi molto raffinati. CANESTRARI R., *Psicologia generale dello sviluppo*, cit., p. 188.

Broadbent enunciò la «teoria del filtro», volta a sottolineare la capacità della mente di selezionare in modo altamente specifico le informazioni in arrivo⁵⁸.

È solo a partire dagli anni '60, comunque, che il Cognitivismo - grazie al volume *Piani e struttura del comportamento* scritto da Miller, Galanter e Pribram - conobbe una svolta decisiva⁵⁹; per la prima volta l'analogia di funzionamento tra la mente umana e il computer venne presentata in modo approfondito e alla classica unità di misura psicologica rappresentata dal riflesso (ossia dal coordinamento tra stimolo e risposta, SP) venne sostituita una nuova unità globale denominata TOTE (dalle iniziali dei termini inglesi *test - operate - test - exit*), o «piano di comportamento»⁶⁰. A base di questa innovazione vi era l'idea che il soggetto conoscente interagisse con l'ambiente circostante e non si limitasse a recepire passivamente le sollecitazioni esterne (come avveniva nel comportamentismo); il proprio progetto comportamentale e le condizioni oggettive esistenti, in altre parole, si confrontavano continuamente per verificare la reciproca coerenza.

Dai primi anni Settanta, comunque, il Cognitivismo cominciò a farsi strada nei più accreditati centri della ricerca psicologica nordamericana ed europea, riuscendo a subentrare alla teoria, allora dominante, del comportamentismo; nel 1970, infatti, ebbe inizio la pubblicazione della rivista «*Cognitive Psychology*», che diede un grande contributo alla definizione del campo di ricerca e, nel 1976, venne data alle stampe «*Cognitive Science*» come espressione del nascere di una nuova area, chiamata “scienza

⁵⁸ Cfr. BROADBENT D. E., *Perception and communication*, Pergamon Press, Oxford, 1958.

⁵⁹ MILLER G. A., GALANTER E., PRIBRAM K. H., *Piani e struttura del comportamento*, Franco Angeli, Milano, 1973.

⁶⁰ Di fatto l'avvento dei computer digitali ha avuto un'enorme importanza nel formarsi della psicologia cognitivista, ma bisogna ricordare che psicologi e filosofi hanno da sempre avuto la passione di usare gli sviluppi tecnologici più avanzati come metafore dei vari aspetti del funzionamento dell'uomo. Si pensi, ad esempio, all'uso che Descartes fece degli automi idraulici di Saint Germain e l'uso di Freud del sistema idraulico di Vienna. Per questo motivo non deve sorprendere se alcuni teorici hanno reagito all'invenzione del computer digitale con il tentativo di paragonare la mente umana al funzionamento del computer. Si veda FANCHER R. E., *Pioneers of psychology*, Norton & Co., New York, 1979.

cognitiva”, che si proponeva di integrare le ricerche provenienti da psicologia, filosofia, linguistica, neuroscienze e intelligenza artificiale. Negli anni seguenti cominciarono a distinguersi i principali filoni della ricerca cognitivista che puntarono il loro interesse sulla percezione, la memoria, l’attenzione, la vigilanza e il ragionamento (il cosiddetto *problem solving*) e, soprattutto, sul linguaggio, fino a quando, nel 1966, col Congresso Internazionale di Psicologia di Mosca, la prospettiva cognitivista venne riconosciuta ufficialmente da tutto il mondo accademico.

Così come dall’inizio, anche oggi “psicologia cognitiva” e “scienza cognitiva” si sovrappongono ma, volendo individuare una differenza tra le due, si può dire che la prima fa’ assegnamento per lo studio del comportamento su tecniche sperimentali le cui origini risalgono all’epoca comportamentista, mentre la seconda utilizza soprattutto metodi quali la simulazione al computer dei processi cognitivi e dell’analisi logica⁶¹. Più recentemente, troviamo altre due importanti influenze pervenire al Cognitivismo dalla teoria dell’informazione⁶² e dalla cibernetica. Queste ultime, oltre ad apportare un linguaggio inedito nella tradizione psicologica (termini come *input* o *output* vanno a sostituire rispettivamente *stimolo* e *risposta*), forniscono un modello dell’organismo umano come sistema complesso in grado di elaborare informazioni, di compiere scelte fra gli elementi in «entrata», di mettere in atto sui dati che sono stati selezionati una serie di trasformazioni e un immagazzinamento rapido ed efficace, di raggiungere decisioni dipendenti dai risultati dell’elaborazione compiuta e non predeterminate in partenza dagli stimoli ambientali in entrata.

Numerose e profonde sono le differenze che dividono il pensiero cognitivista da quello psicologico antecedente. Ad esempio, diversamente dai comportamentisti e dai

⁶¹ ANDERSON J. R., *Psicologia cognitive*, cit., p. 9.

⁶² La teoria dell’informazione è un ramo delle scienze della comunicazione che fornisce un metodo astratto per analizzare l’elaborazione delle conoscenze (*the processing of knowledge*). Lo psicologo britannico Donald Broadbent è colui che ha maggiormente contribuito a sviluppare questa teoria.

neocomportamentisti⁶³ i cognitivisti, non hanno cercato nelle concettualizzazioni offerte dalla filosofia della scienza una conferma epistemologica al loro antisoggettivismo, ma hanno rivalutato il metodo dell'introspezione (seppure rivisto e corretto) e si sono definiti - in modo provocatorio - "mentalisti", volendo, così, significare contro la tradizione comportamentista che il far scienza presuppone anche o soprattutto il far ipotesi su ciò che non è direttamente osservabile; oltre a ciò alcuni hanno reintegrato la misura dei tempi di reazione come indicatore dei processi mentali sottostanti⁶⁴.

In ambito linguistico, dopo la critica di Chomsky (1959) all'opera *Il comportamento verbale* di Skinner (1957), che aveva tentato un'interpretazione comportamentistica dell'apprendimento del linguaggio, i cognitivisti hanno anche reagito contro l'ambientalismo (nel senso di comportamentismo) della psicologia anglosassone, da essi ironicamente definita «psicologia del gettone nella macchinetta», dato che l'organismo è totalmente plastico e passivo ed emette risposte solo se e quando viene sollecitato da situazioni - stimolo ambientali, e si sono dimostrati propensi a soluzioni di carattere

⁶³ Dopo il successo delle teorie comportamentiste, intorno agli anni Sessanta, si svilupparono un numero crescente di psicologi che si allinearono sull'antisoggettivismo della tesi watsoniana, ma la modificarono in modo rilevante nelle sue componenti secondarie, dando origine a una serie di sottotipi del comportamentismo, o neocomportamentismi, spesso in polemica tra loro. Tra gli esponenti più importanti in ordine di tempo si citano Holt, Weiss, Lashley, Tolman, Guthrie, Hull e Skinner. Ricordiamo, inoltre, che per capire le ragioni del comportamentismo bisogna proprio rifarsi ai primi anni del secolo quando, soprattutto nel contesto della nuova cultura nordamericana, si era diffusa una profonda insoddisfazione verso i risultati offerti dalla psicologia dualistica (ossia fondata sulla distinzione cartesiana di corpo «esteso» e mente «inestesa») e soggettivistica (ossia facente sistematico ricorso al metodo introspettivo) della tradizione europea. Il metodo di Watson, dunque, si ricollega al positivismo anti - introspettivo di Comte. BARHABA S., voce *Comportamentismo*, in "Enciclopedia", cit., p. 153.

⁶⁴ Già dalla fine del secolo scorso tale strategia era stata abbandonata da autori come W. Wundt (che fondò il primo laboratorio di psicologia a Lipsia nel 1879) e G. Buccola, il primo degli psicologi italiani a condurre ricerche sperimentali sulla sensazione, sulla memoria e sui tempi di reazione nel frenocomio di Reggio Emilia.

innatistico⁶⁵. La linguistica di Chomsky ha avuto riflessi notevoli sulla psicolinguistica cognitivista, avendo spostato l'attenzione dei ricercatori dal messaggio linguistico all'utente del messaggio stesso⁶⁶.

Un'altra differenza sostanziale tra i cognitivisti e la maggior parte degli altri psicologici è data dal fatto che i primi rifiutano categoricamente le teorie di carattere generale e preferiscono i *modelli* nell'interpretazione di aspetti relativi al funzionamento di determinate aree mentali. Come abbiamo accennato, molti cognitivisti ricorrono all'utilizzo di programmi per computer, ritenendoli in grado di simulare i processi mentali superiori, anche se gli stessi psicologi sono consapevoli dei limiti che questo tipo di simulazione implica. Il calcolatore viene usato come metafora del pensiero umano e gli psicologi possono implementare fisicamente sulle macchine le loro teorie sotto forma di modelli computazionali; ciò che per i cognitivisti rende la mente una specie di computer è la convinzione che il cervello umano possieda la stessa capacità di operare su rappresentazioni simboliche della realtà tanto quanto un servomeccanismo cibernetico⁶⁷.

A parte le distanze nei presupposti e nei metodi che fanno del Cognitivismo una scienza ancora in *fieri* rispetto alle teorie del passato, certo è che dalla nascita della psicologia scientifica ad oggi le teorie che si sono succedute sono state numerose e differenti le une dalle altre, tuttavia, nonostante gli sforzi e gli obiettivi ottenuti, non si è ancora raggiunta una risposta comune su quale debba essere l'*oggetto* dell'indagine

⁶⁵ Per citare solo alcune delle teorie psicologiche che si contrappongono all'ambientalismo (secondo cui i fattori ambientali - fisici, biologici, familiari e sociali - sono fondamentali nella genesi e nella strutturazione delle condotte animali e umane), ricordiamo la teoria degli istinti specifici di W. Mac Dougall, la tipologia di W. Sheldon e l'etologia di K. Lorenz che danno grande importanza all'azione dei fattori ereditari nella genesi e nella strutturazione delle condotte.

⁶⁶ Sul punto SKINNER B. F., *Verbal Behaviour*, Appleton, New York, 1957; CHOMSKY N., *Saggi linguistici*, 3, Boringhieri, Torino, 1969-970.

⁶⁷ GRECO A., *Il disagio del cognitivismo: un simposio immaginario*, in GRECO A. (a cura di), *Oltre il cognitivismo. Nuove prospettive per la psicologia*, Franco Angeli, Milano, 1995, p. 28 (pp. 26-84).

psicologica. Il Cognitivismo, dalla sua, lungi dal placare il dibattito tra coloro che sostengono che la psicologia debba essere interessata ai fatti oggettivi (comportamentismo) e coloro che sono convinti debba cogliere gli aspetti soggettivi (psicoanalisi), si pone in maniera del tutto particolare: da un lato, infatti, il paradigma cognitivista ha adottato la formula secondo cui la psicologia deve spiegare, attraverso indagini sperimentali, i fatti osservabili e cercare delle leggi generali di natura causale, dall'altra non ha neppure rifiutato la possibilità di esprimersi su fatti mentali e aspetti soggettivi. È anche vero, però, che i fatti soggettivi di cui si interessa il Cognitivismo non sono considerati in quanto tali, «ossia come espressione di significati prima di tutto individuali, ma sempre quali antecedenti causali dei comportamenti osservabili»⁶⁸. I cognitivisti, quindi, arrivando a considerare i fatti soggettivi alla stessa stregua dei processi di rappresentazione e di elaborazione degli stimoli, intesi come informazioni, che avvengono in un programma per calcolatore, sono arrivati a formulare il concetto di *metafora computazionale*, secondo cui il binomio meccanismi mentali/sistema nervoso può essere sostituito da quello di hardware/software⁶⁹.

Favorendo la metodologia della simulazione dei processi psichici su calcolatore, il Cognitivismo ha anticipato la possibilità di superare alcuni limiti sperimentali legati alla necessità di osservare i dati su un gran numero di soggetti. Nonostante l'indubbio merito

⁶⁸ GRECO A., SIRI G., SPINELLI G., *Il «lavoro semantico» come oggetto di studio della psicologia*, in "Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria", 1 -2,1994, pp. 482-498.

⁶⁹ Il termine fu coniato da autori come Newell, Simon e Shaw e sostenuto sul piano filosofico da autori come Fodor (*La mente modulare*, Il Mulino, Bologna, 1975) e Pylyshyn il quale sostenne che come il linguaggio ed i concetti che si riferiscono al funzionamento del computer da un punto di vista elettronico non sono strettamente pertinenti ai fini della spiegazione dell'*output* di un programma, così il punto di vista delle neuroscienze ha poco da dire riguardo ai processi più squisitamente psicologici (PYLYSHYN Z. W., *Computation and cognition. Toward a foundation for Cognitive Science*, MIT Press, Cambridge, 1984). I presupposti su cui Pylyshyn fondò le sue asserzioni sono stati fortemente criticati e discussi da Edelman, il quale sostenne che il modello di Pylyshyn conteneva molti assunti non provati sulla struttura del mondo e sul modo in cui noi lo categorizziamo (EDELMAN G. M., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano, 1993).

di aver contribuito all'accettazione del protocollo di soggetti singoli⁷⁰, molti hanno liquidato tale lo sforzo con l'affermazione secondo cui i cognitivisti non hanno fatto altro che riempire con un calcolatore la cosiddetta «scatola nera» comportamentista⁷¹. Sebbene non vi sia alcun dubbio che il punto forza del Cognitivismo sia stato proprio l'aver saputo coniugare lo studio di certi aspetti soggettivi senza l'abbandono dell'impostazione oggettivistica tipica delle scienze naturali, tuttavia, proprio lo strumento adottato per raggiungere tale obiettivo, ossia la *metafora computazionale*, ha rilevato poco a poco numerosi punti deboli sui quali hanno fatto leva gli avversari del Cognitivismo. Punto chiave della critica è l'analogia computer - meccanismi mentali che - si sostiene - non si è dimostrata valida per tutti gli aspetti e, in alcuni casi, ha condotto la ricerca a soluzioni del tutto arbitrarie; uno degli esempi più ricorrenti su cui si insiste è l'aver paragonato i processi psichici umani a macchine seriali che elaborano simboli depositati in memoria, il che avrebbe indotto a credere che anche i processi psichici umani siano sequenziali con la conseguente proliferazione di numerosi e discutibili modelli della memoria⁷². Nonostante, dunque, non siano mancate le critiche e siano stati proposti approcci alternativi e risolutivi delle inesattezze cognitive (soprattutto da parte dei connessionisti)⁷³, le motivazioni più centrate sembrano quelle

⁷⁰ Per un approfondimento si rimanda a NEWELL A., SIMON H. A., *Human problem solving*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 1972.

⁷¹ GRECO A., *Introduzione*, in GRECO A. (a cura di), *Oltre il cognitivismo*, cit., pp. 9-18 (pp. 9-25).

⁷² Goel ha dimostrato che la scienza cognitiva «non può fornire una spiegazione dell'elaborazione di informazione cognitiva» senza l'uso di predicati intenzionali. In altri termini la metafora computazionale non può sostenere il peso di una scienza che comprenda l'esperienza cosciente. GOEL V., *Are computational explanations vacuous? Proceedings of the 14th. Annual conference of the Cognitive Science Society*, Erlbaum, Hillsdale, 1992, p. 648.

⁷³ Il connessionismo, in effetti, si pone come una nuova prospettiva teorica e metodologica per la psicologia cognitiva (la sua prima apparizione risale al 1986). Gli autori di questa corrente propongono una nuova architettura cognitiva della mente che faccia da riferimento teorico alle nuove metodologie simulative conosciute con il nome di reti neurali. La novità rispetto al cognitivismo è quella di utilizzare le reti neurali (costituite da un insieme di unità o neuroni artificiali collegati tra loro da connessioni) piuttosto che i tradizionali modelli a blocchi e frecce.

che per indebolire la *metafora computazionale* hanno accusato il Cognitivismo di portare avanti un'indagine oggettiva su aspetti soggettivi. Il Cognitivismo, infatti, nel suo tentativo di oggettivare il soggettivo, ha relegato quest'ultimo a un ruolo secondario e ha reso protagonista non tanto l'individuo quanto la macchina che si presuppone egli rappresenti. La crisi del Cognitivismo, dunque, va collegata principalmente al diffondersi dell'idea che esso non sia in grado di fornire delle risposte sufficienti ad alcune domande fondamentali le quali, di fatto, si pongono innanzitutto in sede extra - scientifica e soggettiva; tuttavia, prima di analizzare quali furono le teorie al Cognitivismo rileva approfondire il contributo di tre autori fondamentali per i riflessi che le loro teorie ebbero sulle nuove generazioni di studiosi.

La nuova metafora della mente utilizzata dal connessionismo è chiamata da Bates e da Elman «la seconda metafora del computer». CANGELOSI A., *Lo studio del cambiamento attraverso la simulazione: nuove prospettive e nuove metodologie per la psicologia*, in GRECO A., *Oltre il cognitivismo*, cit., pp. 135-138 (pp. 132-161).

2.3 Le critiche al Cognitivismo

Il Cognitivismo, dunque, nacque essenzialmente per superare il limite imposto dal comportamentismo nei confronti dei processi mentali - per cui la spiegazione dei fatti psicologici non poteva che essere raggiunta ponendo in relazione fatti osservabili (S - R) - e arrivò a sostenere che si poteva riempire di contenuti la «scatola nera» solo se si seguivano le trasformazioni o elaborazioni che dello stimolo venivano compiute; oltre a ciò, nel corso delle sue continue evoluzioni, non si limitò a far prendere atto dell'importanza dei processi mentali e a far entrare in gioco la conoscenza, ma giunse quasi a ribaltare le premesse iniziali. Per i cognitivisti, infatti, la conoscenza divenne l'aspetto più importante dei fenomeni psichici e, addirittura, ciò che li costituisce o costruisce⁷⁴.

Il fatto di aver allargato l'oggetto di indagine ai fatti non osservabili, tuttavia, non ha rappresentato un vero e proprio progresso rispetto alle tanto criticate posizioni comportamentiste perché, in realtà, questo riconoscimento non ha trovato corrispondenza in un cambiamento degli assunti epistemologici di base che sono rimasti preferibilmente legati al metodo sperimentale e alla spiegazione determinista⁷⁵. Da più parti si sono levate voci di dissenso e si è arrivato a sostenere che il Cognitivismo sia ormai entrato in crisi kuhniana⁷⁶; tali voci, comunque, hanno trovato una più compiuta espressione solo a partire dagli anni Novanta⁷⁷.

⁷⁴ I domini della scienza cognitiva sono chiaramente definiti da: GARDNER H., *La nuova scienza della mente*, Adelphi, Milano, 1993, p. 6 e ss.

⁷⁵ GRECO A., *Oltre il cognitivismo*, in cit., p. 12.

⁷⁶ Secondo Thomas Kuhn per comprendere lo sviluppo dell'attività scientifica è necessario dividere due fasi, la prima detta di «scienza normale» la seconda di «rottura rivoluzionaria». Le prime sarebbero caratterizzate dal dominio di certi «paradigmi», ossia da un insieme più o meno omogeneo e strutturato di assunzioni teoretiche e metafisiche, di pratiche sperimentali e di modi di trasmissione dei contenuti della scienza. Durante questa fase i paradigmi non vengono messi in discussione, ma sistematicamente applicati, ampliati e approfonditi. Nei momenti rivoluzionari, invece, conseguenti al crescere delle anomalie di tipo empirico e concettuale cui va incontro il paradigma accettato, gli scienziati mettono in questione gli assunti fondamentali e vanno alla ricerca di un nuovo sistema di assunzioni logico - linguistiche e

Tra gli aspetti maggiormente criticati vanno ricordate le motivazioni dei costruttivisti sociali che si basano sulla trascuratezza da parte del Cognitivismo nei confronti delle influenze sociali e culturali sia sull'oggetto dell'indagine (ossia i processi mentali) sia sulla teoria stessa⁷⁸. Secondo alcuni esponenti, quali Gergen e Shotter, il Cognitivismo è eccessivamente individualista in quanto studia le attività mentali come se fossero processi psichici soggettivi completamente avulsi dalla situazione in cui si verificano⁷⁹. A questo tipo di argomentazioni, tuttavia, viene ribattuto che «è precisamente questo lo specifico del Cognitivismo in quanto voglia farsi proposta psicologica articolata ed esplicita» e, quindi, tali critiche non fanno altro che opporsi all'identità che il Cognitivismo va assumendo⁸⁰.

teorico - sperimentali (KHUN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1978). Naturalmente c'è chi si è opposto al fatto che il cognitivismo possa trovarsi in crisi khuniana, anche perché è una scienza troppo giovane per essere in crisi. Si tratta della von Eckardt, la quale ritiene il cognitivismo una scienza immatura con un insieme di assunti impliciti da rendere espliciti. VON ECKARDT B., *What is Cognitive Science*, MIT Press, Cambridge, 1993, pp. 13-15 e 30-31.

⁷⁷Si veda in proposito GERGEN K. J., GIGERENZER G. (a cura di), *Cognitivism and its discontents*, in "Theory and Psychology", 1, 4, 1991, pp. 299-309; STILL A., COSTALL A., *Against cognitivism. Alternative foundations for cognitive psychology*, Harvester Press, Brighton, 1991.

⁷⁸ La tesi centrale del costruttivismo sociale è che il contesto sociale e l'argomentazione, negoziazione sociale, sono alla genesi delle rappresentazioni (che sono sempre socio - culturali). In questo caso i contenuti/moduli delle rappresentazioni sociali sono contestuali e prossimali. SIRI G., *Il ritorno del soggetto. Dai processi di elaborazione dell'informazione verso l'intenzionalità degli stati di coscienza*, in GRECO A. (a cura di), *Oltre il cognitivismo*, cit., p. 187 (pp. 182-200).

⁷⁹ Su questo punto, però, Greco osserva che «la critica stessa non dovrebbe essere limitata al cognitivismo ma colpire in pratica quasi tutta la psicologia: sono ben poche le correnti, attuali e passate, che si siano dedicate a esplorare ed analizzare sistematicamente come i processi psichici si situano nel contesto culturale, sociale e situazionale...». GRECO A., *Oltre il cognitivismo*, in cit., p. 10.

⁸⁰ SIRI G., *Il ritorno del soggetto. Dai processi di elaborazione dell'informazione verso l'intenzionalità degli stati di coscienza*, in, cit., p. 188.

Un'altra critica, diversamente, parte dai connessionisti e riguarda la tendenza del Cognitivismo di sottovalutare e trascurare gli aspetti neurofisiologici, ossia nel non tenere conto del fatto che i processi sono implementati nelle strutture e nelle funzioni del sistema nervoso; questa critica, va detto, è condivisa da tutti coloro che sono convinti assertori del fatto che non potrà mai esserci spiegazione delle attività umane che non tenga in considerazione il sistema nervoso⁸¹. Le critiche di maggior rilievo sono state mosse dalla psicologia ecologica che, soprattutto in riferimento alla percezione, ha evidenziato la poca "parsimonia" dell'approccio computazionale visto che i fatti percettivi potrebbero essere ricondotti al cogliere aspetti invariati nel flusso degli stimoli, e le potenzialità di azione dell'organismo (le *affordances*), senza dover ricorrere né a rappresentazioni né a elaborazioni⁸².

Da un punto di vista teorico, dunque, la critica è stata diretta contro il proliferare di micro - modelli completamente avulsi da qualsiasi considerazione di più ampio respiro, mentre da un punto di vista metodologico si è fortemente dibattuta l'abitudine cognitivista di ricorrere ad un'eccessiva sperimentazione di laboratorio, perdendo, così, di vista l'importanza delle condizioni naturali e dei contesti in cui i fenomeni psicologici si verificano⁸³.

Molti dei giudizi negativi rivolti al Cognitivismo si sono appuntati sul fatto che questa teoria psicologica tende a trascurare le esigenze della psicologia del «senso comune» e, partendo da questo punto di vista, si è sviluppato, a partire dagli anni Cinquanta, un dibattito inerente la relazione tra la psicologia scientifica e la psicologia cosiddetta «ingenua» o «popolare». Esponenti di questa teoria, come Gergen, Bogdan e Goldman, insistono sul fatto che nelle definizioni che la psicologia cognitivista dà del proprio oggetto d'indagine il profano non riesce a cogliere aspetti o problemi che lo

⁸¹ BUNGE M., *What kind of discipline is psychology: autonomous or dependent, humanistic or scientific, biological or sociologica?*, in "New Ideas in Psychology", 8, 2 (1990), pp. 121 - 137.

⁸² GRECO A, SIRI G., SPINELLI G., *Il «lavoro semantico» come oggetto di studio della psicologia*, cit., p. 483.

⁸³ Cfr. GIBSON J. J., *The ecological approach to visual perception*, Erlbaum Ass., Hillsdale (N.Y.), 1979.

interessano personalmente e, oltre a ciò, viene messo in discussione anche il modo con cui si spiegano i fatti psicologici che si usano quotidianamente, sostenendo che sono diversi da quelli proposti dalla psicologia scientifica. In altre parole, autori come Bogdan e Goldmann, sono interessati ad evidenziare che quando la gente comune tenta di dare delle spiegazioni di tipo psicologico dei fatti che avvengono quotidianamente non ricorre mai alle spiegazioni fornite dalla psicologia scientifica ma, anzi, chiama spesso in causa desideri, scopi e intenzioni⁸⁴.

La scienza cognitiva, in genere, - a parte alcuni esponenti che rifiutano in maniera netta il ricorso ai termini intenzionali e si rifanno unicamente a quelli delle neuroscienze⁸⁵ - accetta i costrutti proposti dalla psicologia «ingenua» ma li deforma e li adatta al proprio quadro teorico. I filosofi cognitivisti, infatti, per non eliminare i termini intenzionali adottano un costrutto che fa uso di un atteggiamento proposizionale (*propositional attitude*) in base al quale le credenze o i desideri riguardano le rappresentazioni mentali, che sono costituite da proposizioni⁸⁶. Secondo questa concezione, dunque, le motivazioni e gli stati affettivi di ognuno non riguardano fatti e oggetti del mondo ma le nostre rappresentazioni di quei fatti e di quegli oggetti. In altre parole, non abbiamo paura della tigre ma della nostra rappresentazione di essa. Seguendo questo ragionamento, alcuni ritengono che il concetto di atteggiamento

⁸⁴ A tale proposito è bene ricordare la contraddizione evidente che esiste all'interno della psicologia scientifica la quale, nata da quella del senso comune (condivisa da tutti e tesa a spiegare come e perché le persone agiscono e pensano), ne condivide cultura e presupposti e la utilizza per valutare la plausibilità delle proprie costruzioni, ma, contemporaneamente, la deve superare per spiegare i fatti psicologici in modo diverso e per esistere come disciplina. Per un approfondimento si veda, JOYNSON R. B., *Psicologia e senso comune*, Il Mulino, Bologna, 1976.

⁸⁵ CHURCHLAND P. M., *Folk psychology and the explanation of human behavior*, in "Philosophical Perspectives", vol. 3, 1989, pp. 225-241.

⁸⁶ Secondo Fodor queste proposizioni costituiscono, per esempio, il «linguaggio del pensiero». FODOR J. A., GARRETT M., *The psychological unreality of semantic representations*, in "Linguistic Inquiry", 6, 1975, pp. 515-531.

proposizionale possa funzionare solo per le credenze ma non per le emozioni e gli stati affettivi⁸⁷.

Il fatto di voler ridurre la vita mentale soggettiva ad una rigida manipolazione, che ricorre a regole sistematiche e sistemi simbolici di rappresentazione, ha fatto sorgere critiche da più parti; alcuni, addirittura, sono arrivati a negare sia l'adeguatezza del concetto stesso di rappresentazione, sia la necessità delle regole utilizzata dal Cognitivismo⁸⁸. Nell'ambito cognitivista, a parte quanto detto sopra, si è diffuso un altro assunto importante, ossia la scarsa fiducia sulla possibilità di accesso introspettivo agli stati interni. Il lavoro di Nisbett e Wilson (1977), che accertava sperimentalmente questa impossibilità, divenne in tal senso esemplare anche se, in seguito, venne ampiamente discusso e ridimensionato da parte di coloro che, adottando il metodo proposto dal protocollo, si ritrovarono costretti ad aver fiducia che il soggetto sia in grado di riferire i suoi stati interni⁸⁹. Anche questo assunto, comunque, che ha contribuito ad allontanare il Cognitivismo dallo studio della soggettività è, da tempo, oggetto di una accesa discussione⁹⁰.

Riguardo a ciò, va detto che una delle esigenze maggiormente sentite nel panorama psicologico è proprio quella del recupero dell'«esperienza», intesa in senso

⁸⁷ GREENWOOD J. D., *Introduction: folk psychology and scientific psychology*, in GREENWOOD J. D. (a cura di), *The future of folk psychology: intentionality and cognitive science*, Cambridge University Press, New York, 1991, pp. 1-21.

⁸⁸ Sostenitori di questo punto di vista sono gli psicologi che si definiscono "conessionisti", i quali prendono le distanze dall'assunto cognitivista secondo cui i processi psichici vanno tradotti nel più accurato linguaggio - scientificamente controllabile. I conessionisti, infatti, negano «che vi siano unità simboliche ed un linguaggio interiore strutturabile di base: la rappresentazione nasce dalla combinatoria empirica che deriva da una serie di stimoli uniti dal lavoro cerebrale, neuronale». SIRI G., *Il ritorno del soggetto. Dai processi di elaborazione dell'informazione verso l'intenzionalità degli stati di coscienza*, in cit., 187.

⁸⁹ Cfr. ERIKSSON K. A., SIMON H. A., *Protocol analysis*, MIT Press, Cambridge, 1993.

⁹⁰ Su questo punto interessante l'articolo di Howe e gli altri contenuti nella stessa rivista. Si veda, HOWE R. B. K., *Introspection: a reassessment*, in "New Ideas Psychology", 9, 1, 1991, pp. 25-44.

fenomenologico; appare chiara la necessità di fornire delle teorie più ampie, che si contrappongano ai micro-modelli, e che diano maggior spazio alle esperienze e alle ragioni soggettive. In tal senso si è parlato, addirittura, dell'inganno del Cognitivismo circa il suo presunto recupero di contenuti mentalistici, attraverso lo sviluppo di una *cognitive science*, visto che ciò sarebbe avvenuto all'interno di una modellistica che nega aspetti sostanziali del modo di vivere psicologicamente questi contenuti. Il Cognitivismo, infatti, non tiene conto dell'intenzionalità e di tutti gli elementi che la psicologia ingenua riconosce ai processi psicologici e, dunque, la sua pretesa di aver riaperto le porte a contenuti e temi mentalistici non è altro che un inganno⁹¹. Se è vero, dunque - come ha sostenuto Parisi - che il vero successo dell'approccio cognitivista deriva dal fatto che è congeniale alle esigenze dei nostri tempi, e non è solo una moda⁹², è anche vero che la strada della scienza cognitiva sta portando il movimento verso una psicologia che Siri definisce «impersonale», nella quale «i processi strutturali tornano ad essere l'oggetto della indagine psicologica: con una accentuazione del momento cognitivo come chiave di accesso a tutti gli altri processi»⁹³.

Il superamento di questa "impersonalità", di fatto, non sembra potersi trovare in quella parte del movimento cognitivo che si sta evolvendo verso una scienza cognitiva, quanto nella possibilità latente che il Cognitivismo possiede di sviluppare e recuperare non solo temi mentalistici ma anche antropologici dell'uomo: in altre parole nella sua potenzialità ad evolversi in una nuova «psicologia ingenua». Su questo punto, naturalmente, non tutti sono concordi. Se da un lato Stich sostiene che l'errore del Cognitivismo consiste proprio nel aver tentato di recuperare come oggetto di studio e come linguaggio esplicativo la psicologia ingenua, dall'altra Bruner, nel 1990, ha

⁹¹ BOLTON N., *Cognitivism: a phenomenological critique*, in STILL A., COSTALL A. (a cura di), *Against Cognitivism: Alternative Foundations for Cognitive Psychology*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1991, pp. 103-121.

⁹² PARISI D., *Contro «cognitivo»*, in "Sistemi Intelligenti", IV, 1 1992, pp. 159-165.

⁹³ SIRI G., *Il ritorno del soggetto. Dai processi di elaborazione dell'informazione verso l'intenzionalità degli stati di coscienza*, in cit., p. 189.

insistito sul fatto che il Cognitivismo deve prendere davvero sul serio la psicologia ingenua e farne il cuore della propria rivoluzione⁹⁴.

In breve, la questione della psicologia ingenua è diventata centrale nel dibattito psicologico inerente la critica e le potenzialità evolutive del Cognitivismo, tuttavia - come sottolinea Siri - l'assunzione di temi della «psicologia ingenua» non può essere liquidato tanto facilmente, in quanto esso presuppone l'entrata in campo di tre elementi critici: «l'assunzione di temi/contenuti; l'assunzione di un linguaggio esplicativo; l'assunzione di un oggetto della psicologia della scienza»⁹⁵. Se i primi due sono stati bollati come scarsamente scientifici, il terzo sembra aprire nuove prospettive epistemologiche; il rapporto e l'apporto della *folk - psychology* al Cognitivismo, infatti, assume un significato estremamente rilevante se si considera il problema che essa pone riguardo all'oggetto della psicologia.

È chiaro, infatti, che dal momento in cui si pensa di assumere come oggetto della psicologia un soggetto intenzionale, dotato di credenze e orientato all'azione cui conferisce un significato, diventa fondamentale la questione relativa agli assunti di base della psicologia «scientifica» e non si tratta più del problema di introdurre in essa, in maniera più o meno diretta, temi che sono già stati rifiutati alle origini della scelta «scienziata». Centrale, in tal senso, il contributo di Bruner che, in maniera molto semplice e diretta, è arrivato a sostenere che «la psicologia ingenua costituisce l'oggetto specifico della psicologia scientifica» e, anche, che occorre accettare un'antropologia centrata sulla soggettività, ossia su un soggetto autocosciente, intenzionale, la cui prima e fondamentale prestazione è quella di costruire significati. Poiché, inoltre, la costruzione di significato avviene solo all'interno dello scambio socio - culturale, la psicologia - continua Bruner - non può che essere una scienza culturale, condizionata dal contesto socio - culturale e linguistico in cui nasce e che assume come proprio

⁹⁴ STICH S. P., *Dalla psicologia del senso comune alla scienza cognitiva*, Il Mulino, Bologna, 1994; BRUNER J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pp. 46-72.

⁹⁵ SIRI G., *Il ritorno del soggetto. Dai processi di elaborazione dell'informazione verso l'intenzionalità degli stati di coscienza*, in, cit., p. 191.

oggetto di indagine⁹⁶. Soggetto e oggetto, dunque, secondo le tesi di Bruner, possono contemporaneamente coesistere all'interno della psicologia scientifica la quale torna, così, ad affidare al soggetto il ruolo di protagonista⁹⁷.

2.4 Verso il Costruttivismo Piaget, Vygotskij, Bruner

Bottero spiega che «Il Cognitivismo è una scuola psicologica costituita da un insieme di orientamenti anche molto diversi tra loro. Unico dato comune è la reazione al comportamentismo che tendeva a identificare l'apprendimento con un comportamento. I cognitivisti, al contrario, vogliono riabilitare i processi della mente. apprendere, dal loro punto di vista, significa “comprendere” ovvero svolgere un atto a livello mentale, non visibile direttamente. organizzare la mente vuol dire tradurre il reale in strutture e concetti»⁹⁸. Lo psicologo cognitivista ritiene che ogni individuo sia un “generatore/costruttore di significativi”⁹⁹, un sistema continuamente in evoluzione, dinamico e con grandi potenzialità e questo in virtù dell'unicità di ogni essere umano che non può essere paragonato a nessun altro.

⁹⁶ *Ivi*, p. 192.

⁹⁷ Jerome Bruner si era già distinto alla fine degli anni '40 nell'ambito del recupero della soggettività; insieme a Postman e altri, infatti, aveva compiuto numerose ricerche che tenevano in considerazione il ruolo di fattori soggettivi come attese, bisogni, valori nella percezione. L'insieme di quelle ricerche diede origine alla corrente passata alla storia come *New Look* che contribuì in maniera decisa a superare l'approccio comportamentista. GRECO A, SIRI G., SPINELLI G., *Il «lavoro semantico» come oggetto di studio della psicologia*, cit., p. 485.

⁹⁸ BOTTERO E., *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano, 2014, p. 114.

⁹⁹ SANTILLI R., *Modelli didattici. Teorie, modelli e metamodelli per la progettazione formativa integrata. Lo studio del metamodello Learning*, libreriauniversitaria.it, Padova, 2010, p. 83 e ss.

Piaget, considerato il precursore del Cognitivismo¹⁰⁰, ipotizzò quattro stadi dello sviluppo cognitivo: «a) lo stadio senso-motorio (da 0 a 2 anni); b) lo stadio preoperatorio (da 2 a 6 anni circa); c) lo stadio operatorio-concreto (da 6 a 12 anni circa); d) lo stadio operatorio-formale (da 12 anni in poi)»¹⁰¹. Con Jean Piaget (1896-1980), ritenuto il fondatore dell'epistemologia genetica, il modello cognitivista trovò la sua giustificazione teorica. Si può parlare della sua psicologia in termini genetici, in quanto descriveva gli stadi fondamentali dello sviluppo intellettuale ontogenetico e la loro successione, e in termini epistemologici in quanto si proponeva di individuare quali fossero le condizioni che permettevano alla mente di riorganizzare in modo cognitivo la realtà che circonda il soggetto¹⁰². Al soggetto cosciente, non più passivo recettore di stimolazioni ambientali (teoria organismica), Piaget associò una funzione attiva che gli permetteva di essere un dinamico costruttore della realtà (paradigma costruttivista)¹⁰³.

Secondo Piaget lo sviluppo di un individuo era comprensibile all'interno della storia evolutiva della specie umana, di cui l'uomo si trova all'apice; nel corso di questa storia evolutiva l'organismo, che partecipa attivamente alla costruzione al proprio sviluppo, si modifica interagendo con l'ambiente; dal che ne derivava che lo sviluppo andava letto e interpretato come la trasformazione di strutture non innate¹⁰⁴. In base a un altro assunto posto a sostegno della sua teoria organismica, Piaget evidenziava le profonde differenze tra adulto e bambino e ne parlava in termini di strutture variabili (detti periodi o stadi) e di funzioni invarianti¹⁰⁵ (tra cui inseriva l'assimilazione, l'accomodamento, l'adattamento e l'equilibrio che tendeva a farsi sempre più stabile tra soggetto e

¹⁰⁰ VISENTIN M., *Finalmente ho capito!*, Vallardi, Milano, 2012, p. 26

¹⁰¹ STELLA G., *Sviluppo cognitivo. Argomenti di psicologia cognitiva*, Mondadori, Milano, 2000, p. 27.

¹⁰² PIAGET J., *Introduction a l'épistémologie génétique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1950.

¹⁰³ CERIANI A., NIGRO V., *Dai sensi un apprendere*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 38.

¹⁰⁴ CAMAIONI L., DI BLASIO P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2007.

¹⁰⁵ CAMAIONI L., *La prima infanzia: lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*, Il Mulino, Bologna, 1980, p. 106.

ambiente)¹⁰⁶. Per Piaget l'individuo modificava le proprie strutture mentali ogni volta che la situazione lo richiedeva; l'intelligenza, dunque, era la capacità dell'individuo di assimilare dalle esperienze nuove informazioni ma anche di saperle utilizzare a seconda della situazione (accomodamento)¹⁰⁷. Un rapporto equilibrato tra accomodamento (che, di fatto, tende alle novità) e assimilazione (che tende alla conservazione) permetteva all'individuo di adattarsi all'ambiente¹⁰⁸. Piaget era convinto che nei primi mesi di vita il bambino fosse in grado di mettere in atto un processo di autoregolazione che gli garantiva un equilibrio tra assimilazione ed accomodamento.

Ragionando in termini di sviluppo, Piaget ritenne che esso andasse inteso come un processo continuo, in quanto soprasseduto dalle funzioni invarianti di adattamento ed equilibrio, ma anche discontinuo, considerando che, crescendo, il soggetto andava incontro a quelli che lo studioso aveva definito "stadi di sviluppo" ognuno diverso dal precedente¹⁰⁹. Nel passaggio da uno stadio all'altro il soggetto non perdeva le acquisizioni accumulate ma le integrava e le strutturava secondo nuove gerarchie; questo processo era identico per tutti i soggetti ma avveniva con velocità differenti. Nel corso dei suoi studi Piaget individuò quattro stadi: senso motorio (dalla nascita ai 2 mesi), preoperatorio (dai 2 ai 6 anni), operatorio concreto (dai 6 ai 12 anni) e operatorio formale (dai 12 anni poi). In modo molto sintetico si può dire che nello stadio senso motorio il bambino recepisce con i sensi e interagisce con l'ambiente tramite la sua capacità motrice e tende a migliorare i suoi schemi senso-motori per poter padroneggiare meglio l'ambiente che lo circonda (le attività che caratterizzano questo stadio sono il gioco, l'imitazione differita e il linguaggio); nello stadio preoperatorio il soggetto sviluppa la capacità rappresentativa e diventa capace di interiorizzare l'azione

¹⁰⁶ PIAGET J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux, Paris, 1936, p. 12.

¹⁰⁷ GATTICO E., *Jean Piaget*, Mondadori, Milano, 2001, p. 35 e ss.

¹⁰⁸ PEPE D., *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiane*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 56.

¹⁰⁹ BONINO S., *I nodi teorici attuali*, in FONZI A. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo. Storia, teoria e metodi. Lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale nel ciclo di vita*, Giunti, Firenze, 2001, p. 66 e ss. (pp. 43-80).

nel pensiero (raggruppa oggetti in classi e differenzia gli stimoli), si tratta di una fase dove la rappresentazione del bambino è caratterizzata da un forte egocentrismo. Nella fase del pensiero operatorio il bambino diventa in grado di utilizzare le proprie immagini mentali e comincia a compiere le prime operazioni logiche (classificazione, numerazione, ecc.) quindi, nella fase del pensiero operatorio astratto, che è quella che si prolunga nell'età adulta, il bambino diventa capace di ragionare deduttivamente, fa ipotesi e tiene conto di diverse variabili¹¹⁰.

Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) è stato uno psicologo sovietico ritenuto iniziatore della scuola storico-culturale¹¹¹. Vygotskij, infatti, riteneva l'evoluzione come quel processo che, attraverso i mediatori simbolici (ovvero la lingua scritta e parlata, il calcolo e il disegno) rendevano possibile l'interazione tra le persone sia all'interno che all'esterno di un'altra cultura¹¹². Era sua convinzione che il linguaggio, tra i mediatori simbolici, fosse l'attività principale¹¹³; Vygotskij, infatti, distingueva tra linguaggio come strumento di comunicazione e linguaggio come regolazione del comportamento. A differenza di Piaget, nello sviluppo del bambino, lo psicologo sovietico riteneva che la funzione intersichica del linguaggio precedesse quella intrapsichica; il linguaggio, dunque, nasceva dall'interazione individuo ambiente pur essendo basato su possibilità strutturali innate e solo in seguito diviene linguaggio interno contribuendo alla strutturazione del pensiero. Linguaggio e pensiero erano, a suo dire, in origine indipendenti ma poi si integrano in un processo di reciproco influenzamento.

Lo studioso sovietico era convinto che lo sviluppo del bambino dipendesse soprattutto dal contesto culturale in cui cresceva, di conseguenza lo interessò in particolare capire ciò che il bambino sarebbe stato in grado di fare una volta posto di fronte a nuove esperienze socio-culturali; per definire la distanza che intercorreva tra ciò

¹¹⁰ STELLA G., *Sviluppo cognitivo: argomenti di psicologia cognitiva*, Mondadori, Milano, 2000, p. 27 e ss.

¹¹¹ BOCCIA P., *Psicologia*, M&P edizioni, Milano, 2007, p. 29.

¹¹² QUADRIO ARISTARCHI A., GALARDI A., *Lo sviluppo delle competenze: il ciclo di vita*, Vita & Pensiero, Milano, 2002, p. 77.

¹¹³ VYGOTSKJI L., *Pensiero e linguaggio* (1934), Giunti, Firenze, 2007.

che un bambino poteva fare da solo e ciò che riusciva a fare solo con l'aiuto di un adulto conìò la definizione di "Zona di sviluppo prossimale" (Zsp); Solo quando il bambino diventava in grado di compiere da solo ciò che, prima, poteva fare solo con l'aiuto di un adulto, si poteva affermare che avesse interiorizzato il nuovo compito. Come spiega Bonaiuti «Il concetto di zona dello sviluppo prossimale, una delle nozioni centrali del pensiero vygotkijano, riguarda proprio l'idea di educabilità e di come siano importanti le opportunità offerte dai contesti concreti in cui le persone si trovano ad operare assieme ad altre persone»¹¹⁴.

Lo statunitense Jerome Bruner (1915), ultimo in ordine temporale e dunque, per certi aspetti, erede delle tradizioni che lo avevano preceduto, iniziò a frequentare l'Università di Harvard negli anni Trenta quando la psicologia accademica americana stava attraversando un momento di grande crisi dovuta in parte agli stimoli provenienti dalla psicologia sociale e dalla psicologia personalistica, che tendevano ad inficiare le teorie comportamentiste rimaste fino a quel momento quasi incontrastate¹¹⁵. Decisivo, dunque, fu per l'evoluzione del pensiero bruneriano il fatto di trovarsi coinvolto in un momento tanto cruciale per le sorti della psicologia classica, così come si rivelò fondamentale l'incontro con le teorie di Piaget e di Vygotskij. Grazie all'opera di Piaget, Bruner «poté avvicinarsi ad una posizione strutturalista, volta a caratterizzare la logica sottesa ai processi di conoscenza, mentre la lettura dei testi di Vygotskij produsse un'influenza di tipo funzionalista, che lo portò ad esplorare il modo in cui la società umana fornisce gli strumenti che mettono in grado la mente di funzionare»¹¹⁶.

In seguito all'incontro e al confronto con le teorie di Piaget e di Vygotskij, Bruner arrivò a formulare la sua teoria sullo sviluppo cognitivo secondo cui la continua

¹¹⁴ BONAIUTI G., *Strumenti della rete e processo formativo*, Firenze University Press, Firenze, 2005, p. 29.

¹¹⁵ Ricordiamo che tra i sostenitori delle tesi comportamentiste si collocano Hull, Skinner e Boring, per il filone sociale Mead e Lewin e per quello personalistico Murray e Allport.

¹¹⁶ VEGGETTI M. S., *La psicologia dell'uomo: per una scienza della formazione storico - sociale della persona*, in LIVERTA SEMPIO O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998, pp. 43-66.

interazione tra aspetti interni ed esterni dello sviluppo, tra pensiero e linguaggio, dava origine a un sistema rappresentazionale; l'influenza dello psicologo sovietico, inoltre, lo indusse a prestare particolare attenzione alla cultura quale strumento per interpretare e conoscere il mondo¹¹⁷. Sarà proprio la focalizzazione sul contesto e sulla cultura a rappresentare l'elemento dominante della *psicologia culturale*, che prenderà campo negli anni Ottanta, e di cui Bruner diverrà l'esponente di spicco; lo psicologo americano, in seguito, maturò una «concezione di tipo costruttivista nel senso che, non solo le persone costruiscono e costituiscono il mondo, ma anche il Sé è frutto di una costruzione intersoggettiva, ed è un prodotto dell'azione e della simbolizzazione umana»¹¹⁸. Partendo da questi presupposti, Bruner arrivò a sostenere che il mondo in cui viviamo è creato dalla mente, che il processo di costruzione del mondo comprende un insieme di attività diverse e complesse e implica un agire che ha a che fare con i sistemi simbolici quali il linguaggio, l'arte e la letteratura¹¹⁹.

Per Bruner ciò che conta non è tanto studiare i prodotti della conoscenza quanto i processi cognitivi. È sua convinzione che sia la cultura a formare la mente degli individui e che essa sia qualcosa di intrinseco all'individuo e non qualcosa che si sovrappone alla sua natura. Bruner arriva a concludere che è «la partecipazione dell'uomo alla cultura e la realizzazione delle potenzialità della sua mente attraverso la cultura che rendono impossibile la costruzione di una psicologia su base puramente individuale»¹²⁰. La cultura, quindi, viene vissuta come «una struttura di significati incarnati in simboli, un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche,

¹¹⁷ Di Vygotskij lo appassionò soprattutto l'idea della Zona di sviluppo prossimale, anche se ne evidenziò alcune contraddizioni. BRUNER. J. S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993, pp. 91-97.

¹¹⁸ CARRUBBA L., ORNAGHI V., GRAZZIANI I., *Dalla rivoluzione cognitiva alla psicologia culturale*, in GROppo M., ORNAGHI V., GRAZZIANI L., CARRUBBA L., *La psicologia culturale di Bruner. Aspetti teorici ed empirici*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999, p. 8 (pp. 2-26).

¹¹⁹ BRUNER J. S., *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 1968.

¹²⁰ ID., *La ricerca del significato. Per una psicopatologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 28.

per mezzo delle quali gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita»¹²¹. Nello sviluppo cognitivo, dunque, giocava un ruolo fondamentale la cultura che realizzava per Bruner tramite le relazioni sociali che il bambino stabiliva nei confronti di chi si prendeva cura di lui (l'adulto veniva identificato come *scaffolding* ovvero colui che “fornisce l'impalcatura”)¹²²; l'impalcatura fornita dall'adulto permetteva al bambino di equilibrare le abilità che gli richiedeva l'ambiente e le sue effettive capacità. Per poter acquisire il pensiero maturo, secondo Bruner, il bambino doveva passare attraverso tre forme di rappresentazione: esecutiva (la realtà viene interpretata tramite l'azione), iconica (attraverso le immagini), simbolica (attraverso il linguaggio e i sistemi simbolici)¹²³.

Com'è noto Piaget, Vygotskij e Bruner condivisero una concezione costruttivista della conoscenza, si soffermarono con la stessa attenzione sugli aspetti qualitativi del funzionamento mentale, maturarono una visione attiva della natura umana ed elaborarono un interesse specifico per l'interazione soggetto-oggetto, come pure condivisero un approccio interdisciplinare allo studio del pensiero; ciò nonostante, però, le loro teorizzazioni finirono per essere divergenti rispetto alla natura della mente, allo sviluppo e agli interventi psico-educativi. I tre studiosi, ad esempio, elaborarono diverse immagini del bambino. Vygotskij ne parlò in termini di “bambino culturale” e questo in virtù delle trasformazioni cui le sue funzioni psichiche, immerse in un universo storico-culturale, dovevano subire nel corso della crescita¹²⁴; Piaget, diversamente, si concentrò sul “bambino epistemico” ritenendo che la conoscenza fosse un fenomeno mentale

¹²¹ CARRUBBA L., ORNAGHI V., GRAZZIANI I., *Dalla rivoluzione cognitiva alla psicologia culturale*, in cit., p. 10.

¹²² Il concetto di *scaffolding* si trova utilizzato da Wood, Bruner e Ross in un saggio del 1976. WOOD D., BRUNER J., ROSS G., *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17, 1976, pp. 89-100.

¹²³ BRUNER J., OLIVER R. R., GREENFIELD P. M., *Studies in cognitive growth*, Wiley, New York, 1966.

¹²⁴ TRYPHON A., VONÈCHE J., *Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze, 1996, p. 20 e ss.

psicologico e arrivando a soffermarsi con particolare attenzione sulle forme che la conoscenza andava assumendo nel corso dello sviluppo¹²⁵, Bruner, infine, ritenendo lo sviluppo un cambiamento nei modi in cui veniva rappresentata la realtà e considerando che la narrazione fosse lo strumento di significazione del mondo sociale fece riferimento a un “bambino rappresentazionale-narrativo”¹²⁶.

2.5. Il ruolo di Jerome Bruner, un approfondimento

Secondo Bruner - fondatore nel 1960 ad Harvard del *Center for Cognitive Studies* - la rivoluzione cognitiva è stata travisata e l’allontanamento della disciplina dallo studio della soggettività ne è un chiaro esempio. La rivoluzione cognitiva, infatti, avrebbe dovuto dare priorità alle attività simboliche che gli esseri umani usano per costruire e attribuire un senso non solo al mondo ma anche a loro stessi¹²⁷; tuttavia, secondo l’autore, l’utilizzo della *metafora computazionale* ha spostato l’attenzione dal «significato all’informazione, dalla costruzione del significato all’elaborazione dell’informazione»¹²⁸.

Bruner, come altri autori, è convinto assertore di una rivalutazione e ripensamento di quali debbano essere i metodi di indagine della psicologia, metodi che, secondo il suo pensiero, devono essere compatibili con una «psicologia centrata sul significato e culturalmente orientata»¹²⁹. Le proposte di Bruner, come di quanti hanno cercato di riconciliare la tendenza volta ad indagare sugli aspetti oggettivi dei fatti psicologici e quella volta agli aspetti soggettivi, si sono però dovute scontrare con il paradosso che emerge proprio nel momento in cui si cerca un approccio per uno studio oggettivo della

¹²⁵ *Ivi*, p. 160.

¹²⁶ LIVERTA SEMPIO O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

¹²⁷ BRUNER J. S., *La ricerca del significato*, cit., p. 20.

¹²⁸ *Ivi*, p. 21.

¹²⁹ *Ivi*, p. 31.

soggettività. Il problema, d'altra parte, si era già posto a Wundt il quale, rendendosi da subito conto della particolarità metodologica di una scienza che voleva indagare in maniera oggettiva le dimensioni della soggettività, propose come soluzione al paradosso metodologico l'introspezione controllata come metodo. Il tentativo di Wundt, tuttavia, si rivelò fallimentare e, comunque, oggi, inutilizzabile visto che per lo psicologo tedesco il soggetto era un «soggetto cosciente», che si muove su processi di categorizzazione universali e strutturali, mentre per la cultura contemporanea è impensabile l'idea di strutture della soggettività come costanti e universali, poiché il divenire della soggettività è inteso come contingente e determinato da un punto di vista socio - culturale. Wundt, in altre parole, non si interrogò sulla validità del presupposto universale delle strutture della soggettività, ma solo del come accedere a tali strutture. Oggi la questione è molto più complessa perché oltre a porsi un interrogativo sul come accedere a tali strutture, gli psicologi dubitano del fatto che l'oggetto indagato possa essere considerato come costante, ossia non mutevole nel tempo.

In definitiva, quindi, la questione si concentra sulla ricerca di una metodologia adeguata allo studio della soggettività la quale, secondo autori come Bruner, nasce e si forma solo ed unicamente all'interno di un'interazione socio - culturale e attraverso continui scambi comunicativi che si differenziano non solo a livello macroscopico da cultura a cultura, ma microscopicamente da un nucleo familiare all'altro¹³⁰. Rispetto alla problematica wundtiana, dunque, la questione appare oggi senza dubbio più complessa, se non altro perché alla difficoltà del modo di accesso si è affiancata quella sulla possibilità di individuare delle costanti e, di conseguenza, di sviluppare una qualsiasi oggettività.

Sebbene anche il Cognitivismo abbia tentato di proporre una visione strutturalista delle attività cognitive, trattando cioè il mondo umano come un qualsiasi altro campo di ricerca indagato dalle scienze naturali e scoprendo dall'esterno quali relazioni sistematiche e costanti (o strutture) intercorrano fra i fenomeni socio - culturali e, quindi, dentro quali limiti, spesso, inconsci, sia costretta l'azione degli individui,

¹³⁰ GRECO A, SIRI G., SPINELLI G., *Il «lavoro semantico» come oggetto di studio della psicologia*, cit., p. 487.

tuttavia è anche vero che questo tipo di approccio ha più volte stimolato il richiamo alla fondazione biologica degli schemi e alla genesi sociale delle categorizzazioni.

D'altra parte, il problema posto dalla soggettività alla metodologia psicologica, che ambisce ad essere scientifica, non è affatto nuovo. Si pensi, ad esempio, all'approccio della *Gestalt* la quale, proponendosi come alternativa al comportamentismo, pose al centro della propria indagine le strutture della soggettività. Un passo avanti, poi, venne fatto grazie ad Husserl, che arrivò a sostenere che sarebbe sorta una vera psicologia solo quando si sarebbe dismesso l'uso dei concetti - categorie di soggetto e di oggetto; tale superamento, in effetti, condusse direttamente alla nascita della cosiddetta psicologia critica, che tanto spazio diede all'oggettivazione del soggetto, cercandolo di liberare da tutti quei contenuti ideologici che, fino a quel momento, ne avevano guidato la ricerca scientifica in psicologia¹³¹. Nonostante gli sforzi compiuti dalla *Gestalt* e dai suoi esponenti, però, nessuno degli approcci proposti è riuscito a produrre dei paradigmi di ricerca effettivamente alternativi alle costrizioni metodologiche dell'empirismo, che hanno obbligato ad assumere metodicamente l'esperienza sensoriale come punto di partenza del conoscere. Per i gestaltisti, in definitiva, un approccio fenomenologico equivaleva ad un ritorno della psicologia alla sua fase filosofica e, quindi, ad una sua dissoluzione.

Sullivan e Bateson, diversamente, esponenti del transazionalismo, sono partiti dal presupposto che la realtà psicologica emerge dall'interazione di due soggetti e, soprattutto, dalla comunicazione tra due soggetti. Secondo questa impostazione il soggetto emerge dallo scambio comunicativo, mentre l'oggetto è identificabile con il contesto il quale, però, essendo inscindibile dal sistema osservato, rende impossibile la visione dall'esterno del fenomeno. In questo caso, dunque, è la figura dell'osservatore esterno che viene posta in discussione, e il soggetto viene assimilato a quello di contesto¹³².

¹³¹ HOLZKAMP K., *Psicologia critica*, Mazzotta, Milano, 1974.

¹³² Il concetto di «transizione», derivato da J. Dewey, indica quegli eventi psichici le cui componenti sono non già precostituite, bensì determinate dalla loro partecipazione attiva agli eventi stessi. La percezione è un esempio macroscopico di transazione in quanto, secondo i

Un'altra alternativa, infine, proviene dalla tradizione iniziata da Heider il quale, attraverso i concetti di "processi di attribuzione" e di "psicologia ingenua", ha affrontato il problema della soggettività considerandola una costruzione cognitiva che deriva dall'applicazione delle categoria di intenzione, volontà, responsabilità ecc. In quest'ottica si è mosso anche Kelly che con la sua teoria dei costrutti personali ha dato origine ad una metodologia di studio dell'articolazione soggettiva delle rappresentazioni, che include la rappresentazione di «se stessi»¹³³. Oltre a Kelly anche altri autori, che lavorano sulle rappresentazioni sociali, si sono posti come studiosi delle categorie che costruiscono la «soggettività» radicandosi in un tessuto socioculturale determinato¹³⁴.

Bruner, dunque, partendo dal fallimento della rivoluzione cognitiva è approdato all'individuazione di un nuovo oggetto per la psicologia, ossia la soggettività, ciò, naturalmente, ha comportato la definizione di un nuovo metodo per la psicologia che, secondo Bruner, doveva ripartire dalla cultura e dal linguaggio. Lo studioso statunitense, infatti, era convinto che la comunicazione sociale delle esperienze e la loro organizzazione individuale fossero accomunate dal fatto di assumere entrambe una struttura di tipo narrativo; le esperienze, secondo il teorema bruneriano, erano solitamente raccontate come storie delle quali si serviva anche la psicologia ingenua per spiegarle. La caratteristica della struttura narrativa era quella di essere centrata su sequenze di azioni, che si sviluppavano nel tempo secondo i fini di chi le compiva; in tal senso, dunque, era fondamentale per comprendere tali esperienze individuare l'agente, i suoi obiettivi, il modo in cui le azioni si susseguivano e anche eventuali violazioni dei canoni. Si apriva, dunque, un nuovo universo interpretativo di cui Bruner fu l'ermeneuta

transazionisti essa non va considerata come una semplice reazione a stimoli che prevengono al soggetto dall'ambiente esterno, ma come un processo soprattutto attivo dove il soggetto percepente è coinvolto come totalità inscindibile e mediante cui egli non solo struttura ma addirittura crea il mondo delle proprie esperienze. Per Bateson si veda: BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.

¹³³ Cfr. KELLY G. A., *The psychology of personal constructs*, Norton, New York, 1955.

¹³⁴ FARR R. M., MOSCOVICI S., *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna, 1989.

di riferimento, il protagonista, in definitiva, di un approccio epistemologico che attraverso la *psicologia narrativa* tentò di offrire una metodologia al nuovo «“oggetto” che va proponendo alla psicologia per consentirle di ritrovare le sue radici autentiche»¹³⁵.

2.6 Dal Costruttivismo alle intelligenze multiple e oltre

Il passaggio dal Cognitivismo al Costruttivismo è stato reso possibile grazie al proliferare e ramificarsi di studi, d'impostazione cognitivista, come quelli di Piaget, Vygotskji, Bruner ma anche Tolman e Dewey, che, rivisitando, rielaborando e perfezionando gli assunti cognitivisti hanno concorso a creare un nuovo filone di pensiero noto come Costruttivismo¹³⁶. Come scrive Veneziani «Il Costruttivismo si dirama in molte direzioni nella filosofia, nella psicologia e nella didattica. In termini generali, il Costruttivismo è una filosofia (teoria) dell'apprendimento basata sul presupposto che, mediante la riflessione sulle proprie esperienze, un soggetto possa costruire la propria conoscenza del mondo in cui vive. Più in dettaglio, in base a questa teoria, la conoscenza, non può essere trasmessa da un individuo all'altro, deve essere reinventata da ogni persona. Questo significa che il punto di vista sulla conoscenza differisce dalla “conoscenza a priori ed assoluta” dei comportamentisti e dei cognitivisti»¹³⁷.

In base all'assunto costruttivista il discente va inteso come colui che costruisce conoscenze e non come chi le riceve e immagazzina, tale costruzione presuppone la capacità e la volontà del discente di giocare un ruolo attivo in tale processo. Come spiega Scheerens «Il Costruttivismo afferma che la realtà è insita nella mente

¹³⁵ GRECO A, SIRI G., SPINELLI G., *Il «lavoro semantico» come oggetto di studio della psicologia*, cit., p. 490.

¹³⁶ AA.VV. (a cura di Centro Studi e progettazione), *Teorie dell'apprendimento*, ENDO-FAP, Roma, 2005, pp. 23-43.

¹³⁷ VENEZIANI M., *L'accounting education: osservazioni preliminari sul caso italiano*, Franco Angeli, Milano, 2013, p. 35.

dell'individuo; ciò non significa, tuttavia, che l'esistenza della realtà esterna venga completamente negata (come sostenuto dal solipsismo), sebbene questa sia la tesi sostenuta dall'ala più radicale del movimento. Nella visione costruttivista dell'istruzione, lo studente ha un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento»¹³⁸. Affinché il discente possa mettere in atto i meccanismi che lo rendono costruttore di conoscenze è necessario organizzare delle attività capaci di integrare diversi aspetti come quello cognitivo e metacognitivo, ma anche affettivo e psicomotorio; in base a questo nuovo paradigma, dunque, l'insegnamento, l'apprendimento, il ruolo dei discenti e dei docenti viene completamente ribaltato.

Secondo la prospettiva costruttivista l'insegnamento deve rappresentare uno strumento in grado di sostenere il processo attivo di apprendimento; come spiega Colazzo «L'apprendimento dalla prospettiva costruttivista ha essenzialmente natura strategica, quindi deriva dalle capacità del soggetto di autoregolare la propria condotta conoscitiva, sulla base di motivazioni ed interessi personali. [...] Secondo il Costruttivismo l'apprendimento è fortemente condizionato da fattori legati al contesto ambientale in cui avviene. Assumono quindi un ruolo non sussidiario la cultura, la tecnologia, le prassi didattiche, le influenze del gruppo [...] le condizioni motivazionali ed emotive»¹³⁹. Partendo da Bruner, dunque, e dalla sua psicologia narrativa, una nuova generazione di studiosi (tra cui Ausubel, Novack e Gowin)¹⁴⁰ approdò al Costruttivismo, considerato una sorta di sintesi tra psicologia cognitiva e filosofia della conoscenza¹⁴¹, secondo il quale sia i singoli sia le collettività contribuiscono

¹³⁸ SCHEERENS J., *I sistemi d'istruzione: il principio di sussidiarietà nel controllo a più livelli*, in PALETTA A., VIDONI D. (a cura di), *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance accountability e management*, Armando, Roma, 2006, p. 56 (pp. 51-66).

¹³⁹ COLAZZO S., *Insegnare ed apprendere in rete*, Amaltea edizioni, Lecce, 2005, p. 83.

¹⁴⁰ AUSUBEL D. P., NOVAK J. D., HASIAN H., *Educational Psychology; a cognitive view*, Rinehart Winston, New York, 1978.

¹⁴¹ GLASERSFLED E. VON, *Introduzione al costruttivismo radicale*, in WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 2006, pp. 19 e ss. (pp. 17-44).

all'elaborazione di idee su come funziona il mondo attraverso la costruzione di strutture di tipo cognitivo che fanno ricorso a concetti e proposizioni¹⁴².

Dal Costruttivismo alle intelligenze multiple il passo è breve. Secondo il Costruttivismo, infatti, esistono diversi stili di apprendimento e questo in virtù del fatto che i discenti «hanno differenze uniche, includendo in esse gli stati emotivi della mente, i livelli di apprendimento e le fasi di sviluppo, le abilità, i talenti, i sensi d'efficacia»¹⁴³; la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, invece, ritiene che si tratti di “universi cognitivi” ai quali i soggetti ricorrono per risolvere dei problemi e che variano da individuo a individuo¹⁴⁴.

Gardner arrivò a individuare sette intelligenze: linguistica, logico-matematica, musicale, cinestetica, spaziale, interpersonale e intrapersonale¹⁴⁵. come spiega Antonietti «l'Intelligenza linguistica, si riferisce alla capacità di utilizzare il linguaggio e le parole, e la loro padronanza sia orale che scritta; l'Intelligenza logico-matematica, collegata alla capacità di utilizzare simboli e parole, di stabilire tra questi rapporti e formulare regole; l'Intelligenza musicale, che riguarda la capacità di distinguere in relazione all'altezza, al ritmo e al timbro, una serie di suoni ritmicamente organizzati; l'Intelligenza spaziale, legata alla capacità di percezione e rappresentazione di oggetti visivi; l'Intelligenza cinestetica-corporea, che riguarda la capacità di utilizzare il proprio corpo, di controllarne i movimenti e manipolare oggetti per determinati scopi; l'Intelligenza interpersonale, che si riferisce all'abilità di cogliere i desideri e le intenzioni degli altri e di influire su di loro; l'Intelligenza intrapersonale, cioè la

¹⁴² AUSUBEL D. P., NOVAK J. D., HASIAN H., *Educational Psychology; a cognitive view*, cit., p. 139 e ss-

¹⁴³ COMOGLIO M., *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, in [http://www.apprendimentocooperativo.it\[...\]](http://www.apprendimentocooperativo.it[...])

¹⁴⁴ GARDNER H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993, p. 15 e ss.

¹⁴⁵ GARDNER H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983, p. 28 e ss.

capacità di comprendere se stessi, le proprie emozioni ed essere in grado di esprimerle»¹⁴⁶.

Secondo lo studioso americano in ogni individuo questi tipi d'intelligenze coesisterebbero, sebbene il loro grado di sviluppo sia variabile, e dimostrerebbero la capacità degli individui di acquisire nuove conoscenze attraverso diverse strategie intellettive che vengono attivate a seconda del compito. In base a questa prospettiva c'è chi, avendo un'innata predisposizione al linguaggio, tenderà ad assumere un approccio linguistico all'apprendimento mentre altri potranno preferire un percorso più logico-matematico alla risoluzione dei loro problemi. Nell'ottica di Gardner la qualità dell'insegnamento dovrebbe essere valutata in base alla capacità dell'insegnante di stimolare ogni studente a far uso della sua "intelligenza" più spiccata per poter accedere ai nuovi concetti che gli vengono impartiti; a detta di Genovese, al modello della didattica tradizionale, si «è contrapposto quello centrato sull'allievo, che ha ricevuto un impulso deciso e intriso dell'apporto delle emergenti scienze psicologiche dalla vera e propria rivoluzione copernicana operata dall'attivismo. In questo caso, l'insegnante è chi progetta e anima itinerari commisurati su chi apprende, incentra i percorsi sull'apprendere facendo, valorizza la dimensione collaborativa nella comunità scolastica»¹⁴⁷.

All'interno dello stesso filone di pensiero nel quale s'inserisce lo studio delle intelligenze multiple di Gardner rientrano appieno le teorie elaborate dall'educatore statunitense David Kolb sull'*experimental learning* e sui diversi stili di apprendimento¹⁴⁸; a detta di Kolb, infatti, si possono «identificare quattro stili di apprendimento diversi: adattivo, divergente, convergente e assimilativo. [...] l'apprendimento è circolare e avviene attraverso quattro fasi sequenziali: esperienza

¹⁴⁶ ANTONIETTI A., *Intelligenza e pensiero*, in MECACCI L. (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze, 2001, pp. 217-218 (pp. 215-240).

¹⁴⁷ GENOVESE L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma, 2005, p. 16.

¹⁴⁸ KOLB D. A., *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education, New Jersey, 2015.

concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva»¹⁴⁹. L'idea della circolarità deriva dal fatto che, secondo Kolb, il processo dell'apprendimento andrebbe inteso come una spirale nel senso che quando si attiva un ciclo di apprendimento questo ne genera uno nuovo che a suo volta genera un terzo e così via; secondo lo studioso americano, tuttavia, nell'apprendimento è possibile individuare un soggetto che, compiendo una certa azione, provoca in un altro soggetto una reazione e così via; come spiegano Giusti e Militello, dunque, «Questo significa in sostanza capire i principi generali sottostanti a quel rapporto causale, ovvero sviluppare l'abilità di creare connessioni fra l'azione svolta e gli effetti riscontrati in quelle particolari condizioni. Quando i principi generali sono compresi, l'ultimo passo è la loro applicazione nel contesto di nuove azioni e circostanze ricominciando così il circolo virtuoso con della nuova esperienza che nasce dalle riflessioni sulle esperienze passate»¹⁵⁰. Secondo l'approccio dell'*experiential learning*, Kolb arrivò a individuare quattro diversi orientamenti di base dell'apprendimento: che qui riportiamo:

- «EC – *Orientamento all'Esperienza Concreta*: Chi manifesta questo profilo di apprendimento è propenso al coinvolgimento diretto e personale nelle esperienze, enfatizzando il lato intuitivo ed emotivo a scapito di quello prettamente razionale e scientifico nell'affrontare i problemi. Ottime sono le capacità relazionali e sociali; l'ambiente adatto a questo tipo di discenti sono le meno strutturate possibili, con coinvolgimento in problemi reali e concreti che richiedano grande apertura mentale.
- OR – *Orientamento all'Osservazione Riflessiva*: Chi manifesta tale profilo d'apprendimento cerca soprattutto di comprendere il significato di idee e situazioni, enfatizzando l'osservazione e la comprensione piuttosto che

¹⁴⁹ MARCONATO A., *Apprendimento tra curiosità, meraviglia e necessità*, in AA.VV., *Ottantuno esercitazioni esperienziali per la sicurezza sul lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 31 (pp. 29-32).

¹⁵⁰ GIUSTI E., MILITELLO F., *Neuroni a specchio e psicoterapia. ricerche per apprendere il mestiere con la videodidattica*, Sovera, Roma, 2011, p. 47.

l'applicazione. I soggetti che manifestano tale tipologia di apprendimento hanno grande dimestichezza nel tracciare rapporti di causa – effetto e quindi nel trarre conseguenze dai fatti. Hanno inoltre la capacità di vedere le stesse situazioni da diversi punti di vista manifestando pacatezza, imparzialità e autonomia nel giudizio.

- CA – *Orientamento alla Concettualizzazione Astratta*: Chi manifesta un orientamento alla concettualizzazione astratta tende a manipolare idee e concetti seguendo principi logici, coinvolgendo nell'atto di conoscenza molto il pensiero e ben poco il lato emotivo. Risulta pertanto ottimale in questi soggetti la propensione alla pianificazione e progettazione, alla manipolazione di simboli astratti e a operare analisi quantitative. I valori espressi da tali soggetti sono la precisione, la disciplina, l'analisi e la strutturazione organica di sistemi concettuali.
- SA – *Orientamento alla Sperimentazione Attiva*: Chi manifesta tale orientamento tende ad agire sulla realtà (sia essa relativa a situazioni o persone) per modificarla. Il suo credo è l'azione piuttosto che la riflessione, cosa che porta ad affrontare la realtà in maniera altamente pragmatica, preoccupandosi del funzionamento delle cose a prescindere dal loro valore o senso assoluto. Gli individui che manifestano tale abilità sono pertanto abili nel modificare le situazioni e nel raggiungere e realizzare i risultati»¹⁵¹.

Dai quattro orientamenti di Kolb, e soprattutto dalla loro combinazione, derivano dei veri e propri stili di apprendimento che si differenziano da individuo a individuo. Ogni discente, dunque, elabora un proprio stile personale che è la risultante delle quattro modalità di apprendimento; Kolb, dunque, teorizza lo “Stile Adattivo” (tipico di un soggetto orientato all'esperienza concreta e alla sperimentazione attiva che fa sovente ricorso all'intuito), lo “Stile Divergente” (caratteristico di chi coniuga concretezza e riflessività, tipico delle persone con una visione alternativa), lo “Stile Convergente” (di

¹⁵¹ *Ivi*, pp. 48-49.

persone portate alla concettualizzazione ma anche alla sperimentazione pratica, presente nei soggetti propensi al ragionamento deduttivo), lo “Stile Assimilativo” (tipico di soggetti orientati alla concettualizzazione astratta e all’osservazione riflessiva, capaci di elaborare complessi modelli teorici e integrati)¹⁵².

Senza dubbio sia la teoria di Kolb sia quella di Gardner hanno introdotto nell’ambito della riflessione sulle teorie dell’apprendimento una forte componente individualista per la quale a ogni soggetto/discente devono essere fornite le condizioni ottimali per poter imparare al meglio sfruttando quelle che sono le sue innate capacità, tendenze, orientamenti e stili. Come ha affermato Gardner, infatti, «non esistono due persone che abbiano esattamente la stessa combinazione di intelligenze. Qualcuno è più forte nell’intelligenza linguistica, qualcuno in quella spaziale. Anche il modo in cui combiniamo le intelligenze o non le combiniamo è differente fra le persone, e qui entrano in gioco le implicazioni didattiche. Perché o noi possiamo trattare tutti come se fossero uguali, il che semplicemente indirizza un tipo di intelligenza, o possiamo cercare di capire le intelligenze dei bambini e personalizzare e individualizzare l’educazione il più possibile. Il mio pensiero è che anche se si vuole che ognuno impari lo stesso materiale, si può insegnarlo in molti modi, e si può anche stimare o valutare in molti modi ciò che lo studente sta imparando»¹⁵³. I modelli di Kolb, oggi considerati dei classici, hanno permesso a studiosi come Gardner, Korth¹⁵⁴ e Thomas di elaborare nuove prospettive volte a rileggerli «all’interno di un processo volto a massimizzare la trasferibilità degli apprendimenti di una classe al contesto attraverso la combinazione

¹⁵² VENEZIANI M., *L’accounting education*, cit., p. 44 e ss.

¹⁵³ La citazione si trova riportata in GIUSTI E., PACIFICO M., STAFFA T., *L’intelligenza multidimensionale. per le psicoterapie innovative*, Sovera, Roma, 2007, p. 150.

¹⁵⁴ GARDNER B. S., KORTH S., *Classroom strategies that facilitate transfer of learning to the workplace*, in “Innovative Higher Education”, 22, 1, 1997, pp. 45-59; THOMAS D. (a cura di), *Reasonable or trustworthy test: reflection on teacher narrative studies*, in ID., *Theachers’s Stories Thomas*, Open University Press, Buckingham, 1990.

del modello di *experiential learning* [...] con quadri teorici dedicati al tema della trasferibilità del sapere e dell'apprendimento di gruppo»¹⁵⁵.

Negli ultimi decenni la pedagogia, grazie agli apporti sempre nuovi della riflessione della comunità scientifica, ha compiuto salti qualitativi impensabili rispetto alla teorie del passato superando ormai completamente quel modello di insegnamento centrato sul docente e che faceva del discente una “tabula rasa” sulla quale iscrive conoscenze e contenuti. L'idea oggi diffusa è quella di un insegnamento che si approcci in modo individualizzato allo studente del quale fanno fatte emergere potenzialità e innatismi; in questo salto qualitativo, a detta di Garnder, la tecnologia deve e può giocare un ruolo fondamentale: «Dalla mia prospettiva, la più grande promessa della tecnologia è quella di individualizzare l'educazione. Se un insegnante ha 30 o 40 studenti e non ha a disposizione alcuna tecnologia, non ha molta scelta: lui o lei deve leggere o dare a tutti lo stesso compito. Ma se, per esempio, un insegnante ha 30 o 40 studenti, ma ciascuno studente possiede il proprio computer con il CD ROM o il video disk player, allora l'insegnante può insegnare le frazioni in un modo ad uno studente e in un altro modo ad un altro studente, e può altresì offrire allo studente vari modi di mostrare ciò che capisce. Così la tecnologia mantiene la promessa di personalizzare ed individualizzare l'educazione molto più che nel passato [...] Se noi individualizziamo o personalizziamo l'educazione, invece di avere un test che ciascuno deve superare, possiamo avere dei test appropriati per ciascuno in considerazione della sua intelligenza. Questo significa che ognuno può essere avvantaggiato in base alle proprie potenzialità, e non si forzeranno tutti ad essere come un certo prototipo, e se non si può essere come quel prototipo allora non si ha alcuna opportunità»¹⁵⁶.

Come avremo modo di approfondire nel prossimo capitolo, infatti, l'insegnamento passa, oggi, per la tecnologia ma anche attraverso un uso differenziato di tutti gli strumenti didattici (dal libro ai supporti multimediali) che rendono finalmente possibile

¹⁵⁵ QUAGLINO G. P., *Scritti di formazione 3, 1991-2002*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 131.

¹⁵⁶ La citazione si trova riportata in GIUSTI E., MILITELLO F., *Neuroni a specchio*, cit., pp. 46-47.

la personalizzazione dell'apprendimento. Questo non significa, però, che tutto può essere risolto con il ricorso alla tecnologia, resta, infatti, alla base di qualsiasi apprendimento, soprattutto scolastico, la figura del docente, il suo porsi nei confronti del singolo allievo e della classe, il clima che si viene a creare in aula e il tipo di comunicazione che si instaura, le capacità empatiche del docente e l'intelligenza emotiva del discente. Tutti argomenti, questi, che saranno oggetto del prossimo capitolo.

CAPITOLO III: I TANTI VOLTI DELL'ESPERIENZA EDUCATIVA: ASPETTI, MODALITA' E PROBLEMATICHE DELLA DIDATTICA

3.1 La figura dell'insegnante

Il primo vero trattato sull'educazione, la pietra miliare della didattica intesa come scienza autonoma, si deve a Giovanni Amos Comenio (1592-1670), un teologo e pedagogista ceco che dedicò parte della sua vita alla difesa dell'istruzione pubblica, considerato, grazie alla sua opera *Didactica Magna* (1633-1638), il padre dell'educazione moderna come attualmente la intendiamo

¹⁵⁷. Fu infatti Comenio in un testo edito nel 1641, *Via Lucis & Vestiganda*, a farsi interprete del pensiero di molti degli studiosi a lui coevi e a sostenere in modo chiaro e inequivocabile che «tutte le speranze di rinnovare il mondo dipendono dall'istruzione del giovane»¹⁵⁸; era sua convinzione, inoltre, che non bastasse istruire ma che bisognasse farlo in modo efficace¹⁵⁹ e che questa azione di rinnovamento richiedesse la costruzione di un metodo universale valido non solo per i rampolli delle famiglie agiate ma per tutti. «L'uomo», scriveva ne *La grande didattica*, «per essere uomo dev'essere formato»¹⁶⁰. La formazione che aveva in mente il pedagogista ceco prevedeva diversi gradi e livelli di istruzione a ognuno dei quali corrispondeva la trasmissione di determinati dati, informazioni e conoscenze.

¹⁵⁷ CAMMAROTA P., *Scuola e società umana in J. A. Comenius*, Bulzoni, Roma, 1975, p. 12.

¹⁵⁸ COMENIO, *Via Lucis*, XVII, 5.

¹⁵⁹ WILLMANN O., *Didattica come teoria della cultura*, La Scuola, Brescia, 1962, p. 91.

¹⁶⁰ COMENIO, *La grande didattica*, cap. XVI, §. 4, in COMENIO, *Opere*, a cura di M. Fattori, Utet, Torino, 1974, p. 166.

Grazie all'opera di Comenio le scuole cominciarono a essere pensate come laboratori dove sperimentare e applicare nuove regole didattiche, ma fu solo per opera del filosofo britannico John Locke (1632-1704), e per la sua insistenza sull'individualità (che traeva origine dal principio di libertà da lui postulato), se fu possibile porre al centro della prassi didattica l'allievo e la sua natura individuale la quale, a suo dire, doveva essere portata a maturazione attraverso un metodo didattico opportuno¹⁶¹. Nei suoi *Pensieri sull'educazione*, Locke sostenne la necessità di un metodo individualizzato e piacevole, che si adeguasse alle inclinazioni degli allievi i quali, da parte loro, dovevano apprendere senza timore, costrizione o paura. Il filosofo anglosassone, inoltre, fece presente il senso necessario di una "gradualità" nell'insegnamento, una gradualità che veniva indicata dalla natura stessa della psicologia del fanciullo la cui mente «è debole e limitata e ordinariamente accessibile soltanto a un'idea per volta. Ciò che entra nella testa di un bambino per un certo tempo la riempie completamente, in specie se vi suscita interesse»¹⁶². Locke, inoltre, invitava gli educatori a osservare i sentimenti che predominavano nei fanciulli perché «Secondo queste differenze, dovranno essere differenti anche i vostri metodi, e la vostra autorità dovrà esercitarsi in modo diverso sopra di lui»¹⁶³. Riguardo all'insegnante, che per Locke era un precettore, doveva trattarsi di una persona moralmente formata e intellettualmente matura, con una certa esperienza del mondo e buoni rapporti sociali; il precettore doveva essere un modello, anche per andare incontro alla natura imitativa dei fanciulli¹⁶⁴.

¹⁶¹ Come osserva De Bartolomeis «nessuno prima di Locke si era messo allo studio del problema dell'educazione con la chiara visione del fatto che fini nuovi richiedono mezzi nuovi e che perciò non si può tendere alla pratica e nel contempo continuare a servirsi quasi esclusivamente di una logora cultura intellettualistica». DE BARTOLOMEIS F., *J. Locke*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 106.

¹⁶² LOCKE J., *Pensieri sull'educazione* (1693), La Nuova Italia, Firenze, 1996, p. 112.

¹⁶³ *Ivi*, p. 135.

¹⁶⁴ *Ivi*, pp. 115-116.

Da allora, e per i secoli successivi, furono gettate le basi per la costruzione di una didattica generale scientifica, intesa non più imposizione di sapere e di saperi, ma fondata epistemologicamente come scienza della cultura (perché, come scrive Rosati, «Educare [...] è facilitare l'incontro con la cultura, con il sapere: è un indagare l'opera dell'uomo al fine di cogliere l'intima struttura del suo operare»¹⁶⁵). Fu solo dalla seconda metà del XX secolo, infatti, che il metodo divenne la *conditio sine qua non* di una didattica che potesse dirsi scientifica e questo in virtù dell'assunzione del presupposto che il metodo avesse «un ruolo insostituibile in tutte le scienze, e quindi anche nella didattica, è quello che richiama alla necessità di un'organizzazione sistematica e logicamente difendibile del cammino della ricerca»¹⁶⁶. Con la Rivoluzione industriale e il progresso tecnico-scientifico si moltiplicano le carriere, le professioni e le specializzazioni. Dell'istruzione si dovette occupare lo Stato e la necessità di formare nuovi professionisti capaci e al passo con i tempi rese improcrastinabile l'evoluzione della didattica stessa. Fu inaugurata una nuova era, dove maestro e allievo si ritrovarono accomunati dal metodo che era univoco per entrambi, «Maestri si diviene non si nasce» e l'insegnante si trasforma in un «facilitatore dell'apprendimento [...] esperto e competente ricercatore delle strategie più adatte per rapportarsi con l'allievo valutando nel suo complesso *in itinere*, tutti gli aspetti e le tappe del processo di apprendimento che con lui ha cercato di avviare»¹⁶⁷.

Cercare di ricostruire le fasi attraverso cui passò la didattica nel Novecento non è semplice; il secolo, com'è noto, fu martoriato da due guerre mondiali, in Italia si assistette al sorgere e al declinare del Fascismo e fu proclamata la Repubblica, e, fuori dai confini geografici della nostra Penisola, si consumarono eventi epocali la nascita della Psicoanalisi e della filosofia dell'esistenzialismo. Insomma, seppure considerato un secolo "breve"¹⁶⁸, il Novecento è stato spettatore di un condensato di eventi che

¹⁶⁵ ROSATI L., *Metodologia della cultura: cultura e didattica*, La Scuola, Brescia, 1988, p. 35.

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 23.

¹⁶⁷ *Ivi*, p. 30.

¹⁶⁸ HOBBSAWN E. J., *Il secolo breve. 1914/1991* (1994), Mondadori, Milano, 2011

lasciarono segni ovunque e che non risparmiarono neppure il discorso sulla scuola, sull'educazione, sulla didattica. In particolare, con la fine della Seconda Guerra Mondiale si aprì una nuova fase nella storia del nostro Paese, una fase di grande rinnovamento economico, politico, sociale e istituzionale, che non risparmiò né la scuola né la didattica. Fu possibile la diffusione del pensiero e dell'opera di Johann Friedrich Herbart (1776-1841), autore criticato nel periodo del regime e dai suoi sostenitori¹⁶⁹, che aveva fatto del concetto di "insegnamento educativo"¹⁷⁰ il suo cavallo di battaglia; l'insegnamento educativo «si caratterizza nel rapporto didattico, dove vi è una comunicazione di significati tra un emittente (insegnante) ed un ricevente (scolaro) e dove l'intervento educativo si muove alla ricerca del "metodo migliore", il cui possesso è sufficiente a fare di un maestro un buon insegnante e un buon educatore»¹⁷¹. A causa della tendenza all'empirismo, la didattica herbartiana non riuscì a promuovere un vero impegno in senso scientifico e bisognerà attendere la stagione dello sperimentalismo educativo¹⁷², intorno agli anni Sessanta, perché sia «sottoposta costantemente al vaglio della ricerca e della sperimentazione scientifica»¹⁷³ e perché si

¹⁶⁹ Gentile, in particolare, riteneva che la pedagogia dovesse essere una scienza e non un'opinione, di conseguenza aveva aspramente criticato la validità della fondazione herbartiana. COLOMBO K., *La pedagogia filosofia di Giovanni Gentile*, cit., p. 48.

¹⁷⁰ Per Herbat l'insegnamento educativo era quell'insegnamento che si proponeva di formare l'uomo nella integralità delle sue disposizioni spalancando al fanciullo la via a tutta la cultura a venire. Come spiega Volpicelli «Educare significa [...] per Herbart anche e soprattutto accrescere, elevare, nobilitare l'attività spirituale dei fanciulli attraverso una attenta e sollecita opera di promozione delle loro energie spirituali». VOLPICELLI I., *Introduzione*, in HERBART F. J., *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione*, Armando, Roma, 1996, p. 41 (pp. 7-59).

¹⁷¹ SERIO N., *L'intenzionalità nella didattica*, in BERTOLDI F., SERIO N. (a cura di), *Intenzione e intenzionalità nell'azione didattica*, Armando, Roma, 1996, p. 14 (pp. 13-46).

¹⁷² Cfr. BECCHI E., *Problemi di sperimentalismo educativo*, Armando, Roma, 1969; anche ID., *Lo sperimentalismo educativo. Tra ideologia e epistemologia*, in "Riforma della Scuola", XXII, 8-9, 1976, pp. 67-82.

¹⁷³ TITONE R., *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà*, Armando, Roma, 1991, p. 128.

metta alla ricerca di nuove procedure e strumenti per migliorare la qualità dell'insegnamento. Con la fine degli anni Sessanta, l'elaborazione teorica sulla didattica in Italia si fece più significativa, riuscendo a individuare nuove linee di sviluppo e avvalendosi dei contributi provenienti dall'estero. Si cominciò, ad esempio, a parlare di didattica in termini di *learning by doing* (l'apprendere facendo), dove centrale diventava il *focus* sull'ambiente sociologico in grado di condizionare il discente (in senso positivo e negativo) e, contro qualsiasi forma di disciplinarismo, godette di una certa fortuna la didattica di ispirazione pragmatistica teorizzata tempo prima da John Dewey (1859-1952)¹⁷⁴ per il quale era fondamentale nel processo di apprendimento l'interazione tra i vari soggetti dell'agire educativo¹⁷⁵.

Nel frattempo, a partire dagli anni Sessanta, le elaborazioni della psicologia cognitivista (da Piaget a Vygotskij) gettarono le basi per un nuovo rapporto tra didattica e psicologia arrivando a mettere in seria crisi la tesi comportamentistica in base alla quale l'apprendimento andava ricondotto al paradigma stimolo-risposta. Grazie al costruttivismo cognitivista l'attenzione si focalizzò sulla dinamica interna del soggetto apprendente il quale non subiva in modo passivo gli stimoli esterni ma interagiva con essi in modo attivo. Queste considerazioni indussero gli insegnanti a rispettare le fasi evolutive e di crescita dei discenti, favorendo orientamenti didattici individualizzati¹⁷⁶. Sebbene, in seguito, la didattica attivista fu abbandonata, essa lasciò un segno

¹⁷⁴ Il filosofo e pedagogista statunitense, Dewey, esercitò una profonda influenza oltre che sulla cultura e il costume politico, anche sui sistemi educativi. Era sua convinzione che le esperienze non dovessero essere imposte dall'insegnante ma dovessero nascere dagli interessi naturali degli alunni, il compito dell'educatore doveva essere quello di assecondare questi interessi per sviluppare attraverso essi il senso della società. Cfr. FRABBONI F., *Se democrazia e educazione salgono sul calesse curriculare*, in FILOGRASSO N., RAVAGLINI R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 28-37; BALDUCCI M., *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in *Ivi*, pp. 86-97.

¹⁷⁵ BÖHM W., *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*, Armando, Roma, 2007, p. 98.

¹⁷⁶ BURZA V., *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, 1999, p. 42 e ss.

permettendo di focalizzare l'attenzione sul soggetto, sul suo processo di apprendimento, sulla sua auto-attività, dando peso alle esperienze, agli istinti e ai bisogni degli allievi¹⁷⁷. L'idea dell'imparare facendo trasformò la scuola in un laboratorio dove l'apprendimento divenne una attività di scoperta e diede avvio a nuove ipotesi didattiche come quella orientata alla ricerca che privilegiò gli aspetti dinamici dell'insegnare, tra cui la motivazione e l'interesse, dando particolare peso agli strumenti, ai sussidi e alle attrezzature¹⁷⁸.

Da allora, e fino a oggi, la didattica, e di riflesso la figura dell'insegnante si sono evoluti. Come ha scritto Morin, con il qual concordiamo, «l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze», ma, secondo quanto affermato da Durkheim, «costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita. [...] Si tratta, nell'educazione, di trasformare le informazioni in conoscenza, di trasformare la conoscenza in sapienza»¹⁷⁹. In questa visione, l'idea dell'allievo come *tabula rasa* o del docente che si contrappone al discente in un meccanismo di giochi di ruoli quasi impersonali perde completamente di significato per fare spazio a relazioni vere ed autentiche dove l'emozione la fa da protagonista. Coinvolgere, stimolare ed emozionare lo studente sembra, almeno a livello teorico, un imperativo categorico della nuova didattica, un punto di partenza imprescindibile affinché l'apprendimento diventi un momento non solo di acquisizione nozionistica ma anche di crescita personale e collettiva; a lato pratico, tuttavia, restano molto numerose le scuole che ragionano ancora in base a criteri di assegnare e valutare, compiti e risultati, programmi da svolgere e obiettivi finali.

Se si volesse tentare l'operazione di rintracciare chi, per primo, abbia riflettuto in modo attento su un tipo di educazione alternativa a quella tradizionale, ovvero

¹⁷⁷ CORNACCHIOLI T., *Lineamenti di didattica della storia: dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*, Pellegrini, Cosenza, 2002, p. 201.

¹⁷⁸ TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 14 e ss.

¹⁷⁹ MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, pp. 45-46.

un'educazione che ponga al centro dei processi di sviluppo l'allievo e non l'istituzione o il docente, si dovrebbe guardare alle teorizzazioni del pedagogo brasiliano Paulo Freire, il quale nel suo saggio *La pedagogia degli oppressi* espone per primo, con forza, la necessità di superare la figura stantia dell'educatore statico, granitico, quasi paralizzato per dare spazio a un'educazione capace di superare la concezione "depositaria" del sapere a favore di una "liberatrice", che desse uguale peso e tempo a educatori ed educandi. Nel suo lavoro Freire elencava inequivocabilmente quali fossero per lui i postulati sui cui si basava quella che chiamava l'educazione bancaria che divide il mondo nelle persone che sanno e quelle che non sanno: «a) l'educatore educa, gli educandi sono educati; b) l'educatore sa, gli educandi non sanno; c) l'educatore pensa, gli educandi sono pensati; d) l'educatore parla, gli educandi l'ascoltano docilmente; e) l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati; f) l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta; gli educandi seguono la sua prescrizione; g) l'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire, nell'azione dell'educatore; h) l'educatore sceglie il contenuto programmatico; gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, ci si adattano; i) l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale, che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi; questi devono adattarsi alle sue determinazioni; j) l'educatore infine è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti»¹⁸⁰.

A questa forma di educazione-bancaria Freire oppone l'educazione problematizzante, che si basa su quel rapporto dialogico-dialettico che si viene ad instaurare tra l'educatore e l'allievo, i due attori del processo educativo. Solo attraverso il dialogo, per Freire, è possibile che si realizzi uno scambio proficuo di conoscenze e di saperi che non siano solo quelli contenuti e trasmissibili attraverso i sillabari, ma di quella miriade di universi, fatti di idee e di parole, di vita e di storia, di cultura e di umanità di cui allievo ed educatore sono entrambi depositari. Si legge: «l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di

¹⁸⁰ FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Milano, 1971, p. 59.

trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza»¹⁸¹.

All'educatore, nell'ottica di Freire, viene imposto di superare numerose sfide, soprattutto viene richiesto di essere flessibile, tollerante, in grado di ascoltare, di capire senza giudicare, di abbandonare gli stereotipi, di immergersi nel contesto storico-sociale che diventerà la sua aula; solo così l'educatore umanista e militante potrà elaborare programmi *ad hoc*, individuare i temi generatori di un determinato gruppo e aiutarlo a superare i propri limiti. Come evidenzia Gadotti, «..l'educatore non può porsi nella posizione ingenua di chi pretende di essere il detentore di tutto il sapere, ma deve prima assumere l'atteggiamento umile di chi sa di non sapere tutto, e riconoscere che l'analfabeta non è un uomo 'perduto', fuori dalla realtà, ma qualcuno che ha un'esperienza di vita e che, anche per questo, è portatore di un sapere»¹⁸². Pur nella consapevolezza che le questioni poste da Freire vadano contestualizzate nell'ambito di una situazione socio-politica del tutto particolare (che era quella del Brasile degli anni Sessanta) è comunque innegabile l'importanza del suo contributo alla pedagogia e alla formulazione di un concetto alternativo di "educazione" autentica che non possa prescindere, nel rapporto docente-discente, dalla variabile emotiva e umana. Come sosteneva Freire, infatti, «pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo»¹⁸³. Solo in questo modo, infatti, i rapporti tra maestro e allievo smettono di essere verticali e non ha più alcun senso parlare di soggetti pensanti (gli educatori) e oggetti riceventi (gli allievi); nell'educazione problematizzante di cui parla Freire, infatti, le persone, attraverso l'apprendimento, diventano ciò che sono, acquistano una propria coscienza e lo fanno attraverso la manifestazione a trecentosessanta gradi della loro razionalità ed emotività.

Il punto di partenza che accomuna tutti questi interrogativi è la consapevolezza che l'esperienza educativa-formativa sia composta da più dimensioni ognuna delle quali

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 68.

¹⁸² GADOTTI M., *Leggendo Paulo Freire*, Sei, Torino, 1995, p. 35.

¹⁸³ FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 77.

carica di implicazioni emotive e che ciascun docente-discente porta nella relazione di insegnamento-apprendimento il proprio bagaglio emozionale dal quale è impossibile emanciparsi. Come spiega Riva, «L'educatore, il formatore, l'insegnante, il tutor e chiunque altro abbia a che fare con l'altro in formazione, devono tenere in seria considerazione il peso e l'incidenza degli aspetti relazionali nei processi formativi, così come essere sostenuti nell'elaborazione della propria paura, angoscia, bisogno di dipendenza, incertezza, costitutive della natura umana. Imparare a leggere le dinamiche relazionali è ormai diventata una competenza relazionale, considerata parte costitutiva delle professionalità»¹⁸⁴, che operano in ambito educativo e formativo. Non bisogna dimenticare, inoltre, che un insegnante che si mostri consapevole ed equilibrato da un punto di vista emozionale, capace di tenere a bada l'ansia, la sfiducia, il senso di inadeguatezza e l'aggressività, è un insegnante che tiene ai suoi allievi e che probabilmente li valuterà nella loro intelligenza di persone; così facendo gli sarà possibile creare un clima d'aula positivo e fare dell'apprendimento un momento positivo e coinvolgente. Queste situazioni, sebbene non siano propriamente rare, non sono, per lo meno per quanto riguarda il contesto nazionale, la norma quanto piuttosto l'eccezione. Nella pratica quotidiana, infatti, sono ancora estremamente diffusi una serie di comportamenti deleteri che un insegnante non dovrebbe mai assumere e che vengono sintetizzati da Di Pietro: «1) assumere un atteggiamento arrogante e intollerante; 2) svalutare l'alunno o ricorrere a offese personali; 3) ricorrere frequentemente a minacce e a punizioni; 4) incoraggiare un clima competitivo in cui qualcuno emerge a scapito degli altri; 5) trascurare di valorizzare l'alunno e di incoraggiarlo; 6) far apparire una materia la più difficile e la più impegnativa di tutte; 7) caricare di compiti per casa superflui; 8) ignorare i piccoli sforzi e i piccoli insuccessi dell'alunno; 9) fare continui paragoni e confronti tra gli alunni; 10) ricorrere all'ironia umiliando e mettendo in

¹⁸⁴ RIVA M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004, p. 160.

ridicolo l'alunno; 11) trattare in modo non equo gli alunni privilegiando i propri "pupilli"»¹⁸⁵.

Le sfide sono tante ma è ormai chiaro che per ottenere dei risultati il vecchio metodo burocratico di insegnamento, tanto caro ai Programmi Ministeriali, vada abbandonato, solo così, infatti, sarà possibile legare a doppio filo docenti e allievi, insegnamento e apprendimento per dare inizio a una nuova era educativa dove la classe si trasformi un laboratorio di esperienze e conoscenze, un luogo dove si affrontano e confrontano saperi e emozioni. Come scrive Damiano se il contesto scolastico è "burocratico" gli studenti non possono che essere trattati come utenti, secondo criteri di conformità e universalità, fuori da ogni particolarismo o personalismo, ma anche al di fuori di qualsiasi empatia e relazione emotiva; l'apprendimento sarà minato da un asettico formalismo e l'educazione extra-scolastica perderà significato¹⁸⁶. Inoltre, come evidenziano Blandino e Granieri, la mancata attenzione ai fattori emotivi ha per la scuola dei costi altissimi, non solo in «termini di clima, insuccesso, inadeguatezza o inefficienza, ma anche in termini strettamente economici»¹⁸⁷; a causa di conflitti, incomprensioni, mancata comunicazione tra docenti e alunni e tra colleghi, demotivazione del corpo insegnante o degli allievi, scarsa qualità del servizio, deresponsabilizzazione, indifferenza, burocratismo, ansia da lavoro sono alla base dell'elevato numero di abbandoni scolastici. Il tutto per non dare il giusto peso ai fattori emotivo-affettivi»¹⁸⁸, ritenuti troppo a lungo un ostacolo al "normale" svolgimento delle attività scolastiche. Al di là dei nuovi approcci, tuttavia, il rapporto tra docente e discente e, soprattutto, da docente e classe resta spesso problematico e questo perché,

¹⁸⁵ PIETRO M. Di, *L'educazione razionale-emotiva: dalla teoria alla pratica*, in TUFFANELLI L., *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Edizioni Erickson, Trento, 2004, p. 173.

¹⁸⁶ DAMIANO E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2013, pp. 73-74.

¹⁸⁷ BLANDINO G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995, p. 2.

¹⁸⁸ Ibidem.

così come si è evoluta la scuola, la didattica e la figura degli insegnanti, ugualmente è cambiata la società, la gioventù e gli allievi, una generazione diversa da tutte quelle che l'ha preceduta, "antropologicamente" definita di "nativi digitali" per il rapporto quasi simbiotico con la tecnologia; si tratta di cambiamenti profondi che, spesso, creano un ulteriore gap, oltre a quello biologico dell'età tra docenti e discenti, tra chi insegna e chi apprende, creando un clima di classe non sempre facile da gestire. Come avremo modo di argomentare, infatti, gli insegnanti, oggi, dovrebbero «essere in grado di attivare diversi canali di comunicazione, in modo da coinvolgere tutti gli alunni e da stimolarne la partecipazione al processo di apprendimento. A tale scopo la metodologia didattica deve comprendere il maggior numero possibile di tecniche, al fine di rendere vario, flessibile, ricco ed efficace l'insegnamento. L'impiego di strumenti tecnologici, ad esempio, consente di fare dell'allievo il protagonista del suo sapere; egli, in questo modo, secondo la modalità d'uso interattiva che caratterizza questo genere di strumenti, può scegliere liberamente il percorso a lui più consono»¹⁸⁹.

3.2 Allievi e insegnanti, una relazione complessa

«La classe», scrivono Blandino e Granieri, «è il cuore di ogni sistema scolastico»¹⁹⁰ in quanto è in essa che le proposte formative ed educative, rivolte agli allievi, si possono trasformare in reali processi di apprendimento e di crescita. All'interno della classe al docente viene richiesto di "insegnare", ovvero di comunicare i propri saperi, ma anche di "relazionarsi" con il singolo e con il gruppo. La capacità di "gestire" persone ed emozioni può fare la differenza tra un insegnante *deus ex machina*, che irrompe dall'alto nella vita della classe come se fosse un elemento estraneo, e un docente che vivendola e sperimentandola quotidianamente ne diventi parte integrante e si trasformi per i discenti in un vero e proprio punto di riferimento.

¹⁸⁹ RUSSO L., *Il docente della scuola dell'autonomia stimolatore dei processi di apprendimento*, 2016, in [http://www.funzioniobiettivo.it/...](http://www.funzioniobiettivo.it/)

¹⁹⁰ BLANDINO G., GRANIERI B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina Editore, Roma, 2002, p. 179.

Nel rapporto allievo-maestro entrano in campo complesse dinamiche relazionali che, se gestite al meglio, possono trasformarsi in eccellenti sinergie a favore soprattutto dei discenti; l'essere in grado di instaurare un certo tipo di dialogo con la classe, avulso da intenti puramente didattici o autoritari, non può che rappresentare un'importante risorsa all'interno di un rapporto educativo quand'anche di tipo scolastico. Parlare di docenti e di classe in termini relazionali implica prendere in considerazione quella disponibilità, o forse potremmo dire anche capacità, *a priori* posseduta dall'insegnante il quale deve saper «programmare le unità didattiche tenendo presente non solo il punto di vista della materia [...] ma anche la tipologia relazionale ed emotiva dei diversi gruppi classe»¹⁹¹.

Il fatto di essere professionalmente preparati e possedere delle competenze tecniche e metodologiche non implica necessariamente essere un buon docente, per lo meno nell'accezione del termine cui ci stiamo riferendo; non significa, in altre parole, avere successo come pedagogo. All'interno della classe, infatti, il sapere va comunicato ma perché l'esperienza didattica si trasformi in un evento ricco da un punto di vista intellettuale è necessario che essa sia, prima ancora, un'esperienza emotiva e di relazione. Ovvero un'avventura interattiva dove al saper dire si sommi il saper essere¹⁹².

L'interesse nei confronti dell'aspetto emotivo dell'insegnamento, e della sua centralità nella gestione della classe, proviene da una serie di riflessioni e di studi che, da più anni, evidenziano lo stretto legame tra processi di apprendimento e dimensione emotiva. Secondo Bion, ad esempio, ogni percorso di conoscenza sarebbe in primo luogo un'impresa emotiva e questo perché, come spiega la psicoanalista americana, la mente umana non è in grado di tollerare l'ignoto e cerca di razionalizzare ciò che non conosce mettendo in atto una serie di meccanismi di codificazione soggettivi ed emozionali¹⁹³; in altre parole potremmo dire, recependo la lezione bioniana, che nel

¹⁹¹ *Ivi*, p. 182.

¹⁹² Si tratta di confrontarsi «lealmente e sinergicamente» con l'altro. P. BORGOGNO, *Psicoanalisi come percorso*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999, p. 157.

¹⁹³ BION W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando editore, Roma, 1962.

processo di apprendimento non è importante aumentare la quantità di informazioni ma la disponibilità ad apprendere, ovvero lo spazio mentale disponibile a ricevere nuovi dati e nuove esperienze.

Gestire una classe, dunque, implica saper trovare un giusto equilibrio tra i propri sentimenti e i propri comportamenti professionali; in altre parole non deve verificarsi una scissione tra saperi ed emozioni perché ciò rende incapace il docente di trovare una soluzione anche nei casi di alunni difficili. Di fronte a un alunno recalcitrante, disinteressato, svogliato, demotivato, cosa può un docente fermo nelle proprie posizioni, certo del suo sapere, incapace di gestire il conflitto e il confronto? Probabilmente nulla. Come sostengono Blandino e Granieri, infatti, «sono le qualità umane e psicologiche quelle che, in fin dei conti, si dimostrano in grado di accompagnare e favorire una qualche effettiva trasformazione nell'allievo, sostenendolo verso assetti mentali più adeguati al compito dell'apprendere»¹⁹⁴.

Naturalmente i giovani, prima di essere allievi, e i docenti, prima di essere insegnanti, sono stati membri di una famiglia che li ha forgiati e formati, che ha promosso le loro identità o le ha negate; questo fa sì che la capacità di docenti e studenti di insegnare e di apprendere sia radicata nel loro tipo di cultura familiare d'origine. Laddove vi sia stata una famiglia disattenta e incapace a coltivare la continuità tra esperienza emotiva e conoscenza, il risultato non potrà che essere un'incapacità a elaborare le emozioni dell'apprendimento-insegnamento. Così, se da un lato gli allievi non riusciranno a trovare nella scuola delle figure in grado di aiutarli a modulare le emozioni del conoscere, gli adulti (i docenti) si troveranno soli all'interno di un contesto politico-formativo che dovrebbe sostenerli nella gestione delle proprie capacità professionali e dell'ansia che deriva dal sentirsi responsabili per la crescita culturale di un'altra persona.

Considerando, comunque, che la situazione della scuola, oggi, è piuttosto complessa e, per certi versi, confusa sui metodi pedagogici da adottare, al docente non resta che andare avanti col programma cercando, però, di non ridurre questa esperienza a un atto

¹⁹⁴ BLANDINO G., GRANIERI B., *Le risorse emotive*, cit., p. 187.

meccanico e ministeriale ma arricchendola di valenze umane e relazionali. Far capire a un allievo che di lui non si valutano solo i risultati ma anche i percorsi seguiti, le difficoltà superate, le strategie adottate rende certamente il docente più forte, l'allievo più collaborativi e la gestione del gruppo più produttiva. L'impegno all'ascolto che viene richiesto all'insegnante nella gestione della classe non si esaurisce in una "disponibilità" ma deve essere di tipo intenzionale¹⁹⁵, o meglio professionale; questo bagaglio umano, che viene messo a disposizione della relazione intellettuale-emotiva, non fa parte del supporto tecnico e conoscitivo dell'insegnante quanto di una sua propria capacità a cogliere e elaborare gli aspetti mentali e distruttivi che circolano nella relazione educativa, in modo da trasformarli in pensiero e apprendimento.

Quando manca la dimensione relazionale, inoltre, l'ambiente scolastico può trasformarsi in uno spazio anti-educativo¹⁹⁶ e questo perché quando un'insegnante non è in grado di mettere in gioco la sua capacità emotiva, il suo essere adulto, ma anche la consapevolezza dell'essere stato giovane, la comunicazione verbale e la trasmissione del sapere perdono qualsiasi attrattiva e, diventando nozione, si trasformano per molti in una babele confusa e poco interessante di suoni. *Conditio sine qua non* affinché questo delicato bilanciamento tra l'essere educatore e l'essere un adulto presente, che sappia ascoltare e capire, è un forte equilibrio intellettuale da parte del docente al quale viene chiesto di confrontarsi e scontrarsi continuamente con percorsi mentali dei singoli e della classe spesso caratterizzati «da onnipotenti superficialità, imprevedibili regressioni, sofferenti inadeguatezze, soste persistenti»¹⁹⁷. Solo siffatto docente, che potrà dirsi mentalmente adulto, sarà in grado di rapportarsi a una classe non secondo regole stereotipate e automatismi professionali ma in quanto persona con un vissuto che guarda al vissuto degli altri¹⁹⁸. In questo modo il docente gestirà la propria classe come

¹⁹⁵ MELTZER D., HARRIS M., *Il ruolo educativo della famiglia: un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*, Centro Scientifico Torinese, Torino, 1983, p. 74.

¹⁹⁶ BLANDINO G., GRANIERI B., *Le risorse emotive*, cit., pp. 197-199.

¹⁹⁷ *Ivi*, p. 194.

¹⁹⁸ WINNICOTT D. W., *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina, Milano, 1990, p. 58.

un individuo che accompagna i suoi allievi attraverso un percorso di sapere all'interno di un processo evolutivo del quale egli stesso fa parte.

Per gestire al meglio quel complesso rapporto che si viene a creare all'interno della classe, il docente, oltre a conoscere strumenti, tecniche e metodi di insegnamento, deve essere in grado di utilizzarle al momento opportuno dimostrandosi, di volta in volta, capace di fare ricorso a quei mediatori più opportuni da quelli attivi a quelli simbolici, da quelli iconici a quelli analogici e tecnologici¹⁹⁹. A fronte di un sapere che non è più contenibile e dell'uso pervasivo nella vita dei giovani dell'uso delle tecnologia, è necessario che il docente, sebbene "immigrato digitale", sia in grado di proporre alla classe metodi di fruizione e strumenti che rendano gli studenti in grado di apprendere autonomamente, capaci di ricercare il sapere e pronti ad acquisire nuove conoscenze. All'insegnante del nuovo Millennio, in altre parole, sono richieste diverse competenze per sapere gestire classi di alunni che attingono dalla Rete continui flussi di informazioni tali da modificare (non sempre in meglio) la loro capacità elaborativa, il loro grado di attenzione e il loro interesse verso il mondo reale; indipendentemente dalla tipologia di scuola, dal suo livello o grado, l'insegnante di quella che Bauman ha definito la "società liquida" non può più pensare di gestire una classe "travasando" la sua conoscenza nelle "tabule rase" della classe ma deve trasformarsi in un comunicatore capace di costruire relazioni efficaci e di tenere in considerazione lo sviluppo emotivo sia di quello cognitivo del discente. Solo in questo modo, infatti, sarà possibile creare un clima di classe positivo e collaborativo dove s'insegna ma, anche, si apprende.

Uno dei problemi dei nostri giorni, tuttavia, si lega a una sempre più diffusa demotivazione da parte degli insegnanti che ha riflessi negativi anche sugli studenti; come si chiede la De Angelis, infatti, «Per insegnare bisogna essere capaci di accendere la passione nei propri alunni, sollecitare la loro curiosità e il loro entusiasmo, ma anche la loro partecipazione e il loro impegno, e, non ultimo, il loro rispetto per la scuola come agenzia formativa. E chi ha deciso di insegnare per operare una scelta vocazionale, sensibile al fascino del ruolo di educatore, della relazione con le giovani

¹⁹⁹ PERRINI R., voce *D come Didattica per concetti*, in *Pianeta scuola. Dalla A come apprendimento alla V come valutazione*, Armando, Roma, 2002, p. 100 (pp. 99-101).

generazioni, della trasmissione del sapere ecc., ha ben chiaro questo legame. Ma come è possibile motivare i ragazzi e rendere ai loro occhi attraente il sistema scuola se il docente stesso non trova in esso adeguato supporto motivazionale?»²⁰⁰. Quello della motivazione degli insegnanti, il cui lavoro viene fatto rientrare all'interno delle *helping professions*²⁰¹, è da tempo un tema sul quale si sono interrogati numerosi ricercatori e su cui sono stati pubblicati studi, riflessioni e statistiche²⁰² tutte concordi nel fotografare (per lo meno in Italia) una situazione di diffusa stanchezza e demotivazione tra gli insegnanti di ordine e grado, una situazione, questa, che non può non avere riflessi sull'insegnamento e sull'apprendimento.

3.3 Il clima della classe e l'ambiente d'insegnamento-apprendimento

Come spiega Rossini «il termine “clima” nasce in ambito psicologico quale variante della nozione di “atmosfera” introdotta dalle ricerche di Lewin (1923) per identificare gli effetti dei diversi stili di leadership nei confronti delle condotte di soggetti che lavorano in gruppo. Il concetto è stato poi impiegato anche negli studi di Rutter (1997) in ambito scolastico, per identificare le qualità generalmente abbastanza stabili che ogni scuola possiede, e che contribuiscono a determinare effetti sui risultati scolastici»²⁰³.

²⁰⁰ DE ANGELIS A., *Intrappolati nella scuola: riflessione sulla motivazione di alunni e prof*, 26 novembre 2014, in <http://www.tecnicaldella scuola.it/easyblog/intrappolati-nella-scuola-riflessione-sulla-motivazione-di-alunni-e-prof.html>

²⁰¹ JERVIS G., *Psicologia dinamica*, il Mulino, Bologna, 2001; ROGERS C., KNIGET M., *Psicologia e relazioni umane*, Boringhieri, Torino, 1970; DI NUOVO S., COMMODORI E., *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*, Bonanno, Roma, 2004.

²⁰² IZARD C. E., *Human emotion*, Plenum Press, New York, 1977; FASSIO O., GALATI D., *L'operatore in un contesto di emergenza: motivazioni ed emozioni*, in “Psicologia della salute”, vol. 1, 2002, pp. 13-26.

²⁰³ ROSSINI V., *Climi di classe e stili educativi*, in GEMMA C., PAGANO R. (a cura di), *In principio...la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 36 (pp. 35-44).

Secondo gli assunti di Clark, dunque, il clima di classe può essere considerato come quel contesto socio-psicologico nel quale si manifestano le relazioni tra alunni e docenti²⁰⁴, un contesto capace di condizionare in modo significativo sia il vissuto emozionale sia il comportamento dei singoli individui²⁰⁵.

Si tratta, secondo Freiberg, di una qualità che va oltre il singolo individuo e che, in negativo così come in positivo, condiziona il benessere emozionale²⁰⁶; «un microcosmo relazionale, organizzativo e didattico particolarmente rilevante nell'esperienza degli adulti come dei minori, in grado di influire sul percorso educativo-formativo degli alunni e sullo sviluppo professionale dei docenti»²⁰⁷. Non bisogna confondere il “clima” con l’“ambiente” che fa riferimento alle caratteristiche fisiche e strutturali della classe, e neppure con la “situazione scolastica” che rimanda alla relazione tra il singolo studente e i diversi aspetti del contesto scolastico. Il clima, infatti, ha a che fare con la “percezione” dello star bene in gruppo; come ha evidenziato Polito «Il clima di classe è creato dalla rete delle relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo»²⁰⁸. Il clima di classe, dunque, è una variabile in grado di condizionare sia l'apprendimento sia l'insegnamento.

A detta di Minio «Il gruppo scolastico deve essere considerato come un gruppo psicosociale con caratteristiche peculiari che lo differiscono da altri gruppi diversi per finalità e quindi per modalità di organizzazione strutturale e di dinamica evolutiva. Può essere considerato come a metà strada tra un gruppo di lavoro, che ha come finalità

²⁰⁴ CLARK R. E., *Reconsidering research on learning from media*, in “Review of Educational Research”, vol. 53, 1983, pp. 445-459.

²⁰⁵ HOY W. K., MISKEL C. G., *Educational administration: Theory, research and practice*, McGraw Hill, New York, 1996.

²⁰⁶ FREIBERG H. J. (a cura di), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, Allyn and Bacon Boston, 1999.

²⁰⁷ ROSSINI V., *Climi di classe e stili educativi*, in cit., p. 36.

²⁰⁸ POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2000, p. 50.

quella dell'apprendimento, e un gruppo di base che punta all'acquisizione di "competenze" nella relazione e nella comunicazione. Rispetto alla modalità di organizzazione strutturale sembrano emergere due livelli diversi: un primo livello organizzativo di superficie che persegue obiettivi didattici e nel quale gli individui investono le proprie "motivazioni alla realizzazione", un secondo livello substituzionale caratterizzato da sentimenti di attrazione e repulsione nel quale gli individui investono le motivazioni di potere; è appunto quest'ultimo livello che spesso viene percepito dagli insegnanti come problematico»²⁰⁹.

Numerosi studi, in passato, hanno dimostrato che un clima di classe positivo è in grado di aumentare il livello di apprendimento degli studenti e che, di contropartita, un clima di classe negativo crea esattamente l'effetto opposto²¹⁰; più recentemente l'attenzione si è spostata sul ruolo dell'insegnante, considerato il rappresentante di un "contesto normativo", che gioca un ruolo fondamentale nella costruzione e nel mantenimento di un determinato clima di classe²¹¹. Alla luce delle tante ricerche effettuate in questi anni, quindi, si può affermare che la classe è paragonabile a un microsistema complesso dove si mescolano numerosi fattori sia interni che esterni: regole della classe, background familiari ed extrascolastici, politica educativa della direzione scolastica; in questo *mare magnum* di situazioni la scelta di ogni docente di come gestire il suo tempo all'interno della classe può fare la differenza e rendersi responsabile di un migliore o peggiore apprendimento/insegnamento. L'insegnante, tuttavia, non è l'unico protagonista, assieme agli allievi, all'interno del microcosmo scolastico, anche la famiglia di ogni studente, infatti, o, meglio, il contesto sociale nel quale ogni nucleo è inserito, gioca un ruolo determinante; l'apertura e la predisposizione

²⁰⁹ MINÌO L., *Dal dovere di imparare al piacere di conoscere. Idee e proposte per una scuola maestra di vita*, Biopsyche, Catania, 2001, p. 48.

²¹⁰ WENTZEL K. R., *Student motivation in middle school: the Role of perceived pedagogical caring*, in "Journal of Educational psychology", 89, 3, 1997, pp. 411-419.

²¹¹ CHANG L., *The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance*, in "Developmental Psychology", 40, 5, 2004, pp. 691-702.

di ogni famiglia al dialogo con gli insegnanti rappresenta un ulteriore fattore decisivo nell'influenzare apprendimento, insegnamento e comportamento.

Quando si parla di “classe” si fa riferimento a una struttura di base tramite la quale ogni Istituzione scolastica tenta di realizzare gli obiettivi istituzionali dell'«acquisizione sistematica e programmata di conoscenze, ma costituisce anche l'ambito entro il quale si manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio il bisogno di avere amicizia, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività)»²¹². In virtù di questa finalità, lo spazio classe viene considerato dai discenti come un luogo dove ognuno può sperimentare il proprio senso di appartenenza al gruppo e, contemporaneamente, la propria capacità di essere se stesso nei confronti dei propri pari e degli adulti; a volte, tuttavia, le dinamiche che si vengono a creare possono ostacolare l'attuazione degli obiettivi didattici, come pure le dinamiche interattive, non sempre prevedibili, si dimostrano in linea con gli obiettivi scolastici. Non è raro, infatti, che gli insegnanti lamentino una serie di difficoltà relazionali tra gli alunni con i loro pari e con il corpo docente ed è per questo che la classe, intesa come gruppo, va intesa come un gruppo di apprendimento dove le dinamiche relazionali devono essere gestite nel mondo adeguato e questo in virtù del fatto che dal tipo di relazione che si viene a creare dipende l'apertura o la chiusura degli studenti nei confronti dell'apprendimento²¹³.

Non sempre, tuttavia, gli insegnanti si dimostrano in grado di capire le dinamiche che si sono sviluppate nella classe, né in termini quantitativi né qualitativi; questa disattenzione (o incapacità) può tradursi nell'impossibilità di creare un'integrazione positiva del gruppo classe con evidenti ricadute negative sulla qualità e sul livello di apprendimento. È utile che l'insegnante capisca che ogni classe, fin dalla sua formazione, costruisce una storia che le appartiene e che non verrà mai replicata da nessun'altra e le cui caratteristiche non possono essere ricondotte a quelle dei singoli

²¹² CARLI R., MOSCA A., *Gruppo e interazione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino, 1980, p. 31.

²¹³ CHIARI G., *Climi di classe e apprendimento: un progetto di sperimentazione per il miglioramento di classe in quattro città italiane*, Franco Angeli, Milano, 1994, p. 10 e ss.

allievi che la compongono; come spiegano Renati e Zanetti «ha regole implicite valide solo al proprio interno e cresce nutrendosi delle interazioni e relazioni tra i suoi membri (ciascuno influenza ed è influenzato dai comportamenti, verbali e no, degli altri)»²¹⁴. Il clima di classe, quindi, è condizionato da una serie di caratteristiche individuali di discenti e docenti, dalle loro sensazioni e da alcune peculiarità della scuola rispetto a una serie di questioni relative, ad esempio, alla gestione degli spazi e alla politica scolastica in generale.

Nel 1999, Creemers e Reezigt effettuarono uno studio che rese possibile l'individuazione di alcuni fattori capaci di influenzare in modo diretto il livello di apprendimento e la tipologia di comportamento all'interno di una classe; secondo i due studiosi, gli elementi erano i seguenti, «1) le aspettative riguardo ai risultati degli studenti (sia quelle degli insegnanti che quelle degli studenti); 2) l'ambiente ordinato in classe; 3) le buone relazioni in classe a livello orizzontale (gruppo dei pari) e verticale (alunno-docente); 4) l'ambiente fisico della classe. In sintesi, possiamo rileggere e comprendere queste quattro variabili all'interno di un concetto più ampio che è quello di *spazio educativo*»²¹⁵. Il clima di classe, dunque, può essere considerato al pari di un *network* relazionale dove convivono aspetti emotivi, affettivi, motivazionali che vanno coniugati nell'ottica di obiettivi cognitivi; da questa prospettiva, quindi, esso dipende dalla «[...] rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo»²¹⁶ ed è la risultante, soprattutto, di quella relazione che si viene a creare tra discenti e docenti, ambiente

²¹⁴ RENATI R., ZANETTI M. A., *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*, in "Psicologia e scuola", maggio-giugno 2009, p. 51 (pp. 50-57).

²¹⁵ CREEMERS B. P. M., REEZIGT G. J., *The role of school and classroom climate in elementary school learning environments*, in FREIBERG H. J. (a cura di), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Falmer Press, Philadelphia, 1999, pp. 30-47 (la citazione è tratta da *Ivi*, p. 51).

²¹⁶ POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, cit., p. 50.

fisico/sociale/ambientale/familiare, un meccanismo all'interno del quale l'atteggiamento dell'insegnante può fare la differenza.

Negli anni, venendo definitivamente a scomparire la figura del docente che trasmette verticalmente il suo sapere al discente, si è andata imponendo, come si è avuto modo di evidenziare, una nuova tipologia di insegnante capace di dialogare con i propri alunni e di promuovere un clima di classe. Nella sua nuova veste di “facilitatore”²¹⁷, l'insegnante ha il compito di creare un buon clima di classe influenzando la qualità di quel *network* di relazioni che ne rappresenta il presupposto essenziale. Non si tratta solo delle competenze e delle conoscenze dell'insegnante e questo perché la qualità del clima di classe si gioca soprattutto sul suo stile di insegnamento, la sua personalità e il suo bagaglio valoriale; «Per molti autori, processo e motore che facilita e motiva il prendersi cura dell'altro, è l'empatia»²¹⁸ che, come avremo modo di argomentare, diventa uno strumento fondamentale per creare un buon clima di classe.

A detta di Fischer uno degli elementi chiave nel favorire l'instaurarsi di un clima di classe positivo, facilitando così il rapporto tra insegnamento e apprendimento, è la capacità dell'insegnante di “prendersi cura” dell'allievo e della classe; «Un clima di classe positivo è *determinato* da un livello di aspettative elevato che gli insegnanti hanno nei confronti degli allievi e di se stessi»²¹⁹. Non bisogna cadere nell'errore di pensare che la permettere alla dimensione relazionale ed emotiva di entrare all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento significhi per l'insegnante perdere l'autorevolezza legata al suo ruolo; il rapporto docente-discente è per sua stessa natura asimmetrico e, come ha scritto Freddi, «Non si tratta di stabilire se il rapporto tra insegnante e alunno debba essere paritario, poiché istituzionalmente non lo è e non può

²¹⁷ DE SARIO P., FEDI D., *L'insegnante facilitatore: una nuova frontiera*, Edizione La meridiana, Bari, 2011.

²¹⁸ GRASSELLI B., *Vita di relazione con allievi insegnanti genitori. Riconoscimento cura responsabilità*, Armando, Roma, 2012, p. 100.

²¹⁹ FISHER L., *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna, 2003, p. 265.

esserlo»²²⁰, detta asimmetria, però, non deve aprioristicamente escludere la sfera affettiva e questo in virtù dei dimostrati effetti positivi che essa ha nel processo di apprendimento. A detta di Freddi, infatti, l'alunno, diversamente da quanto ci si potrebbe aspettare, «si aspetta che, come persona, [l'insegnante] abbia dei valori e principi morali in cui crede, che sia in grado di stabilire con lui una buona relazione affettiva [...]. Una buona relazione affettiva è per l'adolescente la condizione essenziale, il tramite indispensabile attraverso il quale egli può accostarsi con interesse e appassionarsi a una materia di insegnamento; infatti non ci può essere apprendimento senza una gratificazione emotiva»²²¹.

Per un clima di classe positivo, quindi, è necessaria la figura di un insegnante informale, figura attiva, empatica e comunicativa, pronto all'ascolto partecipe con gli allievi che non considera meri ascoltatori e ripetitori di nozioni²²². Oltre a queste caratteristiche, però, il docente deve anche essere disposto a mettere in gioco la propria individualità; «[...] la scuola verso la quale ci sollecitano ad andare tutte le più recenti teorie dell'apprendimento e dell'educazione è una scuola dei soggetti, delle persone che entrano in relazione in quanto tali, con tutto il loro bagaglio di emozioni, affetti e convinzioni: l'insegnante non è una testa che parla a un'altra testa, ma un adulto che comunica con un giovane e gli trasmette tutta la sua esperienza professionale e vitale»²²³.

²²⁰ FREDDI C., *La funzione di gruppo in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 111-112.

²²¹ *Ivi*, p. 106.

²²² GENOVESE B. P. M., KANIZSA S. (a cura di), *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano, 2002.

²²³ CIUCCI GIULIANI A., *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma, 2005, p. 36.

3.4 Comunicazione, motivazione ed empatia

Come abbiamo avuto modo di anticipare condizione necessaria, ma non sufficiente, affinché una classe si trasformi in un gruppo di lavoro, è la presenza di un insegnante, o di un corpo docenti, capace di dialogo attivo con gli allievi, un insegnante in grado di creare una situazione di fiducia reciproca tra docente e discente, ma anche tra i singoli studenti e i vari sottogruppi che compongono la classe stessa. Il rapporto tra l'insegnante e la classe può essere letto come una sorta di metafora di tutti gli altri rapporti che si sviluppano al suo interno; e poiché per relazionarsi è necessario comunicare, il punto di partenza è il tipo di comunicazione che viene attivato dal docente una volta entrato nella classe. Sarebbe errato, tuttavia, limitarsi a pensare che la "comunicazione" sia solo ed esclusivamente verbale, esiste, infatti, ed è altrettanto importante la cosiddetta comunicazione *non* verbale; il miglior risultato si ottiene quando le due forme di comunicazione sono congruenti e si rinforzano l'un l'altra. A seconda del rapporto tra forma verbale e quella non verbale si avrà un tipo di comunicazione complementare, quando l'interazione produce integrazione tra i due tipi di messaggio, oppure simmetrica, se il risultato contrappone due posizioni differenti; «si può definire simmetrica la comunicazione che si realizza quando gli interlocutori occupano ruoli o posizioni simili, così che il comportamento dell'uno tenderà a rispecchiare quello dell'altro. Si può invece definire complementare quella comunicazione in cui i ruoli assunti sono diversi ovvero un interlocutore si trovi in una posizione in qualche modo superiore e l'altro in una posizione inferiore»²²⁴. Generalmente, all'interno di uno scambio comunicativo, queste due forme di comunicazione si alternano ma non è raro, in certe circostanze, come ad esempio all'interno di una classe, che una delle due prevalga sull'altro.

Quando si parla di comunicazione *non* verbale si fa riferimento ai movimenti del corpo, alla sua postura, ai gesti, alla mimica facciale, agli atteggiamenti, ma anche ad

²²⁴ CAVICCHIOLI G., *Supervisione in pediatria: curare il copro curante*, in BRAIDI G., CAVICCHIOLI G. (a cura di), *Conoscere e condurre i gruppi di lavoro. Esperienze di supervisione e intervento nei Servizi alla persona*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 109 (pp. 103-125).

alcuni fenomeni, quelli cosiddetti paralinguali, come il riso, lo sbadiglio, i cambiamenti di tono, le pause, i silenzi, oppure le posizioni nello spazio tra chi parla e il destinatario del messaggio. L'insegnante, dunque, anche quando *non* parla, comunica; sebbene gli allievi possano non essere consapevoli della differenza tra comunicazione verbale e non verbale ed essere intellettualmente poco consapevoli di tutti gli aspetti in cui si manifesta la comunicazione *non* verbale, è pur vero che tutti quei gesti e quelle posture rimandano un certo tipo di immagine di insegnante. Un insegnante che tende a ricreare un tipo di comunicazione simmetrica crea un clima difficile all'interno della classe che, nel caso di allievi oppositivi, può degenerare in meccanismi di totale incomunicabilità²²⁵. Una relazione simmetrica tra docente e discente per essere modificata necessita dell'intervento dell'insegnante, perché la relazione tra i due non è paritaria ed è quest'ultimo che deve prendere coscienza della situazione e agire di conseguenza. All'interno della classe l'insegnante può scegliere tra due diverse forme di comunicazione: quella egocentrica e quella empatica. Nel primo caso si tratta di un tipo di comunicazione che mette al centro dell'universo-classe il docente e il suo protagonismo; si tratta, naturalmente, di una forma di comunicazione, centrata sull'emittente (o, meglio, sul suo ruolo) del messaggio, che si caratterizza per l'incapacità all'ascolto, per l'autoreferenzialità e, in generale, per il disinteresse nei confronti dei bisogni del destinatario²²⁶. Diverso, invece, il caso della comunicazione empatica.

Il termine empatia, dall'inglese *empathy*, fu coniato nel 1909 da Titchner per tradurre la parola *Einführung* utilizzata precedentemente da Lipps nel 1907²²⁷ per riferirsi a quel processo di intuizione "dall'interno" della prospettiva altrui su un certo

²²⁵ UGAZIO V., VENINI L., voce *La comunicazione alunno-insenante*, in "Enciclopedia della scuola", Isedi, Milano, 1978, p. 52 e ss.

²²⁶ MECONCELLI E., PARENTI A., PATRIARCHI F., *Viaggio nella comunicazione*, Albenia Edizioni, Firenze, 2009, p. 109.

²²⁷ MARTA E., SCABINI E., *Personalità e altruismo: quale intreccio?*, in MARTA E., SCABINI E., *Giovani volontari. Impegnarsi, crescere e far crescere*, Giunti, Firenze, 2003, p. 46 (pp. 17-68).

argomento; nel tempo l'empatia è stata variamente definita come un "sentire dentro"²²⁸, come una «risposta emotiva vicaria» nei confronti delle emozioni manifestate da un'altra persona²²⁹, come una «trasposizione immaginativa» di qualcuno nei confronti di azioni, sentimenti e atteggiamenti espressi da un altro²³⁰ e, tra le definizioni più accreditate, quella secondo la quale l'empatia sarebbe la percezione, all'insegna della simpatia e della comprensione, del bisogno dell'altro²³¹. A detta di Fratini «In un certo senso l'empatia è l'opposto della proiezione: laddove la proiezione è essenzialmente egocentrica (l'altro assume la funzione di "specchio" in cui trasferiamo parte di noi stessi), l'empatia è eterocentrica in quanto, pur attingendo in via introspettiva dalle nostre esperienze interiori, ci consente di condividere le emozioni e i pensieri di un'altra persona senza per questo violare i confini tra il sé e l'altro»²³².

L'empatia rappresenta una capacità che facilita la costruzione di una relazione positiva tra allievi e insegnanti e questo in virtù del fatto che «Quando nella nostra comprensione i contenuti dei pensieri appaiono derivare con evidenza gli uni dagli altri, secondo le regole della logica, allora comprendiamo queste relazioni razionalmente (comprensione di ciò che è stato detto); quando invece comprendiamo i contenuti delle idee come scaturiti da stati d'animo desideri e timori di chi pensa, allora veramente comprendiamo in modo psicologico o empatico (comprensione dell'individuo che

²²⁸ ROGERS C. R., *Client-centered therapy: Its current practice indications and theory*, Houghton Mifflin, Boston, 1951.

²²⁹ HOFFMAN M., *Altruistic behavior and the parent-child relationship*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 5, 1975, pp. 937-943.

²³⁰ DYMOND R. F., *Personality and empathy*, in "Journal of Personality", 14, 1949, pp. 343-350.

²³¹ EISENBERG N., *Altruistic cognition, emotion and behavior*, Hillsdale, Erlbaum, 1986.

²³² FRATINI C., *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in CAMBI F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 2000, p. 164 (pp. 161-176).

parla)»²³³. La comunicazione empatica, dunque, rappresenta per l'insegnante uno strumento per capire le emozioni dell'universo-classe non solo tra docenti e studenti ma anche tra questi tra di loro; essa, inoltre, è una capacità che permette al docente di sintonizzarsi con gli allievi in modo tale da rendere il meccanismo dell'insegnamento-apprendimento automatico. Una comunicazione di questo tipo, però, richiede dall'insegnante di tenere in considerazione una serie di variabili come lo stato di attenzione/disattenzione della classe/allievo, l'atteggiamento oppositivo/recettivo, l'eventuale feedback sui contenuti trasmessi; nel gestire al meglio il suo ruolo all'interno della classe, quindi, l'insegnante deve assumere un atteggiamento aperto a livello verbale ma anche *non* verbale, capace, cioè, di stabilire contatti sia a livello razionale sia emozionale²³⁴ in grado di motivare gli studenti.

“Motivare”, d'altra parte, significa «predisporre gli alunni affinché apprendano e producano uno sforzo per conseguire gli obiettivi precedentemente stabiliti. La motivazione è un fattore decisivo nel processo di apprendimento, per cui non può esserci insegnamento che sottragga l'alunno dall'impegno fisico e mentale nelle attività scolastiche»²³⁵. Dalla metà degli anni Novanta sono stati portati a termine una serie di studi finalizzati a capire come gli studenti “regolano” il proprio apprendimento, individuando una serie di strumenti cognitivi e motivazionali per realizzare un apprendimento efficace²³⁶.

²³³ La citazione di JASPERS K, *General psychopathology*, Manchester University Press, Manchester, 1913 si trova riportata tradotta da COSTANZO S., *Soggetto e rischio della formazione*, in BURZA V. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007, in p. 153 (pp. 151-156).

²³⁴ HART S., KINDLE HODSON V., *A scuola con empatia. Didattica e apprendimento basato sulle relazioni*, Esserci, Reggio Emilia, 2015.

²³⁵ MANCONE S., DOTAIUTI P., *La motivazione*, in COZZOLINO M. (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2014, p. 34 (pp. 25-68).

²³⁶ WINNE P. H., *Inherent Details in Self-regulated Learning*, in “Educational Psychologist”, 30, 1995, pp. 173-188.

Rispetto al passato, quando la ricerca sulla motivazione tendeva a concentrarsi sulle basi cognitive del comportamento motivato, più recentemente gli studiosi si sono focalizzati sull'integrazione da diverse componenti di carattere cognitivo, affettive e comportamentali²³⁷; «In riferimento a ciò sono stati individuati legami tra convinzioni, obiettivi, emozioni e comportamenti che possono caratterizzare il mondo con cui gli alunni affrontano i compiti di apprendimento»²³⁸. Secondo la ricerca di De Beni e Moè gli studenti tendono a sviluppare degli approcci nei confronti dell'apprendimento che si differenziano in rapporto alla percezione che gli stessi hanno rispetto alla propria intelligenza e che quando quest'ultima veniva percepita come una qualità che non poteva essere modificabile si riduceva la qualità dell'apprendimento scolastico²³⁹; contrariamente, quando l'intelligenza veniva considerata come una qualità migliorabile allora lo studente era predisposto al coinvolgimento e motivato all'apprendimento. La conclusione cui pervennero i due ricercatori fu che gli alunni potevano essere aiutati a sviluppare una concezione di intelligenza migliorabile attraverso un processo educativo *ad hoc* all'interno del quale gioca un ruolo fondamentale l'insegnante.

Oggi, rispetto al passato, i docenti sempre più spesso si ritrovano a doversi confrontare con classi caratterizzate dalla presenza di più etnicità, caratteristica, questa, che non sempre agevola la gestione dell'apprendimento, l'impostazione delle regole e la dinamica delle relazioni; tutti questi aspetti, naturalmente, si riflettono sul clima di classe quindi sul rapporto e sugli stati emotivi e relazionali che si vengono a creare tra allievi e tra questi e gli insegnanti. Le moderne teorie pedagogico-educative richiedono alle nuove generazioni d'insegnanti la competenza di saper gestire anche situazioni difficili perché il sottrarsi a questo compito non può che avere conseguenze negative

²³⁷ CORNOLDI C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995; AMES C., *Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate*, in ROBERTS G. C. (a cura di), *Motivation in sport and exercise*, Erlbaum, Mahwah (NJ), 1992, pp. 161-176.

²³⁸ CASUCCI S., *Apprendere, comunicare a lavorare in gruppo*, Morlacchi, Firenze, 2006, p. 47.

²³⁹ DE BENI R., MOÈ, A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000.

sull'apprendimento²⁴⁰. L'insegnante, inoltre, deve essere in grado di guardare alla classe come a un microcosmo di relazioni a più dimensioni: quella individuale (dove assume importanza il senso del sé e della propria storia di ogni alunno), quella grupale (che definisce l'appartenenza al gruppo e le dinamiche a questo correlate) e quella che rimanda al rapporto docente/discente (che definisce il rapporto che entrambi hanno con l'autorità); di conseguenza, gli insegnanti, nel confrontarsi con la classe, devono tenere in considerazione questa rete di relazioni a livello di gruppo, di sottogruppo e di individui con l'obiettivo di motivare e stimolare singoli e gruppo all'impegno²⁴¹.

La classe, si è detto, è il cuore di ogni sistema scolastico quindi, come tale, essa rappresenta il ganglio vitale all'interno del quale si dovrebbe poter riconoscere «il libero movimento di emozioni, vissuti, conflitti»²⁴². Come scrivono Blandino e Granieri «perché il nostro fare sia educativo, dobbiamo accettare di monitorare non solo il nostro funzionamento cognitivo, tecnico-gestionale, ma anche il nostro funzionamento emotivo»²⁴³; quando l'insegnante si dimostra incapace di ascoltare l'altro sente la supponenza che la sua autorità istituzionale gli conferisce, l'esperienza emotiva svanisce e anche quella didattica perde di significato. Il compito di un docente è quello di trasmettere alla classe una somma di saperi da lui acquisiti nel suo curriculum professionale; questa sua "missione", però, pone gli alunni nella situazione di trovarsi di fronte un percorso di conoscenza da intraprendere con la consapevolezza di essere privi degli strumenti adatti, di qui la necessità di vedere nella figura dell'insegnante un punto di riferimento che faccia strada in questa acquisizione di nuovi contenuti. L'insegnante non dovrebbe adottare un atteggiamento, come già metteva in guardia Fromm, di falso

²⁴⁰ MALAGOLI TOGLIATTI M., ROCCHETTA TOFANI L., *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemica relazionale*, NIS, Roma, 1990.

²⁴¹ IUELE R., SCARNATI R., *La comunicazione a scuola: non solo contenuti*, in COSTABILE F. A. (a cura di), *Didattica e didattiche disciplinari. Quaderni per la nuova secondaria*, Luigi Pellegrini editore, Cosenza, 2005, p. 77 (pp. 73-90).

²⁴² BION W. R., *Esperienze nei gruppi*, Armando editore, Roma, 1971, p. 20.

²⁴³ BLANDINO G., GRANIERI B., *Le risorse emotive*, cit., p. 201.

incoraggiamento, ma di responsabile e lucida consapevolezza del tragitto da percorrere, delle difficoltà da superare e degli strumenti da utilizzare²⁴⁴.

Non sempre, tuttavia, l'insegnante è in possesso di uno stato mentale adulto e, di conseguenza, può non essere in grado di gestire al meglio la relazione di apprendimento-insegnamento e di fronteggiare le difficoltà evolutive dei suoi alunni; si tratterebbe, in altre parole, di «un bilanciamento fra sentimenti di sicurezza e fiducia nelle proprie risorse interne ed esterne e sentimenti di inadeguatezza e rabbia che nascono quando la richiesta di produrre prestazioni adeguate è vissuta persecutoriamente da taluni allievi e dalla stessa classe»²⁴⁵. Quando il docente riesce a trasformare la sua lezione in un'esperienza umana, prima, ed emotiva poi, allora può svilupparsi nella classe sinergia, spirito d'iniziativa, collaborazione e questo perché agli allievi viene offerta la possibilità di “non sapere”, di poter sbagliare e di poter divenire. Se, diversamente, l'insegnante nega questa sua parte relazionale e si trincea dietro una serie di atteggiamenti non critici e *avalutativi* del sé e dell'altro, l'esperienza didattica diventa un gioco perverso di programmazione e di valutazione che altro non è che un modo dell'insegnante per difendersi dall'emotività dei suoi allievi. L'insegnamento, dunque, non è un'esperienza emotiva a senso unico, la cui direzione va nel senso dell'allievo, ma si tratta di un processo circolare che dal docente va al discente e da questo torna al suo destinatario; se il docente, infatti, non riesce a interagire con la classe e, per questo, nonostante le sue competenze pedagogiche e didattiche, la sua trasmissione del sapere si inceppa e non riscuote alcun risultato, allora è l'insegnante per primo a dover fare i conti con una sofferenza mentale, con la possibilità di dover gestire la delusione e la rabbia legate ai propri vissuti di onnipotenza. Spesso questo sentimento d'impotenza si trasforma in una forma di acredine nei confronti dell'oggetto che l'ha provocato e che ha costretto a confrontarsi con le proprie incapacità; diversamente, però, può accadere che, di fronte a una incapacità, l'insegnante dalla

²⁴⁴ FROMM E., *L'arte di ascoltare*, Mondadori, Milano, 1991.

²⁴⁵ BLANDINO G., GRANIERI B., *Le risorse emotive*, cit., p. 203.

mente adulta la affronti, e mostri con questa sua dinamica agli alunni «un funzionamento mentale che genera pensiero»²⁴⁶.

Senza il pensare, inteso come funzione educativa primaria, il docente può trovarsi nell'incapacità di convivere con la frustrazione che gli deriva dal non provocare ascolto e attenzione da parte dei suoi discenti; questa situazione, a sua volta, genera l'ansia e questa apre la porta alla bugia. La bugia nel microcosmo della classe e nel macrocosmo delle relazioni con genitori, colleghi e superiori rappresenta il fallimento totale della missione educativa, è l'antitesi del saper essere. Quando un problema non viene risolto lo si nega, poi lo si nasconde e, quindi, si mente perché altri non lo vedano. Ma la menzogna non è solo quella di non accettare il proprio fallimento, essa, infatti, comprende anche il tentare di trovare un capro espiatorio sia esso un allievo, una famiglia, una società. Pensare all'insegnamento come a un'esperienza emotiva, tuttavia, non significa pensare a una classe anarchica dove l'insegnante si lascia trasportare da una sorta di *stream of consciousness* emozionale, è certo, infatti, che anche in un rapporto che non sia da docente/onnisciente a discente/*tabula rasa* la disciplina rappresenta un prerequisito importante perché si renda possibile un'alleanza di lavoro tra maestro e allievo, e perché le forze cooperanti e vitali della classe non vengano annichilate dalla possibile presenza di forze antipensiero e antilavoro che circolano nel gruppo e si oppongono al raggiungimento di un obiettivo comune.

Un'osservazione attenta, partecipata ed empatica del docente può evitare che si vengano a creare, e più che altro a fossilizzare, delle dinamiche di gruppo dove a un gruppo di "buoni" si contrapponga un gruppo di "cattivi"; non è, infatti, la presenza di allievi difficili a rendere l'apprendimento impossibile ma «l'instaurarsi di questo assetto mentale e interattivo dove i "buoni", ma indifesi, sono da una parte, e i "cattivi" dall'altra, senza possibilità di confronto e di cambiamento di ruolo". È questa strutturazione emotiva del gruppo che riduce la qualità educativa del lavoro ed è da essa che dovrebbe partire il lavoro didattico dell'insegnante»²⁴⁷. L'adulto, in questo caso il

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 205.

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 215.

docente, deve essere in grado di gestire la dinamica emotiva della classe che è una dinamica continuamente *in fieri* e deve trasformarla in una risorsa a favore del gruppo. Si realizza così quel processo di educazione autogestita di cui parla Gordon²⁴⁸ per il quale «L'insegnante non è più colui che trasferisce il suo sapere agli studenti ma colui che sa essere con gli studenti in modo funzionale al loro processo di apprendimento o, meglio ancora, al processo attraverso il quale gli studenti educano se stessi»²⁴⁹. Solo così, infatti, l'insegnamento, che è processo che procede dall'interno verso l'esterno, e l'apprendimento, che va dall'esterno verso l'interno, trovano una specie di connessione che viene attivata proprio dalla capacità prima di tutto umana, emotiva sensoriale ed empatica di un insegnante²⁵⁰ che, in questo modo, diventa capace di motivare

3.5 Apprendimento significativo e nuove tecnologie

Il concetto di “apprendimento significativo” è stato proposto la prima volta negli anni Settanta dallo psicologo statunitense David Paul Ausubel il quale elaborò la sua teoria in contrapposizione a quella di apprendimento meccanico diversamente dal quale non richiedeva solo meccanismi di memorizzazione ma un vero e proprio processo attivo di rielaborazione da parte del soggetto. Pierlorenzei spiega che l'apprendimento significativo si ha «Quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con quelle che già possiede [...] Assimilare nuove informazioni sforzandosi di inserirle nella struttura cognitiva che già si possiede è un procedimento che può avvenire soltanto se esistono conoscenze pregresse relative all'ambito che si sta

²⁴⁸ Thomas Gordon è psicologo clinico, presidente della *California State Psychological Association*, ha fondato e diretto l'*Effectives Training Associates*, un istituto i cui programmi di training per genitori, insegnanti ed educatori sono realizzati in tutto il mondo.

²⁴⁹ GORDON T., *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti Lisciani Editori, Teramo, 1991, p. 7.

²⁵⁰ *Ibidem*, pp. 22-23.

analizzando e se chi sta apprendendo decide di impegnare energie per mettere in relazione i nuovi concetti con quelli che già conosce»²⁵¹.

L'apprendimento significativo si contrappone a quello rappresentativo, che rimanda a una tipologia di apprendimento mnemonico, acritico, sistematico e meccanico²⁵². L'apprendimento significativo, invece, richiede da parte del discente uno sforzo maggiore che viene, tuttavia, ricompensato rivelandosi col tempo più efficace e questo in virtù del fatto che produce una conoscenza più duratura e perché induce a rielaborare quanto appreso per poterlo riutilizzare per produrre nuova conoscenza. Idea alla base della teoria dell'apprendimento significativo è che la conoscenza possa venire scissa nelle sue componenti elementari, ossia i concetti, definiti da Novak e Gowin come quelle «Regolarità percepita in eventi o oggetti, o in testimonianze/simboli/rappresentazioni di eventi o di oggetti, definita attraverso un'etichetta»²⁵³; la regolarità cui fanno riferimento i due studiosi americani si riferisce alla capacità tutta umana di assegnare agli oggetti un nome (etichetta) e, attraverso il linguaggio, costruirsi delle rappresentazioni mentali del mondo che creano tra loro delle relazioni. Il che dimostrerebbe che la conoscenza non deriva solo dalla capacità della mente di riconoscere e archiviare dei concetti ma, soprattutto, in quella di creare tra queste relazioni e collegamenti che vanno a comporre quella che viene definita “struttura cognitiva”²⁵⁴, una struttura flessibile che, nel momento in cui si valutano nuove informazioni/apprendimento, si espande e si trasforma; i nuovi concetti diventano nuovi nodi che, con quelli esistenti, creano ramificazioni e collegamenti inediti.

L'apprendimento significativo necessita di un ambiente adeguato che faciliti la possibilità «di apprendere in modo attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e

²⁵¹ PIERLORENZI M., *Apprendimento strategico. Come utilizzare e potenziare le nostre risorse con metodi innovativi per apprendere*, Lulu.com, Milano, 2015, p. 35.

²⁵² AUSUBEL D. P., *Educazione e processi cognitive. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 126.

²⁵³ NOVAK J., GOWIN B. D., *Imparando a imparare*, SEI, Milano, 2001, p. 53.

²⁵⁴ AUSUBEL D. P., *Educazione e processi cognitive*, cit., p. 197 e ss.

collaborativo»²⁵⁵; a detta di Mariani l'apprendimento significativo si configura come: attivo e intenzionale (ossia capace di coinvolgere il soggetto in modo tale che tenti di realizzare in modo consapevole e responsabile i propri obiettivi cognitivi), costruttivo (nel senso che le nuove conoscenze non vengono meccanicamente memorizzate ma assimilate e coordinate con quelle preesistenti), collaborativo (si tratta di un tipo di apprendimento reso possibile dal rapporto e dal sostegno offerto da un facilitatore), conversazionale (basato, cioè, su processi di natura sociale e dialogico-argomentativi), contestualizzato (gli obiettivi dell'apprendimento coincidono con quelli del mondo reale), riflessivo (nel senso che ha bisogno di una riflessione critica)²⁵⁶. A detta di Reoul esistono tre diversi livelli di apprendimento, diversi tra loro per struttura e valore: un apprendere che (acquisire un'informazione in modo passivo che non rientra nel campo dell'insegnamento), un apprendere a (apprendimento pratico rivolto a un saper fare), un apprendere in senso intransitivo (o teorico volto all'acquisizione di un sapere puro volto alla comprensione)²⁵⁷; per Reoul, come, dopo di lui, per Howard Gardner «la comprensione a cui penso è semplicemente un'adeguata padronanza di concetti, principi e abilità, una padronanza che consenta al soggetto di affrontare problemi e situazioni nuove, nonché di stabilire se le proprie conoscenze possano bastare allo scopo e come, se del caso, egli possa acquisire abilità e conoscenze nuove»²⁵⁸.

Un aspetto particolarmente significativo che non va trascurato è il rapporto che si è venuto a creare tra l'apprendimento significativo e le nuove tecnologie. Come ha scritto Jonassen «students cannot use these tools without thinking deeply about the content that

²⁵⁵ BINETTI P., CINQUE M., *Valutare l'Università & valutare in Università. Per una cultura della valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 84

²⁵⁶ MARIANI L., *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare e imparare*, Libreriauniversitaria, Milano, 2010, pp. 15-16.

²⁵⁷ REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma, 1995, p. 7.

²⁵⁸ GARDNER H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 28.

they are learning, and second, if they choose to use these tools to help them learn, the tools will facilitate the learning process [...] When students build knowledge bases with databases, expert systems, or semantic networking tools, they must analyze subject domains, develop mental models to represent them, and represent what they understand in terms of those models»²⁵⁹. È opinione ampiamente condivisa che le nuove tecnologie possano giocare un ruolo fondamentale all'interno dell'apprendimento significativo e che alcuni strumenti si rivelino particolarmente utili; si pensi, giusto per fare qualche esempio, ai *browser*, ai motori di ricerca, ai *forum*, ai *blog*, ai *wiki*, ma anche alle mappe concettuali, ai *moodle*, agli *e-book* o agli ipertesto; tutti strumenti che possono incentivare negli studenti il pensiero produttivo e la costruzione di significato. Affinché ciò si realizzi, però, è necessario che le tecnologie vengano utilizzate come dei facilitatori e attivatori del pensiero, pena un uso meccanico delle stesse e inadeguato al raggiungimento di quegli obiettivi che sono i fini dell'apprendimento significativo.

Secondo Bonaiuti esistono una serie di dimensioni che possono rendere efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie; si tratta di quella causale, analogica, espressiva, esperienziale e del *problem solving*. La prima dimensione, quella causale, riguarda l'utilizzo delle tecnologie con l'obiettivo di incrementare il pensiero deduttivo, la capacità previsionale e di ricerca delle cause e dei meccanismi alla base dei fenomeni (strumenti utili in questo senso si rivelano *software* come SimQuest e WebQuest, ma anche strumenti come *forum* e siti per strutturare mappe concettuali), la dimensione analogica, invece, riguarda il passaggio di conoscenze tra contesti diversi e si lega alla flessibilità cognitiva e alla costruzione di conoscenze a partire da ciò che già si conosce (strumenti utili in questa dimensione sono, ad esempio, i *wiki* che permettono lavori in gruppo), per quanto riguarda la dimensione espressiva «ha a che fare con l'uso delle tecnologie come strumenti per esprimere ciò che gli studenti conoscono e stanno imparando. Il modo migliore per apprendere, a ben vedere, è quello di mettersi nei panni di chi insegna. Produrre un video, realizzare un ipertesto, costruire una

²⁵⁹ JONASSEN D. H., *Technology as Cognitive Tools: Learners as Designers: IT Forum Paper #1*, in DE FREITAS S., JAMESSON J. (a cura di), *The e-Learning Reader*, Continuum, London-New York, 2012, p. 229 (pp. 227-234).

simulazione o allestire un micro-mondo richiedono di confrontarsi ed analizzare il materiale di studio coinvolgendo»²⁶⁰. Resta, infine, la quarta dimensione, quella esperienziale, che, chiaramente, richiama le esperienze vissute e che si costruisce su storie, narrazioni e biografie; infine, per quanto riguarda l'ultima dimensione, quella del *problem solving*, si tratta di quella all'interno della quale le tecnologie vengono utilizzate in gruppo e sono mirate alla risoluzione di un determinato problema. A detta di Zambotti «per la gestione dell'eterogeneità in classe è necessario elevare il ruolo dell'alunno a protagonista attivo di ogni fase didattica, non solo come utilizzatore di strumenti di tipologie diverse, ma anche come partner di progettazione e costruzione di percorsi didattici. Questo principio radicale (nel senso sia di porsi alla radice, sia di essere radicale come visione della didattica) è lo stesso principio che sta alla base della prospettiva pedagogica e didattica dell'apprendimento significativo. [...] l'uso delle tecnologie deve poter incentivare le forme di lavoro in piccolo e grande gruppo, basandosi sulla risoluzione di problemi reali che mettano in gioco le vere competenze in possesso degli studenti [...]»²⁶¹.

3.6 Strategie didattiche

Quando si parla di “strategie” didattiche si fa riferimento a quelle che riguardano l'insegnamento, quando l'accento viene posto sui metodi didattici utilizzati dal docente, e quelle che riguardano l'apprendimento, che attengono ai processi cognitivi posti in essere dal discente. In entrambi i casi le strategie non possono essere liquidate come semplici “tecniche” che vengono applicate in modo rigido e ripetitivo e questo in virtù del fatto che chiamano in causa atteggiamenti, sia da parte del docente sia del discente,

²⁶⁰ BONAIUTI G., *Apprendimento significativo*, in MARCONATO G. (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE “Modelli organizzativi e didattici per il LLL”*, Guaraldi, Rimini, 2013, p. 301 (pp. 291-499).

²⁶¹ ZAMBOTTI f., *Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe*, in DEMO H. (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erikson, Trento, 2015, p. 98 (pp. 95-135).

relativi alla comunicazione e alla relazione ai protagonisti del processo in corso. A monte di una strategia di insegnamento si trovano una serie di fattori come gli obiettivi che l'insegnante vuole raggiungere e la scelta dei contenuti da trasmettere; il metodo didattico adottato, dunque, si pone l'obiettivo di creare le circostanze che permettano di attivare quei meccanismi intellettuali e psicomotori che rendono possibile l'incorporazione del contenuto dell'apprendimento nella struttura conoscitiva del discente²⁶².

Non è certamente un caso, infatti, se nell'etimo della parola "insegnare" rimandi alla locuzione latina *in signo ponere*, ovvero «rappresentare le conoscenze tramite un sistema di segni [...], ma anche far cenno, indicare il significato, e quindi il valore di ciò che si insegna (*insignare*) oltre che lasciare una traccia, un segno, ovviamente nelle menti degli allievi»²⁶³. Da questa prospettiva, dunque, l'azione didattica può essere intesa sia come quell'azione il cui obiettivo è quello di rendere accessibili le conoscenze e le competenze che il docente possiede agli allievi sia come un'indicazione del loro significato. Come già sosteneva Tommaso d'Aquino, infatti, «il maestro, nei riguardi del discepolo non fa altro che proporgli dei segni o indicargli qualcosa con parole o con gesti. L'insegnante esercita una funzione esteriore come il medico che risana; e come la natura interiore è la principale causa della guarigione, così il lume interiore dell'intelletto è la principale causa del sapere [...] il maestro non causa il lume intellettuale del discepolo, né direttamente le specie intelligibili, ma con il suo insegnamento stimola il discepolo perché, applicando la capacità del proprio intelletto, formi i concetti dei quali, dal di fuori, offre i segni [...]»²⁶⁴.

Col tempo, tuttavia, l'idea che per garantire un insegnamento di livello bastasse una buona preparazione del maestro è stata superata dall'acquisizione di una nuova consapevolezza legata al fatto che un buon insegnante, oltre al proprio bagaglio

²⁶² BONAIUTI G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2014.

²⁶³ GENOVESE L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma, 2005, p. 13.

²⁶⁴ TOMMASO D'AQUINO SAN., *De Magistro*, Armando, Roma, 1965, p. 113 e 119.

culturale, dovesse dimostrarsi in grado di confrontarsi con il discente in modo dialettico e dinamico, instaurando un rapporto dove insegnamento e apprendimento diventano i lati opposti della stessa medaglia. Questa nuova prospettiva ha imposto ai docenti di abbandonare qualsiasi strategia di tipo verticale, gerarchica e subalterna che vedeva nel docente il dispensatore di contenuti e rapportava il discente come a uno studente *minus*; nel nuovo modello educativo-trasmissivo, infatti, allievo e maestro convivono in uno spazio dove trasmissione dei contenuti e loro ricezione avvengono nell'ottica di un vicendevole scambio dal quale entrambi i soggetti partecipanti ne escono arricchiti. All'interno di questo contesto, l'insegnante svolge un ruolo attivo: ragiona secondo una logica di *lifelong learning*, procede attraverso un controllo serrato delle varie fasi dell'*iter* formativo, si pone in costante dialogo/ascolto con il discente ed elabora, di conseguenza, delle strategie didattiche che gli permettano di raggiungere questi obiettivi.

Nell'ambito dell'insegnamento esistono numerose strategie, ognuna delle quali può rivelarsi utile a seconda dei contesti e delle finalità dell'insegnante. Diverse strategie didattiche possono combinarsi tra loro all'interno di un unico contesto didattico/formativo e far uso di una o più attività come la conversazione guidata, la correzione reciproca di una esercitazione svolta da coppie di allievi, il *tutoring*, il *brain storming*, il gioco dei ruoli, lo studio di caso o ancora, l'incidente critico²⁶⁵.

Per quanto riguarda, ad esempio, l'attività della conversazione guidata si tratta di un metodo di gruppo che richiede all'insegnante un costante controllo sui propri atteggiamenti e sui rapporti instaurati con il gruppo-classe; in questo caso il docente pone un problema e invita gli alunni a esprimersi in proposito. Come spiega Fiasconaro «con la tecnica della conversazione guidata si conduce l'alunno a cogliere le molteplici sfaccettature dei concetti, stimolando, contestualmente, l'esercizio del categorizzare e

²⁶⁵ NUZZACI A., *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*, in "Studium Educationis", anno XII, n. 3, ottobre 2011, pp. 9-27.

dell'argomentare»²⁶⁶. Questa strategia segue una serie di regole: permettere a ogni alunno di esprimersi, sollecitare la riflessione e la verbalizzazione delle considerazioni, fissare (eventualmente) delle parole chiavi sulla lavagna, stimolare il confronto tra le diverse posizioni espresse dai singoli membri della classe. Questa strategia si rileva particolarmente indicata nella fase de saperi naturali, ossia di quelle «esperienze di apprendimento vissute dall'allievo, precedenti allo specifico intervento didattico [...] Anche se "naturali", carichi di errori e di luoghi comuni, questi sapere presentano il valore a la dignità della conoscenza personale, da riconfigurare con i saperi scientifici. Sono diversi da allievo ad allievo sia a causa delle personali esperienze mature, sia per le diverse modalità di elaborazione connesse allo stile cognitivo o alle intelligenze da ciascuno privilegiate. I saperi naturali sono frutto di lenti processi di elaborazione che nel loro farsi hanno abbracciato e respinto ipotesi e teorie diverse [...] La fase della didattica dei saperi naturali è finalizzata a creare un ambiente di apprendimento che favorisca la presa di coscienza dei propri saperi e il confronto con quello degli altri attraverso l'interazione all'interno del gruppo, nel quale l'insegnante assume il ruolo di animatore regista»²⁶⁷.

Per quanto riguarda, invece, il *brain storming* si tratta di una strategia di gruppo che si pone l'obiettivo di stimolare/provocare/generare idee; si tratta, infatti, di una strategia che «si basa sulla constatazione elementare, ma fondamentale, che le idee richiamano, se espresse ad altre persone, altre idee sulla base di quella che in gergo viene definita una vera e propria azione di fecondazione incrociata»²⁶⁸. Obiettivo del *brain storming*, letteralmente "tempesta di cervelli", è quella di suscitare in un lasso di tempo (piuttosto breve) un certo numero di idee su un dato argomento; è una strategia che favorisce

²⁶⁶ FIASCONARO M., *La didattica per concetti: presupposti teorici e sviluppo applicativo*, in FINETTO M. T., FRATERNALI S., ZUCAL C., *Identità, persona, ambiente. Percorsi didattici per il biennio della scuola superiore*, Franco Angeli, Milano, 1998, p. 42 (pp. 23-42).

²⁶⁷ TESSARO F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma, 2002, p. 116.

²⁶⁸ COCCO G. C., *Creatività, ricerca e innovazione. Individui e imprese di fronte alle sfide della società post-industriale*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 106.

l'attività immaginativa e il pensiero creativo e che, all'interno di una classe, può rivelarsi particolarmente utile per l'elaborazione e l'apprendimento del pensiero laterale, ossia di quel processo 'uso delle informazione per conseguire la creatività e la ristrutturazione intuitiva'²⁶⁹. Come spiega de Bono, infatti, «Il *brainstorming* è uno *scenario* convenzionale per l'uso del pensiero laterale. In sé non si tratta di una tecnica particolare ma di un contesto speciale che incoraggia l'applicazione dei principi e delle tecniche del pensiero laterale determinando una sospensione nella rigidità del pensiero verticale»²⁷⁰. Il ricorso a un'attività come quella del *brainstorming* è indice di una volontà da parte del docente di attenuare la focalizzazione sul pensiero logico e intenzionale in una logica di classe e di condivisione dei saperi.

L'attività della conversazione guidata come quella del *brainstorming* sono, naturalmente, solo alcune delle varianti cui può far ricorso un docente per valorizzare il potenziale di apprendimento di ogni alunno e, soprattutto, per trasmettergli quello che è, probabilmente, l'insegnamento più utile, ossia l'acquisizione di un metodo a lui più confacente per continuare a imparare. Rispetto al punto una serie di studi sui processi metacognitivi, ossia quelli che vanno "oltre" la cognizione e che, dunque, indicano la capacità di ogni soggetto di poter riflettere sulle proprie capacità cognitive, hanno dimostrato che un approccio che fa leva, appunto, su questa tipologia di processi, si rivela uno strumento fondamentale per trasmettere contenuti e strategie, focalizzandosi non tanto su ciò che l'alunno apprende ma su come avviene il processo di apprendimento, stimolando in lui una riflessione su quali siano gli elementi di forza e di debolezza della sua personale capacità di apprendere²⁷¹. Come è stato evidenziato da De Beni e Pazzaglia, tra gli obiettivi della didattica metacognitiva, vi è «l'importanza dell'atteggiamento dell'insegnante e della collaborazione tra alunni per creare con successo un buon utilizzatore di strategie [...] la caratteristica interattiva

²⁶⁹ BEZZI C., BALDINI I., *Il brainstorming. Pratica e teoria*, Franco Angeli, Milano, 2006.

²⁷⁰ DE BONO E., *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*, Rizolli, Milano, 2010, p. 51.

²⁷¹ BORKOWSKI J. G., MUTHIKRISHNA N., *Didattica metacognitive. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento, 2011.

dell'insegnamento di strategie [...] la caratteristica costruttiva e attiva dell'insegnamento di strategie»²⁷².

Come si è detto, il *brainstorming* come la conversazione guidata rientrano in quella vasta gamma di attività che possono essere utilizzate all'interno delle varie strategie di insegnamento come, ad esempio, 1) la spiegazione; 2) l' argomentazione e discussione, 3) l'insegnamento reciproco, 4) l'insegnamento basato su casi, 5) la risoluzione di problemi, 6) la scoperta guidata, 7) l'apprendistato e 8) la spiegazione²⁷³. Iniziamo col dire che la "spiegazione" rappresenta il metodo più diffuso tra gli insegnanti e permette, quando utilizzata nel modo corretto, non solo di veicolare concetti ma anche di sponsorizzare un ragionamento critico su fatti e vicende, trovare collegamenti e fornire allo studente spunti di riflessione e di valutazione; in genere questa strategia viene utilizzata per introdurre nuovi argomenti ma anche per sottolineare nodi critici e problematiche varie connesse a problemi che cercano una risposta. Con la strategia dell'argomentazione e della discussione, invece, il docente spinge gli studenti a esprimersi su un dato argomento e a difendere la propria posizione; in questo frangente l'insegnante assume la veste del facilitatore/moderatore, intervenendo solo per favorire lo scambio di opinioni e per indirizzare la discussione verso il suo naturale decorso. Attraverso questo metodo il docente può rendersi conto delle conoscenze acquisite dagli alunni, diminuendo lo stress derivante dalle interrogazioni alla cattedrale. Questo tipo di strategia si rivela particolarmente utile per migliorare le capacità relazionali degli alunni (soprattutto di quelli più timidi e introversi) e facilitare il lavoro di gruppo²⁷⁴.

²⁷² DE BENI R., PAZZAGLIA F., *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali*, in ALBANESE O., DOUDIN P. A., MARTIN D., *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, Franco Angeli, Milano, 2006, pp. 151-152 (pp. 135-176).

²⁷³ CAPECCHI G., *Le strategie di insegnamento*, 2106, in <http://pratika.net/wp/risorse/le-strategie-di-insegnamento-apprendimento/>

²⁷⁴ GENOVESE L., *Apprendere nella scuola: condizioni e strategie*; in GENOVESE L., KANITZSA, *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano, 1995, p. 390 (pp. 359-398).

Altra strategia è quella dell'insegnamento reciproco che prevede che gli studenti, a turno, facciano le veci dell'insegnante nei confronti di loro pari e, all'interno di gruppi e sessioni di lavoro, offrano ai compagni le competenze acquisite e mettano a disposizione i loro saperi. Come spiega la Cramerotti «I progetti di insegnamento reciproco tra alunni (*peer tutoring*) sono stati sperimentati ormai in quasi tutte le materie di insegnamento e nei vari ordini di scuola. La formula base dell'insegnamento secondo la metodologia del *tutoring* prevede che un alunno (*tutor*) svolga attività di insegnamento diretto in coppia a un altro alunno (*tutee*) [...] I tutor non sono semplici “surrogati” dell'insegnante, perché anch'essi traggono da questa esperienza vantaggi paragonabili, se non addirittura superiori, a quelli dei loro “allievi”. Inoltre, il tutoring offre enormi risultati, non solo in senso strettamente scolastico, ma anche nei rapporti interpersonali, nella motivazione e nella sfera emozionale»²⁷⁵. Alla fine dell'esperimento didattico, il docente, da una parte, valuterà il lavoro fatto dalla coppia di studenti e, dall'altra, chiederà ai *tutor* di esprimere a loro volta un giudizio sul lavoro fatto dal loro gruppo; si tratta, dunque, di una strategia che stimola il lavoro di gruppo e la gestione delle proprie competenze.

Altra strategia è quella dell'insegnamento basato sui casi dove degli esperti di una data materia che possiedono un discreto repertorio di casi di un certo ambito si dimostrano in grado di creare una rete di collegamenti tra un caso e l'altro. Come spiega Pratesi «un insegnamento basato su casi reali e problematici offra maggiori e migliori presupposti per un insegnamento di tipo attivo, basato su un dialogo con il docente, e non su un suo monologo»²⁷⁶; questo tipo di strategia richiede al docente la capacità di essere in grado di capire quando narrare il caso e di capire il momento in cui ha attirato l'attenzione dell'ascoltatore, proporre argomenti legati al “saper fare” e, infine, raccontare il caso in modo tale da tenere alto l'interesse dell'auditorio. Questo tipo di

²⁷⁵ CRAMEROTTI S., *Presentazione*, in TOPPING K., *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento, 2014, p. 9 (pp. 7-10).

²⁷⁶ PRATESI C. A., *Oltre le lezioni: l'evoluzione della didattica universitaria di marketing*, in CHERUBINI S. (a cura di), *Scritti in onore di Giorgio Eminente*, vol. II, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 768 (pp. 761-774).

strategia fornisce «agli allievi un'esperienza di analisi che contribuisca a gettare le basi per affrontare in seguito nuovi problemi»²⁷⁷.

Rispetto a quelli citati, la risoluzione dei problemi (*problem solving*) è una strategia che permette di valutare le conoscenze che sono state acquisite ma anche di raffinare metodi di pensare e di imparare. Si tratta, di fatto, di una strategia il cui obiettivo non è solo quello di incoraggiare l'apprendimento degli studenti tramite l'adozione di alcune specifiche abilità, ma anche di sviluppare nuove tecniche d'insegnamento e questo in virtù del fatto che sviluppare la capacità di risolvere problemi induce cambiamenti nei processi di ragionamento e metacognitivi di docenti e discenti²⁷⁸. La strategia del *problem solving* si sviluppa attraverso una serie di fasi: «analisi del problema; suddivisione razionale per la raccolta delle informazioni; condivisione delle informazioni nel gruppo; formulazione delle ipotesi; verifica delle ipotesi; formulazione di un eventuale nuovo problema»²⁷⁹.

Per quanto riguarda la strategia della scoperta guidata assegna all'insegnante un ruolo ben definito che è quello di accompagnare alla scoperta di concetti nuovi indicando i percorsi migliori; all'interno di questa strategia il ruolo della verifica diventa marginale e questo in virtù del fatto che all'errore viene riconosciuto un valore didattico, nel senso che dovrebbe funzionare da stimolo a riprovare e tentare altre soluzioni. Questa metodica può risultare particolarmente utile soprattutto per trasmettere concetti contro-intuitivi, programmare contesti sperimentali, sostenere atteggiamenti di auto-verifica e di autonomia. Come scrive Ausubel «la scoperta guidata o semi-autonoma (sia che si fornisca allo studente una spiegazione verbale dei principi di base e gli si permetta di applicarli autonomamente ad esempi specifici, sia che lo si incoraggi a scoprire questi principi da solo, dopo aver affrontato una serie attentamente graduata di

²⁷⁷ BAUDINO R., CAVAGNA P., NICOLOTTI V., *La scelta e la gestione delle situazioni e dei media*, in BAUDINO R., NICOLOTTI V. (a cura di), *Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi*, Armando, Roma, 1992, p. 221 (pp. 165-244).

²⁷⁸ GAMBULA G. (a cura di), *Il curricolo verticale dai 3 ai 14 anni. Competenze, saperi, modelli e metodologie*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 56.

²⁷⁹ CAPECCHI G., *Le strategie di insegnamento*, cit., p. 6.

problemi pertinenti) è più efficace per i processi di apprendimento, ritenzione e trasferimento, di quanto lo siano o la scoperta completamente autonoma o una informazione completa»²⁸⁰.

Altra strategia è quella dell'apprendistato le cui radici affondano nell'insegnamento dei mestieri di bottega la cui applicazione si è rivelata utile anche in contesti educativi e ridefinito "apprendistato cognitivo"²⁸¹; come spiega Calvani «L'apprendistato cognitivo si differenzia però dall'apprendistato tradizionale per la maggiore attenzione alla risoluzione di una generalità non definita di situazioni. Si tratta cioè di sviluppare abilità di *problem solving* trasferibili in contesti diversi da quello iniziale. L'apprendistato cognitivo opera quindi, attraverso l'esperienza guidata, a definire capacità e processi cognitivi e metacognitivi, piuttosto che fisici. Si introducono allora altre strategie quali: l'articolazione (si incoraggiano gli utenti a verbalizzare la loro esperienza), la riflessione (si spinge a confrontare i propri problemi con quelli di un esperto) e l'esplorazione (si spinge a porre e risolvere problemi in forma nuova)»²⁸². Chiaramente questo tipo di strategia risulta particolarmente utile per quegli ambiti disciplinari dove siano previste attività pratiche e di laboratorio dove tra gli obiettivi didattici vi è quello di sviluppare capacità legate alla progettazione e alla organizzazione in autonomia.

Oltre alle strategie d'insegnamento vi sono quelle legate all'apprendimento, un processo che gioca un ruolo fondamentale nel percorso formativo. Secondo un approccio cognitivista l'apprendimento va considerato come quell'insieme di trasformazioni ed elaborazioni cui viene sottoposta l'informazione attraverso architetture presenti nella mente umana; come spiega Mandolesi «L'apprendimento [...]

²⁸⁰ AUSUBEL D. P., *Educazione e processi cognitive*, cit., p. 407.

²⁸¹ COLLINS A., BROWN S. J., NEWMAN S. E., *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere a far di conto*, in PONTECORVO C., AJELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita*, LED, Milano, 1995, pp. 181-231.

²⁸² CALVANI A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa, 1995, p. 132.

è un vero e proprio processo e come tale è soggetto a determinate proprietà»²⁸³ che rendono, di volta in volta, più utili determinate strategie rispetto ad altre. A livello generale si è soliti operare una prima distinzione tra strategie individuali e strategie collaborative; nel primo caso, si tratta di tecniche di studio che disciplinano la relazione tra il discente e il supporto scelto per veicolare l'informazione, nel secondo, invece, si tratta di metodiche dal carattere sociale che attengono a competenze di tipo comunicativo e culturale e che riguardano i contesti di interazione²⁸⁴.

Esistono, naturalmente, diverse strategie di apprendimento, tra le più note si possono indicare quella nota come apprendimento dalla spiegazione, per internalizzazione e appropriazione, per condivisione sociale, per conflitto e cooperazione, comunità di apprendimento. Nel caso dell'apprendimento dalla spiegazione si fa riferimento a una strategia in base alla quale si comunica a terzi il proprio bagaglio di conoscenze, il che presuppone un'organizzazione dei saperi e la capacità di renderli fruibili e comprensibili; alcune situazioni facilitano l'attuazione di questa strategia come l'interazione simulata (quando, cioè, gli interlocutori sono assenti) e il *role-play* (dove uno degli interlocutori interpreta l'esperto)²⁸⁵. Nel caso dell'apprendimento per internalizzazione e appropriazione, invece, si tratta di due strategie che riconoscono un ruolo cardine all'interazione linguistica (intesa come aspetto culturale); il caso dell'internalizzazione prevede la presenza di più soggetti di cui uno ha maggiore esperienza degli altri/o che internalizza (o interiorizza) le sue conoscenze (questo tipo di strategia viene stimolata dal rapporto tra persone con competenze diverse e dalla formazione di soggetti il cui obiettivo è gestire gruppi eterogenei); per alcuni, tuttavia, «l'appropriazione è un processo più attivo

²⁸³ MANDOLESI L., *Che cos'è l'apprendimento?* in MANDOLESI L., PASSAFIUME D., *Psicologia e psicobiologia dell'apprendimento*, Springer, Milano, 2004, p. 2 (pp. 1-13).

²⁸⁴ FABBRI L., MELACARNE C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 47 e ss.

²⁸⁵ FRABBONI F., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano, 2000.

dell'internazionalizzazione, perché si riferisce all'integrazione delle conoscenze offerta da chi spiega, nel quadro delle informazioni e delle credenze di chi ascolta»²⁸⁶.

Per quanto riguarda la strategia dell'apprendimento per condivisione sociale si tratta di un metodo che prevede la distribuzione del lavoro tra diversi soggetti (discenti, in questo caso) ai quali è stato affidato un compito; questa suddivisione aumenta lo sviluppo delle capacità cognitive soprattutto laddove i compiti che sono stati assegnati hanno seguito una logica flessibile che, a turni, prevede una rotazione dei ruoli. All'interno di una classe alcune situazioni favoriscono questo tipo di strategia come, ad esempio, il lavoro collaborativo sullo stesso compito, lavori per i quali bisogna lavorare necessariamente in *team* ma anche lavori a distanza, oppure compiti che richiedono la risoluzione collaborativa di problemi e un tipo di organizzazione a ruoli²⁸⁷. Altra tipologia è quella per conflitto e cooperazione che si basa sull'assunto che il disaccordo sia in grado di attivare fattori sociali che hanno a che fare con gli aspetti cognitivi; attraverso meccanismi di collaborazione, infatti, è possibile risolvere il conflitto e questo processo porta alla costruzione di nuove conoscenze. In questa strategia il docente ha il compito di ridistribuire i ruoli assunti, indurre a ragionare sulle modalità comunicative e sui rapporti posti in essere; a livello didattico le situazioni che facilitano questa strategia sono le interazioni tra persone con prospettive opposte, la risoluzione di problemi tra soggetti che propongono soluzioni divergenti, lo sviluppo del pensiero critico/divergente/creativo e la gestione di un compito nel quale è presente un conflitto di interesse²⁸⁸.

Ulteriore strategia che qui analizzeremo, senza la pretesa di essere risultati esaustivi ma solo l'intenzione di aver fornito una panoramica sull'argomento, è quella della comunità di apprendimento. La locuzione "comunità di apprendimento" indica quel «processo che riunisce (in una comunità) azioni altrimenti individuali di autoformazione

²⁸⁶ LIGORIO B., *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma, 2003, p. 52.

²⁸⁷ DE GIUSEPPE V. F. (a cura di), *Apprendimento: teorie, variabili e strumenti cognitivi*, Simbiosis, Lecce, 2012.

²⁸⁸ RIZZO A., *Il conflitto socio-cognitivo e l'apprendimento fra pari*, in "Giornale italiano di psicologia", 4, 2004, pp. 745-752.

per obiettivi comuni di apprendimento»²⁸⁹; all'interno di questa speciale comunità, infatti, ogni membro è, contemporaneamente, docente e discente, mette a disposizione del gruppo le proprie conoscenze e si predispone al confronto dialettico. In questa particolare realtà didattica l'insegnante deve fornire una serie di indicazioni per far partire le nuove attività e si presta a interpretare il ruolo di chi sa “come si fa a sapere”, come “vanno cercate le informazioni” e “come devono essere valutate”. Una volta che le attività sono state portate a termine, l'insegnante deve supervisionarle e fornisce altre indicazioni per ulteriori approfondimenti; un primo esempio di come dovrebbe funzionare una comunità di apprendimento fu proposto da Aronson, detto metodo *Jigsaw*, nel 1978, il quale, utilizzando la metafora del puzzle, indicò la necessaria interconnessione ad incastro di tutti gli elementi presenti nella comunità per arrivare a comporre una visione, un concetto, un'idea comune²⁹⁰. In questa particolare strategia, attraverso un preliminare *brainstorming*, vengono individuati gli argomenti su cui lavorare (in genere si lavora per cicli di dieci settimane), si raccolgono le proposte, individuano i sotto-argomenti da assegnare ai vari gruppi di ricerca nei quali è stata divisa la classe; ogni membro del sottogruppo possiede frammenti di informazioni il che impone ad ognuno di rendersi protagonista e partecipe dell'apprendimento degli altri²⁹¹.

3.7 Metodi e tecniche d'insegnamento

Così come per le strategie, esistono diversi metodi e tecniche di insegnamento e una vasta letteratura che ha tentato di definire il campo di indagine di entrambi. Per alcuni, infatti, il metodo deve essere considerato come quell'insieme di “tecniche di insegnamento” tramite le quali si tenta di ottenere determinati obiettivi didattici (acquisire contenuti o comportamenti, ad esempio);Vertecchi ha definito il metodo

²⁸⁹ BATINI F., FONTA A., *Comunità di apprendimento*, 2016, in <http://www.edscuola.it/archivio/ped/apprendimento.pdf>

²⁹⁰ ARONSON E., *The Jigsaw Classroom*, Sage, London, 1978.

²⁹¹ BATINI F., FONTANA A., *Comunità di apprendimento. Un nuovo modo di imparare*, Zona editore, Genova, 2003.

«insieme delle tecniche di insegnamento che traducono i contenuti di una teoria in termini di determinante attività, con lo scopo di modificare il comportamento (cognitivo, affettivo, psicomotorio) nel senso desiderato»²⁹²; Pellerey, invece, ha definito il metodo come quella «Modalità operativa che facilita un'acquisizione significativa, stabile e fruibile, dei contenuti proposti dall'azione di insegnamento. Il ruolo di un metodo didattico è quello di creare le condizioni che consentano la messa in moto delle operazioni intellettuali e motorie necessarie all'incorporazione del contenuto dell'apprendimento nella struttura conoscitiva dell'alunno»²⁹³. Secondo Prollezzo e colleghi, pertanto, parlare di metodo equivarrebbe far riferimento agli strumenti per insegnare e, per tale motivo, dovrebbe essere relazionato con altri aspetti come la scelta e la definizione degli obiettivi e l'individuazione dei contenuti²⁹⁴. Dello stesso avviso Mialaret per il quale il discorso sul metodo andrebbe inserito all'interno della teoria dell'insegnamento e del curricolo che rappresenta una sorta di *summa* del sistema didattico²⁹⁵. Questo tipo di approccio, di fatto, assume un presupposto analitico e scientifico delle scienze dell'educazione che vengono assunte come scienze pratiche, capaci, dunque, di assicurare il massimo della coerenza scientifica e, di conseguenza, operano una distinzione tra metodi e tecniche educative²⁹⁶.

Esiste, tuttavia, un'altra corrente di pensiero che assume una visione per la quale il metodo, oltre a essere il motore dell'educazione, ne è anche il prodotto. In questa linea interpretativa si colloca Dewey per il quale «il metodo di insegnamento è il metodo di un'arte, di un'azione intelligentemente diretta ai fini»²⁹⁷. Della stessa opinione

²⁹² VERTECCHI B. (a cura di), *la didattica: parole e idee. Dizionario di didattica*, PARAVIA, Torino, 1999, p. 68.

²⁹³ PERELLEY M., *Metodi didattici*, in PRELLEZZO J., NANNI C., MALIZIA G., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, SEI, Milano, 1997, p. 684 (pp. 672-694).

²⁹⁴ *Ivi*, p. 685.

²⁹⁵ MIALARET G. (a cura di), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1989, p. 102.

²⁹⁶ *Ivi*, p. 106.

²⁹⁷ DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano, 2004, p. 163.

Kilpatrick che rimarca come il problema del metodo di insegnamento non possa essere separato da quello educativo e formativo e questo in virtù del fatto che «nulla nella vita reale avviene isolatamente»²⁹⁸; diverso, dunque, il caso del metodo in senso stretto, che fa sempre riferimento a un'astrazione, da quello in senso largo che «concerne l'educazione considerata in rapporto alla vita nel suo complesso»²⁹⁹. Secondo questa prospettiva l'insegnante non può restare indifferente di fronte agli obiettivi della sua azione didattica che, al primo posto, dovrebbe porsi la formazione di cittadini liberi e democratici. Similmente De Bartolomeis pone la questione del metodo all'interno della teoria del curriculum, partendo quindi dal presupposto che riguardi essenzialmente il "come" dell'azione didattica, e, come Kilpatrick, sostiene la commistione tra fini e contenuti, da un lato, e metodi dall'altra; «il metodo è l'insieme delle cose che l'insegnante e gli allievi devono fare per attuare fini e obiettivi educativi. Se in questa definizione sostituissi "attuare" con "raggiungere" falserei il significato del metodo in quanto subordinerei il valore dell'attività – e quindi i bisogni e gli interessi degli allievi, la loro stessa personalità – a fini e a obiettivi prestabiliti. Invece la qualità educativa appartiene a tutto il processo per cui più propriamente è da dire che l'impiego educativo del metodo è l'educazione in azione. [...] il metodo designa la progettazione, la organizzazione e la realizzazione di attività educative; se le attività nel loro corso non sono educative non possiamo sperare che fini e obiettivi educativi ci siano dati al termine di esso»³⁰⁰.

Diversamente da quanto avvenuto in passato, quando, come si è visto, il discorso sul metodo si legava a un *querelle* tra i sostenitori di una visione "tretta" e quelli di una visione "larga" del medesimo, col tempo hanno preso corpo posizioni che hanno teso a conciliare esigenze di razionalità e di vitalità dell'apprendimento. Vial ha sostenuto che «Noi intendiamo per metodi pedagogici le teorie e le pratiche coerenti che permettono

²⁹⁸ KILPATRICK W. H., *I fondamenti del metodo. Conversazioni sui problemi dell'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1962, p. 12.

²⁹⁹ *Ivi*, p. 13.

³⁰⁰ DE BARTOLOMEIS F., *I metodi nella pedagogia contemporanea*, Loescher, Torino, 1958, pp. 13-14

l'assimilazione di conoscenze o di nozioni, l'apprendimento di gesti o di abitudini, la formazione della mente»³⁰¹, evidenziando come, a suo dire, il metodo comprendesse la struttura completa di obiettivi-mezzi e teorie-pratiche. Il metodo, dunque, non potrebbe essere confuso con le procedure le quali, infatti, non sono altro che una sua specificazione. Posizioni a parte, come evidenzia Bottero «Il metodo concretamente realizzato nelle scuole è dunque il risultato di una complessa interrelazione tra opzioni teoriche e scelte pratico-organizzative, non sempre coerenti tra loro. la molteplicità dei fattori in gioco rende ciascuna esperienza didattica un tutto spesso inestricabile»³⁰² e, proprio per fare chiarezza, può essere utile tentare di analizzare, seppure a sommi capi, quelli che sono i metodi più diffusi e, a seguire, individuare le tecniche maggiormente utilizzate perché. Di fatto, è nelle tecniche che si sostanzia il metodo. Come ha evidenziato Ciari «Le tecniche non stanno al servizio di certi valori ma sono i valori stessi»³⁰³.

Prima di passare ad analizzare alcuni dei più noti metodi didattici rileva evidenziare che all'interno dei medesimi andrebbero individuati due differenti aspetti: la metodologia e le tecniche. Nel primo caso si tratta di quell'aspetto all'interno del quale si fanno rientrare «le giustificazioni teoriche che permettono di scegliere e utilizzare le diverse tecniche didattiche. [...] Nella metodologia ritroviamo i principi pedagogici e psicologici che fondano l'azione didattica [...] La seconda parte, quella delle “tecniche”, è molto più “neutra” rispetto alla prima, non è esclusiva»³⁰⁴. In effetti, non esiste una tassonomia unanimemente accettata rispetto ai metodi di insegnamento ma, piuttosto, una serie di repertori che si differenziano tra loro e che, tuttavia, continuano a

³⁰¹ VIAL J., *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, ESF, Paris, 1982, p. 11.

³⁰² BOTTERO E., *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 40.

³⁰³ CIARI B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1971, p. 17.

³⁰⁴ FIORIN I., *Analisi dei metodi di insegnamento*, in GRECO F. (a cura di), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, cit., pp. 136-137 (pp. 123-142).

sollevare numerosi dibattiti³⁰⁵. I metodi di insegnamento, quindi, sono numerosi e, senza la pretesa di risultare esaustivi, tra i più noti si possono elencare: quello non direttivo (o induttivo), quello di animazione o *groupwork*, il *team teaching*, il *mastery learning*, quello interrogativo, quello attivo e quello permissivo³⁰⁶.

Iniziamo col dire che il metodo non direttivo si focalizza sulla motivazione ad apprendere e ha come obiettivo quello di portare il discente ad autorealizzarsi; si tratta di un metodo particolarmente attento alla qualità del rapporto che si viene a creare tra docente e discente e, di conseguenza, che assegna un valore a sentimenti come fiducia e atteggiamenti empatici; le radici di questo metodo risalgono agli anni Quaranta quando lo psicologo Carl Rogers elaborò il concetto di “*counseling*” non direttivo in opposizione agli approcci psicanalitici classici di matrice freudiana di tipo direttivo-paternalistico³⁰⁷. Come spiega Agosti, nel metodo non direttivo «Centrale è il concetto di empatia, che indica la volontà e la capacità di porsi dal punto di vista dell’interlocutore, cercando di ridurre lo spessore della propria soggettività, enfatizzando un’attesa libera da precomprensioni definite, nel senso di un attendere disponibile ad accogliere ciò che verrà detto al di là delle proprie aspettative, determinate spesso da una propensione alla valutazione e al giudizio anticipati»³⁰⁸.

Per quanto riguarda, invece, il metodo di animazione o *groupwork*, si tratta di un metodo focalizzato sui gruppi di discussione o di lavoro la cui paternità va riconosciuta ai teorici americani della psicologia sociale americana degli anni Trenta-Quaranta, tra

³⁰⁵ Si pensi, ad esempio, a quella proposta da MUTI P. L., *organizzazione formazione*, >Franco Angeli, Milano, 1988, pp. 46-59 e quella di GOGUELIN P., *La formazione in azione*, Isedi, Torino, 1991, pp. 117-133.

³⁰⁶ ALESSANDRINI G. *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1999, p.10; va ricordato che alcuni metodi vengono ricordati col nome di chi li ha elaborati si pensi, ad esempio, al “Metodo Montessori”, al “Metodo Agazzi” o a quello “Feurestein”.

³⁰⁷ ROGERS C., *Counseling and Psychotherapy*, Constable, London, 1942.

³⁰⁸ AGOSTI A., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 89 e ss.

cui Lewin e Moreno³⁰⁹, che si focalizzò sulla dinamica relazione del gruppo classe; come spiega Castoldi «In particolare viene privilegiata l'analisi dei ruoli e delle relazioni all'interno del gruppo e l'interpretazione della leadership da parte dell'insegnante. Ne consegue una analisi dell'insegnamento visto come funzione agita in un gruppo e che, nello strutturarsi delle relazioni interne al gruppo stesso, riflette un'idea di educazione e di sviluppo centrato sull'allievo vs diretto dall'insegnante»³¹⁰.

Altro metodo è quello del *team teaching* che si basa sull'uso di squadre o gruppi di docenti che interagiscono tra loro e integrano le proprie competenze; si tratta, anche in questo caso, di un metodo di stampo americano che mira alla valorizzazione delle diverse risorse professionali che si incontrano all'interno di una data situazione di apprendimento. A detta di Blair e Woodward un team di insegnanti dovrebbe essere composto da un numero minimo di 3 a un numero massimo di 7 elementi responsabili, insieme, dell'istruzione di un gruppo di studenti composto dalle 75 alle 225 unità o più³¹¹. A detta della Mengale « Uno degli aspetti fondamentali da rispettare affinché il team funzioni sta nel fatto che deve essere un metodo scelto dagli stessi insegnanti e non imposto loro dal dirigente scolastico o dall'istituzione. Lavorare in team significa essere a stretto contatto con un altro insegnante, che si può conoscere da più o meno tempo, con cui si deve riuscire comunque a stabilire una forte affinità. Tale affinità si crea con una conoscenza approfondita prima di tutto di se stessi e, in secondo luogo, del collega. Per poter lavorare in team vanno infatti affrontati argomenti quali la natura del proprio stile di insegnamento, degli approcci che si attuano in classe, dei metodi che li traducono, delle tecniche prescelte. Deve ovviamente esistere una vicinanza tra gli stili

³⁰⁹ PRELL C., *Social Network Analysis. History, theory and methodology*, Sage, London, 2012, pp. 21-24.

³¹⁰ CASTOLDI M., *Percorsi e strumenti di analisi dell'insegnamento: una ricognizione critica*, in GRECO F. (a cura di), *Introduzione all'analisi de sistemi educativi*, Armando, Roma, 2005, p. 112 (pp. 109-122).

³¹¹ BAIR M., WOODWARD R. G., *La pratica del team teaching*, Loescher, Torino, 1973; SHAPLIN J. T., OLDS H. F., *Team teaching. Una nuova organizzazione nel processo educativo*, Loescher, Torino, 1973.

di insegnamento dei due docenti che lavorano in team, o per lo meno essi dovranno cercare di smussare le loro diversità con l'intento di creare una strada comune in cui condividere approcci e strategie [...]»³¹².

Altro metodo piuttosto noto è quello del *mastery learning* (letteralmente “apprendimento per abilità”) considerato da alcuni più che un metodo una strategia³¹³. Si tratta, come sintetizzano Calvino e colleghi, di un modo di organizzare l'intervento didattico particolarmente attento alle individualità degli allievi rispetto ai tempi e ai ritmi di apprendimento; lo schema con cui viene attuato questo metodo rimanda alla tecnica dell'istruzione programmata, che si fonda sui principi del condizionamento operante di Skinner, all'interno della quale ogni unità didattica (o fase) viene anticipata e, dunque, specificatamente programmata., «si caratterizza per il fatto di scomporre la materia di insegnamento in brevi passaggi, detti *frames*, o anche *items* o *cadres*; tali *frames* contengono una o due informazioni fondamentali e/o richiedono al soggetto la formulazione di una risposta, sulla base delle informazioni precedentemente date»³¹⁴. Il metodo, particolarmente utile nella scuola secondaria, può offrire ottimi risultati per addestrare in modo individuale gli allievi su alcune loro specifiche abilità.

Il metodo interrogativo, noto anche come maieutica³¹⁵, è quel metodo che si basa sulla capacità del docente di condurre passo dopo passo il discente sulla strada dell'auto-comprensione della materia; il presupposto teorico sul quale si basa questo metodo è la convinzione che ciò che veramente conta è la costruzione autonoma dei concetti che formano le fondamenta di una data materia e non la trasmissione/ricezione automatica proveniente da terzi. Tra gli strumenti utili per la realizzazione di questo metodo vi sono le schede metodologiche o i fogli di analisi, i

³¹² MENEGALE M., *Team Teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione*, in “Studi di Glottodidattica”, 2, 2009, p. 143 (pp. 142-152).

³¹³ FIORIN I., *Analisi de metodi di insegnamento*, cit., p. 136.

³¹⁴ CALVINO R., IODICE C., PRANTEDA C., *Fisica, matematica, matematica e fisica. Manuale per la prova scritta e orale*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2016, p. 804.

³¹⁵ CORINO U., NAPOLITANO L., *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1980.

questionari/griglie/risposta, gli schemi-albero, il controllo con feedback costante e le domande pertinenti/puntuali. Questo metodo, tuttavia, rientra tra quelli “tradizionali” e non può essere propriamente considerato attivo e questo in virtù del fatto che è solo l’insegnante a poter fare domande e orientare interrogati in modo da indurre gli alunni verso quella risposta che sa essere giusta; si tratta, tuttavia, di un metodo che produce numerosi vantaggi che superano l’impianto poco flessibile. Come spiega Alessandrini «I metodi interrogativi derivano dalla maieutica socratica [...] nel metodo interrogativo le domande costituiscono una serie ordinata di tappe. Il maestro guida verso il ragionamento ma sono gli allievi a scoprire la soluzione attraverso le domande e il loro ordine [...] L’allievo diventa un ricercatore nel senso che di fronte al problema lo formula, lo analizza, avanza ipotesi e le verifica»³¹⁶.

Altro metodo è quello cosiddetto “attivo” che, di fatto, nasce in senso critico a quello interrogativo partendo dal presupposto che solo rendendo l’allievo attivo, appunto, può portare a una formalizzazione dei saperi consapevole³¹⁷. Spesso criticato per essere l’anticamera del “caos”, il metodo attivo si caratterizza per un particolare rapporto che si instaura tra docenti e discenti, e poiché si costruisce sulla partecipazione degli studenti, che vengono incoraggiati a partecipare, esige «una serie di epistemologie che guidino gli studenti a pensare con efficacia. Le tecniche epistemologiche costruiscono una piattaforma di “rigore” per il rendimento individuale e per il dialogo costruttivo. Senza questo “rigore” lo studente non potrebbe elaborare le capacità cognitive specifiche necessarie per un nuovo apprendimento e il metodo attivo fallirebbe»³¹⁸. Anche in questo caso, dunque, ci si ritrova di fronte a una metodologia di apprendimento che permette all’allievo di fare connessione tra concetti e lo rende capace autonomamente a far emergere relazioni inedite; per raggiungere questo obiettivo gli alunni non lavorano singolarmente ma in gruppo all’interno del quale ogni elemento rappresenta un fattore determinante. Come spiegano Borgato e colleghi «Con questa concezione, l’apprendimento non è più concepito come il riempire di conoscenze

³¹⁶ ALESSANDRINI G. *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, cit., p. 110.

³¹⁷ BOTTERO E., *Il metodo di insegnamento*, cit., p. 13.

³¹⁸ LISS J., *L’apprendimento attivo*, Armando, Roma, 2000, p. 16.

un vaso vuoto, ma semmai il risultato del mescolamento nel caso tra quel che si mette e quel che già c'era»³¹⁹. Resta infine il metodo permissivo che è quel metodo all'interno del quale il docente non interviene in modo diretto ma mette a disposizione del discente materiali di varia natura dai Cd alle pubblicazioni, dagli ebook alle dispense. Secondo Goguelin, tuttavia, questo metodo può essere considerato marginale e comprensivo di tutti quei metodi che si basano esclusivamente sull'informazione³²⁰.

Veniamo, quindi, alle tecniche didattiche variamente definite come «un insieme più o meno coerente di mezzi, di materiali, di procedure, che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi pedagogici diversi»³²¹ o come «l'insieme, la successione dei procedimenti impiegati per arrivare ad un risultato. Una tecnica corrisponde a un insieme di azioni concrete stabilizzate che si scompongono in procedimenti, ciascuno dei quali ha il suo modo d'impiego»³²². Alcuni studiosi, nel tentativo di fornirne un quadro quantomeno riassuntivo, hanno proposto una divisione delle tecniche didattiche adottando di volta in volta criteri diversi; Canonici, ad esempio, ha operato una distinzione tra le tecniche in cui la formazione è individuale e viene impartita in un rapporto a due (all'interno di questa categoria, individuale, l'autore ha fatto rientrare i vari tipi di addestramento sul lavoro e l'istruzione programmata) e quelle dove la formazione è simultanea e avviene tra un docente e un gruppo (in questo caso si fanno rientrare tutte quelle tecniche che si differenziano per la tipologia di comunicazione: a una via (, come nel caso della lezione, oppure a più vie, come nel caso della discussione o del role-playing ecc.)³²³. Un'altra proposta è quella di Quagliano,

³¹⁹ BORGATO R., CICCIO M., PAGANO A., *Formare la sicurezza. Il libro per i formatori che voglio occuparsi di sicurezza*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 104.

³²⁰ GOUGELIN P., *La formazione animazione*, cit., p. 119.

³²¹ MIALARET G., *La psicopedagogia*, Lucarini, Roma, 1988, pp. 59-60.

³²² GOGUELIN P., CAVOZZI J., DUBOST J., ENRIQUEZ E., *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*, Isedi, Milano, 19972, p. 92.

³²³ CANONICI A. (a cura di), *La formazione e lo sviluppo del personale*, Franco Angeli, Milano, 1980, p. 159.

che, ha ragionato in termini di dimensioni (accademismo/attivismo; contenuti/processi; strutturazione/destrutturazione) e di metodi tradizionali ed emergenti³²⁴.

Come i metodi, quindi, anche le tecniche sono numerose e ognuna è stata elaborata per raggiungere determinati obiettivi didattici; in linea generale, tuttavia, si possono individuare tre macrocategorie: la prima, all'interno della quale si possono far rientrare le tecniche di formazione individuale, la seconda, quella delle tecniche di formazione di gruppo, e la terza, quella delle tecniche creative e cooperative.

Figura 2: Alcune tecniche didattiche

Le tecniche di formazione individuale			Dall'istruzione programmata all'e-learning	
			Mastery learning	
Le tecniche di formazione di gruppo	<i>Comunicazione ad una via</i>		Lezione	
			Il metodo dei casi	
	<i>Comunicazione a più vie</i>	Tecniche di discussione		Incident progress
				La ricerca-azione in classe
		Tecniche di simulazione		Esercitazioni dimostrative
				Esercitazioni di analisi
				Laboratorio
				Role playing
				In basket
				Business game
Le tecniche creative e cooperative			Cooperative Learning	
			Brainstorming	
			Sinettica	
			Il metodo Papsa	
			Sei cappelli per pensare	

Fonte: irre.toscana.it³²⁵.

³²⁴ QUAGLINO S. P., *Fare formazione*, il Mulino, Bologna, 1985, pp. 123-164.

³²⁵ *Studi sull'obbligo formativo e di istruzione. Risorse per la progettazione curricolare dei bienni delle scuole superiori*, in http://www.irre.toscana.it/obbligo_formativo/metodi_e_pratiche_4.htm

Partendo dall'istruzione programmata all'e-learning si può dire che si tratta di tecniche che fanno ampio uso delle tecnologie informatiche. Nel primo caso si tratta di una tecnica che si sviluppa in una serie di lezioni, graduate tramite sequenze e registrate su vari supporti (cd, microfilm, ecc.); si tratta di una tecnica che si basa su due principi psicologici: la gradualità (per minimizzare l'allievo e facilitarlo con l'acquisizione delle nozioni) e il rafforzamento (conferma l'acquisizione corretta delle informazioni da parte del discente). La tecnica si concretizza in una serie di domande e risposte sulla cui correttezza ha un riscontro immediato ed esistono tre metodi di istruzione programmata: quello lineare, quello ramificato e quello misto³²⁶; si tratta, di fatto, di una tecnica che, a partire dagli anni Trenta, ha potuto contare su una serie di hardware e software (come il Computer-assisted instruction, il computer-managed instruction, il computer-mediated education e il omputer based traning) che hanno supportato la didattica³²⁷ che, nella loro versione più evoluta, si presentano come Sistemi Intelligenti di Tutoring che hanno concorso alla diffusione di prodotti di autoformazione su Web Based Training e al concetto di online-learning, definito e-learning, un termine a ombrello all'interno del quale si fanno rientrare tutta quelle tecniche, caratterizzate da interattività, modularità e presenza del tutor esperto, che presuppongono un legame tra pc e discenti³²⁸.

Altra tecnica è quella del *mastery learning* che presta particolare attenzione alle differenze tra discenti per quanto riguarda ritmi e tempi di apprendimento³²⁹; il primo a fissarne i procedimenti fu Block nel 1972 che individuò: la definizione operativa degli obiettivi e il frazionamento del contenuti in unità significative³³⁰. Rispetto all'istruzione

³²⁶ SKINNER B. F, E CROWDER

³²⁷ BERNARDINO L., *Dall'istruzione programmata al CBT (Computer Based Training)*, in "Personale e lavoro", 9, dicembre 1986, p. 17.

³²⁸ PARRICCHI M., *Tecnologie della comunicazione e metodologie eLearning in università. Un processo evolutivo per le scienze umane*, Vita & Pensiero, Milano, 2004.

³²⁹ TESSARO F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma, 2002.

³³⁰ BLOCK J. H., *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione*, Loescher, Torino, 1972.

programmata, che prevede sequenze rigide e vincolanti, questa tecnica si caratterizza per lo standard dei risultati realistici, per la gradualità e sequenzialità dell'apprendimento e per la verifica come strumento di correzione e guida. Come spiega Boccia si tratta di «una tecnica educativa personalizzata che ha come finalità la strategia di creare le condizioni, affinché, in un gruppo di studenti, si super la vecchia catalogazione in alunni: - con rendimento alto; con rendimento medio, con rendimento basso. La tecnica del mastery learning dovrebbe, in tal modo, produrre, come obiettivo finale, un risultato ottimale per tutti i componenti del gruppo»³³¹.

3.8 Tecniche di studio e di apprendimento

Esistono diverse tecniche di studio che possono facilitare l'apprendimento e aumentare la capacità autonoma di studio dei discenti. Alla base di qualsiasi tecnica, naturalmente, va posta la volontà dello studente a migliorare le proprie performance e una discreta flessibilità cognitiva che gli permetta di muoversi con una certa disinvoltura all'interno di tecniche e strategie a lui più congeniali; la capacità di individuare quale sia, caso per caso, lo stile migliore si trasforma certamente in uno svantaggio per lo studente e questo perché gli stili cognitivi tendono a «stabilizzarsi nel tempo attraverso un processo di tipo circolare, per cui l'adozione di uno stile preferito conduce a risultati migliori»³³². Questi, a loro volta, inducono lo studente a reiterarle in situazioni simili e a garantirsi, così, risultati soddisfacenti in circostanze analoghe.

Una riflessione sugli stili cognitivi è d'uopo in quanto sono proprio gli stili che segnano le differenze tra un alunno e l'altro in base a una serie di caratteristiche come la modalità di captare i fenomeni (c'è chi, ad esempio, si sofferma soprattutto sui dettagli e chi, invece, predilige una visione di insieme), le procedure razionali (alcuni sono particolarmente portati per la sistematicità e altri per l'associazionismo di idee), le

³³¹ BOCCIA P., *Concorsi a cattedre. Avvertenze generali al concorso a cattedra nella scuola secondaria di I grado*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2013, p. 447.

³³² DE BENI R., PAZZAGLIA F., MOLIN A., ZAMPERLIN C., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2001, p. 165.

modalità di memorizzazione e organizzazione dello studio (molti studenti preferiscono visualizzare il testo da apprendere, chi predilige ripetere oralmente, chi elabora schemi e così via); come sostiene Boscolo, lo stile cognitivo è formato da una serie di «caratteristiche [...] che sono globali, o perlomeno diffuse, nel senso che si rivelano non solo nel funzionamento cognitivo di un individuo, ma anche nei suoi atteggiamenti, nel modo di rapportarsi agli altri o di reagire in situazioni inconsuete»³³³.

Nel momento in cui lo stile cognitivo viene applicato a situazioni di apprendimento si parla di stile di apprendimento e, generalmente, indica le modalità attraverso le quali uno studente tende ad organizzare le informazioni da assimilare e questo indipendentemente da quelli che sono gli obiettivi del compito. Ogni allievo ricorre a una serie di strategie in modo più o meno consapevole e questa consapevolezza dovrebbe imporre al docente di riconoscere, *in primis*, quale sia il proprio stile di apprendimento per poterne elaborare uno di insegnamento congruo, quindi sostenere gli alunni a riconoscere quelle che sono le loro caratteristiche cognitive, aprirsi a nuove procedure, tecniche e stili per capire quali siano, e quando, quelle più produttive. Come sostiene xxx «Insegnare a studiare è il compito della scuola che vuole essere pienamente formativa. In una visione interattiva dell'apprendimento, imparare non significa solo acquisire conoscenze, ma anche cogliere le variabili che caratterizzano la situazione di apprendimento: strategie utilizzate, risorse messe in gioco, risultati, difficoltà incontrate»³³⁴.

Ragionando in termini di apprendimento interattivo, essendo ormai tramontata l'idea di un insegnamento unidirezionale e verticale, imparare non può significare solo e unicamente acquisire delle conoscenze ma anche far luce sulle difficoltà incontrate e sulle strategie e tecniche adottate per migliorare le performance degli alunni e aumentare la loro capacità ricettiva. Conoscere quelli che sono i fattori che intervengono nel percorso di apprendimento significa gestire con maggiore facilità i

³³³ BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico, aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino, 1997, p. 108.

³³⁴ PONTARA G., *Metodo di studio e strategie di apprendimento*, in "L'educatore", aprile 2003, n. 20, p. 8 (pp. 7-10).

propri processi cognitivi e poterli, così, adeguare alle difese situazioni; non è certamente un caso, infatti, se, nel tempo, le ricerche sulla metacognizione, inizialmente focalizzate soprattutto sull'addestramento delle strategie mnemoniche e a controllare la comprensione delle attività di lettura, hanno cominciato a svilupparsi anche intorno al problema del metodo di studio. Esemplari gli studi e i programmi condotti negli Stati Uniti e nel Regno Unito per addestrare gli studenti allo studio che, in seguito, sono approdati anche in Italia³³⁵.

Obiettivo della scuola, dunque, è anche quello di guidare gli alunni all'adozione di quelle tecniche che, ritagliate sul loro stile cognitivo, li facilitino nello studio e nell'apprendimento. Esistono, naturalmente, numerose tecniche di studio e di apprendimento e, come spiegano Antonietti e Viganò, «non esistono tecniche che vadano bene in assoluto, per tutti gli studenti. Occorre che ogni discente individui gli aspetti che gli appaiono più congeniali e che si adattano al suo personale modo di seguire l'iter didattico. [...] le tecniche di studio variano per efficacia secondo l'ambito disciplinare in cui sono attivate, gli obiettivi che si desiderano perseguire, le individuali caratteristiche intellettive e caratteriali. Le tecniche richiedono sempre di essere contestualizzate e adattate e ciò non può che essere compiuto dallo studente stesso attraverso la riflessione sul proprio apprendimento; un apprendimento di cui deve percepirsi come corresponsabile e regista»³³⁶.

Nella consapevolezza, dunque, che non si possa essere esaustivi, è pur vero che alcune tecniche di studio sono generalmente considerate più efficaci e neppure sono mancati i tentativi classificatori da parte di numerosi ricercatori americani. John Dunlosky e colleghi, ad esempio, studiosi della Kent State University, in Ohio, hanno

³³⁵ DE BENI R., PAZZAGLIA F., MOLIN A., ZAMPERLIN C., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento .imparare/insegnare a essere uno studente strategico*, Erickson, Trento, 2001, pp. 169-172; DE BONO E., *Strategie per imparare a pensare*, a cura di M. De Boni, Omega edizioni, Torino, 1992.

³³⁶ ANTONIETTI A., VINGANÒ A., *Il diario del mio apprendimento. Come migliorare il proprio metodo di studio*, Erickson, Trento, 2007, p. 12.

stilate quelle che, a loro dire, sono le dieci tecniche di studio e di apprendimento più diffuse

Figura 3:: Le 10 tecniche di studio/apprendimento più diffuse

STRATEGIA	UTILITA'	DESCRIZIONE
Evidenziare/sottolineare	Bassa	Mettere in evidenza le parti importanti del materiale da imparare
Rilettura	Bassa	Ristrudire più volte lo stesso materiale
Pratica distribuita	Alta	Distribuire nel tempo lo studio o la pratica di un argomento
Test di riepilogo	Alta	Questionari ed esercizi su quanto si è appena studiato
Autointerrogazione	Moderata	Spiegare a se stessi perchè un fatto o un concetto sono veri
Autospiegazione	Moderata	Spiegare a se stessi in che modo quanto appreso è collegato a ciò che già si sa, o ripercorrere le procedure con cui si risolve un problema
Pratica intercalata	Moderata	Intercalare fra loro lo studio o la pratica di più argomenti
Parole chiave mnemoniche	Bassa	Associare vocaboli da imparare a parole chiave e relative immagini mentali
Immagini mentali del testo	Bassa	Crearsi immagini mentali dei concetti che si stanno studiando
Riassumere	Bassa	Scrivere riassunti di varia lunghezza di quanto si sta studiando

Fonte: Elaborazione propria su dati Dunlosky et al. 2013

L'equipe americana ha suddiviso le tecniche per utilità bassa, media e alta: tra le prime rientrerebbero, evidenziare, rileggere, riassumere, associare a una parola chiave, associare a margini chiave (bassa), tra le seconde, interrogarsi da soli, spiegare un concetto a se stessi, alternare le materie (media), tra le ultime, fare test di riepilogo e seguire una tabella di marcia³³⁷. A conclusione della loro analisi Dunlosky e colleghi hanno convenuto che «many factors are responsible whenever any one student fails to achieve in school [...] and hence that a change to any single factor may have a relatively limited effect on student learning and achievement. The learning techniques described in

³³⁷ DUNLOSKY J., RAWSON K. A., MARSH E. J., NATHAN M. J., WILLINGHAM D. T., *Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology*, in "Psychological Science in the Public Interest", 14, 2013, pp. 4-58.

this monograph will not be a panacea for improving achievement for all students, and perhaps obviously, they will benefit only students who are motivated and capable of using them. Nevertheless, when used properly, we suspect that they will produce meaningful gains in performance in the classroom, on achievement tests, and on many tasks encountered across the life span. It is obvious that many students are not using effective learning techniques but could use the more effective techniques without much effort, so teachers should be encouraged to more consistently (and explicitly) train students to use learning techniques as they are engaged in pursuing various instructional and learning goals»³³⁸.

Recentemente la rivista scientifico-divulgativa Focus ha pubblicato una lista nella quale si elencano quelle che sono state considerate le tattiche “scientificamente provate” per ottimizzare le ore passate sui libri e apprendere in modo più efficace. Come riporta la Intini si rivelerebbe di grande aiuto diluire nel tempo quanto si deve studiare (in sessioni di 30 minuti ciascuna da distribuire nell’arco della giornata) (1), studiare di giorno e non andare a letto tardi, perché la perdita di sonno diminuisce la soglia dell’attenzione(2), non utilizzare l’evidenziatore, che è stato considerato negativo e controproducente in quanto tende a focalizzare l’attenzione su un solo punto impedendo una visione d’insieme (3), stabilire un traguardo e dare prova, attraverso una propria spiegazione di quanto studiato, di aver appreso adeguatamente il concetto (4), studiare come se si dovesse insegnare quanto appreso (questo induce il cervello a codificare e organizzare le informazioni in un certo modo) (5), mettersi alla prova con test anche di livello superiore (6), utilizzare preferibilmente sempre lo stesso luogo per studiare (7), non ascoltare musica durante lo studio (8), spegnere lo smartphone (9)³³⁹. Si tratta, in questo caso, più di consigli pratici che di tecniche, tuttavia è chiaro il messaggio che aspirare a un buon livello di apprendimento è necessaria, *in primis*, la predisposizione dello studente e la sua volontà a imparare.

³³⁸ *Ivi*, p. 47.

³³⁹ INTINI E., *I 9 modi migliori di studiare secondo la scienza*, 2 settembre 2016, in <http://www.focus.it>

3.9 Stili di apprendimento per studenti e insegnanti

La consapevolezza che ogni studente, così come ogni insegnante, sia un universo a sé rende evidente il fatto che non si possa ragionare in termini di stili di apprendimento omologati e questo perché ognuno sviluppa i propri; è condivisa l'opinione che lo stile di apprendimento possa essere definito come quell'insieme di tecniche prevalenti di funzionamento del cervello quando deve assimilare nuove informazioni³⁴⁰

A detta di Keefe «Learning styles can be defined as a set of cognitive, emotional characteristic and physiological factors that serve as relatively stable indicators of how a learner perceives, interacts with and responds to the learning environment»³⁴¹, similmente Boscolo ha affermato che si tratti di «Una modalità di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo prevalente, che permette nel tempo e si generalizza a compiti diversi»³⁴². Lo stile di apprendimento, dunque, è il riflesso della personalità individuale di conseguenza è molto difficile elaborarne una definizione sintetica³⁴³, tuttavia è diffusa la consapevolezza che «the manner in which individuals choose to or are inclined to approach a learning situation has an impact on performance and achievement of learning outcomes»³⁴⁴.

Oggi, alla luce di una didattica che non si accontenta di ottenere una somma di risultati da docenti e discenti ma punta a risultati di sistema, l'importanza dello stile di apprendimento è diventata nodale. Questo impone al docente di approfondire la

³⁴⁰ EHRMAN M., OXFORD R., *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting*, in "The Modern language Journal", 74, 3, 1990, pp. 311-327.

³⁴¹ KEEFE J. W., *Student Learning Styles*, National Association of Secondary School Principals, Reston, 1979, p. 4.

³⁴² BOSCOLO P., *Intelligenze e differenze individuali*, in AA.VV., *Intelligenza e diversità*, Loscher, Torino, 1981, p. 68.

³⁴³ MARIANI L., *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, libreriauniversitaria.it., Milano, 2010, p. 87.

³⁴⁴ CASSIDY S., *Learning Styles: An Overview of Theories, Models and Measures*, in "Educational Psychology", vol. 24, n. 4, 2004, p. 420 (pp. 419-444).

conoscenza dei suoi allievi e, soprattutto, di capire quali siano gli stili apprenditivi e relazionali presenti all'interno del gruppo-classe; come sostiene Salvitti «Non si tratta di valutare il merito o attribuire voti ma di capire in che maniera gli alunni che abbiamo di fronte “funzionano”: quali sono le vie sensoriali preferenziali (acustiche, visive, cinestesiche, acustiche-visive, acustiche-cinestesiche, tutte e tre insieme), quali sono le modalità prevalenti di elaborazione delle informazioni (analitiche-sequenziali, sintetiche-globali, per deduzione, per induzione, in maniera divergente o convergente...), quali sono i linguaggi più efficienti (verbale, corporeo-gestuale, verbale-corporeo, grafico, letto-scrittura ecc.)»³⁴⁵.

Capire quale possa essere lo stile di apprendimento migliore per ogni studente può contribuire, di fronte a discenti spesso passivi, non partecipativi e demotivati, a motivarli e a capire che i loro insuccessi scolastici non dipendono da loro ma dall'adozione di un metodo di studio non confacente con il loro stile. Diversi stili di apprendono, dunque, riflettono nella didattica di classe nell'adozione di diverse tecniche o comportamenti nell'approccio allo studio di contenuti o discipline; da un punto di vista dei docenti «la conoscenza degli stili d'apprendimento è uno strumento da non sottovalutare. Gli stili d'apprendimento hanno infatti il loro corrispettivo negli stili d'insegnamento, ovvero le preferenze del docente nella scelta e nella presentazione del materiale e delle attività di classe. Lo stile dell'insegnante può essere basato sul suo stile d'apprendimento, o sull'imitazione di modelli osservati da studente, ma ciò che importa è che può verificarsi una discrepanza tra lo stile d'insegnamento e lo stile di apprendimento di alcuni, o molti, studenti. Di conseguenza, l'insegnamento potrebbe perdere notevolmente di efficacia»³⁴⁶.

Da un punto di vista del docente, quindi, è importante capire il tipo di classe con cui si confronta perché solo in questo modo può tarare il proprio stile di insegnamento in modo da non contrastare con quello prevalente di apprendimento della classe; nel caso,

³⁴⁵ SALVITTI C., *Gli stili di apprendimento e le loro caratteristiche*, 16 dicembre 2013, in <http://www.educare.it/j/>[...]

³⁴⁶ UGOLINI P., *Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento*, in “Supplemento alla rivista EL.LE”, aprile 2007, in <http://www.italy.it/>[...]

ad esempio, di una classe dove prevale lo stile di apprendimento visivo la scelta di uno stile di insegnamento focalizzato sull'oralità può rivelarsi del tutto controproducente. Numerosi studi hanno dimostrato che l'apprendimento più efficace è quello degli studenti capaci di muoversi con una certa disinvoltura tra stili di apprendimento diversi e una discreta flessibilità nell'adozione delle strategie più idonee per risolvere di volta in volta i problemi più vari. La didattica dello stile di apprendimento, quindi, deve proporsi come obiettivo quello di aiutare gli studenti a utilizzare uno spettro più ampio di strategie anche contrarie a quello che sarebbe il loro stile primario di apprendimento³⁴⁷. In questo senso diventa nodale la didattica delle strategie in base alla quale il docente deve indicare al discente non solo le strategie a lui più consone ma anche insegnargli a confrontarsi con quelle che percepisce come più ostiche³⁴⁸. Approfondire lo studio degli stili dell'apprendimento, quindi, rientra all'interno di quella didattica focalizzata sul discente il cui obiettivo è renderlo autonomo e autosufficiente. Lo stile dell'apprendimento, tuttavia, non rileva solo per i docenti ma anche per i discenti. Ogni studente, infatti, non può che trarre beneficio dal fatto di individuare il proprio stile cognitivo; solo così, infatti, potrà intervenire su eventuali lacune e adottare le strategie più idonee per superarle.

Esistono, come si è detto, diversi stili di apprendimento come, ad esempio, quello visivo che lega l'apprendimento all'utilizzo di immagini, schemi visivi, video, disegni o tabelle, oppure quello verbale, che si affida al canale sensoriale acustico, in questo caso lo studente apprende meglio ascoltando e studiando i testi scritti, infine quello cinestesico che si caratterizza per l'importanza assegnata al movimento e alle sensazioni (propriocezioni) che derivano dai movimenti. Altro stile è quello sistematico, che si caratterizza per la predilezione nei confronti di dati, fatti, esperimenti e standardizzazioni, quello intuitivo, dove gioca un ruolo fondamentale la percezione indiretta tramite supposizioni, immaginazioni, ipotesi, quindi quello analitico nel quale

³⁴⁷ SCHMECK R., *An Introduction to Strategies and Styles of learning, in Learning Strategie and Learning Styles*, Plenum Press, New York, 1988.

³⁴⁸ MAZZOTTA P., *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari, 1996.

assumono particolare importanza i dettagli, la sequenzialità e la logica, infine quello globale che si caratterizza per la propensione dello studente a cogliere dei testi visivi o verbali l'insieme e a ragionare secondo principi generali e ipotesi multiple. Altro stile è quello definito impulsivo (frettoloso), dove la fretta segna le scelte e le decisioni del discente, oppure quello riflessivo che, al contrario del precedente, si caratterizza per una certa lentezza ed esaustività delle informazioni sulle quali ha bisogno di lavorare lo studente, infine si può citare lo stile compulsivo contraddistinto dall'interruzione continua e improvvisa dello studente nella fase di apprendimento. Altra tipologia di stili è quella che contrappone divergenti e convergenti: nel primo caso si tratta di studenti che hanno la tendenza ad assumere una prospettiva del tutto personale e originale su temi e compiti, nel secondo caso, invece, ci si trova di fronte a discenti che fanno ampio ricorso al ragionamento e alla logica e tendono a convergere verso un'unica (prevedibile) soluzione. Altra coppia di opposti è data dallo stile campo dipendente e stile campo indipendente (in entrambi i casi si tratta di dipendenza o indipendenza dal contesto); per quanto riguarda lo stile campo dipendente si tratta di studenti che tendono a subire il contesto piuttosto che dominarlo e che si preoccupano dell'opinione degli altri, lo stile campo indipendente, invece, è quello di chi si percepisce come *altro* rispetto al contesto di conseguenza non sono particolarmente influenzati dai coetanei o da altre figure. Infine si può citare la coppia di stili induttivo e deduttivo (detto anche *top down*): il primo rimanda a studenti che necessitano dell'osservazione dei fenomeni e di realizzare una serie di esperimenti che permettono loro, tramite la scoperta, di apprendere concetti nuovi, il secondo, invece, quello induttivo, fa riferimento a quegli studenti che hanno bisogno di individuare in modo chiaro la finalità del loro impegno³⁴⁹.

³⁴⁹ FELDER R. M., SILVERMAN L. K., *Learning Styles and Teaching Styles in Engineering Education*, Annual Meeting of the American Institute of Chemical Engineers, New York, 1987.

Lo studente, in altre parole, deve mettere in atto il cosiddetto *monitoring*³⁵⁰ che, *in primis*, gli chiede di essere consapevole del proprio stile di apprendimento e di quelle strategie che gli risultano più utili. Come sostiene Salvitti «Agli alunni conoscere i propri stili di apprendimento apporta il vantaggio di capire in maniera significativa come apprendono (metacognizione), rendendoli più sicuri, più motivati, più attivi e partecipativi; aiuta ad acquisire la consapevolezza dei loro modi di percepire, elaborare, apprendere e comunicare; offre l'opportunità di potenziare l'apprendimento a scuola e lo studio personale a casa. Per gli insegnanti conoscere gli stili cognitivi degli alunni costituisce uno stimolo verso la personalizzazione dell'azione didattica in maniera da interessare tutti gli studenti, in base ai loro stili preferenziali»³⁵¹.

3.10 Didattica metacognitiva, orientativa e multimediale

Numerosi, come abbiamo avuto modo di argomentare, sono gli elementi che vanno a comporre la didattica del Terzo Millennio alcuni di questi, nel tempo, si sono trasformati in veri e propri *leit motiv*. Si pensi, ad esempio, a parole come “metacognitiva”, “orientativa” e “multimediale”, aggettivi che, sempre più frequentemente si trovano abbinati a quello di didattica. Della didattica metacognitiva, nel corso del presente elaborato, si è avuto modo di trattare a più riprese, si tratta, infatti, di un'area che richiede l'adozione di metodi e strategie di insegnamento in parte inedite e che impone all'insegnante un'apertura verso la metacognizione, mettendo alla prova la sua capacità di essere metacognitivo e di sapere utilizzare questo nuovo approccio nel

³⁵⁰ WEISNTEIN E. C., MATER STONE VAN G., *Learning strategies and learning to learn*, in DE CORTE E., WEINERT F. E. (a cura di), *International Encyclopedia of Developmental Psychology*, Pergamon, London, 1996, pp. 419-423.

³⁵¹ SALVITTI C., *Gli stili di apprendimento e le loro caratteristiche*, in sito cit.

processo di insegnamento³⁵². Tra gli autori che più hanno contribuito a individuare le caratteristiche salienti dell'insegnamento metacognitivo vanno sicuramente citato Garner³⁵³ per la quale si tratta di un approccio che richiede «i processi di apprendimento sottostanti all'esecuzione di un qualsiasi compito scolastico siano continuamente resi espliciti da parte dell'insegnante, attraverso delucidazioni approfondite con esempio. L'insegnamento metacognitivo non può, quindi, essere confinato in un numero limitato di lezioni, ma costituisce un atteggiamento costante nel corso dell'anno scolastico, assumendo le caratteristiche di un addestramento continuo e motivante all'uso di strategie»³⁵⁴. Numerose riflessioni e ricerche empiriche hanno dimostrato i vantaggi della didattica metacognitiva³⁵⁵.

Per quanto riguarda, invece, la didattica orientativa, si tratta di una nuova didattica il cui obiettivo è quello di focalizzarsi sugli obiettivi di apprendimento (in termini di competenze) degli alunni e che terrà in considerazione soprattutto i loro bisogni; il termine “orientativa”, di fatto, non limita l'ambito della sua azione all'interno delle necessità orientative (quindi in un'ottica meramente professionale o formativa) ma anche esistenziali, legate, cioè, a competenze che attengano alla scelta, alla selezione, all'autodirezione, alla progettualità e anche alla ricerca e gestione dei discenti. Da questa prospettiva l'obiettivo principale della scuola diventa quello dell'*empowerment* degli alunni. Come ha spiegato Giusti, la didattica orientativa parte dal presupposto di un'antropologia positiva in base alla quale chiunque possiede delle risorse per costruirsi

³⁵² DE BENI R., PAZZAGLIA F., *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali*, in , in ALBANESE O., DOUDIN P. A., MARTIN D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, cit., p. 151 (pp. 135-177).

³⁵³ GARNER R., *Metacognition and reading comprehension*, Ablex, Nowood, 1987.

³⁵⁴ DE BENI R., PAZZAGLIA F., *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali*, cit., p. 151.

³⁵⁵ PAZZAGLIA F., RIZZATO R., *Efficacia dei trattamenti metacognitivi nel migliorare la comprensione della lettura*, in “Età evolutiva”, 68, 2001, pp. 104-117.

un proprio bagaglio di competenze ed esercitare, così, un controllo attivo sulla propria vita e sul proprio percorso (non solo formativo). Si tratta, inoltre, di una didattica che riguarda tutti i cicli scolastici dalla materna all'università e poi nel *lifelong learning*, inoltre si caratterizza per la sua trasversalità e interdisciplinarietà e per la capacità di costruire/potenziare le risorse del singolo soggetto nel processo di apprendimento. La didattica orientativa, inoltre, tende a dare valore e a far emergere l'aspetto formativo delle discipline all'interno della quotidianità della classe, realizzando percorsi formativi di tipo multidisciplinare che tengono conto delle attitudini del singolo; si contraddistingue, inoltre, per il carattere progettuale, realistico, operativo, partecipativo, concreto e pragmaticamente spendibile. È un tipo di didattica, inoltre, che sostiene la riflessione su di sé e questo in virtù del fatto che crede nell'autodeterminazione del singolo, nella sua capacità di assumersi responsabilità e raggiungere obiettivi; la didattica orientativa, infine, ha tra i suoi obiettivi quello di dar corpo a un *continuum* tra i cicli scolastici tramite laboratori, tutorato e curricoli verticali³⁵⁶.

Quando, invece, si fa riferimento alla didattica multimediale si fa riferimento alla categoria della multimedialità uno spazio all'interno del quale confluiscono numerosi linguaggi e dove interagiscono diversi media e che rappresenta, per molti, una grande occasione che la scuola non può lasciarsi sfuggire; a detta di Maragliano, se la l'apprendimento tradizionale era monomediale, basato solo sul testo scritto, oggi, nell'era di Internet e del digitale, la didattica non può che essere multimediale e avvenire soprattutto tramite l'ascolto, «L'ascolto è immersione in una ambiente sonoro: è vibrazione del corpo, 'risonanza' con la fonte. La produzione di un forte evento investe la totalità del nostro organismo, la sollecita in profondità, modifica il nostro essere»³⁵⁷.

³⁵⁶ GIUSTI S., *Una palestra delle competenze orientative: un progetto di orientamento narrativo*, in GIUSTI S., BRUSCHI M., PAPPONI MORELLI G. (a cura di), *Progettare il successo scolastico. Percorsi integrati di istruzione e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 171 (pp. 169-180).

³⁵⁷ MARAGLIANO R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 209.

I Tablet si stanno sostituendo ai libri e già molte scuole in diverse parti del mondo scelgono di rimpiazzare i libri di testo con questi nuovi ritrovati della tecnologica³⁵⁸. Siamo entrando (o forse siamo già entrati), in quella che viene definita la fase della “didattica tecnologizzata”³⁵⁹, l’era dell’*Information and Communication Technology* alla quale stanno partecipando moltissimi istituti scolastici europei³⁶⁰. Le ragioni per cui molte scuole stanno scegliendo la via del digitale sono varie, alcune di natura legislativa³⁶¹, altre di natura meramente didattico-pedagogica legate alla necessità di avvicinare gli insegnanti agli studenti che sono definiti “nativi digitali”³⁶², in quanto abituati fin dai primi anni di vita a un rapporto col sapere che si esprime tramite il concetto di intelligenza collettiva in quanto «il cyberspazio, dispositivo di comunicazione interattivo e comunitario, si presenta proprio come uno degli strumenti degli spazi privilegiati dell’intelligenza collettiva»³⁶³. In questa nuova dimensione, il discente diventa protagonista del processo di insegnamento-apprendimento e viene

³⁵⁸ ANTONIETTI A., TUCCI V., *Che cosa comporta introdurre nuove tecnologie didattiche a scuola: un modello*, in “TD48”, vol. 17, n. 3, 2009, pp. 16-21; CALVANI A., *L’introduzione delle ICT nella scuola. Quale relazione? Un quadro di riferimento una politica tecnologica*, in lvi, pp. 9-14.

³⁵⁹ BARDI D., CASTELLI C., CUSCONÀ S., MORA P., MOROSINI E., ROTTA M., TESTA S., TESTONI C. (a cura di), *Oltre la carta: in aula con l’iPad e gli eBook reader. Strategie, strumenti, appunti e riflessioni per una sperimentazione sull’uso integrato di mobile device e contenuti digitali personalizzati nella scuola secondaria superiore: il caso del Liceo “F. Lussana” di Bergamo*, Nuova Media Editore, Milano, 2011.

³⁶⁰ EURYDICE, *Cifre chiave sull’utilizzo delle TIC per l’apprendimento e l’innovazione nelle scuole in Europa – 2011*, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/KD_TIC_2011_IT.pdf

³⁶¹ SCANIO R., *Scuola digitale, ritorno al passato*, 30 settembre 2013, in http://www.agendadigitale.eu/egov/480_scuola-digitale-ritorno-al-passato.htm

³⁶² FERRI P., *Nativi digitali*, Mondadori, Milano, 2011; a questo testo fa eco quello di PRENSKY M., *From digital natives to digital wisdom*, Thousand Oaks, Corwin, 2012.

³⁶³ LÉVY P., *Cybercultura*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 32.

messo nella condizione di leggere, interpretare e riscrivere la conoscenza costruita dall'uomo³⁶⁴.

Si tratta, senza dubbio, di una rivoluzione culturale, prima che scolastica, la quale, tuttavia, non può non avere riflessi sulla didattica³⁶⁵. Con l'entrata dell'ipertesto³⁶⁶ nella scuola, infatti, cambiano i rapporti stessi tra studenti e insegnanti, «L'ipertesto didattico ridefinisce il ruolo dei docenti trasferendo una parte del loro potere e della loro autorità agli studenti. Tale tecnologia rende la figura del docente più simile a quella di un tutor o di un allenatore piuttosto che di un relatore, un compagno più esperto e adulto piuttosto che una guida»³⁶⁷. È evidente, infatti, che i media e le tecnologie informatiche costringono l'universo scolastico a rimettersi in discussione e a riconfigurarsi; già nel 1997, Lévy scriveva: «Il cyberspazio, interconnessione dei computer del pianeta, tende a diventare l'infrastruttura principale della produzione, della gestione e della transazione economica. Costituirà ben presto il principale dispositivo collettivo internazionale della memoria, del pensiero e della comunicazione. Insomma, tra qualche decina d'anni, il cyberspazio, le sue comunità virtuali, le sue riserve di immagini, le sue simulazioni interattive, il suo insopprimibile fermento di segni e di testi, sarà il medium essenziale dell'intelligenza collettività dell'umanità. Con questo nuovo supporto d'informazione e comunicazione, emergono generi di conoscenza inauditi, criteri di valutazione e

³⁶⁴ BRUMER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000.

³⁶⁵ CASTELLS M., *La nascita della società in rete*, Egea, Milano, 2008.

³⁶⁶ Una delle prime definizioni di ipertesto è quella elaborata da Pandolfi e Vannini per i quali «L'ipertesto è un metodo di scrittura che utilizza il calcolatore per cucire fra loro le componenti di un'opera in una rete; la lettura dell'opera avviene seguendo un percorso nella rete; il percorso è una scelta del lettore fra le alternative offerte dall'autore e viene determinato dal calcolatore sulla base dell'una, delle altre e di ulteriori condizioni specificate dall'autore» (PANDOLFI A., VANNINI W., *Che cos'è un ipertesto*, Castelvechi, Roma, 1994, p. 13). Landow lo descrive come «composto da blocchi di parole (o immagini) collegate elettronicamente secondo percorsi multipli, catene o percorsi (*trails*) in una testualità aperta e sempre incompiuta descritta dai termini "collegamento" (*link*), "nodo" (*node*), "rete" (*network*), "tela" (*web*), e "percorso" (*path*)». LANDOW G., *L'ipertesto*, Mondadori, Milano, 1998, pp. 22-23.

³⁶⁷ *Ivi*, p. 275.

orientamento del sapere inediti, nuovi soggetti attivi nella produzione e nel trattamento delle conoscenze. Ogni politica educativa dovrà tenerne conto»³⁶⁸. La previsione di Lévy, a distanza di circa quindici anni, si è rivelata profetica e, infatti, i nuovi media e le nuove tecnologie hanno modificato (e ancora lo stanno facendo) le tradizionali forme di produzione e di trasmissione del sapere e fanno parlare, oggi, di didattica multimediale

E, infatti, i temi che sono sul tavolo della discussione accademico-didattica, riguardano proprio la commistione tra apprendimento formale e informale, sul fatto che le nuove generazioni sono esposte a diverse forme comunicative e che queste, spesso, aumentato il *gap* tra insegnanti e alunni non solo nella padronanza e nell'uso dei vari dispositivi mobili ma anche nella decodifica e produzione dei linguaggi. Oggi, infatti, laddove il multimediale è diventato un vero e proprio ambiente di lavoro si tratta «di utilizzare la buona multimedialità come risorsa per liberare, valorizzare, dare consapevolezza, profondità, operatività al patrimonio di esperienze dell'essere multimediale per eccellenza (il bambino, e con esso la parte infantile del ragazzo e dell'adulto)»³⁶⁹.

³⁶⁸ LEVY P., *Cybercultura*, cit., p. 163.

³⁶⁹ *Ivi*, pp. 30-31.

PARTE II: STUDIO EMPIRICO

CAPITOLO IV: MATERIALI E METODI

4.1 OBIETTIVI

L'interesse della ricerca è verificare la relazione che intercorre tra l'utilizzo da parte dei docenti di strategie metodologiche per un apprendimento significativo e il benessere e la motivazione degli stessi.

Misurare il grado di benessere e motivazione tenuto dagli insegnanti che utilizzano nel loro lavoro strategie didattiche innovative e mirate ad un apprendimento significativo da parte degli alunni.

Confrontare il differente grado di soddisfazione e motivazione dei docenti che adottano tali metodologie rispetto ad altri che fanno uso di metodologie tradizionali. Si suppone che questo possa aiutare a capire le dinamiche che determinano lo star bene, l'autoefficacia e la motivazione dei docenti, promuovere ragioni positive per insegnare, rendere più efficace e significativo l'insegnamento e favorire la soddisfazione dei docenti in ambito lavorativo per una ricaduta positiva sugli allievi e sull'ambiente scolastico.

Gli obiettivi proposti sono i seguenti:

1. Conoscere lo status degli insegnanti attraverso la raccolta di alcune informazioni generali: età, sesso, titolo di studio, grado di scuola in cui l'insegnante lavora, tipo di scuola (per gli insegnanti di scuola secondaria di II grado), se è un insegnante a tempo indeterminato o determinato, materia insegnata, anni di insegnamento, distanza in chilometri tra sede della scuola e residenza.
2. Valutare la soddisfazione lavorativa percepita dai docenti.
3. Valutare la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di prassi di insegnamento.
4. Valutare le emozioni provate dai docenti sia durante l'insegnamento in classe, sia pensando al loro ruolo, nel rapporto con i colleghi e con l'istituzione scolastica.

5. Valutare la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di strategie didattiche.

6. Valutare la percezione di autoefficacia dei docenti riguardo a determinate situazioni di insegnamento.

7. Valutare la motivazione dei docenti in rapporto all'utilizzo di determinate strategie metodologiche.

8. Analizzare le correlazioni tra le variabili indipendenti (sesso, età, anni di insegnamento, grado e tipo di scuola in cui il docente lavora, materia insegnata, distanza tra sede della scuola e residenza, insegnante di ruolo o precario), con il grado di soddisfazione lavorativa, le emozioni provate durante l'insegnamento e nel ruolo di docente, l'autoefficacia e la motivazione nel lavoro.

9. Analizzare le correlazioni tra l'uso di strategie metodologico – didattiche innovative con la soddisfazione lavorativa, il benessere e la motivazione dei docenti.

4.2 IPOTESI

1. La motivazione e il benessere dei docenti variano a seconda dell'età, del sesso, del grado e tipo di scuola in cui si insegna, della materia insegnata, degli anni di insegnamento, della distanza tra sede della scuola e residenza del docente, del rapporto e approccio con gli alunni e con l'istituzione scolastica (colleghi, dirigente, ecc.);

2. La motivazione e il benessere dei docenti sono correlati con l'utilizzo di strategie metodologiche per un apprendimento significativo;

3. I docenti più motivati sono quelli che adottano strategie metodologiche e didattiche innovative finalizzate ad un apprendimento significativo piuttosto che approcci didattici tradizionali, cattedratici e frontali.

4.3 METODOLOGIA

1.Campione

Il campione è stato scelto in Italia, regione Sicilia, provincia di Trapani. L'indagine è stata effettuata su docenti di entrambi i sessi, di scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado, di cui 93 maschi e 108 femmine, di età compresa tra i 31 e i 63 anni.

I dati sono stati raccolti dal mese di Novembre 2015 al mese di Giugno 2016.

2.Variabili socio demografiche:

1. Età : tra i 31 e i 63 anni.
2. Sesso: maschi e femmine.
3. Titolo di studio:diploma o laurea.
4. Situazione lavorativa: di ruolo o precario.
5. Materia insegnata: materie artistiche, materie scientifico-matematiche, materie letterarie, materie giuridico-economiche, materie tecnico-pratiche, lingue straniere, sostegno, altro.
6. Grado di scuola in cui si insegna: primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado.
7. Tipologia di scuola (solo se secondaria di II grado): istituto tecnico, liceo, istituto professionale.
8. Anni di insegnamento: da 0 a 40.
9. Distanza tra sede della scuola e residenza: stessa città, meno di 50 chilometri, 50 o più di 50 chilometri, altra regione.

4.4 STRUMENTI

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è stata la somministrazione individuale on line di sei questionari con scheda anagrafica.

- La scheda anagrafica raccoglie informazioni generali sulla situazione dell'insegnante: sesso, età, disciplina insegnata prevalentemente, anni di insegnamento, titolo di studio (se laurea, il tipo), ordine di scuola in cui il docente lavora, tipo di scuola in cui insegna (per gli insegnanti di scuola secondaria di II grado), se è di ruolo oppure no, distanza tra la città di residenza e la scuola.

- Questionario sulla Soddisfazione lavorativa: valuta la soddisfazione lavorativa percepita dai docenti, tratto da Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti, Erickson, Trento, 2010, p.71. E' una versione adattata di un questionario di Pavot e Diener (1993). E' composto da 5 item per ognuno dei quali si richiede di indicare il grado di accordo, su una scala a 7 punti dove: 1 = fortemente in disaccordo; 7 = fortemente d'accordo.

- Questionario sulle Emozioni nell'insegnamento: lo strumento valuta le emozioni provate dai docenti : a) quando insegnano, b) pensando al loro ruolo di insegnante. Tratto da Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti, Erickson, Trento, 2010, pp.74 - 75. E' composto da 30 item, ognuno dei quali riporta un'emozione che può essere positiva o negativa, per la quale si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si presenta l'emozione, su una scala a 5 punti dove : 1= quasi mai; 5 = quasi sempre.

- Questionario sulle Prassi di insegnamento: valuta la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di prassi di insegnamento, tratto da Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti, Erickson, Trento, 2010, pp.72 -73. E' composto da 25 item per ognuno dei quali si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si adotta la prassi descritta, su una scala a 5 punti dove: 1 = quasi mai; 5 = quasi sempre.

- Questionario sulle Strategie di insegnamento. Lo strumento valuta la frequenza con cui i docenti applicano un elenco di strategie di insegnamento. Tratto da Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti, Erickson, Trento, 2010, pp.76-77. E' composto da 30 item per ognuno dei quali si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si adotta la strategia descritta, su una scala a 5 punti dove: 1 = quasi mai; 5 = quasi sempre.

- Questionario di Autoefficacia nell'insegnamento. Lo strumento valuta la percezione di efficacia in una serie di ambiti e situazioni di insegnamento e di gestione della classe. Tratto da Moè A., Pazzaglia F., Friso G., Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti, Erickson, Trento, 2010, pp. 78-79. E' una traduzione in lingua italiana di un analogo questionario proposto da Tschannen – Moran e Hoy (2001). E' composto da 24 item rispetto ai quali il compilante è chiamato ad indicare il proprio livello di efficacia su una scala a 5 punti dove 1= per niente in grado, 5 = moltissimo in grado.

- Questionario sulla Motivazione. E' stato costruito ex novo, gli item sono stati in parte ripresi da quelli utilizzati per lo strumento sulle strategie di insegnamento. E' composto da 15 item, rispetto ai quali il compilante è chiamato ad indicare quali strategie di insegnamento lo rendono più motivato nel proprio lavoro, su una scala a 5 punti dove: 1 = quasi mai; 5 = quasi sempre.

4.5 TRATTAMENTO STATISTICO DEI DATI

L'analisi dei dati è stata svolta attraverso l'uso del programma informatico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versione 15.0. In una fase iniziale sono stati fatti calcoli statistici descrittivi e frequenze per le variabili: sesso, età, titolo di studio, grado e tipo di scuola in cui si insegna, materia insegnata, anni di insegnamento, di ruolo o precario, distanza in chilometri tra sede della scuola e residenza. E' stata usata l'analisi della varianza per confrontare i punteggi medi e il coefficiente di Pearson per analizzare l'associazione tra variabili. Di conseguenza, è stato perseguito l'obiettivo di verificare la relazione tra scale ed anche la correlazione con alcune variabili, sono state analizzate Correlazioni, Test T, Test Anova.

CAPITOLO V: RISULTATI, DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

5.1 ANALISI PSICOMETRICA DEGLI STRUMENTI, MEDIE, DEVIAZIONI STANDARD E RISULTATI

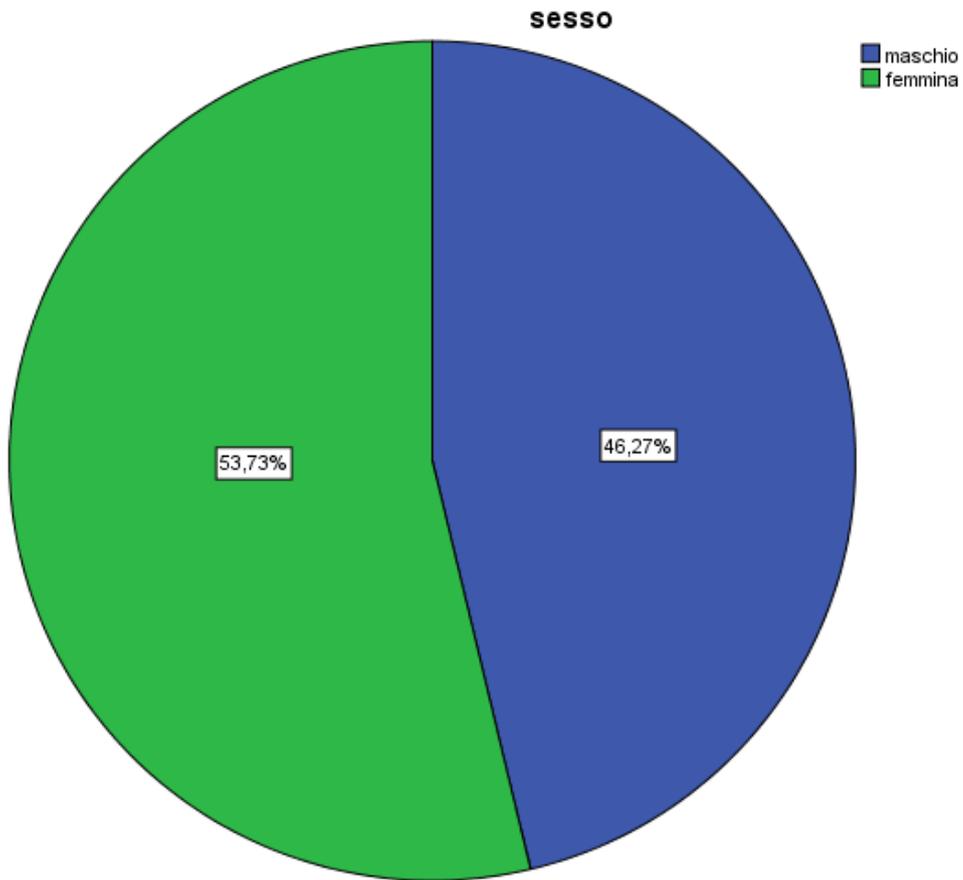
5.1 Tabella di frequenza: sesso

Statistiche

sesso		
Validi	N	20
		1
Mancanti		0

sesso				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	maschio	93	46,3	46,3
	femmina	108	53,7	100,0
	Totale	201	100,0	100,0

a. Grafico: frequenza sesso



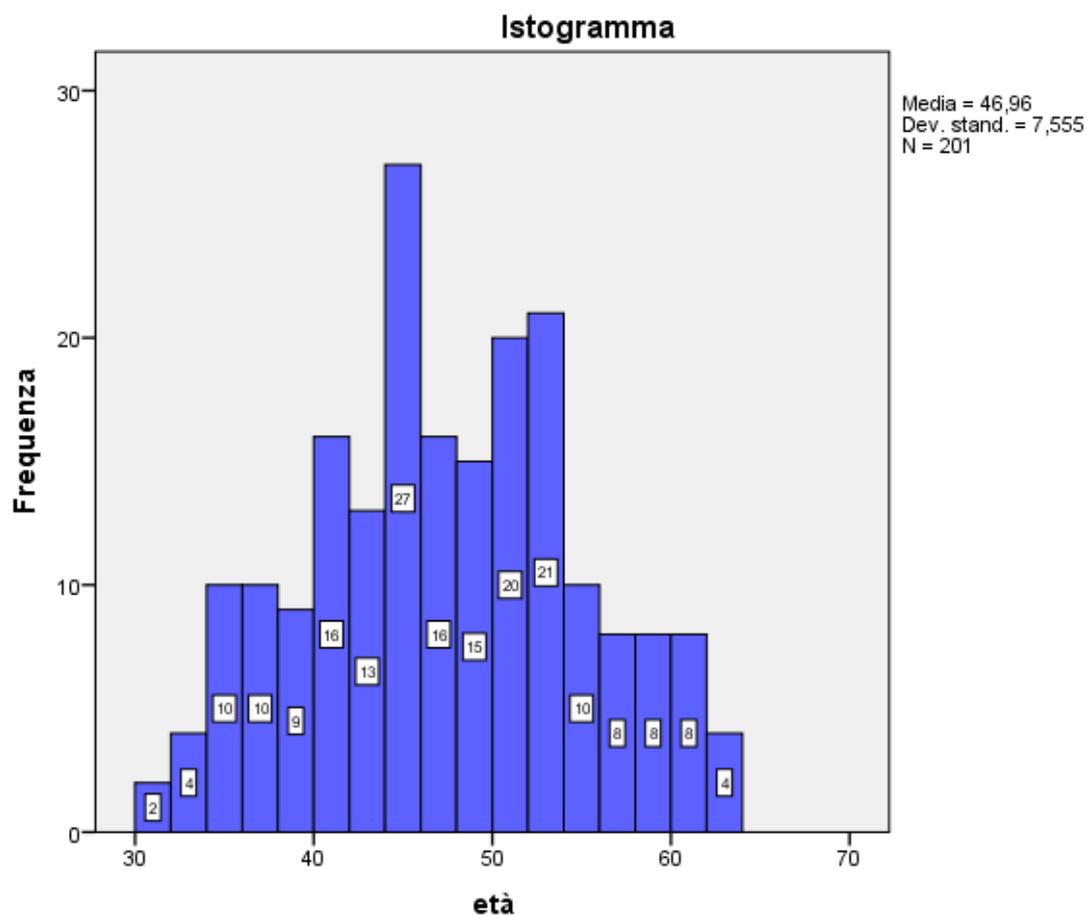
Il campione è costituito da 201 soggetti: 93 maschi (46,27 %), 108 femmine (53,73 %), provenienti dall'Italia, regione Sicilia, provincia di Trapani.

5.2 Tabella di frequenza: età

Età					
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata	
	31	2	1,0	1,0	1,0
	32	1	0,5	0,5	1,5
	33	3	1,5	1,5	3,0
	34	6	3,0	3,0	6,0
	35	4	2,0	2,0	8,0
	36	6	3,0	3,0	10,9
	37	4	2,0	2,0	12,9
	38	3	1,5	1,5	14,4
	39	6	3,0	3,0	17,4
	40	10	5,0	5,0	22,4
Validi	41	6	3,0	3,0	25,4
	42	4	2,0	2,0	27,4
	43	9	4,5	4,5	31,8
	44	9	4,5	4,5	36,3
	45	18	9,0	9,0	45,3
	46	3	1,5	1,5	46,8
	47	13	6,5	6,5	53,2
	48	9	4,5	4,5	57,7
	49	6	3,0	3,0	60,7
	50	12	6,0	6,0	66,7
	51	8	4,0	4,0	70,6
	52	12	6,0	6,0	76,6

	53	9	4,5	4,5	81,1
	54	7	3,5	3,5	84,6
	55	3	1,5	1,5	86,1
	56	2	1,0	1,0	87,1
	57	6	3,0	3,0	90,0
	58	4	2,0	2,0	92,0
	59	4	2,0	2,0	94,0
	60	4	2,0	2,0	96,0
	61	4	2,0	2,0	98,0
	62	3	1,5	1,5	99,5
	63	1	0,5	0,5	100,0
	Totale	201	100,0	100,0	

5.2 Grafico: frequenza età



L'età varia dai 31 ai 63 anni, nel gruppo prevale l'età compresa tra i 40 e i 47 anni (media 46,96).

5.3 Tabella di frequenza: titolo di studio

Statistiche

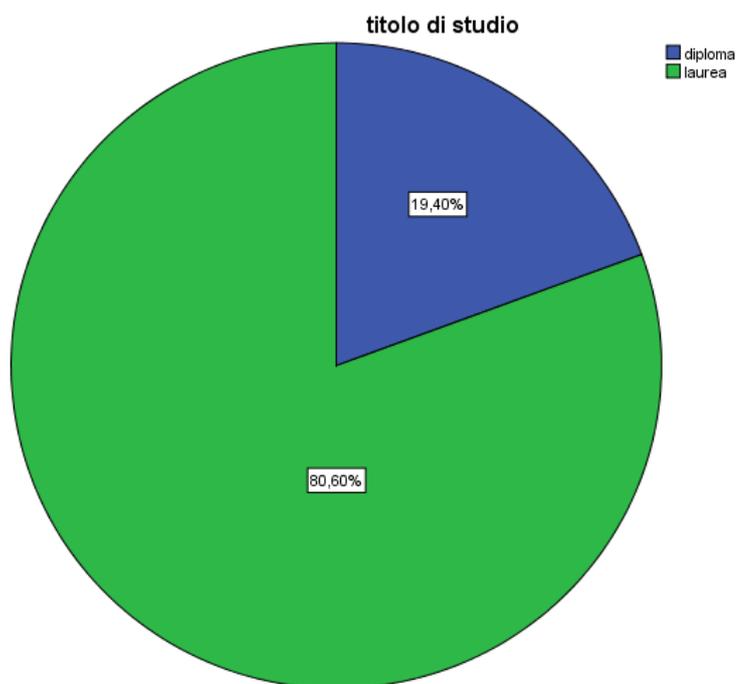
titolo di studio

N	Validi	201
	Mancanti	0

titolo di studio

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi diploma	39	19,4	19,4	19,4
Validi laurea	162	80,6	80,6	100,0
Totale	201	100,0	100,0	

5.3 Grafico: frequenza titolo di studio



La maggior parte degli intervistati (80,6%) è in possesso del titolo di studio: laurea (162 soggetti), mentre 39 soggetti (19,4%) sono in possesso di diploma di scuola secondaria di secondo grado.

5.4 Tabella di frequenza: ordine di scuola di appartenenza

Statistiche

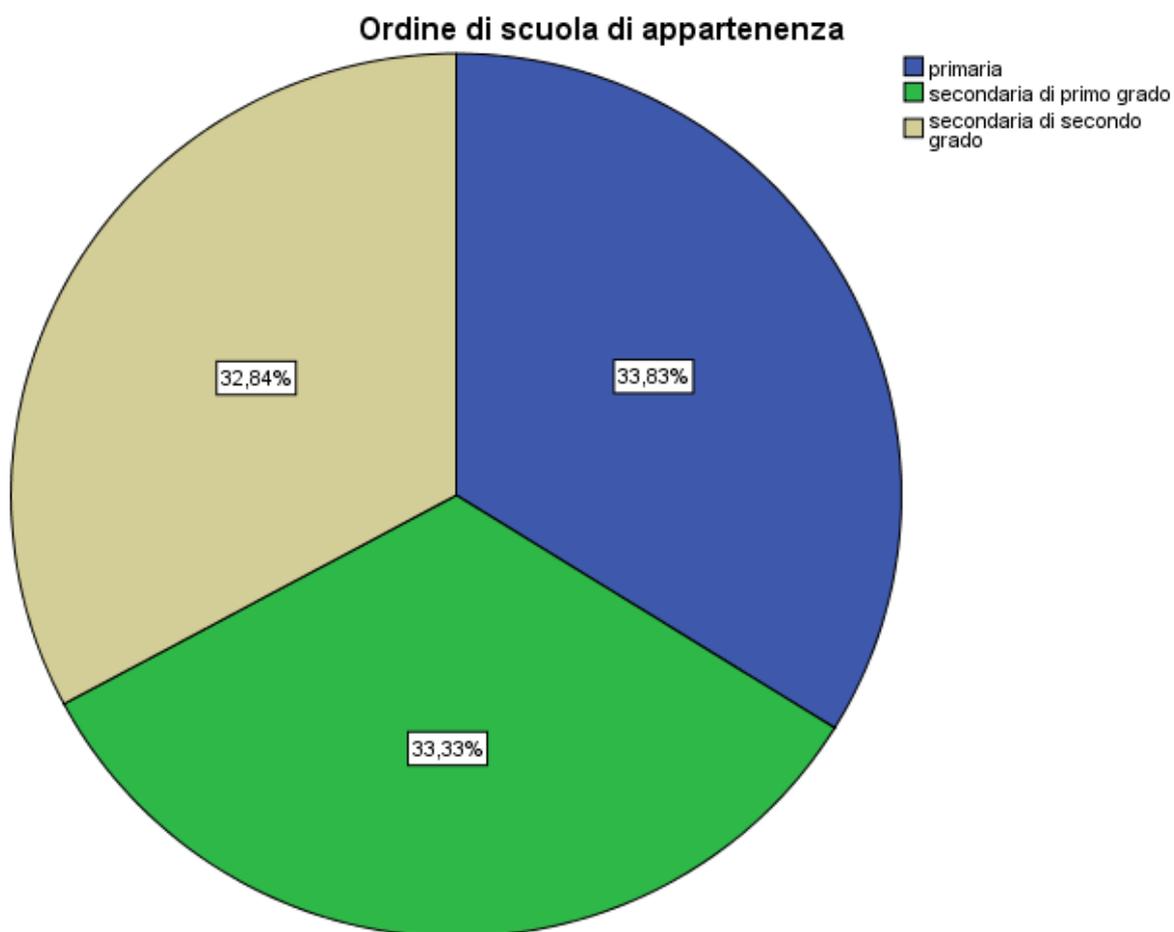
Ordine di scuola di appartenenza

Validi	201
N Mancanti	0

Ordine di scuola di appartenenza

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
primaria	68	33,8	33,8	33,8
Validi secondaria di primo grado	67	33,3	33,3	67,2
secondaria di secondo grado	66	32,8	32,8	100,0
Totale	201	100,0	100,0	

5.4 Grafico: frequenza ordine di scuola di appartenenza



Il campione è composto per il 33,83% (68 soggetti) di docenti di scuola primaria, per il 33,33% (67 soggetti) di docenti di scuola secondaria di primo grado e per il 32,84% (66 soggetti) di docenti di scuola secondaria di secondo grado.

5.5 Tabella di frequenza: indirizzo di scuola secondaria di secondo grado

Statistiche

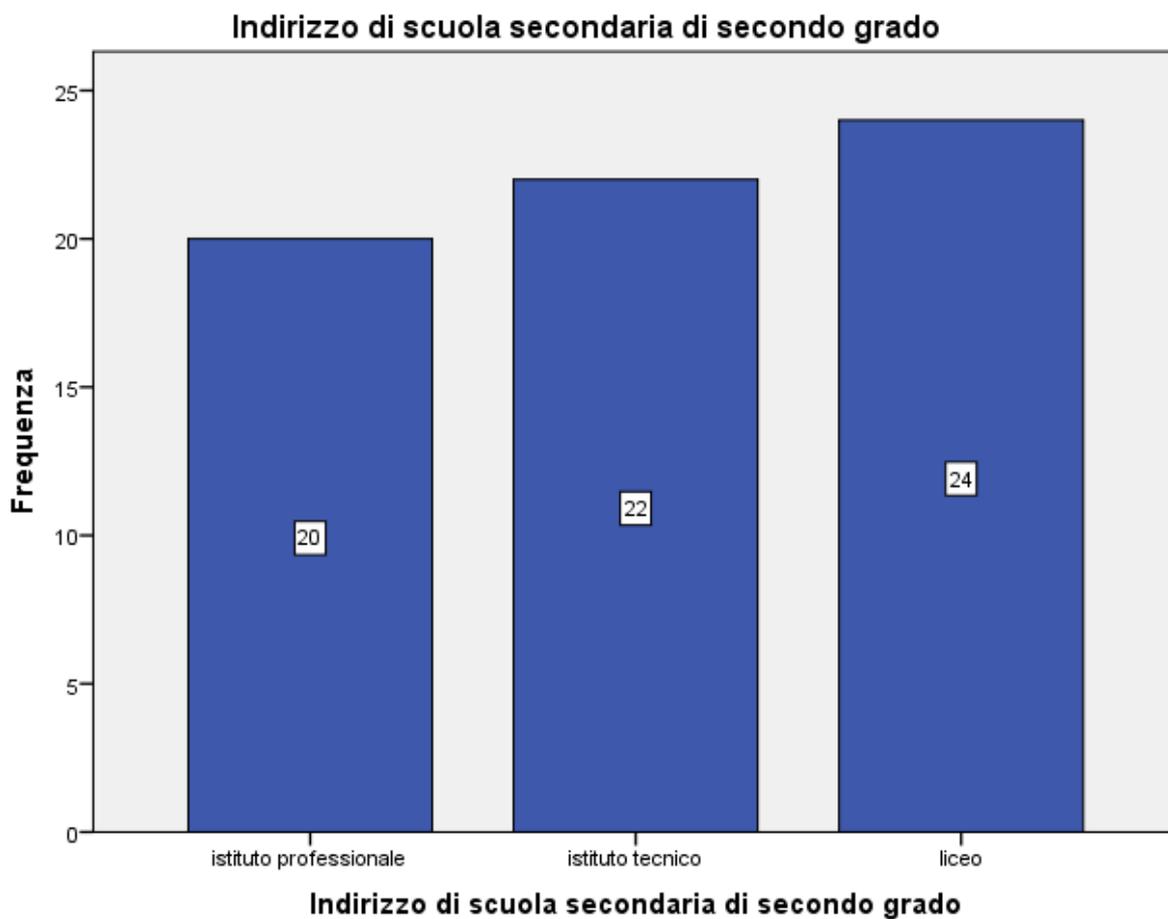
Indirizzo di scuola
secondaria di secondo grado

N	Validi	66
	Mancanti	135

Indirizzo di scuola secondaria di secondo grado

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	istituto professionale	20	10,0	30,3
	istituto tecnico	22	10,9	63,6
	liceo	24	11,9	100,0
	Totale	66	32,8	100,0
Mancanti	Mancante di sistema	135	67,2	
Totale		201	100,0	

5.5 Grafico: frequenza indirizzo di scuola secondaria di secondo grado



Tra i docenti di scuola secondaria di secondo grado: 20 (30,30%) insegnano in Istituti Professionali, 22 (33,33%) in Istituti Tecnici e 24 (36,36%) nei Licei.

5.6.Tabella di frequenza: materia insegnata

Statistiche

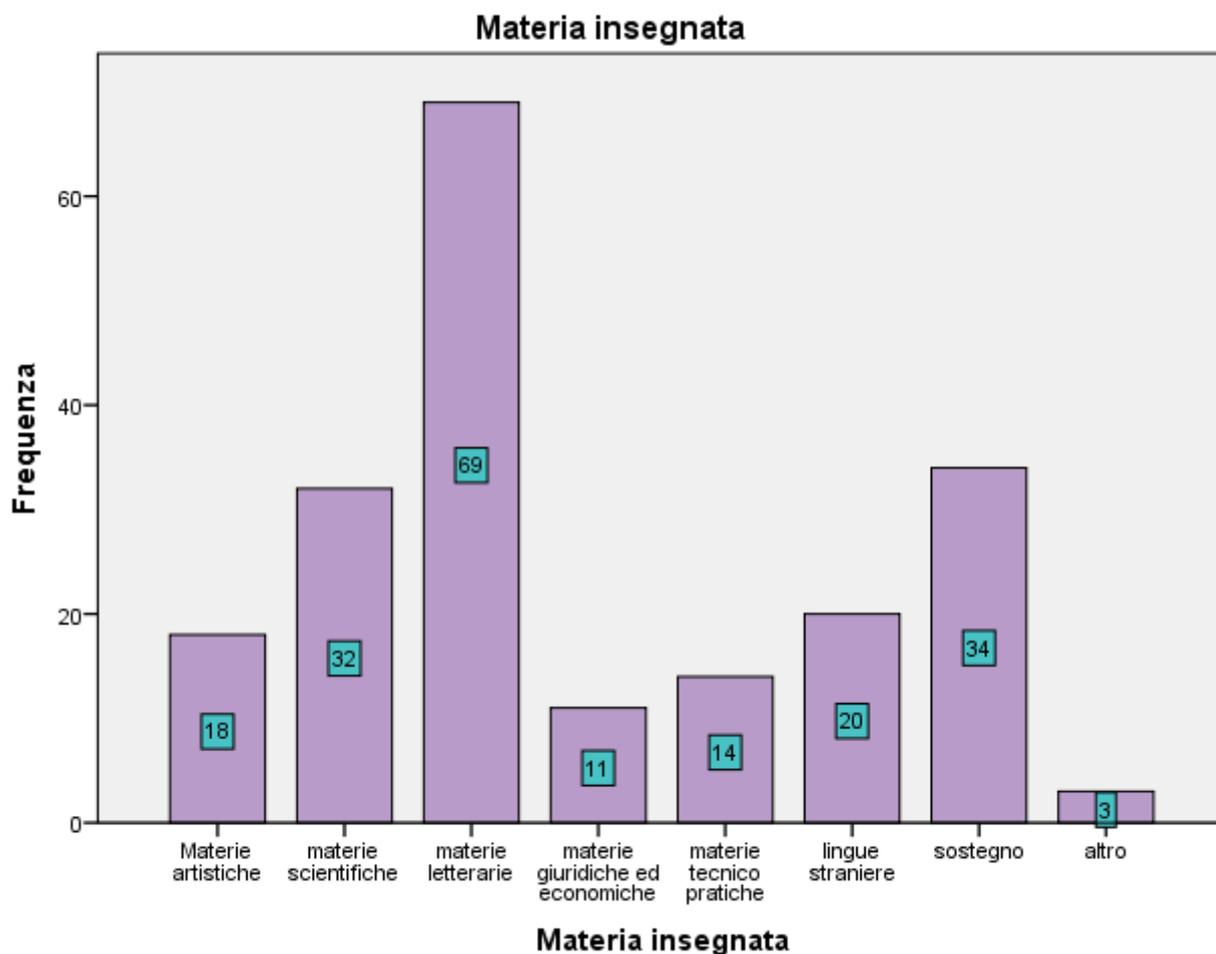
Materia insegnata

N	Validi	201
	Mancanti	0

Materia insegnata

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Materie artistiche	18	9,0	9,0	9,0
materie scientifiche	32	15,9	15,9	24,9
materie letterarie	69	34,3	34,3	59,2
materie giuridiche ed economiche	11	5,5	5,5	64,7
Validi materie tecnico pratiche	14	7,0	7,0	71,6
lingue straniere	20	10,0	10,0	81,6
sostegno	34	16,9	16,9	98,5
altro	3	1,5	1,5	100,0
Totale	201	100,0	100,0	

5.6 Grafico: frequenza materia insegna



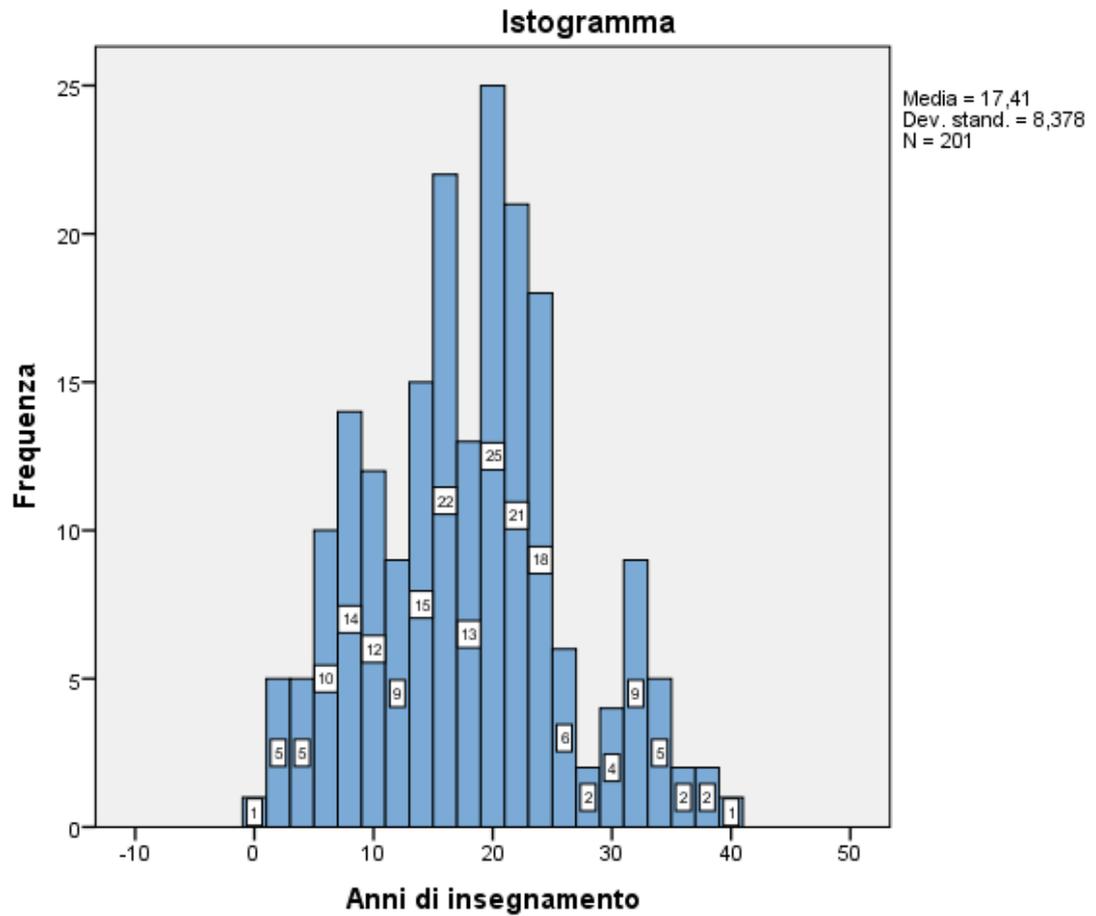
Il 9 % (18) dei soggetti insegna materie artistiche, il 15,9% (32) insegna materie scientifico-matematiche, il 34,3% (69) insegna materie letterarie, il 5,5% (11) discipline giuridico-economiche, il 7% (14) materie tecnico-pratiche, il 10% (20) insegna lingue straniere, il 16,9% (34) sostegno e l'1,5% (3) insegna altro.

5.7 Tabella di frequenza: anni di insegnamento

Anni di insegnamento				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
0	1	0,5	0,5	0,5
1	3	1,5	1,5	2,0
2	2	1,0	1,0	3,0
3	2	1,0	1,0	4,0
4	3	1,5	1,5	5,5
5	5	2,5	2,5	8,0
6	5	2,5	2,5	10,4
7	6	3,0	3,0	13,4
8	8	4,0	4,0	17,4
9	4	2,0	2,0	19,4
10	8	4,0	4,0	23,4
11	3	1,5	1,5	24,9
12	6	3,0	3,0	27,9
13	9	4,5	4,5	32,3
14	6	3,0	3,0	35,3
15	11	5,5	5,5	40,8
16	11	5,5	5,5	46,3
17	6	3,0	3,0	49,3
18	7	3,5	3,5	52,7
19	12	6,0	6,0	58,7
20	13	6,5	6,5	65,2
21	9	4,5	4,5	69,7

	22	12	6,0	6,0	75,6
	23	12	6,0	6,0	81,6
	24	6	3,0	3,0	84,6
	25	4	2,0	2,0	86,6
	26	2	1,0	1,0	87,6
	27	2	1,0	1,0	88,6
	29	1	0,5	0,5	89,1
	30	3	1,5	1,5	90,5
	31	5	2,5	2,5	93,0
	32	4	2,0	2,0	95,0
	33	3	1,5	1,5	96,5
	34	2	1,0	1,0	97,5
	35	1	0,5	0,5	98,0
	36	1	0,5	0,5	98,5
	38	2	1,0	1,0	99,5
	40	1	0,5	0,5	100,0
	Totale	201	100,0	100,0	

5.7 Grafico: frequenza anni di insegnamento



Gli anni di insegnamento variano da 0 a 40 con una media di 17,41.

5.8 Tabella di frequenza: insegnante di ruolo o precario

Statistiche

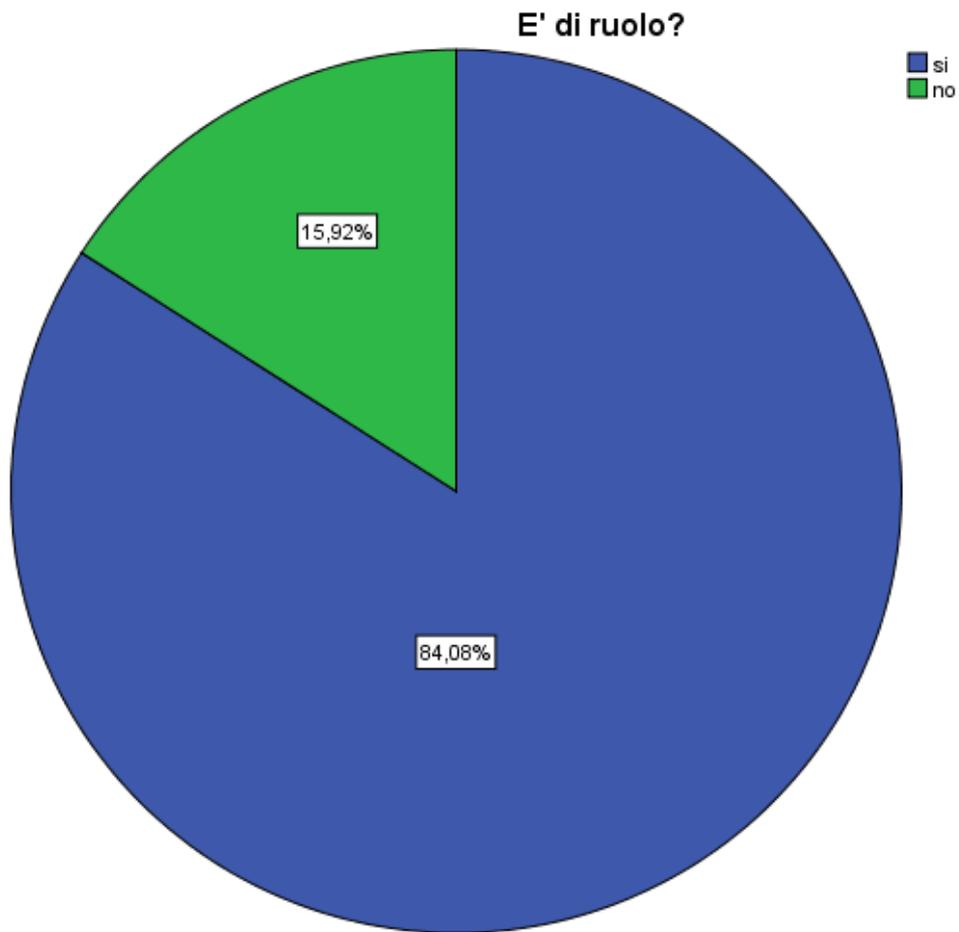
E' di ruolo?

N	Validi	201
	Mancanti	0

E' di ruolo?

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
si	169	84,1	84,1	84,1
Validi no	32	15,9	15,9	100,0
Totale	201	100,0	100,0	

5.8 Grafico: frequenza insegnante di ruolo o precario



Degli intervistati 169 soggetti (84,08%) sono docenti assunti a tempo indeterminato, mentre 32 soggetti (15,92%) sono docenti assunti a tempo determinato.

5.9 Tabella di frequenza: distanza in chilometri tra sede della scuola e residenza

Statistiche

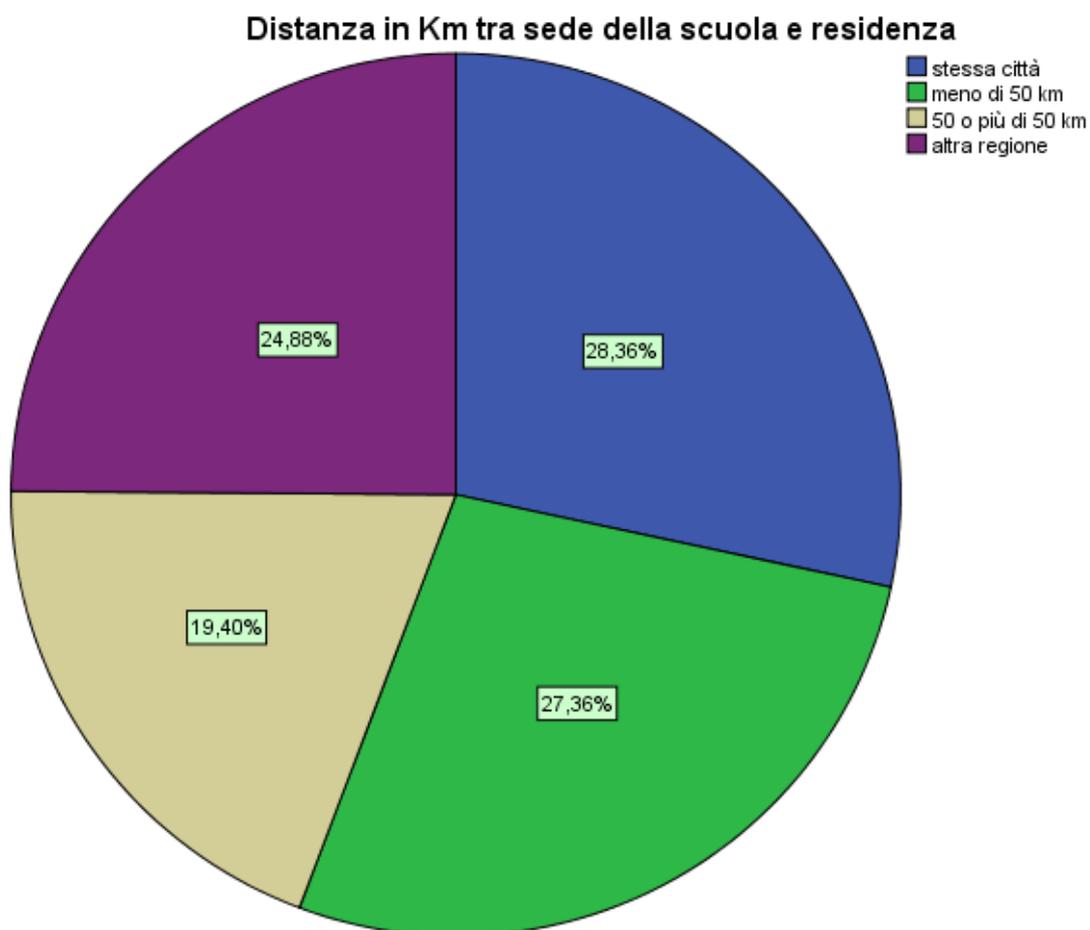
Distanza in Km tra sede della scuola e residenza

N	Validi	201
	Mancanti	0

Distanza in Km tra sede della scuola e residenza

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
stessa città	57	28,4	28,4	28,4
meno di 50 km	55	27,4	27,4	55,7
Validi 50 o più di 50 km	39	19,4	19,4	75,1
altra regione	50	24,9	24,9	100,0
Totale	201	100,0	100,0	

5.9 Grafico: Frequenza distanza in Km tra sede della scuola e residenza



Il 28,4% del campione (57 soggetti) lavora nella stessa città in cui risiede, il 27,4% (55 soggetti) lavora a meno di 50 chilometri di distanza, il 19,4% (39 soggetti) lavora a 50 o più di 50 chilometri di distanza e il 24,9% (50 soggetti) lavora in un'altra regione.

Tavola 5.10 Correlazione età - emozioni positive nell'insegnamento

	Correlazione di Pearson	-,180*
Emozioni positive nell'insegnamento	Sig.	,011
	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

E' interessante notare l'esistenza di una correlazione negativa (-180*) tra l'età degli intervistati e le emozioni positive nell'insegnamento. In questo caso, le emozioni positive nell'insegnamento diminuiscono con l'aumentare dell'età e viceversa (cfr. tavola 5.10).

Tavola 5.11 Correlazione età – strategie di insegnamento

	Correlazione di Pearson	-,277**
Strategie di insegnamento	Sig.	,000
	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

La correlazione tra le strategie di insegnamento e la variabile indipendente età è negativa (-,277**) pertanto si può notare che all'aumentare dell'età diminuiscono le strategie d'insegnamento (cfr. tavola 5.11).

Tavola 5.12 Correlazione età – motivazione

	Correlazione di Person	-,304**
Motivazione	Sig.	,000
	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

Esiste una correlazione negativa tra la motivazione e l'età del campione (-,304**), si presume, quindi, che il grado di motivazione dei docenti diminuisca all'aumentare dell'età (cfr. tavola 5.12)

Tavola 5.13 Correlazione età – prassi scolastica

	Correlazione di Pearson	-,253**
Prassi scolastica	Sig.	,000
	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

La correlazione esistente tra la prassi che l'insegnante pone in atto in classe e la variabile è negativa (-,253**), per cui all'aumentare dell'età diminuisce la prassi d'insegnamento (cfr. tavola 5.13).

Tavola 5.14 Correlazione anni di insegnamento – motivazione

	Correlazione di Pearson	-,295**
Motivazione	Sig.	,000
	N	201

**p < ,05; ** p < ,00*

Esiste una correlazione negativa (-,295**) tra la motivazione e la variabile indipendente anni di insegnamento, vale a dire che il grado di motivazione del campione preso in esame diminuisce con l'aumentare degli anni di insegnamento (cfr. tavola 5.14).

Tavola 5.15 Correlazione anni di insegnamento – prassi scolastica

	Correlazione di Pearson	-,250**
Prassi scolastica	Sig.	,000
	N	201

**p < ,05; ** p < ,00*

La correlazione tra la prassi che l'insegnante pone in atto in classe e la variabile anni di insegnamento risulta negativa (-,250**), per cui all'aumentare degli anni di insegnamento diminuisce la prassi d'insegnamento (cfr. tavola 5.15).

Tavola 5.16 Correlazione anni di insegnamento – strategie di insegnamento

	Correlazione di Pearson	-,255**
Strategie di insegnamento	Sig.	,000
	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

Esiste una correlazione tra le strategie di insegnamento e la variabile indipendente anni di insegnamento, si tratta di una correlazione negativa (-,255**), pertanto si deduce che all'aumentare degli anni di insegnamento diminuisce l'attivazione da parte dei docenti delle strategie d'insegnamento (cfr. tavola 5.16).

Tavola 5.17 Correlazione soddisfazione lavorativa – autoefficacia

	Correlazione di Pearson	,323**
Soddisfazione lavorativa	Sig.	,000
Autoefficacia	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

E' interessante notare l'esistenza di una correlazione positiva (,323**) tra la soddisfazione lavorativa e l'autoefficacia, cioè che all'aumentare della soddisfazione lavorativa aumenta la percezione di autoefficacia e viceversa (cfr. tavola 5.17).

Tavola 5.18 Correlazione motivazione – autoefficacia

	Correlazione di Pearson	,490**
Motivazione	Sig.	,000
Autoefficacia	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

Dalla correlazione di Pearson risulta che ci sia una correlazione la motivazione e l'autoefficacia, si tratta di una correlazione positiva ($,490^{**}$) dalla quale si evince che all'aumentare della motivazione del campione aumenta la percezione di autoefficacia e viceversa (cfr. tavola 5.18).

Tavola 5.19 Correlazione motivazione con strategie per un apprendimento significativo – strategie di insegnamento innovative.

	Correlazione di Pearson	,383**
Motivazione con strategie per un apprendimento significativo	Sig.	,000
Strategie di insegnamento innovative	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

La correlazione tra le scale motivazione con strategie per un apprendimento significativo e strategie di insegnamento innovativo, è positiva ($,383^{**}$); questo prova l'esistenza di un legame tra le strategie innovative che l'insegnante dichiara di porre in atto in classe e il grado di motivazione che lo stesso sperimenta attraverso strategie metodologiche per un apprendimento significativo (cfr. tavola 5.19).

Tavola 5.20 Correlazione motivazione con strategie per un apprendimento significativo – emozioni positive nel ruolo di insegnante.

	Correlazione di Pearson	,220**
Motivazione con strategie per un apprendimento significativo	Sig.	,002
Emozioni positive nel ruolo di insegnante	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

La motivazione con strategie per un apprendimento significativo è correlata positivamente ($,220^{**}$), con la percezione di emozioni positive nel ruolo di docente (nei rapporti con il Dirigente scolastico, i colleghi e l'istituzione scolastica), cioè all'aumentare della motivazione con strategie metodologiche per un apprendimento significativo, aumentano le emozioni positive nel ruolo del docente e viceversa (cfr. tavola 5.20).

Tavola 5.21 Correlazione motivazione con strategie per un apprendimento significativo – emozioni positive nell'insegnamento.

	Correlazione di Pearson	,242**
Motivazione con strategie per un apprendimento significativo	Sig.	,001
Emozioni positive nell'insegnamento	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

La motivazione con strategie per un apprendimento significativo è correlata positivamente con la percezione di emozioni positive nell'insegnamento (in classe, nel rapporto con gli alunni) ($,242^{**}$), pertanto si evince che all'aumentare della motivazione con strategie metodologiche per un apprendimento significativo, aumentano le emozioni positive nell'insegnamento e viceversa (cfr. tavola 5.21).

Tavola 5.22 Correlazione motivazione - prassi scolastica.

	Correlazione di Pearson	$,647^{**}$
Motivazione	Sig.	$,000$
Prassi scolastica	N	201

$*p < ,05; ** p < ,00$

Esiste una correlazione positiva tra motivazione e prassi scolastica ($,647^{**}$), pertanto la prassi di insegnamento che l'insegnante pone in atto in classe incide positivamente sulla motivazione dello stesso e viceversa (cfr. tavola 5.22)

Tavola 5.23 Correlazione autoefficacia – motivazione.

	Correlazione di Pearson	$,490^{**}$
Autoefficacia	Sig.	$,000$
Motivazione	N	201

$*p < ,05; ** p < ,00$

La percezione di autoefficacia è correlata in maniera positiva con la motivazione dei docenti ($,490^{**}$), si deduce, quindi, che all'aumentare dell'autoefficacia aumenti la motivazione e viceversa (cfr.5.23).

Tavola 5.24 Correlazione autoefficacia – strategie di insegnamento.

	Correlazione di Pearson	,471**
Autoefficacia	Sig.	,000
Strategie di insegnamento	N	201

* $p < ,05$; ** $p < ,00$

Dalla correlazione di Pearson (cfr. tavola 5.24), risulta un legame significativo tra la percezione di autoefficacia e l'uso di strategie di insegnamento, si tratta di una correlazione positiva (,471**)

Tavola 5.25 Motivazione con strategie per un apprendimento significativo e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina)

Motivazione con strategie per un apprendimento significativo	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	93	18,81	4,821	108	22,00	5,355	-4,413	,00

* $p < ,01$

Nella tavola 5.25 vengono presentati i risultati della media ottenuti rispetto alla motivazione con strategie per un apprendimento significativo, comparate con il genere maschio/femmina. Come è possibile osservare, le donne ottengono un punteggio più alto. La differenza tra i due gruppi risulta significativa rispetto al punteggio medio nella

motivazione con strategie per un apprendimento significativo ($t_{(821)}=-4,413$; $p<,001$; $d=,72$), pertanto si deduce che le donne docenti siano più motivate dall'uso di strategie metodologiche per un apprendimento significativo rispetto ai colleghi uomini.

Tavola 5.26 Emozioni positive nell'insegnamento e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina)

Emozioni positive nell'insegnamento	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	93	32,11	4,607	108	34,08	4,079	-3,225	,01

* $p<,01$

Dai risultati della media ottenuti rispetto alle emozioni positive nell'insegnamento comparate con il genere, maschio/femmina, le donne ottengono un punteggio più alto. La differenza tra i due gruppi risulta significativa rispetto al punteggio medio riguardo alle emozioni positive nell'insegnamento ($t_{(821)}=-3,225$; $p=,001$; $d=,61$), pertanto si deduce che le donne docenti siano più propense a provare emozioni positive nell'insegnamento rispetto ai colleghi uomini (cfr. tavola 5.26).

Tavola 5.27 Prassi scolastica e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina)

Prassi scolastica	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	93	86,56	13,580	108	97,17	13,827	-5,468	,00

* $p < ,01$

Dai risultati della media ottenuti rispetto alla prassi di insegnamento comparati con il genere, maschio/femmina, le donne ottengono un punteggio più alto. La differenza tra i due gruppi risulta significativa rispetto al punteggio medio, riguardo alla prassi di insegnamento ($t_{(821)} = -5,468$; $p = ,001$; $d = 1,94$), pertanto si deduce che le donne docenti siano più propense ad esplicitare la prassi di insegnamento (cfr. tavola 5.27).

Tavola 5.28 Strategie di insegnamento e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina)

Strategie di insegnamento	Genere						<i>t</i>	<i>p</i>
	Maschi			Femmine				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	93	95,12	16,686	108	107,44	17,847	-5,031	,00

* $p < ,01$

Dai risultati della media ottenuti rispetto alle strategie di insegnamento comparate con il genere maschio/femmina, le femmine ottengono un punteggio più alto. La

differenza tra i due gruppi risulta significativa rispetto al punteggio medio riguardo alle strategie di insegnamento ($t_{(821)}=-5,031$; $p=,001$; $d=2,45$), pertanto si evince che le donne docenti siano più propense ad applicare varie strategie di insegnamento rispetto agli uomini (cfr. tavola 5.28).

Tavola 5.29 Motivazione con strategie di insegnamento tradizionali e prova t in base alla variabile di ruolo/ non di ruolo.

Motivazione con strategie di insegnamento tradizionali	Categoria						<i>t</i>	<i>p</i>
	Di ruolo			Non di ruolo				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	169	32,40	8,561	32	37,97	6,077	-3,511	,001

* $p<,01$

Nella tavola 5.29 vengono presentati i risultati della media, ottenuti col test di Levene, rispetto alla motivazione con strategie di insegnamento tradizionali comparate con le categorie di ruolo/non di ruolo. Come è possibile osservare nella tavola, i docenti non di ruolo ottengono un punteggio più alto. La differenza tra i due gruppi risulta significativa rispetto al punteggio medio riguardo alla motivazione attraverso strategie di insegnamento tradizionali ($t_{(821)}=-3,51$; $p=,001$; $d=1,58$), pertanto si deduce che i docenti non di ruolo siano più motivati nel porre in atto le strategie di insegnamento tradizionali rispetto ai docenti di ruolo.

Tavola 5.30 Emozioni negative nel ruolo di insegnante e prova t in base alla variabile di ruolo/ non di ruolo.

Emozioni negative nel ruolo di insegnante	Categoria						<i>t</i>	<i>p</i>
	Di ruolo			Non di ruolo				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	169	43,58	5,840	32	45,81	4,687	-2,040	,043

* $p < ,01$

Nella tavola 5.30, vengono presentati i risultati della media ottenuti rispetto alle emozioni negative nel ruolo di insegnante (nei rapporti col Dirigente scolastico, i colleghi e l'istituzione scolastica) comparate con le categorie di ruolo/non di ruolo. Si può notare che i docenti non di ruolo ottengono un punteggio più alto. La differenza tra i due gruppi risulta significativa rispetto al punteggio medio riguardo alle emozioni negative nel ruolo di insegnante ($t_{(821)} = -2,040$; $p = ,043$ $d = 1,09$), pertanto si deduce che i docenti non di ruolo percepiscano maggiori emozioni negative rispetto ai docenti di ruolo.

Tavola 5.31 Emozioni nel ruolo di insegnante e prova t in base alla variabile di ruolo/ non di ruolo.

Emozioni nel ruolo di insegnante	Categoria						<i>t</i>	<i>p</i>
	Di ruolo			Non di ruolo				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
	169	75,14	9,200	32	79,06	7,767	-2,265	,025

* $p < ,01$

Tavola 5.32 Motivazione con strategie per un apprendimento significativo - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).

Scala	Grado di scuola	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA		Differenza delle medie
					<i>F</i>	Sig.	
Motivazione con strategie per un apprendimento significativo	Primaria(g1)	68	22,65	5,322	9,311	,000	g1-g2-g3* g2-g1* g3-g1*
	Secondaria di primo grado (g2)	67	18,99	5,068			
	Secondaria di secondo grado(g3)	66	19,89	5,011			

Analizzando i risultati emersi dal test Anova univariato (cfr. tavola 5.32), possiamo dedurre che esiste un effetto significativo del fattore ordine di scuola rispetto alla motivazione con strategie per un apprendimento significativo. Ciò significa che la motivazione derivante dall'uso di strategie per un apprendimento significativo varia tra i vari ordini di scuola ($p < 0,05$). Il test post hoc LSD dimostra che il grado di motivazione dei docenti attraverso l'uso di strategie di insegnamento per un apprendimento significativo è più elevato tra i docenti di scuola primaria rispetto ai docenti di scuola secondaria di primo grado e di secondo grado tra i quali non c'è molta differenza.

Tavola 5.33 Motivazione - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).

Scala	Grado di scuola	N	Media	DT	ANOVA		Differenza delle medie
					F	Sig.	
Motivazione	Primaria(g1)	68	58,49	9,600	11,807	,000	g1-g2-g3* g2-g1* g3-g1
	Secondaria di primo grado(g2)	67	52,07	8,239			
	Secondaria di secondo grado(g3)	66	50,76	11,540			

Analizzando i risultati emersi dal test Anova univariato (cfr. tavola 5.33) possiamo dedurre che esiste un effetto significativo della variabile grado di scuola rispetto alla motivazione. Ciò significa che la motivazione varia tra i vari ordini di scuola ($p < 0,05$). Il test post hoc LSD dimostra che il grado di motivazione dei docenti è più elevato tra i docenti di scuola primaria rispetto ai docenti di scuola secondaria di primo grado e di secondo grado tra i quali non c'è molta differenza.

Tavola 5.34 Strategie di insegnamento innovative - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).

Scala	Grado di scuola	N	Media	DT	ANOVA		Differenza delle medie
					F	Sig.	
Strategie di insegnamento innovative	Primaria(g1)	68	72,79	10,499	11,872	,000	g1-g2 -g3* g2-g1* g3-g1*
	Secondaria di primo grado(g2)	67	63,66	10,206			
	Secondaria di secondo grado(g3)	66	64,29	15,225			

Dai risultati del test Anova univariato (cfr. tavola 5.34) si evince che esiste un effetto significativo della variabile grado di scuola rispetto alle strategie di insegnamento innovative. Pertanto si può affermare che le strategie metodologiche innovative vengono applicate in misura differente nei vari ordini di scuola ($p < 0,05$). Il test post hoc LSD dimostra che tali strategie vengono poste in atto soprattutto nella scuola primaria rispetto alla secondaria di primo grado e alla scuola secondaria di secondo grado tra le quali non si nota molta differenza.

Tavola 5.35 Strategie di insegnamento - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).

Scala	Grado di scuola	N	Media	DT	ANOVA		Differenza delle medie
					F	Sig.	
Strategie di insegnamento	Primaria(g1)	68	109,50	14,933	10,076	,000	g1-g2-g3* g2-g1* g3-g1*
	Secondaria di primo grado(g2)	67	98,24	14,706			
	Secondaria di secondo grado(g3)	66	97,30	22,138			

Dai risultati emersi dal test Anova univariato e dalla lettura del test post hoc LSD, si può notare che esiste un effetto significativo della variabile grado di scuola rispetto alle strategie di insegnamento in genere. Ciò significa che nella scuola primaria si tende ad applicare varie strategie metodologiche rispetto alla scuola secondaria di primo grado e secondo grado tra le quali emerge poca differenza (cfr. tavola 5.35).

Tavola 5.36 Motivazione con strategie per un apprendimento significativo - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile materia insegnata.

Scala	Materia insegnata	N	Media	DT	ANOVA		Differenza delle medie
					F	Sig.	
Motivazione con strategie per un apprendimento significativo	Materie artistiche (m1)	18	16,28	5,475			m1-m2-m3-m7* m2-m1-m4-m6* m3-m1-m5-m6*
	Materie scientifiche (m2)	32	20,91	3,719	5,348	,000	m4-m7* m5-m2-m3--m7* m6-m3-m7*
	Materie letterarie (m3)	69	21,45	5,048			m7-m1-m2-m4-m5-m6*
	Materie giuridico-economiche (m4)	11	19,09	5,069			
	Materie tecnico-pratiche (m5)	14	17,36	6,283			
	Lingue straniere (m6)	20	18,60	5,051			
	Sostegno (m7)	34	23,50	5,023			
	Altro (m8)	3	19,67	3,786			

Dai risultati emersi dal test Anova univariato (cfr. tavola 5.36) è possibile dedurre che esiste un effetto significativo della variabile materia rispetto alla motivazione

attraverso strategie per un apprendimento significativo. Ciò significa che il grado di motivazione attraverso strategie per un apprendimento significativo varia tra i docenti a seconda della materia insegnata ($p < 0,05$). Il test post hoc LSD prova che la motivazione attraverso strategie per un apprendimento significativo è più forte nei docenti di sostegno, è quasi alla pari tra i docenti che insegnano le altre discipline anche se, tra questi, i docenti che insegnano materie artistiche fanno registrare una minore motivazione attraverso le strategie metodologiche per un apprendimento significativo rispetto ai colleghi che insegnano altre discipline.

Tavola 5.37 Strategie di insegnamento - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile materia insegnata.

Scala	Materia insegnata	N	Media	DT	ANOVA		Differenza delle medie
					F	Sig.	
Strategie di insegnamento	Materie artistiche (m1)	18	90,72	13,915			m1-m3-m4-m6-m7* m2-m3-m4-m6--m7* m3-m1-m2-m7*
	Materie scientifiche (m2)	32	92,97	20,236	4,994	,000	m4-m1-m2 * m5 - m7* m6-m1-m2--m7 *
	Materie letterarie (m3)	69	101,07	16,922			m7-m1-m2-m3-m5-m6 *
	Materie giuridico-economiche (m4)	11	106,27	18,100			
	Materie tecnico pratiche (m5)	14	101,64	18,011			
	Lingue straniere (m6)	20	103,50	15,856			
	Sostegno (m7)	34	114,12	16,250			
	Altro (m8)	3	108,67	16,197			

I risultati del test Anova univariata (cfr. tavola 5.37) possiamo dedurre che esiste un effetto significativo della variabile materia insegnata rispetto alle strategie di insegnamento. Ciò significa che l'attivazione di strategie metodologiche da parte dei docenti, varia a seconda della materia insegnata ($p < 0,05$). Il test post hoc LSD dimostra che è più forte nei docenti di sostegno, è quasi alla pari tra i docenti che insegnano le altre discipline anche se, tra questi, i docenti che insegnano materie scientifiche e artistiche fanno registrare una minore attivazione di strategie di insegnamento.

Tavola 5.38 Motivazione - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile distanza scuola.

Scala	Distanza scuola	N	Media	DT	ANOVA		Differenza delle medie
					F	Sig.	
Motivazione	Stessa città (d1)	57	48,79	9,678	8,051	,000	d1-d2-d3-d4* d2-d1* d3-d1* d4-d1*
	Meno di 50 Km (d2)	55	54,40	10,961			
	50 o più di 50Km (d3)	39	55,05	9,561			
	Altra regione (d4)	50	57,92	9,089			

Come si può notare dai risultati emersi dal test Anova univariata (cfr tavola 5.38), esiste un effetto significativo della variabile distanza scuola rispetto alla motivazione. Ciò significa che la motivazione varia tra i docenti a seconda della distanza tra il luogo di lavoro e la residenza ($p < 0,05$). Il test post hoc LSD ci dimostra che il grado di motivazione è più elevato tra i docenti che insegnano in un'altra regione, rispetto soprattutto a coloro che insegnano nella stessa città in cui risiedono.

Tavola 5.39 Strategie di insegnamento innovative - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile distanza scuola.

Scala	Distanza scuola	N	Media	DT	ANOVA		Differenza delle medie
					F	Sig.	
Strategie di insegnamento innovative	Stessa città (d1)	57	61,23	12,990	5,764	,001	d1-d2-d3-d4* d2-d1* d3-d1* d4-d1*
	Meno di 50 Km (d2)	55	69,36	13,076			
	50 o più di 50Km (d3)	39	68,38	12,657			
	Altra regione (d4)	50	69,72	10,521			

. Esiste un effetto significativo della variabile distanza scuola rispetto all'uso di strategie di insegnamento innovative, che varia tra i docenti a seconda della distanza tra il luogo di lavoro e la residenza ($p < 0,05$). Il test post hoc LSD prova che coloro che insegnano in un'altra regione tendono a porre in atto strategie di insegnamento innovative in misura maggiore rispetto soprattutto a coloro che insegnano nella stessa città in cui risiedono (cfr. tavola 5.39).

5.2 DISCUSSIONE DEI RISULTATI E CONCLUSIONI

- Correlazione delle variabili età – anni di insegnamento con le emozioni, la prassi scolastica, le strategie di insegnamento e la motivazione.

Rispetto all'età del campione e degli anni di insegnamento, dall'analisi dei dati, emerge che all'aumentare dell'età e degli anni di insegnamento, diminuiscono le

emozioni positive nell'insegnamento, la prassi scolastica, le strategie d'insegnamento e la motivazione dei docenti e viceversa, questo dimostra che col passare del tempo il comportamento del docente in classe subisce un'involuzione forse a causa della ripetitività del lavoro o della mancanza di nuovi stimoli.

- Correlazione della variabile genere (maschio/femmina) con le emozioni, la prassi scolastica, le strategie di insegnamento e la motivazione.

Riguardo alla variabile genere (maschio/femmina) è interessante notare come, rispetto ai colleghi uomini, le donne abbiano una maggiore propensione a sperimentare emozioni positive nell'insegnamento, che siano più motivate nell'approccio con strategie metodologiche per un apprendimento significativo e nell'assumere comportamenti in classe (prassi e strategie di insegnamento) legati anche a fattori emotivi e motivazionali.

- Correlazione della variabile di ruolo/non di ruolo con le emozioni e la motivazione attraverso strategie di apprendimento.

Tra i due gruppi di ruolo e non di ruolo non sono state rilevate differenze significative riguardo alla soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia, le strategie di insegnamento, tuttavia risulta che i docenti non di ruolo siano più motivati nel porre in atto le strategie di insegnamento tradizionali rispetto ai docenti di ruolo e che tendano anche a percepire più emozioni negative rispetto al proprio ruolo professionale, probabilmente perchè la precarietà del lavoro incide sull'aspetto emotivo.

- Correlazione tra la variabile ordine di scuola con strategie di insegnamento e motivazione.

Inoltre possiamo dedurre che esiste un effetto significativo del fattore ordine di scuola rispetto alla motivazione con strategie per un apprendimento significativo. Ciò significa che la motivazione derivante dall'uso di strategie per un apprendimento significativo varia tra i vari ordini di scuola. Dall'analisi dei dati, si evince che il grado di motivazione dei docenti attraverso l'uso di strategie di insegnamento per un apprendimento significativo è più elevato tra i docenti di scuola primaria rispetto ai docenti di scuola secondaria di primo grado e di secondo grado, tra i quali non si nota molta differenza. Lo stesso può dirsi per quanto riguarda la motivazione e l'uso di

strategie metodologiche in genere, il che fa supporre che i docenti di scuola primaria, siano portati a porre in atto e ad incrementare strategie metodologiche varie e diversificate, siano più motivati e prediligano le strategie innovative e mirate ad un apprendimento significativo.

- Correlazione tra la variabile materia insegnata con strategie di insegnamento e motivazione.

Anche il tipo di disciplina insegnata dai docenti facenti parte del campione preso in esame influisce sull'uso delle strategie metodologiche e sulla motivazione, dall'analisi dei dati, è possibile dedurre che l'attivazione di varie strategie di insegnamento e la motivazione attraverso strategie metodologiche per un apprendimento significativo è più forte nei docenti di sostegno, è quasi alla pari tra i docenti che insegnano altre discipline, anche se, tra questi, i docenti che insegnano materie scientifico-matematiche e i docenti che insegnano materie artistiche fanno registrare una minore attivazione di strategie di insegnamento e una minore motivazione attraverso le strategie metodologiche per un apprendimento significativo rispetto ai colleghi che insegnano altre discipline.

- Correlazione della variabile distanza tra sede della scuola e residenza con strategie metodologiche e motivazione.

La distanza del luogo di lavoro dal luogo di residenza influisce sulla motivazione e sull'uso di strategie metodologiche innovative: i docenti che insegnano in una regione diversa da quella in cui risiedono fanno registrare una maggiore attivazione di strategie metodologiche innovative e un più elevato grado di motivazione, soprattutto rispetto ai docenti che lavorano nella stessa città in cui vivono. E' interessante notare che la motivazione aumenta man mano si fa più grande la distanza tra il luogo di lavoro e il luogo di residenza del docente. Questo fa supporre che, soprattutto per i docenti che insegnano in un'altra regione, la distanza da casa li porti a cercare motivazione e soddisfazione nel lavoro mentre i docenti che insegnano nella stessa città, forse a causa della routine, di altri interessi o impegni tendono ad essere meno motivati rispetto agli altri.

- Correlazione tra le scale: soddisfazione lavorativa – autoefficacia; autoefficacia –strategie di insegnamento; motivazione – autoefficacia; motivazione-prassi scolastica; motivazione – strategie di insegnamento; motivazione – emozioni.

Dalla correlazione tra le scale emerge chiaramente che l'autoefficacia è correlata positivamente con la soddisfazione lavorativa e con le strategie di insegnamento. Il fattore motivazione è correlato positivamente sia con la percezione di autoefficacia, che con la prassi scolastica, che con le strategie di insegnamento. Esiste un rapporto positivo tra la motivazione con strategie per un apprendimento significativo e l'attivazione di strategie metodologiche innovative, ma soprattutto la motivazione attraverso strategie metodologiche per un apprendimento significativo è legata significativamente e positivamente con la percezione di emozioni positive sia nell'insegnamento in classe, sia nel ruolo professionale di insegnante in genere (rapporti col Dirigente scolastico, con i colleghi e con l'istituzione scolastica).

In conclusione si può affermare che le ipotesi formulate all'inizio dell'indagine siano state in parte confermate: la motivazione e il benessere degli insegnanti dipende certamente da alcune variabili socio – demografiche, soprattutto: dall'età, dagli anni di insegnamento, dall'ordine di scuola in cui si insegna, dalla precarietà o stabilità del lavoro, dalla distanza tra il luogo di lavoro e il luogo di residenza. Pertanto sarebbe opportuno prestare attenzione a questi fattori ed agire, laddove sia possibile, per evitare situazioni di disagio e favorire invece condizioni e contesti ottimali di lavoro.

Come ipotizzato, inoltre, la motivazione e il benessere dei docenti sono correlati con l'utilizzo di strategie metodologiche per un apprendimento significativo, vale a dire che i docenti più motivati sono quelli che adottano strategie metodologiche e didattiche varie, innovative finalizzate ad un apprendimento significativo piuttosto che approcci didattici tradizionali, cattedratici e frontali.

Quindi sarebbe proponibile che il lavoro dei docenti prevedesse dei tempi dedicati anche all'aggiornamento e alla sperimentazione di strategie, tecniche e metodologie didattiche nuove ed efficaci, al modo di trasmettere il sapere agli alunni, tempi dedicati al confronto con idee e proposte di lavoro interessanti che curino anche la parte emotiva

e psicologica dell'insegnamento per stimolare la motivazione, la voglia di fare e migliorare, il cambiamento e la crescita personale e professionale.

L'insegnante può essere adeguatamente motivato se soddisfa i bisogni di cui è portatore e riesce a costruire e a riunire in sé strategie metodologiche, emozioni, autoefficacia, autostima e soddisfazione.

Tutte queste componenti andrebbero coltivate insieme e allo stesso modo, per trasformare il lavoro in una vera e propria passione e sentire non di "fare" ma di "essere" un insegnante.

5.3 LIMITI DELLO STUDIO

La maggiore difficoltà del lavoro è stata la diffidenza dei docenti e la tendenza a prendere poco in considerazione l'importanza del questionario, probabilmente perché gli insegnanti non sono abituati a questo tipo di monitoraggio e non gli attribuiscono il valore che merita. Gli intervistati erano un po' restii alla compilazione del questionario e a dare risposte del tutto sincere, nonostante l'anonimato. Gli insegnanti, generalmente, tendono a celare l'insicurezza, le emozioni negative, le problematiche, a volte un certo malessere nel lavoro, per paura di essere giudicati o criticati dai colleghi, dai genitori degli alunni e dal contesto che li circonda.

5.4 PROPOSTE DI NUOVE FUTURE INDAGINI E CONCLUSIONI FINALI

In futuro si potrebbe indagare sui processi e sui condizionamenti che stanno alla base del benessere e della motivazione dei docenti e che limitano l'uso di strategie metodologiche innovative. In realtà, nonostante i corsi di aggiornamento e di formazione sulle tecniche e metodologie di insegnamento innovative e pur conoscendo e riconoscendo la validità di tali strategie, i docenti sono piuttosto contrari ad applicarle

metodologici in classe, preferendo rimanere ancorati alle metodologie tradizionali, forse perché non si sentono sufficientemente all'altezza, temono di sbagliare o di non ottenere i risultati sperati. Probabilmente alla base ci sono delle barriere psicologiche che impediscono loro di tentare e mettere in atto nuovi approcci. Bisognerebbe cercare di capire, attraverso un regolare monitoraggio, quali fattori anche esterni condizionano l'operato degli insegnanti. A volte un ambiente di lavoro poco stimolante o oppressivo può generare una tendenza del docente a dare più peso alla prestazione e, quindi, per il timore di fallire, indurlo a rimanere legato a vecchi schemi e a diffidare dei cambiamenti. Mentre un contesto scolastico aperto, ricco di stimoli, potrebbe spronare ad avere più fiducia in se stessi e nelle proprie capacità potrebbe motivare al miglioramento e alla sperimentazione di vari e nuovi approcci metodologici. Quindi, anche nelle scuole, dovrebbero essere previste delle figure di supporto psicologico ai docenti, che li aiutino a confrontarsi con se stessi, con le proprie paure e i dubbi, per relazionarsi positivamente e in modo costruttivo con l'ambiente che li circonda e poter vivere in un clima sereno, favorevole alla motivazione e alla voglia di crescere.

BIBLIOGRAFIA

1. Agosti A. Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici. Milano: Franco Angeli; 2006.
2. Albanese O, Doudin PA, Martin D. Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti. Milano: Franco Angeli; 2003.
3. Alessandrini G. Manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci; 2005.
4. Anderson JR. Psicologia cognitiva e le sue implicazioni. Bologna: Zanichelli; 1993.
5. Antonietti A, Viganò A. Il diario del mio apprendimento. Come migliorare il proprio metodo di studio. Trento: Edizioni Erickson; 2007.
6. Arcari A. Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento. Milano: Pearson Italia S.p.a.; 2007.
7. Aronson E. The Jigsaw Classroom. London: SAGE Publications; 1978.
8. Ausubel DP. The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning. New York: Grune & Stratton; 1968.
9. ---. Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti. Milano: Franco Angeli; 2004.
10. Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston; 1978.
11. Bair M, Woodward RG. La pratica del team teaching. Torino: Loescher; 1973.
12. Batini F, Fontana A. Comunità di apprendimento: un altro modo di imparare. Civitella in Val di Chiana, Zona: Zona; 2003.
13. Baudino R, Nicolotti V. Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi. Roma: Armando Editore; 1992.

14. Becchi E. Problemi di sperimentalismo educativo. Roma: Armando; 1969.
15. Bertoldi F, Serio N. Intenzione e intenzionalità nell'azione didattica. Roma: Armando Editore; 1996.
16. Bezzi C, Baldini I. Il brainstorming: pratica e teoria. Vol. 1. Milano: Franco Angeli; 2006.
17. Binetti P, Cinque M. Valutare l'Università & Valutare in Università. Per una «cultura della valutazione». Milano: Franco Angeli; 2016.
18. Bion WR. Esperienze nei gruppi e altri saggi. Roma: Armando Editore; 1997.
19. ---. Apprendere dall'esperienza. Roma: Armando Editore; 2009..
20. Blandino G, Granieri B. Le risorse emotive nella scuola: gestione e formazione nella scuola dell'autonomia. Milano: R. Cortina; 2002.
21. Blandino G, Granieri B. La disponibilità ad apprendere: dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti. 5. rist. Milano: R. Cortina; 2004.
22. Block JH, Airasian PW, Bloom BS, Carroll JB. Mastery learning: procedimenti scientifici di educazione individualizzata. Torino: Loescher; 1972.
23. Bloom BS. Caratteristiche Umane E Apprendimento Scolastico. Roma: Armando Editore; 2006.
24. Boca S, Severino S, Pace U, curatori. Apprendimento, relazioni sociali e nuove tecnologie. Milano: UNICOPLI; 2009..
25. Böhm W. Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni. Roma: Armando Editore; 2007.
26. Bonaiuti G. Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative. Firenze: Firenze University Press; 2005.
27. ---. Le strategie didattiche. Roma: Carocci; 2014.

28. Bono ED. *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Bur; 2015.
29. Borgato R, Cicci M, Pagano A. *Fsp formare la sicurezza. Il libro per i formatori che vogliono occuparsi di sicurezza. Il libro per gli rspp che vogliono occuparsi di formazione: Il libro per i formatori che vogliono occuparsi di sicurezza. Il libro per gli rspp che vogliono occuparsi di formazione*. Milano: Franco Angeli; 2011.
30. Borkowski JG, Muthukrishna N. *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson; 2011.
31. Boscolo P. *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet Università; 2006.
32. Bottero E. *Il metodo di insegnamento: i problemi della didattica nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli; 2007.
33. Bower GH, Hilgard ER. *Teorie dell'apprendimento. Nuova edizione interamente rifatta*. Milano: F. Angeli; 1986.
34. Braidì G, Cavicchioli G. *Conoscere e condurre i gruppi di lavoro. Esperienze di supervisione e intervento nei servizi alla persona*. Milano: Franco Angeli; 2006.
35. Breuer R. *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli Editore; 2006.
36. Broadbent DE. *Perception and Communication*. Torino: Elsevier; 2013..
37. Bruner JS, curatore. *Studies in cognitive growth: a collaboration at the center for cognitive studies*. New York: John Wiley & sons; 1966.
38. ---. *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*. 3. ristampa. Roma: Armando; 1975.
39. ---. *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri; 1992.
40. ---. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli Editore; 2002.

41. Bunge M. What kind of discipline is psychology: Autonomous or dependent, humanistic or scientific, biological or sociological? *New Ideas in Psychology*. 1990;8(2):121–137.
42. Burza V. *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Roma: Armando Editore; 1999.
43. Cairo MT. *Superdotati e dotati: itinerari educativi e didattici*. Milano: Vita e Pensiero; 2001.
44. Calvani A. *Manuale di tecnologie dell'educazione*. Bari: ETS; 2001.
45. Camaioni L, Blasio PD. *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino; 2007.
46. ---. *La prima infanzia: lo sviluppo psicologico nei primi tre anni di vita*. Bologna: Il Mulino; 1997.
47. Cambi F. *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando Editore; 1998.
48. Cammarota P. *Scuola e società umana in J. A. Comenius: Opera didactica omnia. Riforma della scuola*. Roma: Bulzoni; 1975.
49. Canestrari R. *Psicologia generale e dello sviluppo*. Torino: CLUEB; 1986.
50. Canonici A. *La formazione e lo sviluppo del personale*. Milano: Franco Angeli; 1982.
51. Caramelli N. *La psicologia cognitivista. Orientamento nello studio dei processi cognitivi*. Bologna: Il Mulino; 2010.
52. Carli R, Mosca A. *Gruppo e interazione a scuola*. Torino: Bollati, Boringhieri; 1980.
53. Carrubba L, Ornaghi V, Grazzani I. *Dalla rivoluzione cognitiva alla psicologia culturale*. Roma: Raffaello Cortina Editore; 1999.
54. Cassidy S. Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology*. 2004;24(4):419–444.

55. Castells M. *La nascita della società in rete*. Milano: EGEA spa; 2014.
56. Casucci S. *Apprendere, comunicare e lavorare in gruppo*. Perugia: Morlacchi Editore; 2006.
57. Ceriani A, Nigro V. *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine*. Milano: Franco Angeli; 2006.
58. Chang L. The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental psychology*. 2004;40(5):691.
59. Cherubini S. *Scritti in onore di Giorgio Eminente*. Milano: Franco Angeli; 2008.
60. Chiari G. *Climi di classe e apprendimento: un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: Franco Angeli; 1994.
61. Chomsky N, De Palma A. *Saggi linguistici*. Torino: Boringhieri; 1979.
62. Churchland PM. Folk psychology and the explanation of human behavior. *Philosophical Perspectives*. 1989;3:225–241.
63. Ciari B, Alberti A. *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori riuniti; 1961.
64. Clark RE. Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*. 1983;53(4):445–459.
65. Cocco GC. *Creatività, ricerca e innovazione: individui e imprese di fronte alle sfide della società post-industriale*. Milano: Franco Angeli; 1985. 216 pag.
66. Colazzo S. *Insegnare ed apprendere in rete*. Lecce: Amaltea edizioni; 2005.
67. Comenio JA. *Opere*. Torino: Fattori; 1974.
68. Corino U, Napoletano L. *La formazione orientata sul gruppo di lavoro: istituzioni, pedagogia e dinamiche di gruppo: esperienze*.

- Milano: Franco Angeli; 1980.
69. Cornacchioli T. Lineamenti di didattica della storia: dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica. Cosenza: Pellegrini Editore; 2002.
 70. Cornoldi C. Metacognizione e apprendimento. Bologna: Il Mulino; 1999.
 71. Corte E de, Weinert F. International encyclopedia of developmental and instructional psychology. Oxford: Pergamon; 1996.
 72. Costabile FA, curatore. Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria. Cosenza: L. Pellegrini; 2010.
 73. Cozzolino M, curatore. Motivazione allo studio e dispersione scolastica: come realizzare interventi efficaci nella scuola. Milano: Franco Angeli; 2012.
 74. Damiano. La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento. Milano: Franco Angeli; 2013.
 75. De Bartolomeis F. I metodi nella pedagogia contemporanea. Milano: Gianasso; 1958.
 76. De Beni R. Psicologia cognitiva dell'apprendimento: aspetti teorici e applicazioni. 2. ed. Gardolo, Trento: Erickson; 2003.
 77. De Beni R, Moè A. Motivazione e apprendimento. Bologna: Il Mulino; 2000.
 78. De Beni R, Pazzaglia F. La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In O Albanese, PA Doudin, D Martin (a cura di), Metacognizione ed educazione Processi, apprendimenti, strumenti Milano: Franco Angeli. 2003;
 79. De Giuseppe VF. Apprendimento: Teorie, Variabili e Strumenti Cognitivi. Lecce: Simbiosis Book; 2012.
 80. Del Corno F, Lang M. Trattamenti in setting individuale: psicoterapie, trattamenti somatici. Milano: Angeli; 1994.
 81. De Sario P, Fedi D. L'insegnante facilitatore: una nuova frontiera.

- Bari: La Meridiana; 2011.
82. De Vio S, Borgese G, Goguelin P, Molone V, curatori. La formazione psicosociale nelle organizzazioni. Milano: ISEDI; 1972.
 83. Dewey J. Democrazia e educazione. Firenze: La Nuova Italia; 2000.
 84. Di Nuovo S, Sprini G, curatori. Teorie e metodi della psicologia italiana: tendenze attuali: in memoria di Angelo Majorana, psicologo in terra di confine. Milano: Franco Angeli; 2008.
 85. Dunlosky J, Rawson KA, Marsh EJ, Nathan MJ, Willingham DT. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*. 2013;14(1):4–58.
 86. Dymond RF. Personality and empathy. *Journal of Consulting Psychology*. 1950;14(5):343.
 87. Ehrman M, Oxford R. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The modern language journal*. 1990;74(3):311–327.
 88. Eisenberg N. *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior (PLE: Emotion)*. New York: Psychology Press; 2014.
 89. Ericsson KA, Simon HA. *Protocol analysis*. Cambridge: MIT press Cambridge, MA; 1993.
 90. Experience S. *Ottantuno esercitazioni esperienziali per la sicurezza sul lavoro*. Milano: Franco Angeli; 2015.
 91. Eysenck MW, Keane MT. *Psicologia cognitiva*. Napoli: Idelson-Gnocchi; 2012.
 92. Fabbri L, Melacarne C. *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi: Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: Franco Angeli; 2015.
 93. Fassio O, Galati D. *L'operatore in un contesto di emergenza: motivazioni ed emozioni*. *Psicologia della Salute*. 2002.
 94. Felder RM, Silverman LK, others. Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*. 1988;78(7):674–681.

95. Ferri P. *Nativi digitali*. Milano: B. Mondadori; 2011.
96. Finetto MT, Fraternali S, Zucal C. *Identità, persona, ambiente: percorsi didattici per il biennio della scuola superiore*. Vol. 3. Milano: Franco Angeli; 1998.
97. Fischer L. *Sociologia della scuola*. Bologna: Il Mulino; 2003.
98. Fodor JA, Garrett MF. The psychological unreality of semantic representations. *Linguistic Inquiry*. 1975;6(4):515–531.
99. Fonzi A. *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Milano: Taylor & Francis; 2001.
100. Frabboni F. *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Pearson Italia Spa; 1999.
101. Freddi C. *La funzione del gruppo in adolescenza: il gruppo dei pari, terapeutico e di classe: i seminari di Area G*. Milano: F. Angeli; 2005.
102. Freiberg HJ. *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. New York: Allyn & Bacon; 1999.
103. Freiberg HJ. *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. New York: Routledge; 2005.
104. Freire P. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele; 2011.
105. Freitas S de, Jameson J. *The e-Learning Reader*. New York: Bloomsbury Publishing; 2012.
106. Fromm E, Funk R. *L'arte di ascoltare*. Milano: A. Mondadori; 1996.
107. Gadotti M, Bellanova B, Telleri F. *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera*. Torino: S.E.I; 1995.
108. Gallo B. *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Simone SpA; 2003.
109. Gambula G. *Il curriculum verticale dai 3 ai 14 anni: competenze, saperi, modelli e metodologie*. Milano: CIDI, Centro di iniziativa democratica degli insegnanti : F. Angeli; 2009.
110. Gardner BS, Korth SJ. *Classroom strategies that facilitate transfer of*

- learning to the workplace. *Innovative Higher Education*. 1997;22(1):45–60.
111. Gardner H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books; 1993.
 112. ---. *La nuova scienza della mente: storia della rivoluzione cognitiva*. 2. ed. Milano: Feltrinelli; 1994.
 113. ---. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli Editore; 2002.
 114. ---. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books; 2011. 529 pag.
 115. Garner R. *Metacognition and reading comprehension*. New York: Ablex Pub. Corp.; 1987.
 116. Gattico E. *Jean Piaget*. Milano: Pearson Italia S.p.a.; 2001.
 117. Genovese L. *La formazione dell'insegnante secondario*. Roma: Armando Editore; 2005.
 118. Genovese L, Kanizsa S. *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli; 1994.
 119. Gibson JJ. *The ecological approach to visual perception*. New York: Houghton Mifflin; 1979..
 120. Giuliani AC. *La cattedra e il banco: costruire una relazione educativa efficace*. Firenze: Carocci Faber; 2005.
 121. Giusti E. *Neuroni specchio e psicoterapia. Ricerche per apprendere il mestiere con la videodidattica*. Milano: Sovera Edizioni; 2011.
 122. Giusti E, Pacifico M, Staffa T. *L'intelligenza multidimensionale. Per le psicoterapie innovative*. Milano: Sovera Edizioni; 2007.
 123. Goguelin P. *La Formazione-Animazione: strategie, tecniche e modelli*. Milano: ISEDI; 1991.
 124. Gordon T. *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti Editore; 2013.
 125. Grasselli B. *Vita di relazione con allievi insegnanti genitori*. Roma:

- Armando Editore; 2013.
126. Greco A, Siri G, Spinelli G. Il lavoro semantico' come oggetto di studio della psicologia. Milano: Vita e pensiero; 1994.
 127. Greco A. Oltre il cognitivismo. Nuove prospettive per la psicologia. Milano: Franco Angeli; 1996.
 128. Greco F. Introduzione all'analisi dei sistemi educativi. Roma: Armando Editore; 2005.
 129. Greenwood JD. The future of folk psychology: Intentionality and cognitive science. Cambridge: Cambridge University Press; 1991.
 130. Hart S, Hodson VK. A scuola con empatia. Didattica e apprendimento basati sulle relazioni. Reggio Emilia: Esserci; 2015.
 131. Heidrun D. Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson; 2015.
 132. Hilgard ER, Atkinson RC, Atkinson RL. Psicologia. Corso introduttivo. Firenze: Giunti Editore; 1989.
 133. Hobsbawm EJ. Il secolo breve. Milano: Bur; 2011.
 134. Hoffman ML. Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of personality and social psychology*. 1975;31(5):937.
 135. Holzkamp K. Psicologia critica. Milano: Mazzotta; 1974.
 136. Howe RB. Introspection: A reassessment. *New Ideas in Psychology*. 1991;9(1):25-44.
 137. Hoy WK, Miskel CG, Turan S. Educational administration: theory, research and practice. New York: Nobel; 2010.
 138. Imbasciati A. Psicoanalisi e cognitivismo. Roma: Armando Editore; 2005.
 139. Jervis G. Psicologia dinamica. Bologna: Il Mulino; 2001.
 140. Joynson RB. Psicologia e senso comune: RB Joynson. Bologna: Il Mulino; 1976.
 141. Keefe JW. Learning style: An overview. *Student learning styles*:

- Diagnosing and prescribing programs. 1979;1:1–17.
142. Kelly GA. The psychology of personal constructs. Volume 1: A theory of personality. New York: WW Norton and Company; 1955.
 143. Kilpatrick WH. I fondamenti del metodo: conversazioni sui problemi dell'insegnamento. Bari: «La Nuova Italia» Editrice; 1962..
 144. Kolb DA. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New York: FT Press; 2014.
 145. Landow GP. L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria. Milano: Pearson Italia S.p.a.; 1998.
 146. Larson BE, Keiper TA. Instructional Strategies for Middle and High School. London: Routledge; 2012.
 147. Lee C. Against Cognitivism-Alternative Foundations for Cognitive-Psychology-Still, a, Costall, a. Australian Journal of Psychology. 1993;45(2):107–129.
 148. Legrenzi P. Storia della psicologia. Bologna: Il Mulino; 2002.
 149. Lévy P. Cybercultura: gli usi sociali delle nuove tecnologie. Milano: Feltrinelli; 1999.
 150. Ligorio MB. Come si insegna, come si apprende. Firenze: Carocci; 2013.
 151. Liss JK. L'apprendimento attivo. Imparare cose essenziali divertendosi. Roma: Armando Editore; 2000.
 152. Locke J. Pensieri sull'educazione, Firenze: La Nuova Italia; 1974.
 153. Lostia M. Modelli della mente, modelli della persona. Le due anime della psicologia. Milano: Taylor & Francis; 1994.
 154. Mandolesi L, Passafiume D. Psicologia e psicobiologia dell'apprendimento. Milano: Springer Science & Business Media; 2012.
 155. Mantovani G. Manuale di psicologia sociale. Firenze: Giunti Editore; 2003.

156. Maragliano R. Nuovo manuale di didattica multimediale. 5. ed. Bari: GLF editori Laterza; 2000.
157. Mariani L. Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare. Roma: libreriauniversitaria.it ed.; 2010.
158. Marta E, Scabini E. Giovani volontari. Impegnarsi, crescere e fare crescere. Firenze: Giunti Editore; 2003.
159. Martinez Beltran JM. Attivare il potenziale di apprendimento. Trento: Erickson; 2007.
160. Mayer RE. Learning and instruction. New York: Prentice Hall; 2003.
161. Mazzotta P. Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente. Bari: Adriatica; 1996.
162. Mead GH. Mente, sé e società. Firenze: Giunti Editore; 2010.
163. Mecacci L. Manuale di psicologia generale. Firenze: Giunti Editore; 2001.
164. Meconcelli E, Parenti A, Patriarchi F. Viaggio nella comunicazione. Firenze: Aldenia Edizioni; 2010.
165. Meltzer D, Harris M. Il ruolo educativo della famiglia: un modello psicoanalitico del processo di apprendimento. Torino: Centro scientifico torinese; 1986.
166. Menegale M. Team teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione. Studi di Glottodidattica. 2010;3(2):142–152.
167. Mialaret GG, Isambert-Jamati V, Clerc P. Introduzione alle scienze dell'educazione. Bari: Laterza; 1998.
168. Miller GA, Galanter E, Pribram KH. Piani e struttura del comportamento. Milano: Franco Angeli; 1992.
169. Moderato P, Presti G, curatori. Cent'anni di comportamentismo: dal manifesto di Watson alla teoria della mente, dalla BT all'ACT: [1913-2013]. Milano: Angeli; 2013.
170. Moè A, Pazzaglia F, Friso G. Motivazioni, emozioni, strategie e

- insegnamento: questionari metacognitivi per insegnanti. Trento: Erickson; 2010.
171. Morin E. La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina Editore; 2000.
 172. Moscovici S, Farr RM. Rappresentazioni sociali. Bologna: Il Mulino; 1989.
 173. Novak J. Costruire mappe concettuali. Trento: Edizioni Erickson; 2012.
 174. Novak JD, Gowin DB. Learning How to Learn. Cambridge: Cambridge University Press; 1984.
 175. ---. Imparando a imparare. Roma: SEI; 2001.
 176. Nuzzaci A. Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*. 2014;(3):9–28.
 177. Pagano R, Gemma C, curatori. In principio... la ricerca: temi e voci di un'esperienza di formazione. Milano: Angeli; 2011.
 178. Paletta A, Vidoni D. Scuola e creazione di valore pubblico. Roma: Armando Editore; 2006.
 179. Pandolfi A, Vannini W. Che cos' è un ipertesto. Guida all'uso (e alla sopravvivenza) di una tecnologia che cambierà la nostra vita. Roma: Castelvechi; 1994.
 180. Papponi Morelli G, Giusti S, Bruschi M, curatori. Progettare il successo scolastico: percorsi integrati di istruzione e formazione. Milano: Angeli; 2009.
 181. Parricchi M. Tecnologie della comunicazione e metodologie eLearning in università. Un processo evolutivo per le scienze umane. Roma: Vita e Pensiero; 2004.
 182. Pavlov IP. Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. New York: Dover; 1960.
 183. Pazzaglia F, Rizzato R. Efficacia dei trattamenti metacognitivi nel migliorare la comprensione della lettura. *Età Evolutiva*. 2001;104–117.

184. Pepe D. La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiane. Milano: Franco Angeli; 1997.
185. Perrini R. Pianeta scuola. Dalla A come apprendimento alla V come valutazione. Roma: Armando Editore; 2002.
186. Persons JB. The Case Formulation Approach to Cognitive-Behavior Therapy. New York: Guilford Press; 2008.
187. Piaget J. Introduction à l'épistémologie génétique: La pensée physique. Paris: Presses universitaires de France; 1950.
188. ---. La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé; 1998.
189. Pierlorenzi M. Apprendimento strategico. Roma: Lulu.com; 2015.
190. Polito M. Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale. Trento: Edizioni Erickson; 2000.
191. Pontecorvo C, Ajello AM, Zucchermaglio C. I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana. Milano: Led; 1995.
192. Porta M. L'apprendimento della lettura. Processi, problemi, prevenzione. Cosenza: Pellegrini Editore; 1996.
193. Pravettoni G, Miglioretti M. Processi cognitivi e personalità. Introduzione alla psicologia. Milano: Franco Angeli; 2002.
194. Prell C. Social Network Analysis: History, Theory and Methodology. London: SAGE; 2012.
195. Prellezo JM, Malizia G, Nanni C. Dizionario di scienze dell'educazione. Roma: LAS; 2008.
196. Prensky MR. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning. New York: Corwin Press; 2012.
197. Quaglino GP. Fare formazione. Bologna: Il mulino; 1985.

198. ---. Scritti di formazione (1991-2002). Milano: Franco Angeli; 2006.
199. Reboul O. Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione. Roma: Armando Editore; 1995.
200. Riva MG. Il lavoro pedagogico: come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni. Milano: Guerini studio; 2004.
201. Rizzo A. Il conflitto socio-cognitivo e l'apprendimento fra pari. *Giornale italiano di psicologia*. 2004;31(4):745–752.
202. Rogers CR. *Counseling and psychotherapy: newer concepts in practice*. New York: Houghton Mifflin company; 1942.
203. ---. *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. New York: Houghton Mifflin; 1965.
204. Rosati L. *Metodologia della cultura e didattica*. Bari: Ed. La Scuola; 1988.
205. Santilli R. *Modelli didattici. Teorie, modelli e metamodelli per la progettazione formativa integrata. Lo studio del metamodello Learning3*. Roma: libreriauniversitaria.it ed.; 2010.
206. Schmeck RR. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Springer Science & Business Media; 2013.
207. Schwab JJ. The Practical 3: Translation into Curriculum. *The School Review*. 1 agosto 1973;81(4):501–22.
208. Sempio OL. *Vygotskij, Piaget, Bruner: concezioni dello sviluppo*. Milano: R. Cortina; 1998.
209. Sforzini P. *La psicologia. Dalle origini al primo Novecento*. Milano: F. Angeli; 1970.
210. Skinner BF. *Verbal Behavior*. Roma: B. F. Skinner Foundation; 2014.
211. ---. *Difesa del comportamentismo: saggi recenti su istruzione e personalità*. Roma: Armando; 2006.
212. Spadolini B. *Educazione e società*. Roma: Armando; 2004.
213. Stella G. *Sviluppo cognitivo: argomenti di psicologia cognitiva*.

- Milano: Pearson Italia S.p.a.; 2000.
214. Stich SP, Laudisa F. Dalla psicologia del senso comune alla scienza cognitiva. Bologna: Il mulino; 1994.
 215. Still A, Costall A, curatori. Against cognitivism: alternative foundations for cognitive psychology. New York: Harvester Wheatsheaf; 1991.
 216. Tacconi G. La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale. Milano: Franco Angeli; 2011..
 217. Tessaro F. Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario. Roma: Armando Editore; 2002.
 218. Titone R. Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici. Roma: Armando Editore; 1991.
 219. Togliatti MM, Tofani LR. Il gruppo-classe: scuola e teoria sistemico-relazionale. Firenze: La Nuova Italia Scientifica; 1990..
 220. Topping K. Tutoring. L'insegnamento reciproco tra pari. Trento: Erickson; 1997.
 221. Tryphon A, Vonèche J. Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero. London: Taylor & Francis; 1998.
 222. Tucci VF, Antonietti A. Che cosa comporta introdurre nuove tecnologie didattiche a scuola: un modello. TD Tecnologie Didattiche. 2009;48:16–21.
 223. Tuffanelli L. Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa. Trento: Edizioni Erickson; 1999.
 224. Veneziani M. L'accounting education: osservazioni preliminari sul caso italiano. Milano: Franco Angeli; 2013.
 225. Vertecchi B, Cecconi L, curatori. La didattica, parole e idee: dizionario di didattica. Torino: Paravia scriptorium; 1999.
 226. Vial J. Histoire et actualité des méthodes pédagogiques. Paris: Editions Esf; 1982.

227. Watson JB. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*. 1913;20(2):158.
228. Wentzel KR. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*. 1997;89(3):411.
229. Willmann O, Giacomuzzi V, Laeng M. *Didattica come teoria della cultura*. Bari: La Scuola; 1962.
230. Winne PH. Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*. 1995;30(4):173–187.
231. Winnicott DW, De Benedetti Gaddini R. *Dal luogo delle origini*. Milano: Cortina; 1990.
232. Wood D, Bruner JS, Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1976;17 (2):89–100.
233. Yoon B, Kim HK. *Teachers' Roles in Second Language Learning: Classroom Applications of Sociocultural Theory*. London: IAP; 2012. 304

SITOGRAFIA

1. AA.VV., Behaviorismo o behaviourismo [Internet]. Consultabile all'indirizzo:
<http://www.sapere.it/enciclopedia/behaviorismo+o+behaviourismo.html>
2. AA.VV., Strategie e Tecniche [Internet]. Consultabile all'indirizzo:
http://www.gorjuxbari.it/media/leg%C3%A0mi/Metodologie_PDF/Metodologie_strategie.html
3. BATINI F., FONTA A., Comunità di apprendimento, [Internet]. Consultabile all'indirizzo:
<http://www.edscuola.it/archivio/ped/apprendimento.pdf>
4. CAPECCHI G., Le strategie di insegnamento [Internet]. Consultabile all'indirizzo: <http://pratika.net/wp/risorse/le-strategiedi-insegnamento-apprendimento/>
5. DE ANGELIS A., Intrappolati nella scuola: riflessione sulla motivazione di alunni e prof, 26 novembre 2014 [Internet]. Consultabile all'indirizzo:
<http://www.tecnicadellascuola.it/easyblog/intrappolati-nella-scuola-riflessionesulla-motivazione-di-alunni-e-prof.htm>
6. EURYDICE, Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa [Internet]. Consultabile all'indirizzo:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/KD_TIC_2011_IT.pdf
7. IRRE Toscana., Studi sull'obbligo formativo e di istruzione. Risorse per la progettazione curricolare dei bienni delle scuole superiori [Internet]. Consultabile all'indirizzo:
http://www.irre.toscana.it/obbligo_formativo/metodi_e_pratiche_4.htm
8. LOIERO S., Ambiente di apprendimento, in «Voci della Scuola», 2008 [Internet]. Consultabile all'indirizzo:
http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm

9. RUSSO L., Il docente della scuola dell'autonomia stimolatore dei processi di apprendimento [Internet]. Consultabile all'indirizzo: <http://www.funzioniobiettivo.it/>
10. SALVITTI C., Gli stili di apprendimento e le loro caratteristiche [Internet]. Consultabile all'indirizzo: <http://www.manialtrisguardi.com/joomla/component/content/article/793-gli-stili-di-apprendimento-e-le-loro-caratteristiche>
11. SCANIO R., Scuola digitale, ritorno al passato [Internet]. Consultabile all'indirizzo: http://www.agendadigitale.eu/egov/480_scuola-digitale-ritorno-al-passato.htm
12. UGOLINI P., Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento [Internet]. Consultabile all'indirizzo: <http://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>

INDICE DELLE FIGURE

1. Capacità cognitive.....p.47
2. Alcune tecniche didattiche.....p.151
3. Le dieci tecniche di studio/apprendimento più diffuse.....p.156

INDICE DELLE TAVOLE

1. Tabella di frequenza: sesso.....p.177
2. Tabella di frequenza: età..... p.179
3. Tabella di frequenza: titolo di studio.....p.182
4. Tabella di frequenza: ordine di scuola di appartenenza.....p.183
5. Tabella di frequenza: indirizzo di scuola secondaria di secondo grado.....p.185
6. Tabella di frequenza: materia insegnata.....p.187
7. Tabella di frequenza: anni di insegnamento.....p.189
8. Tabella di frequenza: insegnante di ruolo o precario.....p.192
9. Tabella di frequenza: distanza in Km tra sede della scuola e residenza.....p.194
10. Tavola: correlazione età – emozioni positive nell'insegnamento.....p.196
11. Tavola: correlazione età – strategie di insegnamento.....p.196
12. Tavola: correlazione età – motivazione.....p.197
13. Tavola: correlazione età – prassi scolastica.....p.197
14. Tavola: correlazione anni di insegnamento – motivazione.....p.198
15. Tavola: correlazione anni di insegnamento – prassi scolastica.....p.198
16. Tavola: correlazione anni di insegnamento – strategie di insegnamento.....p.199
17. Tavola: correlazione soddisfazione lavorativa – autoefficacia.....p.199
18. Tavola: correlazione motivazione – autoefficacia.....p.200

- 19.** Tavola: correlazione motivazione con strategie per un apprendimento significativo – strategie di insegnamento innovative.....p.200
- 20.** Tavola: correlazione motivazione con strategie per un apprendimento significativo – emozioni positive nel ruolo di insegnante.....p.201
- 21.** Tavola: correlazione motivazione con strategie per una apprendimento significativo – emozioni positive nell’insegnamento.....p.201
- 22.** Tavola: correlazione motivazione - prassi scolastica.....p.202
- 23.** Tavola: correlazione autoefficacia – motivazione.....p.202
- 24.** Tavola: correlazione autoefficacia – strategie di insegnamento.....p.203
- 25.** Tavola: motivazione con strategie per un apprendimento significativo e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina).....p.203
- 26.** Tavola: emozioni positive nell’insegnamento e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina).....p.204
- 27.** Tavola: prassi scolastica e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina).....p.205
- 28.** Tavola: strategie di insegnamento e prova t in base alla variabile genere (maschio/femmina).....p.205
- 29.** Tavola: motivazione con strategie di insegnamento tradizionali e prova t in base alla variabile di ruolo/ non di ruolo.....p.206
- 30.** Tavola: emozioni negative nel ruolo di insegnante e prova t in base alla variabile di ruolo/ non di ruolo..... p.207
- 31.** Tavola: emozioni nel ruolo di insegnante e prova t in base alla variabile di ruolo/ non di ruolo.....p.208
- 32.** Tavola: motivazione con strategie per un apprendimento significativo - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).....p.208

- 33.** Tavola: motivazione - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).....p.209
- 34.** Tavola: strategie di insegnamento innovative - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).....p.210
- 35.** Tavola: strategie di insegnamento - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile ordine di scuola di appartenenza (Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria di secondo grado).....p.211
- 36.** Tavola: motivazione con strategie per un apprendimento significativo - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile materia insegnata.....p.212
- 37.** Tavola: strategie di insegnamento - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile materia insegnata.....p.214
- 38.** Tavola: motivazione - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile distanza scuola.....p.215
- 39.** Tavola: strategie di insegnamento innovative - Anova univariata e prova Test post hoc in base alla variabile distanza scuola.....p.216

INDICE DEI GRAFICI

- 1.** Sesso.....p.178
- 2.** Et .....p.181
- 3.** Titolo di studio.....p.182
- 4.** Ordine di scuola di appartenenza.....p.184
- 5.** Indirizzo di scuola secondaria di secondo grado.....p.186
- 6.** Materia insegnata.....p.188
- 7.** Anni di insegnamento.....p.191
- 8.** Insegnante di ruolo o precario.....p.193
- 9.** Distanza in Km tra sede della scuola e residenza.....p.195

APPENDICE

SCHEDA ANAGRAFICA

Età _____

Sesso: Maschio Femmina

Titolo di studio: Diploma Laurea

Ordine di scuola di appartenenza

primaria secondaria di primo grado secondaria di primo grado

Se secondaria di II grado, specificare , indicando con una X il tipo di scuola:

istituto tecnico liceo istituto professionale

Anni di servizio _____

Materia insegnata _____

Situazione lavorativa

di ruolo precario

Distanza dal luogo di lavoro

stessa città meno di 50 Km 50 o più di 50 Km
 altra regione

QUESTIONARIO N.1 - Soddisfazione lavorativa

Di seguito troverà un elenco di affermazioni relative alla sua soddisfazione lavorativa. Indichi il suo grado di accordo su una scala da 1 a 7, ricordando che:

1=Fortemente in disaccordo	2=In disaccordo	3=Abbastanza in disaccordo	4=Nè in accordo, nè in disaccordo	5=Abbastanza d'accordo	6=D'accordo	7=Fortemente d'accordo
-------------------------------	--------------------	-------------------------------	---	---------------------------	-------------	---------------------------

1	Per molti aspetti il mio lavoro attuale si avvicina al mio ideale	1	2	3	4	5	6	7
2	Le mie condizioni di lavoro sono eccellenti.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sono soddisfatto/a del mio lavoro.	1	2	3	4	5	6	7
4	Fino ad ora ho ottenuto ciò che volevo d'importante nel mio lavoro.	1	2	3	4	5	6	7
5	Se tornassi indietro nel tempo, non cambierei le scelte fatte nell'ambito del lavoro.	1	2	3	4	5	6	7

QUESTIONARIO N.2 – Prassi di insegnamento

Di seguito troverà un elenco di situazioni relative a diversi aspetti della realtà scolastica. Indichi la frequenza con cui ogni situazione si verifica nella sua prassi scolastica, su una scala da 1 a 5, dove:

1=Quasi mai	2=Raramente	3=Talvolta	4=Spesso	5=Quasi sempre
-------------	-------------	------------	----------	----------------

Risponda con sincerità e senza soffermarsi troppo su ogni domanda.

1	1 Prima di iniziare un nuovo argomento, chiarisco con la classe quali siano gli obiettivi che intendo raggiungere.	1	2	3	4	5
2	2 Dopo ogni interrogazione, analizzo con lo/la studente/essa i punti di forza e di debolezza della sua preparazione.	1	2	3	4	5
3	3 Quando affronto un argomento molto lungo lo suddivido in sotto-unità specifiche più brevi.	1	2	3	4	5
4	4 In prossimità di una verifica ripasso con la classe gli argomenti del programma che verranno esaminati.	1	2	3	4	5
5	5 Mi accordo con i miei colleghi in modo da non caricare troppo la classe con compiti per casa e verifiche troppo ravvicinate.	1	2	3	4	5
6	6 Quando spiego un argomento nuovo, faccio riferimenti e mi ricollego ad argomenti trattati in precedenza.	1	2	3	4	5
7	7 Propongo i contenuti in modo vario e stimolante.	1	2	3	4	5
8	8 Cerco di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le emozioni dei miei studenti e studentesse.	1	2	3	4	5
9	9 Prima di una verifica chiarisco quali argomenti verranno					

9	considerati, le caratteristiche del compito e quanto tempo verrà assegnato.	1	2	3	4	5
10	1 Verifico in modo sistematico il lavoro svolto a casa.	1	2	3	4	5
11	1 Rifletto con gli studenti sulle strategie di studio da loro adottate.	1	2	3	4	5
12	1 Rinforzo positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno.	1	2	3	4	5
13	1 Sottolineo in classe che prendere appunti durante la lezione è utile e importante.	1	2	3	4	5
14	1 Incoraggio gli alunni quando sperimentano un insuccesso.	1	2	3	4	5
15	1 Curo la relazione con gli/le studenti/esse pensando che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento.	1	2	3	4	5
16	1 Durante le spiegazioni, se colgo che la classe è stanca, creo uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento.	1	2	3	4	5
17	1 Quando gli/le studenti/esse sono disattenti li richiamo responsabilizzandoli.	1	2	3	4	5
18	1 Prima di iniziare un nuovo argomento comunico alla classe quanto tempo vi dedicherò.	1	2	3	4	5
19	1 Accolgo favorevolmente le domande di chiarimento da parte della classe.	1	2	3	4	5
20	2 Ho l'impressione che la classe frequenti volentieri le mie lezioni.	1	2	3	4	5

21	2 Stabilisco delle modalità per far recuperare agli assenti gli argomenti trattati in classe.	1	2	3	4	5
22	2 Sono fiducioso/a delle capacità dei miei studenti.	1	2	3	4	5
23	2 Nei momenti di difficoltà mi viene da pensare di aver fallito nella mia azione didattica.	1	2	3	4	5
24	2 Cerco di mantenere gli impegni professionali presi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze, puntualità...).	1	2	3	4	5
25	2 Prima di una verifica assegno esercitazioni in classe con attività simili a quelle che verranno proposte nella verifica vera e propria.	1	2	3	4	5

QUESTIONARIO N.3 – Emozioni nell’insegnamento

Pensando AL SUO ATTUALE RUOLO DI INSEGNANTE (in classe, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell’istituzione scolastica) e QUANDO INSEGNA indichi con quale frequenza prova le emozioni sotto elencate.

Facendo riferimento alla scala sottostante, per ognuna delle emozioni riporti nelle colonne a destra uno dei valori numerici proposti:

1= Quasi mai	2= Raramente	3= Talvolta	4= Spesso	5= Quasi sempre
-----------------	-----------------	----------------	--------------	--------------------

Elenco emozioni	Nel mio ruolo di insegnante provo:	Quando insegno provo:
Allegria		
Vergogna		
Rabbia		
Disagio		
Senso di inadeguatezza		
Collera		
Entusiasmo		
Affetto		
Commozione		
Ammirazione		
Esasperazione		

Compiacimento		
Sdegno		
Tristezza		
Senso di fallimento		
Colpa		
Piacere		
Elenco emozioni	Nel mio ruolo di insegnante provo:	Quando insegno provo:
Irritazione		
Rassegnazione		
Felicità		
Antipatia		
Soddisfazione		
Appagamento		
Senso di realizzazione		
Arricchimento		
Frustrazione		
Scoraggiamento		
Nervosismo		
Gioia		

Delusione		
-----------	--	--

QUESTIONARIO N.4 – Strategie di insegnamento

Qui di seguito viene presentato un elenco di strategie che possono essere utilizzate per l'insegnamento. Le passi in rassegna una alla volta e, nell'apposito spazio, indichi per ognuna la sua frequenza d'uso su una scala da 1 a 5 , indicando 1 per le strategie che non usa QUASI MAI, 5 per quelle che utilizza QUASI SEMPRE e valori compresi tra 2 e 4 per i livelli intermedi.

1=Quasi mai	2= Raramente	3= Talvolta	4= Spesso	5= Quasi sempre
-------------	--------------	-------------	-----------	-----------------

1.	Invitare gli alunni a prendere appunti su quanto sto per spiegare.	1	2	3	4	5
2.	Dettare un certo numero di definizioni	1	2	3	4	5
3.	Rappresentare graficamente, attraverso schemi sulla lavagna, gli argomenti letti sul testo o spiegati	1	2	3	4	5
4.	Riassumere oralmente il libro di testo.	1	2	3	4	5
5.	Invitare gli alunni a porre domande durante e alla fine delle spiegazioni.	1	2	3	4	5
6.	Proporre in forma problematica gli argomenti da affrontare, sotto forma di domanda – stimolo.	1	2	3	4	5
7.	Chiedere agli alunni di leggere a voce alta dal libro di testo.	1	2	3	4	5
8.	Richiamare agli alunni le informazioni che già possiedono su un argomento e far loro esporre le proprie idee e/o conoscenze.	1	2	3	4	5

9.	Rappresentare con schemi, grafici, tabelle l'argomento da trattare.	1	2	3	4	5
10.	Fare uso di drammatizzazione ed esperienze pratiche, con momenti di operatività guidata in classe e/o in laboratorio.	1	2	3	4	5
11.	Alla fine di una spiegazione, fare riassumere alla classe, a voce o per iscritto, i concetti cardine.	1	2	3	4	5
12.	Ripetere sotto forma di riassunto i concetti esposti nel corso della spiegazione.	1	2	3	4	5
13.	Individuare e far scrivere un certo numero di parole chiave relative all'argomento studiato.	1	2	3	4	5
14.	Delineare un argomento rifacendosi ad immagini ed esempi attuali e /o familiari.	1	2	3	4	5
15.	Creare collegamenti tra argomenti e materie diverse tra loro.	1	2	3	4	5
16.	Richiamare brevemente gli ultimi argomenti trattati prima di affrontare un nuovo argomento.	1	2	3	4	5
17.	Introdurre all'inizio della lezione gli argomenti che verranno spiegati.	1	2	3	4	5
18.	Fornire uno schema redatto dall'insegnante, che sintetizzi i concetti	1	2	3	4	5

	più importanti.					
19.	Fare uso di didattica interattiva, con l'utilizzo di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete.	1	2	3	4	5
20.	Richiedere agli studenti di evidenziare eventuali difficoltà incontrate nello studio di un argomento.	1	2	3	4	5
21.	Organizzare lavori di gruppo da svolgere durante l'orario di lezione.	1	2	3	4	5
22.	Far sottolineare agli alunni i concetti principali della lezione sul libro.	1	2	3	4	5
23.	Ricorrere a immagini che riportano un argomento teorico (diapositive, disegni, cartine, opere d'arte, ecc.).	1	2	3	4	5
24.	Spiegare sinteticamente i concetti chiave e poi leggerli sul testo.	1	2	3	4	5
25.	Costruire sequenze logiche usando i connettori temporali.	1	2	3	4	5
26.	Leggere il testo (insegnante o alunno) e successivamente spiegare quanto letto.	1	2	3	4	5
27.	Riportare in modo schematico regole, formule o proprietà alla lavagna.	1	2	3	4	5
28.	Fornire materiali di sintesi (riassunto, piano di studio) e/o di approfondimento.	1	2	3	4	5
29.	Discutere in classe gli argomenti	1	2	3	4	5

	trattati.					
30.	Fornire indicazioni sulla lezione successiva o fare domande sui possibili sviluppi di un argomento.	1	2	3	4	5

QUESTIONARIO N.5 – Autoefficacia nell'insegnamento

Legga l'elenco riportato di seguito. Si immedesima in ogni situazione e per ciascuna indichi in che misura si sente in grado di far fronte. Dia la sua risposta su una scala da 1 a 5 in cui :

1=Per niente in grado	2=quasi in grado	3=in grado	4=molto in grado	5=moltissimo in grado
1.Predisporre un'ampia gamma di modalità per verificare la preparazione degli studenti.				
2. Impedire ad alcuni studenti problematici di rovinare un'intera lezione.				
3. Aiutare gli studenti a pensare in modo critico.				
4.Controllare comportamenti disturbanti in classe.				
5. Motivare gli studenti poco interessati.				
6.Adattare la lezione alle caratteristiche della classe.				
7. Migliorare la comprensione della materia in uno studente in difficoltà.				
8. Gestire la classe in modo da soddisfare le esigenze di tutti gli studenti.				

9. Rispondere a domande difficili da parte degli studenti.	
10. Calmare uno studente rumoroso o che rechi in altro modo disturbo alla classe.	
11. Proporre verifiche valide per valutare la preparazione dei miei studenti.	
12. Incoraggiare la loro creatività.	
13. Trovare strategie di insegnamento alternative.	
14. Esporre con chiarezza le mie aspettative sul comportamento degli studenti.	
15. Sostenere le famiglie nell'aiutare i figli ad andare bene a scuola.	
16. Fare osservare le regole della classe.	
17. Ispirare agli studenti fiducia nelle loro possibilità.	
18. Farmi capire dai miei studenti.	
19. Fornire sfide appropriate agli studenti più brillanti.	
20. Sostenere e aiutare gli studenti che incontrano maggiori difficoltà.	

21. Rispondere adeguatamente a studenti provocatori.	
22. Rispiegare in modo diverso e /o con esempi, concetti non immediatamente chiari.	
23. Stabilire delle abitudini in modo tale da far procedere le attività tranquillamente.	
24. Aiutare gli studenti a dare valore all'apprendimento.	

QUESTIONARIO N.6 -Motivazione

Quali delle seguenti attività la rendono più motivato/a e la fanno sentire a suo agio nel suo lavoro? Risponda utilizzando una scala da 1 a 5

1=Quasi mai	2=Raramente	3=Talvolta	4=Spesso	5=Quasi sempre
-------------	-------------	------------	----------	----------------

1.Fare esercitare gli studenti individualmente	
2.Spiegare la lezione letta e sottolineata dagli alunni sul libro di testo.	
3.Riassumere oralmente il libro di testo.	
4.Dettare agli alunni un certo numero di definizioni e nozioni.	
5. Fornire agli studenti, su materiale cartaceo, sintesi e/o approfondimenti sull'argomento trattato.	
6.Rappresentare alla lavagna con schemi, grafici, tabelle o altro l'argomento trattato o da trattare.	
7.Alla fine di una spiegazione, far riassumere alla classe, oralmente o per iscritto, i concetti principali.	

8. Proporre in forma problematica gli argomenti da affrontare, sotto forma di domanda – stimolo.	
9. Far lavorare gli studenti in piccoli gruppi.	
10. Lasciare spazio a discussioni in classe e ad interventi liberi degli studenti.	
11. Organizzare attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti (drammatizzazione, esperienze pratiche, ricerche, progetti, laboratori, esperimenti, etc.).	
12. Fare uso di didattica interattiva, con l'utilizzo di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete.	
13. Tenere conto, nella gestione delle attività scolastiche, dei suggerimenti e delle idee degli alunni.	
14. Accompagnare gli alunni nelle visite guidate.	
15. Partecipare a corsi di aggiornamento sulle strategie metodologiche e didattiche.	
16. Svolgere attività che favoriscano l'integrazione, la socializzazione e comunicazione degli studenti.	

<p>17. Proporre gli argomenti da trattare, sotto forma di situazioni sociali e pratiche, in cui gli studenti interagiscono assumendo e rappresentando un ruolo.</p>	
---	--