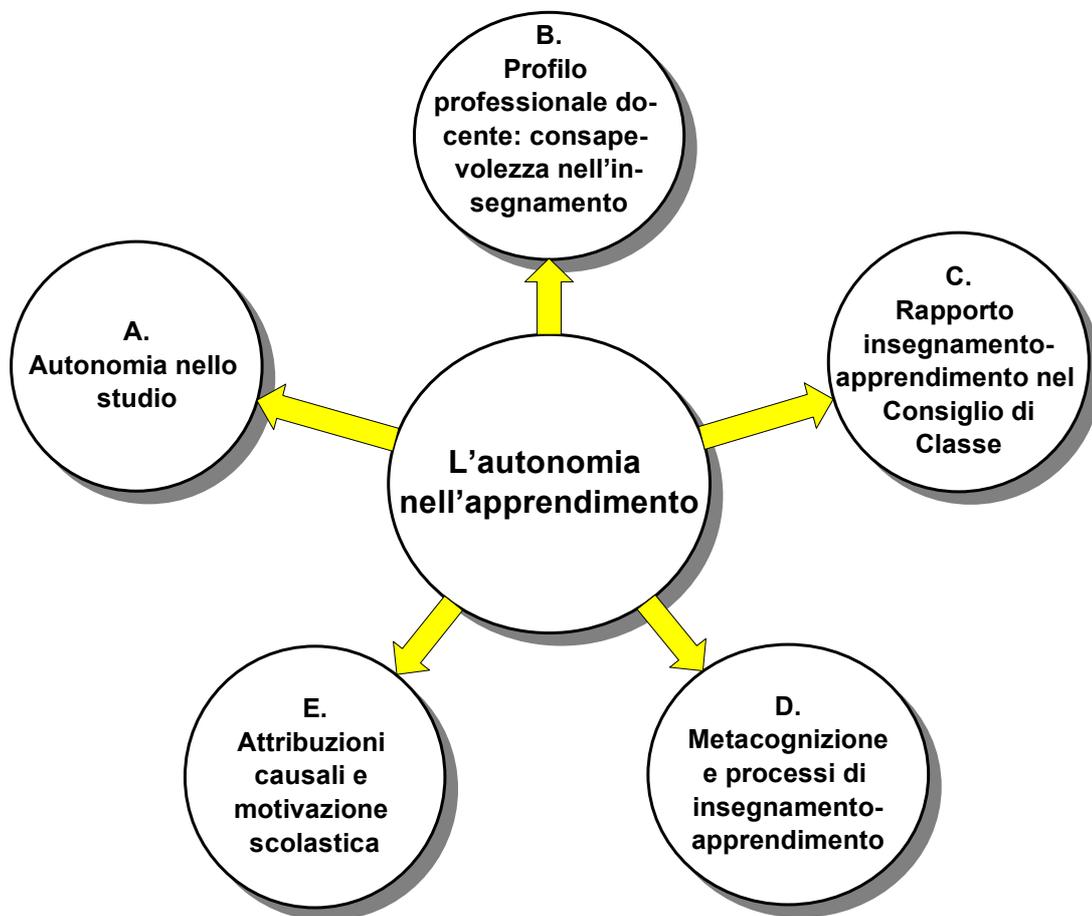




L'AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO
a cura di Paolo Lucchi

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA
a cura di Paolo Lucchi





A. AUTONOMIA NELLO STUDIO

1. Il concetto di autonomia

1.1 Insegnare a studiare

- 📖 Rowntree D. (1970), *Impara a studiare*, tr. it., Sovera Multimedia, Roma 1991*
- 📖 Serafini M.T., *Come si studia*, Bompiani, Milano 1989*
- 📖 Polito M., *Guida allo studio: il Metodo*, Muzzio, Padova 1991*
- 📖 Plessi P., *Insegnare a studiare*, De Agostini, Novara 1996*

1.2 Imparare a ragionare

- 📖 Santi M., *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- 📖 Gatti R., *Saper sapere*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1992*

1.3 Imparare a imparare (Didattica metacognitiva)

- 📖 Ashman A.F.-Conway R.N.F. (1989), *Guida alla didattica metacognitiva*, tr. it., Erickson, Trento 1992*
- 📖 Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, tr. it. Erickson, Trento 1996*
- 📖 Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 1995
- 📖 Mager R.F., *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987*
- 📖 Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995

2. Il peso della collegialità

- 📖 Romei P., *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze 1995*
- 📖 Autori Vari, *Organizzazione e qualità della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- 📖 Basalisco S.- Massioni C.-Tosi L., *Gestire una scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995*
- 📖 Guasti L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996*
- 📖 Ghilardi F.-Spallarossa C., *Guida alla organizzazione della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1985
- 📖 Ghilardi F., *Guida del dirigente scolastico*, Editori Riuniti, Roma 1988
- 📖 Cerini G. et alii, *Guida del genitore*, Editori Riuniti, Roma 1984
- 📖 Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997
- 📖 Kelley M.L., *Comunicazioni scuola-famiglia*, Erickson, Trento 1994*
- 📖 Drago R., *Carta della scuola e innovazione*, Erickson, Trento 1996
- 📖 Becciu M. - Colasanti A. R., *La leadership autorevole*, NIS - La Nuova Italia, Firenze 1997

* La scheda è riportata nella **bibliografia ragionata** relativa a "Il metodo di studio" (a cura di D. Trovato)



B. PROFILO PROFESSIONALE DOCENTE : CONSAPEVOLEZZA NELL'INSEGNAMENTO

1. Il cambiamento

- 📖 Luft J. (1969), *Psicologia e comunicazione*, tr. it. ISEDI, Milano 1975
- 📖 Fontana D. (1981), *Manuale di psicologia per gli insegnanti*, tr. it. Erickson, Trento 1996*
- 📖 Fontana D. (1993), *Gestire bene il tempo di lavoro*, Erickson, Trento 1997*
- 📖 Gordon T. (1974), *Insegnanti efficaci*, Giunti & Lisciani, Teramo 1991*
- 📖 Scandella O., *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 1995

2. La routine (la “ritualizzazione” della routine)

- 📖 Di Pietro M.-Rampazzo M., *Lo stress dell'insegnante*, Erickson, Trento 1997*
- 📖 Favretto G.-Rappagliosi C.M., *Dirigenza scolastica. Problemi, Stress, Soluzioni*, Armando, Roma 1997

3. L'insegnante riflessivo

3.1 Psicologia cognitiva

- 📖 Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1986*

3.2 Cervello/Mente/Intelligenze

- 📖 Sternberg R.J., Spear - Swerling L. (1996), *Le tre intelligenze*, trad. it. Erickson, Trento 1997*
- 📖 Gardner H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1987
- 📖 Demetrio D. (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995

3.3 Memoria

- 📖 Cornoldi C., *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET, Torino 1986*
- 📖 Baddeley A., *La memoria umana*, trad. it., il Mulino, Bologna 1995

3.4 Educazione e processi di apprendimento

- 📖 Gagné E.D. (1989), *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, tr. it., SEI, Torino 1995*
- 📖 Pontecorvo C. & M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna 1986*
- 📖 Corno D.-Pozzo G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1991*
- 📖 Ausubel D.P. (1968), *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1994



C. RAPPORTO INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO NEL CONSIGLIO DI CLASSE

0. Osservazione e autosservazione nel rapporto insegnamento-apprendimento

- 📖 Soresi S., *Guida all'osservazione in classe*, Giunti-Barbera, Firenze 1978
- 📖 Mezzini P., *La conduzione della classe*, Giunti-Barbera, Firenze 1978
- 📖 Bonetti P.-Roman Jacopino F., *L'osservazione sistematica degli alunni*, Fabbri, Milano 1981
- 📖 Mazzotta M., *Come organizzare la lezione*, Giunti & Lisciani, Teramo 1985*
- 📖 De Landsheere G. (1974), *Come si insegna*, tr. it., Giunti & Lisciani, Teramo 1980

1. La lezione

1.1 Educazione al comprendere

- 📖 De Beni R. - Pazzaglia F., *La comprensione del testo*, UTET, Torino 1995*

1.2 Educazione e comunicazione interpersonale

- 📖 Lumbelli L., *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, il Mulino, Bologna 1982
- 📖 Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo s'impara*, NIS, La nuova Italia, Firenze 1991

1.3 Educazione e linguaggi disciplinari

- 📖 Guerriero A.C. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze 1988
- 📖 Zambelli M.L., *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze 1994

1.4 Ascoltare e parlare

- 📖 Brasca L.-Zambelli M.L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, 1992
- 📖 Corrà L.- Deon V. (a cura di), *"Mixi mu debentur puero reverentia"*, La Nuova Italia, Firenze 1997

1.5 Leggere

- 📖 Cornoldi C.- De Beni R., *Guida alla comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Bergamo 1989
- 📖 Calò R. - Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1997*

2. L'interrogazione

2.1 Il lavoro di gruppo

- 📖 Topping k., *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 1997*
- 📖 Comoglio M. - Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS - Roma 1996*
- 📖 Mazzotta M., *Didattica del gruppo*, Giunti & Lisciani, Teramo 1993*
- 📖 Johnson D.W. et alii, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1997
- 📖 Franchi G. - Segantini T., *Avere successo a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995*
- 📖 Coppola A. et alii, *Chi ha paura del lavoro di gruppo ?, Quaderni del LEND/12*, La Nuova Italia, Firenze 1997



2.2 La consultazione e gli appunti

- 📖 Simonet R. E.J., *Scrivere per ricordare*, F. Angeli/Trend, Milano 1988
- 📖 Polito M., *Guida allo studio : le Tecniche*, Muzzio, Padova 1993*

2.3 Memorizzare

- 📖 Polito M., *Guida allo studio : la Memoria*, Muzzio Editore, Padova 1995*

2.4 I compiti a casa

- 📖 Mariani L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze 1994*

📁 Articoli vari da *Psicologia e Scuola. Giornale italiano di psicologia dell'educazione*, Giunti, Firenze

D. METACOGNIZIONE

E PROCESSI DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

D.1. Testi di carattere generale

- 📖 Ashman A.F.- Conway R.N.F. (1989), *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson, Trento 1991**
- 📖 Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, tr. it. Erickson, Trento 1996**
- 📖 Albanese O., et alii (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 1995**
- 📖 Mager R.F., *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987**
- 📖 Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995**
- 📖 Novak J.D. -Gowin D.B., *Imparando a imparare*, tr. it. 1989, SEI, Torino 1989*

D.2. Materiali di lavoro

D.2.1. Testi con programmi metacognitivi

- 📖 Cornoldi C.- Caponi B., *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento 1991*
- 📖 De Beni R.- Pazzaglia F., *Lettura e metacognizione*, Erickson, Trento 1991
- 📖 Cornoldi C. et alii, *Matematica e metacognizione*, Erickson, Trento 1995
- 📖 Cornoldi C. - De Beni R. MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1993*
- 📖 De Beni R.-Zamperlin C., *Guida allo studio del testo di storia*, Erickson, Trento 1993
- 📖 De Beni et alii, *Imparare a studiare la geografia*, Erickson, Trento 1995

D.2.2. Testi con programmi di abilità di studio

- 📖 Mazzeo R., *Un metodo per studiare. Guida allo studio efficace e personale*, Il Capitello, Torino 1990
- 📖 Autori vari, *Professione studente. Itinerario per l'acquisizione del metodo di studio*, Eureka, Torino 1993*
- 📖 Sharpe D. - Muller S., *Abilità di studio*, Erickson, Trento 1994
- 📖 Mariani L., *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna 1990*

** La scheda è riportata nella sezione A, al punto 1.3 (Imparare a imparare)



E. ATTRIBUZIONI CAUSALI E MOTIVAZIONE SCOLASTICA

1. Cause del non apprendimento

- 📖 Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 1991
- 📖 Malim T.(1994), *Processi cognitivi*, Erickson, Trento 1995
- 📖 Piazza V., *L'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento 1996
- 📖 Stainback W. e S. (1990), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1993

2. La motivazione

- 📖 Stipeck J.D. (1988), *La motivazione e l'apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1996*
- 📖 Meister H. (1977), *La motivazione*, Armando, Roma 1983
- 📖 Polito M., *Guida allo studio : la Motivazione*, Muzzio, Padova 1997
- 📖 Rheinberg F. (1995), *Psicologia della motivazione*, il Mulino, Bologna 1997
- 📖 Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997
- 📖 McCombs B.L.-Pope J.E. (1994), *Come motivare gli alunni difficili*, Erickson. Trento 1996*
- 📖 Nuttin J. (1980), *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1996

3. Le attribuzioni causali

3.1. Locus of control e stile di attribuzione

- 📖 Ianes D. (a cura di), *Ritardo mentale e apprendimenti complessi*, Erickson, Trento 1990
- 📖 Marini F., *Successo e insuccesso nello studio*, Franco Angeli, Milano 1990

3.2 Senso di autoefficacia

- 📖 Bandura A.(1995), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996
- 📖 Di Pietro M., *L'educazione razionale e emotiva*, Erickson, Trento 1995*
- 📖 Ellis A (1990), *L'autoterapia razionale emotiva*, Erickson, Trento 1996

3.3 Autostima

- 📖 Pope A. et alii, *Migliorare l'autostima*, Erickson, Trento 1992*
- 📖 Brachen B.A. (1993), *TMA Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*, Trento, Erickson 1993
- 📖 Tressoldi P.E. e Vio C., *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 1996

3.4 Ansia

- 📖 Kendall PH. -Di Pietro M., *Terapia scolastica dell'ansia*, Erickson, Trento 1995*
- 📖 Franta H.- Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento*, NIS La Nuova Italia, Firenze 1995*
- 📖 Newcomer et alii (1994), *TAD Test dell'ansia e depressione*, Erickson, Trento 1995
- 📖 Stark K. (1990), *La depressione infantile*, Erickson, Trento 1995

3.5 Autocontrollo

- 📖 Cornoldi C. et alii, *Impulsività e autocontrollo*, Erickson, Trento 1996



📖 Kirby E. e Grimley L. (1986), *Disturbi dell'attenzione e iperattività*, Erickson, Trento 1989

📖 Sharp S. e Smith P.K. (1994), *Bulli e prepotenti nella scuola*, Erickson, Trento 1995

📖 Folgheraiter F. (a cura di), *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*, Trento 1992*

A. AUTONOMIA NELLO STUDIO

1. Il concetto di autonomia

1.1 Insegnare a studiare

📖 Rowntree D. (1970), *Impara a studiare. Una guida per studenti di tutte le età*, Sovera Multimedia, Roma 1991*

📖 Serafini M.T., *Come si studia*, Bompiani, Milano 1989*

📖 Polito M., *Guida allo studio: il Metodo. Quando, quanto, come, dove e perché studiare?*, Muzzio Editore, Padova 1991*

📖 Plessi P., *Insegnare a studiare*, De Agostini, Novara 1996*

1.2 Imparare a ragionare

📖 Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze 1995

C'è un filo rosso che attraversa il volume: l'idea che il ragionare sia un "pensare - parlare" innescato dalle situazioni di interazione sociale, in cui l'essere umano è immerso fin dalla nascita. L'esigenza di argomentare le proprie idee, scelte e comportamenti - di cui da sempre si fa portavoce la riflessione filosofica - è dettata proprio dal vivere in una comunità di pensanti che condividono il valore della razionalità. Considerare pensiero e ragione come obiettivo dell'educazione comporta la necessità di fornire basi filosofiche, psicologiche e pedagogiche a tale impresa. Nel testo vengono analizzate le impostazioni teoriche più rilevanti a sostegno di un intervento educativo mirato a far "apprendere a pensare" attraverso l'argomentazione. Vengono inoltre offerte indicazioni metodologico - didattiche per utilizzare la discussione nei contesti di istruzione scolastica, con particolare riferimento alla scuola elementare.

Prefazione

I. Educare a pensare

II. La ragione nell'argomentazione

III. *Filosofare* con i bambini: una terra per pionieri

IV. *Filosofare* con i bambini: uno studio esplorativo

Bibliografia

📖 Gatti R., *Saper sapere*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1992*

1.3 Imparare a imparare

📖 Ashman A.F., Conway R.N.F. (1989), *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, trad. it. Erickson, Trento 1991*



 **D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, trad. it. Erickson, Trento 1996***

 **Albanese O., Doudin P. A., Martin D.(a cura di), *Metacognizione ed educazione*, F. Angeli, Milano 1995**

Consigliamo di leggere:

Prefazione (P.A. Doudin, D. Martin, O. Albanese).

Parte prima : La metacognizione e i suoi percorsi generali

Cap. 1 Verso una psicopedagogia metacognitiva (P.A. Doudin, D. Martin, O. Albanese).

Cap. 4 Metaconoscenza e processi di controllo (G. Mazzoni).

Cap. 5 Metodo di studio: dalle strategie ai programmi metacognitivi (A. Moè, R De Beni).

Parte seconda: La metacognizione e alcuni processi specifici: comprensione, lettura, scrittura.

Cap. 1 Per un controllo consapevole della comprensione dei testi: criteri per l'accertamento e la stimolazione (L. Lumbelli).

Cap. 2 La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: le conoscenze relative al compito e alle strategie (R. De Beni, F. Pazzaglia).

Cap. 3 Metacognizione e comprensione della lettura (J. Grasson).

Cap. 4 Produzione scritta e metacognizione (P. Boscolo).

[1] Prefazione

La metacognizione fa riferimento a due concetti provenienti da due differenti correnti di ricerca: l'uno è focalizzato sulla conoscenza dei processi cognitivi (lavori di Flavell) e l'altro è inerente alla regolazione di questi processi (lavori di Brown).

La metacognizione è intesa come la conoscenza che qualcuno possiede sul proprio funzionamento cognitivo e le strategie che mette in atto per controllare questo processo (Brown et al., 1986).

Panorama rappresentativo dei legami esistenti tra la ricerca e le sue applicazioni, che offre non solo riflessioni teoriche sulla metacognizione e i suoi aspetti, come la psicopedagogia metacognitiva e la metaconoscenza, i processi di controllo, il metodo di studio, il potenziale di apprendimento, ma anche conoscenze specifiche sui processi di lettura, scrittura, di comprensione, e su discipline come la matematica, la fisica e l'istruzione professionale.

Il volume è suddiviso in tre parti:

1^a I processi generali riferiti alla metacognizione

2^a I processi specifici

3^a Aspetti legati all'educazione

Parte prima

[2] Capitolo 1

L'intelligenza è rieducabile.

Quale formazione per gli insegnanti?

– Conoscere il funzionamento degli allievi e della classe.

■ Sviluppare i saper fare metacognitivi degli insegnanti

[3] Capitolo 4

Mazzoni sottolinea l'importanza che i processi di controllo rivestono per comprendere i processi cognitivi implicati nello studio o in compiti di memoria.

Modelli sul controllo in psicologia dell'educazione (Flower e Hayes 1981).

[4] Capitolo 5

Strategie di studio

Studio e metacognizione

I programmi metacognitivi:

– Imparare a studiare

– Guida allo studio del testo di storia



I risultati ottenuti sembrano essere buoni per l'apprendimento immediato, ma non per il mantenimento.

Parte seconda

[5] Capitolo 1

Lumbelli esamina il rapporto tra metacognizione e consapevolezza dei processi cognitivi.
Metacognizione, consapevolezza e comprensione del testo.
Perché e quando l'istruzione individualizzata?

[6] Capitolo 2

Presentazione di alcuni modelli
Flavell: conoscenze, esperienze, strategie;
Brown: consapevolezza e controllo;
Paris: autovalutazione delle conoscenze e autogestione dell'attività cognitiva;
Borkowski: metacognizione e componenti emotivo-motivazionali.
Presentazione di un programma di ricerca sul rapporto tra abilità metacognitive e lettura.
Legame tra variabili metacognitive, aspetti socioculturali e prestazione cognitiva.

[7] Capitolo 3

La conoscenza metacognitiva.
L'autogestione della comprensione:
L'esperienza metacognitiva;
L'utilizzo delle strategie metacognitive di lettura.

[8] Capitolo 4

I processi di scrittura sono trattati come attività di soluzione di problemi.
La dimensione metacognitiva è presente negli studi attinenti alla pianificazione e alla revisione del testo.

Scrittura come attività di pensiero.

Conoscenza metacognitiva.
Lo sviluppo di abilità di autoregolazione nello scrivere.



📖 Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995

Consigliamo di leggere:

Parte prima – Le basi teoriche e sperimentali

Cap. III - I processi metacognitivi di controllo

Parte seconda – Dalla teoria all'applicazione nell'apprendimento

Cap. XIII - Metacognizione e studio

Questionario sulle cattive abitudini di studio.

Le dieci caratteristiche dello studente strategico.

Esempio di tabulazione di abilità di metastudio in una classe prima media.

Cap. XIV - L'integrazione tra componenti emotive, motivazionali e metacognitive nell'apprendimento.

Aspetti metacognitivi del concetto di impotenza appresa (helplessness) e sua relazione con la teoria dell'attribuzione.

Autoattribuzioni.

Autostima e autoefficacia.

La motivazione di effectance nella formulazione di S. Harter (da Boscolo, 1986).

Cap. XV - Metacognizione e intervento

La caratteristica metacognitiva dell'intervento.

L'intervento sulla conoscenza metacognitiva generale.

L'intervento sulla metacognizione specifica (strategie ecc.).

L'intervento sui processi di controllo.



2. Il peso della collegialità

 Romei P., *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1995★

 Autori Vari, *Organizzazione e qualità della scuola. Profilo del nuovo dirigente scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1995

Nella scuola cresce la responsabilità del dirigente scolastico : non più solamente anello terminale di una catena gerarchica cui spetta di rappresentare l'amministrazione scolastica e di applicarne le disposizioni, il dirigente è chiamato a rispondere della qualità del servizio, qualificare l'impiego delle risorse, intervenire sul funzionamento della scuola che gli è affidata perché il prodotto dell'attività di formazione degli utenti non si discosti da criteri definiti sul piano nazionale. Il dirigente scolastico è in prima persona oggi coinvolto in un processo di evoluzione culturale e gestionale della scuola che coniuga, in modo nuovo e funzionale a specifici obiettivi di qualità, di efficacia e di efficienza del servizio, le risposte intellettuali e materiali di cui dispone con la dimensione della progettualità collegiale, della imprenditorialità, dell'esplorazione continua della complessità, della concreta responsabilità professionale.

- Il dirigente scolastico nella legislazione italiana (Luigi Calcerano)
- Il direttore didattico e la nuova scuola elementare (Sergio Neri)
- Una didattica per i dirigenti scolastici (Benedetto Vertecchi)
- La dimensione organizzativa della scuola (Piero Romei)
- Qualità della scuola e controllo di qualità (Umberto Vairetti)
- Autonomia e Progetto educativo d'istituto (Dino Cristanini)

 Basalisco S.-Massioni C.-Tosi L.(a cura di), *Gestire una scuola. Formazione dei dirigenti scolastici alla valorizzazione delle risorse*, La Nuova Italia, Firenze 1995★

 Guasti L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996★



📖 Ghilardi F.-Spallarossa C., *Guida alla organizzazione della scuola. Per insegnanti, direttori, presidi*, Editori Riuniti, Roma 1985

Quali sono i compiti istituzionali e gestionali dei dirigenti scolastici ? Non basta dare una risposta coerente sul terreno politico e amministrativo. In una scuola di massa occorre riqualificare il ruolo del dirigente per far sì che possa svolgere con competenza ed efficacia le mansioni che il governo degli addetti al lavoro didattico e delle risorse per l'educazione gli impone. La guida tratta un tema nuovo per la cultura scolastica italiana, il *management scolastico*, e lo fa tenendo presente le condizioni, le abitudini e il clima in cui operano insegnanti, direttori e presidi. Con abbondanza di modelli operativi e di esempi concreti vengono affrontati problemi come : il rapporto tra la scuola e l'ambiente circostante ; la formazione dell'immagine pubblica dell'istituto ; la gestione del sistema amministrativo ; il governo delle relazioni tra e con gli insegnanti ; la mediazione dei conflitti ; il controllo della qualità del curriculum.

Presentazione (R. Maragliano)

I. *Dirigere la scuola oggi*

1. Il dibattito sul ruolo del dirigente scolastico
2. La ricerca di una nuova professionalità

II. *Che cosa è il management della scuola*

1. Genesi delle teorie sul management
2. L'attività di direzione e le sue funzioni
3. Management e scuola

III. *Il management dei confini : scuola ed extrascuola*

1. La comunicazione tra scuola ed extrascuola
2. La gestione della partecipazione
3. Il dirigente e le responsabilità della scuola
4. I rapporti con alcuni elementi del territorio

IV. *Il dirigente scolastico nel sistema amministrativo*

1. Il dirigente scolastico e la riforma del sistema amministrativo
2. L'informazione e la documentazione amministrativa
3. L'intervento amministrativo
4. L'ufficio di segreteria

V. *La leadership educativa*

1. Gli stili di leadership
2. Il clima della scuola
3. La gestione delle riunioni
4. Strategie per il superamento del conflitto
5. Il dirigente e l'aggiornamento degli insegnanti
6. La delega di funzioni

VI. *Aspetti della gestione del curriculum*

1. La programmazione
2. L'innovazione

VII. *La produttività educativa*

1. Verifica dei prodotti e verifica dei processi
2. L'efficacia del comportamento insegnante
3. La valutazione centrata sulla scuola

VIII. *Lo spazio operativo del dirigente scolastico*

1. La gestione delle lamentele
2. La soluzione di problemi e l'assunzione di decisioni
3. Il controllo della giornata scolastica

Bibliografia



📖 Ghilardi F., *Guida del dirigente scolastico. Per insegnanti, direttori, presidi*, Editori Riuniti, Roma 1988

La figura del dirigente scolastico è anche in Italia al centro di una vivace discussione. L'incremento dei problemi della organizzazione della scuola come struttura efficace e produttiva investe la definizione del ruolo di chi promuove, organizza o coordina il lavoro di formazione al livello di istituto ; manager o sodale ? responsabile della conduzione di un'azienda o membro di una comunità ideale ?

Tra gli estremi di una visione economicistica e di una moralistica si colloca lo spazio teorico e tecnico occupato da questa Guida che vuole essere, per il dirigente di oggi e di domani, un sussidio di analisi e di impegno professionale.

La definizione del ruolo di capo di istituto nell'ambito della struttura scolastica, le modalità della sua formazione, il contributo che può dare allo sviluppo della produttività educativa : su questo ampio fronte la Guida formula nuove ipotesi di lavoro, le discute in rapporto ai processi di innovazione che toccano la nostra scuola e le traduce nella proposta di una variegata strumentazione.

Presentazione (R. Maragliano)

Introduzione

I. *I modelli classici dell'analisi organizzativa*

1. L'approccio centrato sulla struttura
2. L'approccio centrato sulle risorse umane

II. *I nuovi approcci*

1. Il modello politico nell'analisi dell'organizzazione
2. Il modello centrato sull'individuo
3. L'approccio di tipo simbolico

III. *..Verso un approccio integrato*

IV. *Problemi di definizione della leadership educativa*

1. Una ricognizione preliminare
2. Una definizione complessa
3. La funzione dirigente

V. *Il ruolo della formazione*

1. Definire il profilo professionale
2. Le esperienze straniere

VI. *Analisi della produttività educativa*

1. L'evoluzione della ricerca
2. Individuare i fattori di produttività
3. La funzione docente
4. L'influenza delle variabili

VII. *La gestione delle risorse*

1. I mutamenti dello scenario
2. Le risorse nell'organizzazione scolastica
3. Quali competenze

VIII. *Il dirigente come agente di innovazione*

1. Un "fattore-chiave"
2. Un esempio : l'innovazione dei programmi nella scuola dell'obbligo

IX. *Costruire una strumentazione manageriale*

- Stili cognitivi individuali - Questionario di autovalutazione



- Questionario sugli stili di influenza
- Analisi dello stile di leadership
- Analisi dei livelli motivazionali
- L'interazione verbale fra dirigente e subordinati finalizzata alla raccolta di informazioni
- Migliorare la capacità di prendere decisioni
- Una checklist per migliorare la qualità del lavoro
- La misurazione del clima organizzativo
- La gestione del conflitto
- Migliorare la gestione delle riunioni
- Valutare l'efficacia di una riunione
- Come valutare le esigenze di aggiornamento all'interno della scuola
- Valutare l'attività del capo d'istituto

X. *Nuove ipotesi di lavoro*
Bibliografia

Cerini G. et alii, *Guida del genitore. Per la scuola dell'obbligo*, Editori Riuniti, Roma 1984

Questa guida si propone un obiettivo esplicito : dare ai genitori degli strumenti di conoscenza e delle indicazioni concrete per partecipare in modo consapevole e per intervenire con competenza nell'ambito della prima e decisiva esperienza di formazione complessiva dei loro figli, la scuola di base (materna, elementare, media).

Dopo le speranze, le generosità ma anche le delusioni della stagione dei decreti delegati, la riscoperta del significato della partecipazione del genitore alla vita della scuola passa attraverso il recupero di adeguate capacità di analisi e di interpretazione del rapporto che si instaura tra una nuova figura di bambino (e di preadolescente) e il nuovo scenario scolastico che va faticosamente delineandosi.

La guida offre gli elementi necessari per ricostruire la complessa geografia della scuola obbligatoria, le indicazioni utili per seguire la vicenda scolare dell'allievo, i riferimenti di base (amministrativi, culturali, pratici) per dare un contributo positivo al rinnovamento della scuola.

Presentazione (R. Maragliano)

Parte I. Geografia della scuola

I. Genitore, bambino e scolaro

II. Dentro la scuola

III. Una carta di identità per la scuola di base

IV. La scuola dei decreti delegati

V. Una scuola che produce cultura

Parte II. Un viaggio organizzato nella scuola

VI. Inizia il viaggio : tempo di scelte

VII. In viaggio : cosa mettere in valigia

VIII. Un viaggio accidentato : la scuola media

Parte III. Dal dire al fare

IX. I progetti - partecipazione

X. Schede di informazione giuridica

Bibliografia

Approfondimenti bibliografici



📖 Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997

I recenti orientamenti di riforma del sistema scolastico italiano svelano quanto gli insegnanti e i dirigenti scolastici sanno da molto tempo, ormai. Essi sanno cioè che né il formalismo didattico, né i modelli di progettazione educativa prodotti negli anni '70, ovvero i discorsi sulle tassonomie didattiche diffusi negli anni '80 attraverso un aggiornamento assolutamente inadeguato, possono reggere all'urto delle trasformazioni della domanda formativa che provengono dagli studenti e dalle famiglie.

Il ruolo della scuola cambia, muta la natura stessa della domanda di istruzione e formazione, muta la richiesta dei profili formativi da parte del mondo del lavoro e delle istituzioni.

L'Università di Venezia presenta i risultati di un lavoro decennale di ricerca e sperimentazione che ha teso a elaborare una nuova teoria dell'istruzione e una nuova metodologia didattica.

Fondamentali di tale nuova prospettiva sono il principio di omologia tra sviluppo degli apprendimenti e sviluppo delle conoscenze ; il concetto di profilo formativo integrato ; la focalizzazione del ruolo insostituibile dell'insegnante nel rendere reciprocamente trasparenti la disciplina -ricerca alla disciplina - insegnamento ; l'esplicita scrittura del processo formativo come trama narrativa di compiti esperti, attraverso la cui esplorazione l'allievo viene guidato ad acquisire la padronanza.

Premessa

Capitolo primo : Riforma del curricolo e formazione dei talenti (U. Margiotta)

Capitolo secondo : Dalla disciplina/ricerca alla disciplina/insegnamento (L. Valle)

Capitolo terzo : Il potenziale del modello esperto disciplinare (R. Rigo)

Capitolo quarto : La metodologia delle fasi di lavoro (M.R. Zanchin)

Capitolo quinto : Valutare per formare...con i Modelli di Lavoro (F. Tessaro)

Capitolo sesto : La costruzione collegiale del profilo formativo dell'allievo (L. Valle - M.R. Zanchin)

Glossario generale

Bibliografia

📖 Kelley M.L., *Comunicazioni scuola-famiglia. Come coinvolgere i genitori nella gestione dei problemi educativi*, Erickson, Trento 1994★



Drago R., *Carta della scuola e innovazione*, Erickson, Trento 1996

La *disobbedienza compatibile* tende a contrastare il fenomeno dell'ipocrisia istituzionale, "prendendo sul serio" i valori amministrativi che la burocrazia e i comportamenti quotidiani tendono a svuotare. Essa quindi richiede un cambiamento culturale che può avvenire anche attraverso la Carta della Scuola.

Questo manuale offre una guida pratica per la costruzione di una Carta della Scuola accurata ed esauriente, in cui vengono approfondite le tematiche legate alla gestione della scuola ; in particolare, il secondo capitolo è dedicato alla stesura di una Carta "ideale", suddivisa in 20 parti riguardanti le funzioni didattiche e organizzative fondamentali.

Con quest'opera, che contiene anche interessanti esempi, specifici riferimenti normativi e una ricca guida bibliografica, il management della scuola (presidi, direttori didattici e insegnanti con funzioni di staff) ha a disposizione tutti gli strumenti pratici per una riflessione non conformista sul funzionamento della propria scuola e alcune linee guida per emanciparsi dalla cultura burocratica.

Presentazione (Piero Cavagnoli)

Capitolo primo

La disobbedienza compatibile

Capitolo secondo

20 tesi per la Carta della "disobbedienza"

L'indice della Carta

1. Presentazione della scuola
2. L'istituzione scolastica
3. L'archivio storico
4. La pianta della scuola
5. Il regolamento
6. La nomenclatura
7. Il management
8. L'insegnante
9. Lo studente
10. I genitori
11. Il personale
12. L'organizzazione didattica
13. Servizi e attività
14. Articolazione dei tempi scolastici
15. Partecipazione e gestione
16. L'amministrazione
17. L'edificio scolastico
18. La valutazione
19. Attuazione e revisione della Carta

Capitolo terzo

Le Carte "conformi"

Capitolo quarto

Lo Stato di carta

Capitolo quinto

Guida bibliografica



Becciu M. - Colasanti A. R., *La leadership autorevole. La conduzione dei gruppi di lavoro*, NIS - La Nuova Italia, Firenze 1997

Come funziona un gruppo e come si esercita l'autorità al suo interno? Che rapporto esiste tra leadership e produttività e tra leadership e libertà personale? Il testo, destinato a quanti espletano funzioni direttive in ambito educativo - formativo, parte dall'assunto che sia la qualità della guida ad influenzare il comportamento del gruppo e dei suoi componenti. E' il leader, insomma, che aiuta una comunità a svolgere le sue funzioni e a mantenere le relazioni interne tra i suoi membri.

Il lavoro, che si struttura in agili capitoli dedicati agli aspetti teorico - interpretativi, descrittivi e linguistico - comunicativi della leadership, si sofferma in particolare sulle competenze relazionali del leader, su quelle "metaqualità" indispensabili per condurre efficacemente gruppi di lavoro. Completano la trattazione utili esercizi semistrutturati per il potenziamento delle singole abilità.

Presentazione

Il presente lavoro nasce dalla consapevolezza che la produttività, la positività del clima relazionale, l'impegno e la responsabilità personali, all'interno di un gruppo, sono legate in misura consistente alla capacità, di chi lo dirige, di svolgere efficacemente il ruolo di guida.

Ogni gruppo assolve due distinte funzioni: raggiungere gli scopi per cui esso è stato costituito e mantenere le relazioni interne tra i suoi membri. Ne deriva che la qualità della guida coincide con le competenze del leader di agevolare suddette funzioni tramite uno stile interattivo autorevole e proattivo.

I contenuti del testo si articolano in tre capitoli. Nel *primo capitolo*, sono forniti alcuni lineamenti teorici sulla leadership e sulle sue diverse interpretazioni; nel *secondo capitolo*, è presentata una descrizione dello stile interattivo autorevole e proattivo, come stile qualificante l'espressione di una leadership efficace; nel *terzo capitolo*, sono espone sistematicamente le competenze comunicative concernenti l'espletamento, da parte del leader, delle funzioni di compito e di mantenimento, accompagnate ciascuna da esercizi di auto - addestramento.

Segue un'Appendice, in cui sono raccolti alcuni questionari utili al leader per autovalutarsi e per leggere e valutare l'andamento del gruppo, sia in termini di produttività che di processi interattivi. Il lavoro si sofferma sulle *competenze comunicativo - relazionali del leader*, che rappresentano delle skills di base aspecifiche e trasversali, delle "meta - qualità", la cui padronanza può conferire al leader autorevolezza e professionalità.

Il testo è concepito, prevalentemente, *come strumento operativo*, pertanto la trattazione degli aspetti teorici si limita all'essenziale per lasciare ampio spazio agli esercizi semistrutturati per il potenziamento delle singole abilità.

1. *La leadership: teorie e modelli interpretativi*
 - 1.2 Evoluzione degli studi sulla leadership
2. *La realizzazione della leadership autorevole*
 - 2.1 Condizioni facilitanti
 - 2.2 Modalità di attuazione
 - 2.3 Considerazioni conclusive
3. *Repertorio comunicativo e relazionale del leader autorevole*
 - 3.1 Espletamento delle funzioni di compito
 - 3.2 Espletamento delle funzioni di mantenimento

Appendice

- Griglia di osservazione della comprensibilità del linguaggio (Franta, Salonia, 1981)
- Griglia di osservazione della partecipazione attiva (Mastromarino 1991)
- Questionario sul lavoro di gruppo (Varney, 1989)
- Questionario sull'efficienza del gruppo (Varney, 1989)
- Strutture interattive informali (Petillon, 1980)
- Indicatori dell'inefficienza di un gruppo (Berelson, Steiner, 1964)
- Indicatori della produttività di un gruppo (Dyer, 1987; Rubin et al., 1978)
- Che cosa possono fare i dirigenti scolastici per incrementare la motivazione dei docenti (Hoyle, 1991)
- Ostacoli all'innalzamento del livello motivazionale dei docenti (Hoyle, 1991)
- Comportamento dell'insegnante motivato (Hoyle, 1991)
- Aspetti da tener presenti nella pianificazione e nella conduzione di una riunione

Bibliografia

B. PROFILO PROFESSIONALE DOCENTE :



CONSAPEVOLEZZA NELL'INSEGNAMENTO

1. Il cambiamento

 Luft J. (1969), *Psicologia e comunicazione. Un modello dell'interazione umana*, ISEDI, Milano 1975

L'individuo non finisce ai confini segnati dalla sua pelle. L'assunto centrale di quest'opera - e della ricerca di Joseph Luft - è che il comportamento e la psicologia degli uomini non sono comprensibili se non nel contesto delle relazioni interpersonali e dei processi di comunicazione. La "finestra di Johari", l'ormai famoso e utilizzatissimo modello grafico creato da Luft, è la traduzione di questo assunto e viene impiegata per mettere in luce i cambiamenti provocati nella personalità dai mutamenti della consapevolezza, propria e altrui, prodotti dai processi di comunicazione.

Il volume di Luft utilizza lo schema grafico per mettere in evidenza i vari significati e le diverse modalità con cui la comunicazione e l'interazione tra gli uomini avvengono e realizzano le proprie vicissitudini. Sulla base di una ricca esperienza di utilizzazione concreta della "finestra di Johari" (in gruppi di apprendimento basati sull'esperienza, con partecipanti provenienti da ambienti professionali, accademici e organizzativi diversi) il volume analizza e descrive i processi di comunicazione e di interazione, il ruolo dell'inconsapevolezza, la natura del mutamento. Particolare attenzione è data ai problemi dell'interazione non verbale, ai valori presenti nell'interazione, al potere e ai rischi della rivelazione.

1. Introduzione
 2. Quadrante 1. L'area aperta
 3. Quadrante 2. L'area cieca
 4. Quadrante 3. L'area nascosta
 5. Quadrante 4. L'area ignota
 6. L'interazione di gruppo
 7. Interazione e influenza
 8. I valori dell'interazione
- Appendici
Appendice 1. L'intervento strutturale
Appendice 2. L'interazione non verbale
Appendice 3. Il linguaggio del movimento
Bibliografia

 Fontana D. (1981), *Manuale di psicologia per gli insegnanti*, trad. it. Erickson, Trento 1996★

 Fontana D., *Gestire bene il tempo di lavoro*, Erickson, Trento 1997★

 Gordon T. (1974), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti & Lisciani, Teramo 1991★

 Scandella O., *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 1995



E' possibile un rinnovamento della scuola italiana che tuteli la centralità dei soggetti, consenta di controllare il processo di apprendimento, arricchisca la didattica e innovi le metodologie ? Il modo più concreto di affrontare questi problemi è stato, in molte scuole, quello di sperimentare nuove modalità educative, in particolare la tutorship : una attività di guida del processo formativo e di supporto alla crescita del soggetto protagonista dell'apprendimento, svolta rispettando e valorizzando bisogni e motivazioni degli allievi. La tutorship si rivela una pratica capace di contribuire a potenziare le risorse della scuola di fronte alla crescente complessità dei suoi obiettivi.

Questo volume dà conto di esperienze di tutorship diversificate, ponendo a confronto la scuola secondaria e la formazione professionale con la formazione aziendale. Il risultato della ricerca dà l'avvio a una riflessione su come collegare innovazione didattica e innovazione organizzativa e si concretizza in una proposta sulla funzione di tutor come opportunità per arricchire e sviluppare le competenze dei docenti e la loro professionalità, in un contesto scolastico vivificato dalle esigenze ormai irrinunciabili di autonomia.

Presentazione (E. Porzio Serravalle)

Formare cittadini in grado di decidere utilizzando criticamente e costruttivamente conoscenza e autonomia di giudizio è la sfida sociale che la scuola deve affrontare sul suo terreno, quello più propriamente pedagogico. Il rinnovamento della scuola dovrà tener conto che solo una didattica centrata sui soggetti è in grado di produrre formazione nel suo significato più ricco e pregnante ; che condizione necessaria per un tale tipo di didattica è l'effettiva autonomia degli istituti, all'interno dei quali possa dispiegarsi tutta intera la professionalità, intelligente, creativa e responsabile, dei docenti.

Questo libro prende le mosse da un'indagine effettuata nell'ambito dell'attività di ricerca/azione del CISEM (Istituto di ricerca della Provincia di Milano e dell'Unione Province d'Italia) dall'aprile '93 all'aprile '94, sulla figura del tutor, intesa come guida del processo formativo e come responsabile della realizzazione degli obiettivi didattici della classe e più in generale del Progetto di istituto. Una figura e un ruolo professionali diffusi e sperimentati dall'inizio degli anni '90 in molte scuole di diverse parti del paese.

I dati e i suggerimenti emersi dalla ricerca - e le proposte che da essi il libro si spinge a formulare - possono costituire un quadro di riferimento assai utile anche per la scuola secondaria di primo grado.

L'autrice giunge all'esito di proporre -coerentemente- il docente - tutor come figura intermedia (tra il preside e i docenti) nel nuovo stato giuridico del personale della scuola, ai fini di una valorizzazione delle nuove competenze che l'esercizio responsabile della tutorship comporta.

Premessa

La Parte prima rappresenta una sorta di premessa concettuale alla tutorship. Offre una riflessione sull'uso e il senso del termine tutor nel tempo, dalla sua comparsa nel mondo classico ad oggi ; ricostruisce l'habitat in cui il tutor si trova attualmente a vivere ; illustra significati e esperienze di tutorship in contesti formativi della comunità internazionale.

La Parte seconda è una testimonianza di esperienze italiane, presentata secondo un modello interpretativo frutto di un lavoro di indagine. Si tratta di un quadro sistematico, ragionato e omogeneo in cui trovano collocazione e senso le varie forme di tutorship rilevate ; e che può costituire a sua volta uno strumento di lavoro per la progettazione di nuove esperienze.

Nella Parte terza viene delineato e proposto un sistema tutoriale, mettendo in opera le concettualizzazioni svolte in precedenza e dando loro la necessaria coerenza per una tutorship non intesa come dispositivo di emergenza, di rimedio e tamponamento alle disfunzioni endemiche e non del sistema di istruzione ; ma di regolare e efficace funzionamento, di potenziamento delle varie risorse presenti e operanti nel sistema.

La Parte quarta fornisce strumenti per consentire al lettore di capire meglio sia il lavoro di indagine sia le esperienze di tutorship. Si tratta di dati, tabelle illustrative, supplementi di informazione, documenti di lavoro prodotti per l'efficacia dell'operato del tutor. Ad essa si rimanda il lettore ogniqualvolta egli ritenga necessario consultare una tabella o un allegato citati nel testo.

Parte prima

ALLA SCOPERTA DEL TUTOR

I. Il Mondo del tutor

1. Il termine tutor

2. I contesti d'uso

2.5 Le scuole medie

2.5.1 Tutor e operatore psicopedagogico

II. Uno sguardo al tutor nei sistemi scolastici di altri paesi

1. Tutorship e pastoral care

2. Inghilterra

3. Stati Uniti

4. Danimarca

5. Spagna



6. Francia

7. Alcuni segnali dalle esperienze europee

Parte seconda

ESPERIENZE DI TUTORSHIP

III. Finalità e metodologia dell'indagine

Fig. 1 Si riportano le funzioni riscontrate nell'attività dei tutor specificando i significati ad esse attribuiti nel presente lavoro ai fini di una loro classificazione.

IV. I casi della secondaria superiore

1. Il tutor di classe : una tutorship opportuna

2. Il tutor nella didattica per progetti : la tutorship per imparare facendo

3. Il tutor nei progetti per prevenire la dispersione scolastica : modalità di tutorship per garantire a tutti risultati positivi (es. Il progetto START del CISEM)

4. Il tutor per l'orientamento : la tutorship per imparare a scegliere

5. Il tutor nello stage : la tutorship dell'esperienza

6. Il tutor nel Progetto '92 : la tutorship per un progetto integrato

7. L'ascolto e la prevenzione del disagio : un ambito ai primi passi e in espansione

V. I CASI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE : IL TUTOR DEL SOGGETTO

1. Progetti, finalità e funzioni

2. Aspetti organizzativi e condizioni di fattibilità

VI. I CASI DELLA FORMAZIONE AZIENDALE : IL TUTOR DEL PROCESSO

Parte terza

LA TUTORSHIP POSSIBILE

VII. I capisaldi di una proposta

VIII. La tutorship come componente del ruolo docente

IX. Il rapporto con l'adolescente

X. Il coordinamento

XI. La classe come progetto

XII. Il progetto formativo di classe

XIII. Il progetto formativo di classe : come si costruisce

XIV. Il team di classe

XV. Il responsabile del progetto formativo di classe

XVI. Le responsabilità nelle funzioni tutoriali

XVII. Implicazioni sul funzionamento della scuola

Conclusioni

Parte quarta

STRUMENTI

I casi dell'indagine

Esempi di evoluzione delle esperienze di tutorship

TABELLE

ALLEGATI

Bibliografia



La routine

Di Pietro M.- Rampazzo L., *Lo stress dell'insegnante. Strategie di gestione attiva*, Erickson, Trento 1997*

Favretto G.-Rappagliosi C.M., *Dirigenza scolastica. Problemi, Stress, Soluzioni*, Armando, Roma 1997

Ogni direttore didattico, ogni preside che svolga la propria funzione da alcuni anni, ha in qualche misura sperimentato situazioni di stress e ha cercato di “correre ai ripari”, di trovare qualche forma di difesa preventiva o di recupero, ma spesso questo è accaduto senza che fosse presente una chiara consapevolezza della natura dello stress, senza dunque una piena possibilità di percepirne con chiarezza i primi sintomi, senza l'applicazione tempestiva di strategie di prevenzione efficaci o di efficaci modalità di recupero delle energie. Ognuno ha cercato di “cavarsela a modo suo” nelle forme che la ricerca compiuta dagli autori del presente lavoro ha messo in luce.

In questo lavoro si analizzano i compiti ai quali oggi un dirigente scolastico deve far fronte, vi si descrivono le posizioni teoriche e le ricerche in ambito primariamente psicologico, ma anche biologico e medico sono state dedicate allo stress. Ma soprattutto è in essa contenuta descrizione di un'ampia e articolata ricerca sul campo, compiuta su un consistente campione di dirigenti scolastici, viene analizzato il problema della dirigenza nel privato, raffrontandola con il settore pubblico, vengono forniti, infine, alcuni consigli utili ai dirigenti della scuola per meglio affrontare le problematiche e gli imprevisti propri della mansione.

Capitolo primo : La dirigenza scolastica italiana : funzioni e ruoli

1.0 Introduzione

1.1 La dirigenza scolastica

1.2 Funzioni e ruoli del dirigente scolastico : cosa prescrive la normativa

1.2.1 I direttori didattici

1.2.2 I presidi di scuola media inferiore

1.2.3 I presidi di scuola media superiore

Capitolo secondo : I manager nelle organizzazioni e le loro strategie di coping (= tentativo di adattamento)

2.0 Alcuni cenni al modello dello stress

2.1 Lo stress nelle organizzazioni lavorative

2.2 La figura del manager

2.2.1 Le funzioni

- assume decisioni
- esercita il potere
- utilizza risorse e persone
- ha discrezionalità di scelta, di movimento e di azione
- gestisce rapporti complessi
- è responsabile diretto delle scelte operate, ecc.

2.2.2 I costi

2.2.3 I vantaggi

2.3 Stress, controllo e adattamento tra i manager

2.3.1 Come agisce e quali strategie di adattamento utilizza il manager privato ?

Tabella 2.1 - Strategie di adattamento (Burke e Weir)

- a) Comportamento sul lavoro
- b) Misure per alleviare lo stress
- c) Aiuto terapeutico

Tabella 2.2 - Strategie di coping (Favretto)

- Strategie di pianificazione
- Strategie psicosociali
- Strategie “ricostruttive” e compensative
- Strategie di training psicologico e cognitivo

2.3.2 Che cosa fanno i dirigenti scolastici (manager pubblici)

Capitolo terzo : Alcune ricerche sulle problematiche del manager scolastico italiano

3.0 Gli obiettivi generali

3.1 Il progetto di ricerca

3.2 Lo stress nelle figure apicali scolastiche americane

3.3 La soddisfazione lavorativa tra i direttori didattici in Israele

Bibliografia

Paolo Lucchi



- 3.4 Un contributo inglese al problema teorico
- 3.5 Un contributo da Singapore
- 3.6 Il lavoro e lo stress dei dirigenti scolastici
 - 3.6.1 La ricerca preliminare
 - 3.6.2 La realtà della dirigenza scolastica italiana : acquisizione dei primi elementi problematici
 - 3.6.3 Alcuni costrutti teorici di riferimento
 - Il conflitto e l'ambiguità di ruolo
 - I compiti dei dirigenti scolastici
 - I rapporti interpersonali
 - Il "boundary spanning stress"
 - Sviluppo e innovazione
 - 3.6.4 Messa a punto dello strumento d'indagine
 - 3.6.5 Il campione
 - 3.6.6 Risultati della ricerca
 - 1. Caratteristiche metriche del questionario
 - 2. L'elaborazione dei dati
 - 3. Alcune osservazioni sui fattori ottenuti
 - Fattore 1. Assumere il ruolo
 - Fattore 2. Eseguire i compiti
 - Fattore 3. Gestire i rapporti
 - Fattore 4. Attuare provvedimenti disciplinari
 - Fattore 5. Espletare funzioni di coordinamento del personale non docente
 - Fattore 6. Inadeguatezza rispetto ai cambiamenti
 - 4. Sintomi psicosomatici e salute fisica
 - 5. L'analisi dei coefficienti di relazione
 - 6. Differenze tra i profili direttivi
 - 3.6.7 Alcune prime riflessioni di sintesi
- 3.7 La ricerca empirica intensiva
 - 3.7.1 Premesse teoriche e metodologiche
 - 3.7.2 Messa a punto dello strumento di indagine
 - 3.7.3 Modalità di somministrazione dello strumento
 - 3.7.4 Procedura per la codifica e l'analisi dei dati
 - 3.7.5 Analisi statistico - quantitativa dei risultati
 - 3.7.6 L'analisi differenziata delle tipologie professionali in rapporto agli eventi e alle strategie di adattamento
 - 3.7.7 La relazione tra eventi, strategie e risultati (nell'intera popolazione)

Capitolo quarto : Approfondimenti qualitativi

- 4.0 Analisi qualitativa dei dati. Testimonianze raccolte. Deduzioni e considerazioni
- 4.1 Eccessivo carico di lavoro
- 4.2 Rapporto Scuola/Alunni/Genitori
- 4.3 Le relazioni interpersonali
- 4.4 Ruolo in sé
- 4.5 Esecuzione di compiti organizzativi
- 4.6 Scarsa disponibilità di fondi
- 4.7 Eccessiva burocratizzazione della funzione
- 4.8 Problematiche educativo - didattiche
- 4.9 Alcune osservazioni conclusive

Capitolo quinto : Cosa fanno i dirigenti scolastici per gestire il loro stress ?

- 5.0 Stili di leadership e dirigenza scolastica
 - *Aspetti predominanti della leadership :*
 - 1. *caratteristiche del leader*
 - 2. *caratteristiche dei membri del gruppo*
 - 3. *situazione*
 - Le principali funzioni di una leadership efficace :*
 - a. *prevedere*
 - b. *pianificare*
 - c. *organizzare*



- d. *condurre*
- e. *coordinare*
- f. *controllare*
- g. *COMUNICARE*

5.1 *Come essere un leader efficace nella scuola*

- I)** *Le competenze professionali*
- II)** *Le competenze personali*
- III)** *La capacità di porsi e attuare obiettivi*
- IV)** *La capacità di utilizzare le risorse*
- V)** *La capacità di valutazione*

Dall'analisi delle competenze e delle doti professionali sono state individuate e proposte le seguenti dodici tipologie :

1. - *Dirigente efficiente*
2. - *Dirigente efficientista*
3. - *Dirigente accentratore*
4. - *Dirigente innovatore*
5. - *Dirigente pedagogo*
6. - *Dirigente disponibile*
7. - *Dirigente disponibile a tutti i costi*
8. - *Dirigente burocratico di trincea*
9. - *Dirigente semplicista*
10. - *Dirigente autoritario*
11. - *Dirigente scienziata*
12. - *Dirigente inadeguato*

Tabella 5.3 Alcune strategie di leadership per il dirigente della scuola

Tabella 5.4 Condizioni per l'innovazione

Tabella 5.5 Cosa può fare un dirigente scolastico per promuovere il processo innovativo

Capitolo 6 : Alcuni consigli per i neo - dirigenti

- 6.0 Cosa suggeriscono i colleghi già esperti
- 6.1 Area della leadership e gestione dei gruppi
- 6.2 Area della comunicazione e delle relazioni interpersonali
- 6.3 Area culturale/professionale
- 6.4 Area organizzativo/gestionale
- 6.5 Area delle doti e competenze professionali
- 6.6 Area delle competenze pedagogiche
- 6.7 Area degli incentivi e delle gratificazioni
- 6.8 Area delle aspettative nei confronti del ruolo
- 6.9 Commento
 - 6.9.1 Cosa suggerisce la letteratura
 - 6.9.2 Alcuni suggerimenti organizzativi

Capitolo settimo : I coordinatori amministrativi e le problematiche degli istituti scolastici

7.0 Introduzione

- 7.1 Rapporto scuola/alunni/genitori
- 7.2 Le relazioni interpersonali
- 7.3 Gestione informatica del lavoro d'ufficio
- 7.4 Eccessiva burocratizzazione della funzione
- 7.5 Ruolo in sé
- 7.6 Esecuzione di compiti organizzativi
- 7.7 Carico di lavoro : overload (sovraccarico)/underload (sottoccupazione)

APPENDICE

APPENDICE/DIARIO

- Aree relative alle fonti di stress
- Aree relative ai sintomi psicofisici

3. L'insegnante riflessivo

3.1 Psicologia cognitiva

Bibliografia
Paolo Lucchi



📖 Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1989*

3.2 Cervello/Mente/Intelligenze

📖 Sternberg R.J., Spear-Swerling L. (1996), *Le tre intelligenze*, tr. it. Erickson, Trento 1997*

📖 Gardner H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1997 (nona edizione)

Il fenomeno "intelligenza" può essere scomposto in una serie finita di abilità umane distinte, di distinte intelligenze : linguistica, musicale, logico - matematica, spaziale, corporeo - cinestetica, personale e interpersonale. Caso per caso, Gardner esamina quali siano i componenti di ogni particolare forma di intelligenza, lo sviluppo di ogni singola forma di competenza, gli aspetti neurologici, quelli interculturali. Le singole "intelligenze" devono essere "rimontate" in intelligenze capaci di funzionare nei contesti complessi del mondo : a questo fine ha vitale importanza la capacità umana di creare e manipolare simboli. I simboli servono a colmare il divario fra "il sistema nervoso, con le sue strutture e funzioni, e la cultura, con i suoi ruoli e le sue attività".

Negando il concetto tradizionale di intelligenza come qualcosa di unitario o di puramente intellettuale e proponendo l'esistenza di una pluralità di intelligenze, Gardner mira tra l'altro a una teoria capace di applicazioni in campo educativo. Come deve essere impostata l'educazione, dando a un individuo uno sviluppo equilibrato di tutte le sue intelligenze, o spingendo al massimo lo sviluppo di quella intelligenza in cui può ottenere risultati eccezionali ? Tenendo conto delle sole potenzialità dell'individuo, o cercando invece di sviluppare preferibilmente quelle doti di cui ha maggiormente bisogno la società ?

Questo libro, che per la sua originalità di contenuto e la semplicità e vivacità dello stile ha rinnovato anche presso il grande pubblico il successo dei libri precedenti di Gardner, ha ricevuto nel 1984 il *National Psychology Award for Excellence in the Media*, conferitogli dalla American Psychological Association.

Nuova introduzione

Prefazione

Nota al progetto sul potenziale umano

Parte prima

LO SFONDO

1. L'idea delle intelligenze multiple
2. L'intelligenza : concezioni anteriori
3. I fondamenti biologici dell'intelligenza
4. Che cos'è un'intelligenza ?

Parte seconda

LA TEORIA

5. Intelligenza linguistica
6. Intelligenza musicale
7. Intelligenza logico - matematica
8. Intelligenza spaziale
9. Intelligenza corporeo - cinestetica
10. Le intelligenze personali
11. Critica della teoria delle intelligenze multiple
12. La socializzazione delle intelligenze umane per mezzo dei simboli

Parte terza

IMPLICAZIONI E APPLICAZIONI

13. L'educazione delle intelligenze
14. L'applicazione delle intelligenze

📖 Demetrio D. (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995



L'intelligenza non è riconducibile soltanto ad un insieme di capacità volte a risolvere problemi, adattarsi all'ambiente, astrarre, creare. Essa è soprattutto facoltà metacognitiva perché sa riflettere ciò che va pensando e facendo. La scuola e molti altri ambiti della formazione - per i giovani o gli adulti - dimenticano sovente questa caratteristica precipua della mente umana e non sviluppano competenze quali la reminiscenza, l'introspezione, la sospensione del giudizio, la produzione di immagini e metafore, ecc.

Questo libro - nato da una ricerca promossa dall'amministrazione comunale di Parma - documenta quali e quante possono essere le vie a disposizione del formatore che intenda occuparsi di sviluppo del potenziale intellettuale. Inoltre il testo individua *nell'approccio autobiografico* uno strumento efficace per conoscere, spiegare e comprendere i processi cognitivi, i metodi di apprendimento e le continuità del pensiero nel corso della vita.

Proposte di lavoro e di ricerca, suggestioni teoriche e metodi di autoriflessione che mettono sempre al centro la storia personale, fanno di questo volume al contempo un documento per approfondire la pratica didattica in insegnamenti diversi e per realizzare degli specifici *Laboratori di educazione della mente*.

Presentazione (Franca Amadini)

Da una ricerca esplorativa altre risonanze, altri contesti (Duccio Demetrio)

La ricerca autobiografica in educazione : dalla teoria alla didattica (D. Demetrio e L. Formentini)

Parte prima

Metodo autobiografico e ricostruzione della percezione dei processi cognitivi : il progetto Labaco a Parma (Demetrio)

Parte seconda

Altri contesti di applicazione (Autori vari)

Parte terza

Per una didattica dell'intelligenza (Demetrio)

Parte quarta

Campi del sapere e attenzioni cognitive: tre possibilità (Autori vari)

3.1 Memoria

 **Cornoldi C. , *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET, Torino 1986★**



Baddeley A., *La memoria umana*, il Mulino, Bologna 1995

Questo volume offre un panorama completo ed aggiornato degli studi sulla psicologia della memoria, filone di ricerca che indaga i meccanismi di acquisizione, conservazione, recupero e oblio delle informazioni. La memoria viene considerata dall'autore come il centro di ogni processo cognitivo, attorno al quale ruotano numerosi aspetti dell'attività psicologica e cerebrale, quali la percezione, l'azione, l'emozione, l'attenzione.

Il testo si articola secondo tre principali linee. La prima consiste nell'esposizione degli studi di laboratorio e del modo in cui le differenti teorie si sono sviluppate a partire dalla valutazione sperimentale; vengono anche esplorate le relazioni fra teorie dell'apprendimento, intelligenza artificiale e connessionismo. La seconda linea analizza l'uso della memoria nella vita quotidiana: questo approccio metodologico parte dal presupposto dell'insufficienza della psicologia di laboratorio e ricerca conferme empiriche agli studi teorici. La terza linea di ricerca riguarda i problemi di memoria nei pazienti con lesioni cerebrali e affronta la questione del possibile ruolo terapeutico della psicologia nei casi di amnesia e afasia.

Grazie ad una esposizione estremamente chiara e a un costante riferimento agli studi più recenti, questo libro si presenta come strumento indispensabile per gli studiosi di psicologia cognitivista e come manuale rigoroso e di facile consultazione per tutti coloro che sono interessati alle più recenti ricerche sulla memoria umana.

Prefazione

- I. Perché abbiamo bisogno della memoria ?
 - II. Percepire e ricordare
 - III. Quanti tipi di memoria ? Evidenze in favore della MBT
 - IV. Il ruolo della memoria nei processi cognitivi : la memoria di lavoro
 - V. Immaginazione visiva e taccuino visuo - spaziale
 - VI. Attenzione e controllo della memoria
 - VII. Quando l'esercizio rende perfetti
 - VIII. Organizzare e apprendere
 - IX. L'acquisizione delle abitudini
 - X. Quando la memoria fallisce
 - XI. Il recupero dell'informazione
 - XII. "Ricollezione" e memoria autobiografica
 - XIII. La conoscenza
 - XIV. E adesso ? Di nuovo il connessionismo
 - XV. Memoria, emozione e cognizione
 - XVI. Comprendere l'amnesia
 - XVII. Il trattamento dei problemi di memoria
- Riferimenti bibliografici



Educazione e processi di apprendimento

 **Gagné E.D. (1989), *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, trad. it. SEI, Torino 1995.***

 **Pontecorvo C. & M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna 1986***

 **Corno D.- Pozzo G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991***

 **Ausubel D.P. (1968), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1994⁶**

La traduzione di questo "manuale" è stata sollecitata dalla diffusa esigenza di un'esauriente trattazione dei problemi pratici e teorici che, quotidianamente e di principio, interessano i tecnici della scuola quando si trovano nella necessità di avere piena conoscenza delle caratteristiche che connotano i vari stadi dello sviluppo psicologico dei loro allievi.

La trattazione scientifica di questioni troppo spesso lasciate alla gestione del senso comune offre una risposta sistematica alle domande che non solo gli insegnanti pongono. Come si struttura l'apprendimento? Cos'è l'intelligenza? Da quali fattori psichici e non essa viene influenzata? Quali gli usi e quali gli abusi della misurazione dei processi cognitivi?

L'autore di questo volume si è proposto di offrire una lettura che coinvolgesse, nella sua chiarezza rigorosa, tutti coloro che sono direttamente o indirettamente interessati ai problemi dell'educazione. Insegnanti, quindi, genitori e chi è comunque attento ai progressi della cultura potranno trovare nel pensiero dell'autore un punto di riferimento fondamentale per una migliore consapevolezza dei problemi connessi allo sviluppo delle strategie attraverso le quali l'uomo conosce il suo mondo.

Introduzione: Apprendimento cognitivo e psicopedagogia: Il contributo di Ausubel (di C. Cornoldi e P. Meazzini)

Prefazione

I. INTRODUZIONE

1. Il ruolo e la funzione della psicologia dell'educazione

II. SIGNIFICATO E APPRENDIMENTO DEL SIGNIFICATO

2. Significato e apprendimento del significato

3. Ricezione e fissazione del significato

III. FATTORI COGNITIVI NELL'APPRENDIMENTO

4. Struttura cognitiva e transfer cognitivo

5. Sviluppo cognitivo e idoneità

6. L'intelligenza

7. Strategie d'insegnamento per superare le differenze individuali nella capacità intellettuale

8. L'esercizio pratico

9. Il materiale didattico

IV. FATTORI AFFETTIVI E SOCIALI NELL'APPRENDIMENTO

10. Fattori motivazionali e apprendimento

11. Fattori della personalità e apprendimento

12. Appartenenza al gruppo, fattori sociali e apprendimento

13. Aspetti relativi all'insegnante

V. L'APPRENDIMENTO ATTRAVERSO LA SCOPERTA

14. L'apprendimento attraverso la scoperta

15. L'acquisizione e l'uso di concetti

16. Problem solving e creatività

VI. MISURA E VALUTAZIONE

17. Principi di misura e valutazione

Bibliografia



C. RAPPORTO INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO NEL CONSIGLIO DI CLASSE

0. Osservazione e auto-osservazione nel rapporto insegnamento-apprendimento

 Soresi S., *Guida all'osservazione in classe*, Giunti-Barbera, Firenze 1978

All'insegnante di oggi non è più possibile richiedere unicamente un "viscerale atteggiamento d'amore" nei confronti degli alunni: accanto alla disponibilità deve possedere una profonda competenza tecnica che gli consenta, da un lato, di individuare con precisione gli obiettivi educativi che intende perseguire, e, dall'altro, la pianificazione di corrette strategie di controllo dell'adeguatezza degli interventi che attiva.

In questo contesto il ricorso al metodo dell'osservazione è inevitabile anche se esso, come d'altronde ogni altra forma di diagnosi e valutazione, risulterà sterile da un punto di vista psicopedagogico ed irrilevante da un punto di vista sociale, se non inserito in un preciso programma di intervento e cambiamento.

L'autore con questo lavoro si propone sia di stimolare l'insegnante a considerare la propria attività in termini più squisitamente professionali sia di offrirgli la possibilità di ricorrere all'uso di alcune strategie e di alcuni strumenti di osservazione che possono aiutarlo a verificare il suo operato.

Il volume si articola in tre parti: nella prima vengono affrontati alcuni problemi teorici collegati all'uso dell'osservazione nella ricerca psicopedagogica; nella seconda vengono presentati alcuni strumenti di analisi e di osservazione del comportamento dell'insegnante (il metodo di Flanders, di Bellack, di De Landsheere, ecc.) e nella terza, infine, ci si sofferma sull'analisi del contributo offerto dall'approccio comportamentistico all'osservazione delle problematiche scolastiche.

Introduzione

L'attività di un professionista prevede necessariamente almeno cinque momenti distinti:

1. la comprensione approfondita della realtà da modificare;
2. l'individuazione e l'elencazione dei problemi che la realtà stessa solleva;
3. l'elaborazione di alcune ipotesi di cambiamento e la pianificazione di un intervento;
4. la realizzazione del progetto;
5. il controllo dei risultati ottenuti.

Le finalità che ci si propongono con questo lavoro sono essenzialmente due:

- a) stimolare l'insegnante a considerare la propria attività in termini più squisitamente professionali;
- b) offrire all'insegnante la possibilità di ricorrere, per la sua programmazione didattica, all'uso di alcune strategie di osservazione che possono aiutarlo a verificare il suo operato.

L'osservazione può trasformarsi in attività di "autovalutazione correttiva" e di feedback del proprio comportamento e stimolare anche nell'insegnante significative dinamiche di cambiamento. Per questo, saranno presi in considerazione strumenti di osservazione del comportamento che l'insegnante e l'alunno assumono in classe. In particolare, si considereranno:

- *nella prima parte*, alcuni problemi e metodi di osservazione;
- *nella seconda parte*, l'osservazione dell'analisi dell'insegnamento;
- *nella terza parte*, il contributo offerto dall'approccio comportamentistico all'analisi e all'osservazione delle problematiche scolastiche.

Parte prima: PROBLEMI E METODI DI OSSERVAZIONE

Cap. I. - Tipi di osservazione

1. L'osservazione occasionale
2. L'osservazione sistematica
3. Tipi di osservazione sistematica
 - 3.1 L'osservazione naturalistica
 - 3.2 L'osservazione diretta
 - 3.3 L'osservazione documentaria
 - 3.4 L'osservazione scientifica
 - 3.5 L'osservazione partecipante

Cap. II. - L'osservazione nella ricerca pedagogica

Cap. III. - L'attendibilità dell'osservazione

Bibliografia
Paolo Lucchi



1. Gli errori di osservazione
2. L'osservatore come fonte di errore
3. La formazione degli osservatori
4. Quando e cosa osservare
5. Come osservare

Parte seconda: L'OSSERVAZIONE NELL'ANALISI DELL'INSEGNAMENTO

Cap. IV. - Metodi di osservazione utilizzati nell'analisi dell'insegnamento

1. *I sistemi di segni (L'osservazione del comportamento dell'alunno: la check-list di M. Almy)*
 - 1.1 *Una check-list per l'analisi della relazione genitori - figli (R. Cattell)*
2. *Le scale di valutazione (obiettività/attendibilità/sensibilità/validità)*
 - 2.1 *Tipi di scale di valutazione*
3. *I sistemi di categorie*

Cap. V. - L'interazione in classe

1. La relazione insegnante - alunno
2. L'analisi delle interazioni verbali in classe
3. *Il sistema di Flanders per l'analisi delle interazioni verbali*
 - 3.1 Le categorie di analisi delle interazioni verbali
 - 3.2 Metodo di classificazione delle interazioni verbali
 - 3.3 Descrizione qualitativa e quantitativa delle interazioni
 - 3.4 Analisi e interpretazione delle interazioni
 - 3.5 *Utilizzando il sistema di Flanders, può l'insegnante valutare la propria attività scolastica?*
 - 3.6 *Suggerimenti e "regole" per la classificazione delle interazioni verbali in classe*
4. Il sistema di categorie di interazione verbale (SCIV) di E. Amidon
 - 4.1 Uso della matrice di Amidon
5. L'osservazione delle attività intellettuali : il sistema di Taba
6. L'analisi dell'insegnamento con il metodo della Hughes
7. *Il metodo di G. De Landsheere*
8. Il sistema di analisi della comunicazione in classe di Lewis, Newell e Withall
9. Il sistema di Bellack
10. Il sistema di analisi dell'insegnamento di B. Joyce
 - 10.1 Codificazione e registrazione delle comunicazioni dell'insegnante

Cap. VI. - L'osservazione dell'interazione sociale in classe

1. Lezione e lavoro di gruppo
2. Il gruppo - classe
3. L'osservazione della discussione di gruppo
4. *L'analisi delle interazioni di gruppo di R.F. Bales*
 - 4.1 L'osservazione e la registrazione delle interazioni
Esemplificazione sperimentale 1
 - 4.2 La revisione di Borgatta

Parte terza - L'OSSERVAZIONE NELL'ANALISI E MODIFICAZIONE DEI COMPORAMENTI

Cap. VII. - Comportamentismo e problemi di osservazione

1. Definizione accurata dei comportamenti da osservare
2. Durata dell'osservazione
3. Verifica dell'obiettività dell'osservazione
4. L'osservazione per campionamento a tempo

Cap. VIII. - Comportamento ed osservazione a scuola

1. L'osservazione dei comportamenti di "vicinanza" e di "interazione"
2. L'osservazione del comportamento di un gruppo di adolescenti caratteriali
3. L'osservazione dei comportamenti degli alunni



4. *L'osservazione del comportamento dell'insegnante*
Esemplificazione sperimentale 2
5. L'osservazione del comportamento della classe
 - 5.1 I comportamenti orientati al compito
Esemplificazione sperimentale 3
 - 5.2 Gli effetti del comportamento degli insegnanti
6. L'osservazione dell'interazione scolastica
7. Il sistema di osservazione di Spaulding
8. L'analisi funzionale di Bijou

Considerazioni conclusive

Bibliografia



📖 Meazzini P., *La conduzione della classe. Tecniche comportamentali*, Giunti-Barbera, Firenze 1978

In questo libro vengono presentati in modo sistematico i principi sui quali si fonda la “tecnologia del comportamento”, i metodi che si possono impiegare per una corretta gestione della classe e i risultati ottenuti in numerose esperienze scolastiche che si sono conformate a questo approccio.

I vari temi sono vivacizzati dall'inserimento di una casistica quanto mai ampia e diversificata, che abbraccia episodi tipici della scuola materna, di quella dell'obbligo e della scuola media superiore.

L'insegnante di ogni ordine e grado, l'operatore sociale e le persone interessate ai problemi scolastici troveranno nel volume una serie di indicazioni e di suggerimenti metodologici in grado di fondare su basi scientifiche un nuovo rapporto educativo.

Parte prima - PRINCIPI E METODI

Capitolo 1 - I PRINCIPI DELLA TECNOLOGIA DEL COMPORTAMENTO

- 1.1 Introduzione
- 1.2 Che cos'è il modello medico
- 1.3 Aspetti negativi del modello medico
- 1.4 Perché il modello medico tende a sopravvivere
- 1.5 Che cos'è il modello psicologico
- 1.6 Il modello psicologico e la tecnologia del comportamento
- 1.7 Aspetti positivi della tecnologia del comportamento

Capitolo 2 - TECNICHE DI OSSERVAZIONE E MODALITA' DI VERIFICA DELL'INTERVENTO COMPORTAMENTALE

- 2.1 Il linguaggio quotidiano strumento di non comunicazione
- 2.2 Il linguaggio comportamentale come superamento del linguaggio quotidiano
- 2.3 Cosa osservare
- 2.4 L'analisi funzionale del comportamento
- 2.5 Che fare dei dati ottenuti durante la fase di osservazione
- 2.6 Il problema dell'attendibilità dell'osservazione
- 2.7 La definizione degli obiettivi comportamentali
- 2.8 Programmazione e valutazione dell'intervento comportamentale

Parte seconda - COME INCREMENTARE I COMPORTAMENTI ADEGUATI

Capitolo 3 - RINFORZAMENTO, MODELLAGGIO E CONCATENAMENTO

- 3.1 Introduzione
- 3.2 L'universo dei rinforzatori
- 3.3 Il modellaggio (shaping)
- 3.4 Il concatenamento
- 3.5 Chi condiziona chi

Capitolo 4 - LA CONTRATTAZIONE DELLE CONTINGENZE DI RINFORZAMENTO: I CONTRATTI EDUCATIVI

- 4.1 Introduzione
- 4.2 Le regole della contrattazione delle contingenze
- 4.3 Dalla contrattazione eterodiretta alla contrattazione autodiretta
- 4.4 A proposito di micro- e di macrocontratti
- 4.5 Gli elementi che costituiscono la contrattazione
- 4.6 Che fare quando la contrattazione delle contingenze non sembra funzionare

Capitolo 5 - LA CONTRATTAZIONE DELLE CONTINGENZE DEL GRUPPO E LA “TOKEN ECONOMY”

- 5.1 La contrattazione delle contingenze di gruppo
- 5.2 La *token economy* (economia simbolica)

Capitolo 6 - LA MODIFICAZIONE DELL'AMBIENTE



- 6.1 Introduzione
- 6.2 Il controllo da parte dello stimolo
- 6.3 La tecnica del *fading*
- 6.4 Classificazione degli stimoli sulla base delle loro caratteristiche
- 6.5 Ambiente - scuola

Capitolo 7 - IL MODELLAMENTO

- 7.1 Introduzione
- 7.2 Modellamento e socializzazione
- 7.3 Il modellamento nella scuola
- 7.4 I fattori del modellamento

Capitolo 8 - L'AUTOCONTROLLO

- 8.1 Introduzione
- 8.2 L'autocontrollo nella prospettiva comportamentale
- 8.3 Come si attua l'autocontrollo: cenni procedurali
- 8.4 Apprendimento dell'autocontrollo

Parte terza - COME DIMINUIRE I COMPORTAMENTI ADEGUATI

Capitolo 9 - ESTINZIONE E RINFORZAMENTO DIFFERENZIALE

- 9.1 Introduzione
- 9.2 Elementi che ostacolano l'uso dell'estinzione
- 9.3 L'estinzione è veramente efficace?
- 9.4 Il rinforzamento differenziale

Capitolo 10 - LA PUNIZIONE : PERCHE' NO?

- 10.1 *Introduzione*
- 10.2 *La punizione e la tecnologia del comportamento*
- 10.3 *La punizione non è efficace*
- 10.4 *Effetti collaterali negativi della punizione*
- 10.5 *Effetti paradossali della punizione*
- 10.6 *Perché si continua a punire*
- 10.7 *Alternative alla punizione di tipo a*

Parte quarta - LA GESTIONE DEI PROBLEMI EMOZIONALI NELLA SCUOLA

Capitolo 11 - ANSIE E PAURE NELLA SCUOLA

- 11.1 Introduzione
- 11.2 La definizione della paura e dell'ansia secondo la prospettiva comportamentistica
- 11.3 Come si apprendono ansie e paure
- 11.4 Dall'ansia alla fobia
- 11.5 Come si eliminano ansie e fobie
- 11.6 Alcuni casi tipici di paura e di fobia

Capitolo 12- SCUOLA E HANDICAPPATO

- 12.1 Introduzione
- 12.2 L'integrazione del bambino handicappato nella scuola "normale"
- 12.3 L'integrazione selvaggia "*Italian style*"
- 12.4 L'integrazione dell'handicappato: la prospettiva comportamentale
- 12.5 Osservazioni conclusive

Parte quinta - LA MODIFICAZIONE DEI COMPORTAMENTI COGNITIVI



Capitolo 13 - LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

- 13.1 Introduzione
- 13.2 Identificazione e definizione degli obiettivi didattici
- 13.3 L'analisi dei compiti
- 13.4 I test criteriali
- 13.5 Procedure di insegnamento individualizzato

Parte sesta - IN CONCLUSIONE

Capitolo 14 - L'INTRODUZIONE DELLA TECNOLOGIA DEL COMPORTAMENTO NELLA SCUOLA

- 14.1 Introduzione
- 14.2 La formazione delle componenti scolastiche all'uso delle tecniche comportamentali
- 14.3 Funzioni delle componenti scolastiche secondo la tecnologia del comportamento

Capitolo 15 - OBIEZIONI ALL'USO DELLA TECNOLOGIA DEL COMPORTAMENTO NELLA SCUOLA

- 15.1 Introduzione
- 15.2 Obiezioni di natura socio - politica
- 15.3 Obiezioni di natura morale
- 15.4 Obiezioni di natura pedagogica
- 15.5 Obiezioni di natura psicologica
- 15.6 Obiezioni di natura...estetica
- 15.7 Per un uso corretto della tecnologia del comportamento

Glossario

Bibliografia



📖 Bonetti P, Roman Jacopino F., *L'osservazione sistematica degli alunni*, Fabbri, Milano 1978

La profonda revisione, attualmente in corso, del concetto di valutazione impone un diverso sistema di osservazione degli alunni, fondato sul concetto di programmazione. In questo sistema, valutare significa confrontare un progetto con i risultati conseguiti, al fine di riequilibrare i mezzi e i metodi di intervento. In particolare, essendo l'alunno il soggetto dell'azione educativa che la scuola via via programma, l'osservazione sistematica sui suoi processi d'apprendimento consente di valutare l'efficacia degli interventi programmati.

Il testo si apre su tre campi di osservazione :

- il comportamento individuale, cioè il modo di porsi dello scolaro di fronte all'attività scolastica, di fronte ai compagni e di fronte all'insegnante ;
- i rapporti interpersonali, cioè i processi di socializzazione, riguardo ai quali il testo offre chiare indicazioni per l'uso delle tecniche sociometriche ;
- il comportamento della classe, cioè i processi che si instaurano a livello di attività collettiva. In questa sezione vengono proposti come criteri di individuazione quelli che attengono ai comportamenti di collaborazione, di competitività, di individualismo ; il docente troverà anche indicazioni per l'autoanalisi, sia degli alunni sia dell'insegnante.

Presentazione

Introduzione : osservare i propri alunni

Le tecniche di osservazione

Il comportamento individuale dell'alunno

I rapporti interpersonali tra gli alunni : la sociometria

Il comportamento della classe

L'organizzazione della classe e il comportamento dell'insegnante

L'osservazione come strumento di analisi del comportamento

📖 Mazzotta M., *Come organizzare la lezione*, Giunti & Lisciani, Teramo 1985★



📖 De Landsheere G. (1974), *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Lisciani & Giunti, Teramo 1980

Ci sono strumenti che aiutino gli insegnanti a comprendere in modo obiettivo la loro attività in classe ? Ecco una ricerca sul bene e sul male del comportamento insegnante : che cosa fanno, che cosa dicono, come considerano gli allievi gli insegnanti delle scuole europee.

Introduzione

Capitolo primo : Obiettivo della ricerca

- La difficoltà di conoscere che cosa succede veramente nelle classi
- Perché bisogna conoscere con esattezza come si insegna ?

Capitolo secondo : Un movimento di ricerca pedagogica contemporanea

- La ricerca di Hughes e collaboratori

Capitolo terzo : Condizioni dell'esperienza

- Popolazione sperimentale
- Argomenti delle lezioni
- Metodo di registrazione

Capitolo quarto : Metodo d'analisi e codice

- Regole fondamentali
- Tavola sinottica delle funzioni di insegnamento
- Indicazioni pratiche per identificare le funzioni e il codice

Capitolo quinto : Addestramento degli analizzatori e controllo delle analisi

- Messa a punto di un'analisi tipo
- Addestramento degli analizzatori
- Analisi delle 50 lezioni
- Controllo delle analisi

Capitolo sesto : Risultati generali

- Ripartizione delle funzioni secondo le nove categorie

Capitolo settimo : Analisi dei risultati

- Profili dell'insegnamento secondo le nove categorie
- Studio analitico delle funzioni per l'insieme delle 50 lezioni
- Analisi delle variazioni quantitative su ogni categoria di funzioni

Capitolo ottavo : Il campione rappresentativo minimo

- Un quarto d'ora è rappresentativo di un'ora
- Cinque minuti sono rappresentativi di un'ora

Conclusione

ALLEGATI

I Allegato : Analisi dei primi cinque minuti di una lezione

II Allegato : Alcune ricerche contemporanee sui processi di insegnamento

Bibliografia



La lezione

1. Educazione al comprendere

 **De Beni R.- Pazzaglia F., *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi d'intervento*, UTET, Torino 1995***

2. Educazione e comunicazione interpersonale

 **Lumbelli L., *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, il Mulino, Bologna 1982**

Questo è il primo di due volumi previsti in questa collana che affrontano problemi di psicologia dell'educazione. La divisione del materiale si basa su una distinzione di fondo tra i contributi che la psicologia può dare alla definizione di ipotesi sui comportamenti educativi dell'insegnante che appaiono più efficaci sul piano educativo e i contributi che invece riguardano più direttamente l'allievo e le modalità dell'apprendimento.

Questo primo volume affronta il tema del comportamento comunicativo dell'insegnante, avendo come punti di riferimento sia lo specifico settore di ricerca psicoeducativa sull'interazione verbale nella classe, sia le indicazioni derivanti dai diversi orientamenti della psicologia di base, dal comportamentismo al cognitivismo, alle teorie organismiche della personalità. Vengono trattate, in particolare, modalità comunicative quali l'attività di esporre, chiarire, spiegare e quelle, complementari, del dimostrare attenzione, approvare, accettare, rifiutare, nell'ambito della comunicazione dell'insegnante.

Introduzione

- I. La psicologia dell'educazione tra autonomia ed emarginazione
 1. Psicologia dell'educazione e psicologia di base
 2. Psicologia dell'educazione e pedagogia
 3. Una definizione difficile e controversa
 4. La proposta di D.P. Ausubel
 5. Una discutibile specificità metodologica
 6. Scelte metodologiche e rapporto con la pedagogia
 7. Psicologismo e psicologia dell'educazione
- II. L'analisi dell'interazione verbale nella scuola
 1. Alcuni obiettivi comuni
 2. Ned Flanders
 3. Amidon e Hunter
 4. J.B. Hough
 5. Gilbert De Landsheere
 6. Comunicazione verbale e non verbaleAppendice
- III. La comunicazione come rafforzamento
 1. Un'alternativa alla letteratura della libertà
 2. I rafforzatori
 3. Rafforzatori sociali e informativi
 4. Attenzione, approvazione e affetto
 5. L'effetto pigmalione e l'attenzione
 6. L'effetto pigmalione capovolto
 7. Rafforzamento negativo e punizione
 8. La comunicazione punitiva
- IV. La comunicazione come "feedback"
 1. "Feedback" e mente
 2. "Feedback" e conoscenza dei risultati
 3. "Feedback" intrinseco ed estrinseco
 4. Dall'apprendimento alla comunicazione
 5. La completezza nella comunicazione
 6. "Feedback" come attenzione



7. "Feedback", correzione e attenzione

V. La comunicazione come rispecchiamento

1. L'intervento a specchio
2. Gli scopi comunicativi del rispecchiamento
3. L' "implementation "
4. Kurt Goldstein
5. Kurt Lewin
6. Rigidità ed autoritarismo
7. Aggressività e catarsi
8. L'approccio percettivo alla comunicazione
9. Comunicare per conoscere

VI. Esporre, chiarire, spiegare

1. Una teoria della comprensione verbale
2. Dal capire all'espone facendosi capire...
3. ... E allo spiegare come far capire
4. Spiegare per stimolare e per far partecipare

Riferimenti bibliografici



📖 Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, La nuova Italia, Firenze 1991

Come si impara ? Per lungo tempo si è pensato che, quando si impara davvero, lo si fa da soli o sotto la guida diretta di un adulto più competente. Questa convinzione viene contraddetta dalla prospettiva presentata in queste pagine : discutere insieme costituisce un sostegno cognitivo all'acquisizione di capacità argomentative e alla riorganizzazione delle conoscenze, e diventa quindi una risorsa fondamentale per imparare a ragionare.

Indirizzato soprattutto agli studiosi dei processi educativi e a tutti coloro che professionalmente operano con gruppi per finalità formative, il libro presenta una raccolta organica di studi relativi alla funzione dell'interazione sociale nell'educazione cognitiva a scuola.

Vengono esposti e discussi i fondamenti teorici di questa prospettiva, a partire dagli apporti classici della scuola storico - culturale, sino alle più recenti teorizzazioni e ricerche empiriche. Sono analizzate a fondo le modalità di conduzione e di analisi dei processi di interazione tra pari, le caratteristiche del ruolo dell'adulto e le specificità cognitive che le interazioni sociali assumono come gestione e controllo di un apprendimento situato nei vari contesti di conoscenza.

Le ricerche originali riportate sono state condotte in contesti scolastici italiani nell'arco di dieci anni, e mostrano la realizzabilità e la produttività di una impostazione interattiva dell'apprendimento centrata sulla discussione come contesto di sviluppo e di esercizio per l'argomentare e il ragionare in diversi ambiti disciplinari.

Introduzione. La scuola come contesto sociale naturale

Parte prima. La costruzione sociale della conoscenza. Fondamenti teorici

1. Il contributo della prospettiva vygotskiana alla psicologia dell'istruzione (C. Pontecorvo)
2. La prospettiva pedagogica nello studio dei processi sociali a scuola (A.M. Ajello)
3. Interazione sociale e costruzione della conoscenza : paradigmi a confronto e prospettive di ricerca (C. Pontecorvo)

Parte seconda. Processi interattivi e ruolo dell'adulto : modalità di analisi e di intervento (C. Pontecorvo)

4. Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento (C. Pontecorvo)
5. Dinamiche sociali e cognitive nei gruppi a scuola (C. Zucchermaglio)
6. La costruzione del discorso nelle discussioni in classe : un'analisi sequenziale (M. Orsolini)
7. Insegnanti e discussioni : formazione e realizzazione sul campo (A.M. Ajello)
8. Imparare da soli, imparare insieme : rappresentazioni e comportamenti degli insegnanti (M. Formisano)

Parte terza. Strategie di pensiero e pratiche di discorso in diversi campi di conoscenza

9. Le discipline come artefatti culturali e come pratiche di discorso (C. Pontecorvo)
10. Costruire modelli condivisi su fenomeni naturali (C. Zucchermaglio)
11. Spiegare i fenomeni storici (H. Girardet)
12. Il ragionamento informale in economia (A.M. Ajello)
13. Condividere socialmente la convenzionalità della lingua scritta (C. Zucchermaglio)

Riferimenti bibliografici



1.3 Educazione e linguaggi disciplinari

Guerriero A.C. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Quaderni del GISCEL/4, La Nuova Italia, Firenze 1988

Quali usi particolari della lingua naturale è possibile osservare nei linguaggi di scienze come la matematica, la fisica, la chimica o la biologia? Quale la rilevanza di tali peculiarità linguistiche ai fini della comprensione di un testo scientifico? Quali strategie cognitive sono implicite nelle diverse forme di conoscenza del reale e nei linguaggi che le veicolano? Quale tipo di collaborazione e/o programmazione interdisciplinare tra il/i docente/i di materie scientifiche e il docente di italiano? Quale possibili rapporto, didatticamente significativo, tra i linguaggi dell'informatica, il loro apprendimento e l'educazione linguistica?

Questi e altri quesiti vengono discussi nei diversi contributi del volume, nato dai lavori presentati al terzo convegno nazionale del GISCEL (Napoli - Vico Equense, 6-9 novembre 1986); il testo, in quanto punto d'incontro e di intersezione pluridisciplinare, si rivolge pertanto sia ai docenti di educazione linguistica (L1 e L2) sia a quelli di discipline scientifiche.

Introduzione (Anna Rosa Guerriero)

Parte II

L'ORA DI ITALIANO E L'ORA DI SCIENZE : LA TRASVERSALITA ' DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

- I bambini parlano per fare scienza : la formazione del linguaggio scientifico nella discussione in classe (*Clotilde Pontecorvo*)
- Ipotesi per un curriculum comune di educazione scientifica da realizzare in collaborazione tra insegnante di lettere e di materie scientifiche (*M. Fusetti e F. Randi Luginbuhl*)
- Competenze linguistiche e semiologiche nella comunicazione scientifica. Esperienze e proposte con particolare riguardo al livello della scuola media (*Mauro La Torre*)
- Il testo descrittivo : dalle forme soggettive a quelle scientifiche (e viceversa) (*M.T. Lecca e V. Pudda*)

Parte III

- Itinerario di lettura del testo scientifico didattico (*R. Bonetta Attanasio*)
- Educazione linguistica e testo scientifico nella scuola elementare (*M.R. Del Buono e S. Sanson*)
- Analisi di manuali scientifici ed ipotesi di leggibilità (*GISCEL Lombardia*)
- Materie scientifiche, libri di testo e linguaggio : il punto di vista di insegnanti e studenti (*GISCEL Sardegna*)

Parte IV

ASPETTI DELLA COMPrensIONE E DELLE PRODUZIONE TESTUALE

- Esperienze di verifica della comprensione testuale nel biennio (*GISCEL Bologna*)
- Il problema di matematica : un problema linguistico (*S. Ferreri*)
- Lingua comune e linguaggio scientifico nella scuola media dell'obbligo (*M. Rigutti e M. A. Santaniello*)
- La "relazione" nella scuola media (*I. Tempesta*)

Parte VI

LINGUISTICA, INFORMATICA E NUOVE TECNOLOGIE

- Educazione linguistica e informatica : un incontro necessario (*F. Mandelli e L. Rovida*)

Zambelli M.L. (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Quaderni del GISCEI/14, La Nuova Italia, Firenze 1994

In questo volume il Giscel Lombardia, sulla scorta dei dati emersi da una ricerca effettuata nella scuola media dell'obbligo, analizza quale comprensione i ragazzi abbiano del libro di scienze, propone poi alcune ipotesi interpretative delle difficoltà e dei problemi che i risultati dell'indagine rivelano, suggerisce infine percorsi di lavoro per insegnare ad "apprendere dal testo".

- *Premessa*
- Testo scientifico e manuali scolastici (M.A. Cortelazzo)
- Leggibilità e comprensione del manuale di scienze (GISCEL Lombardia)
- Indagine sull'uso del testo di scienze nella scuola dell'obbligo (M.T. Del Buono)
- La comprensione del testo scientifico nella scuola elementare (F. Cicardi)
- Il testo scientifico nella scuola media : proposte didattiche (F. Mandelli- L. Rovida)
- APPENDICE
- Alcune funzioni retoriche dell'inglese scientifico e tecnico (Louis Trimble)

1.4 Ascoltare e parlare



📖 Brasca L.-Zambelli M.L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Quaderni del GISCEL/13, La Nuova Italia, Firenze 1992

L'educazione all'ascolto e al parlato costituisce una componente fondamentale dell'insegnamento linguistico in ogni ordine di scuola. Le abilità orali inoltre sono il mezzo prevalente attraverso cui si realizza la comunicazione interpersonale dentro e fuori la scuola. Nonostante questo, le abilità orali sono ancora poco considerate nella progettazione e nella realizzazione dei curricoli scolastici e ancora poco esplorate dalla ricerca linguistica.

Dall'esigenza di operare una riflessione sull'orale e di costruire alcune linee di intervento basate su una descrizione rigorosa di queste abilità, è nato il V Convegno Nazionale del GISCEL (Stresa, 25-27 ottobre 1990), in cui sono stati presentati i contributi raccolti in questo volume. A interventi centrati sull'analisi e la descrizione di alcuni aspetti fondamentali della lingua orale seguono i risultati di osservazioni e ricerche condotte sulla lingua che viene usata negli scambi comunicativi che si realizzano in situazioni di tipo scolastico a ogni livello di scolarità e infine vengono riportate alcune esperienze e proposte utili per la costruzione di curricolo per l'orale. Il volume si chiude con una ricca bibliografia ragionata.

Introduzione (L. Brasca e M.L. Zambelli)

Parte I

ANALISI E DESCRIZIONE DEL PARLATO E DELL'ASCOLTO

- “Scusi, può ripetere?”. Ascolto, apprendimento, motivazione, interesse (Dario Corno)

Parte II

PARLARE E ASCOLTARE IN AMBITO DIDATTICO

- Glossa, parafrasi e risposta - riflesso (Lucia Lumbelli)
- Lo statuto linguistico della lezione : tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe (Paola Desideri)
- Il parlato argomentativo in classe (Gisela di Verona)
- Tipi di “performances” orali. L'interfaccia scritto/parlato nell'interazione verbale in classe (Anna Rosa Guerriero)
- Modalità di elaborazione e processi di verbalizzazione (Marina Cecchini)
- L'interazione verbale in classe : un modello interattivo a più percorsi (Lia Procentese)
- Tra regole implicite e regole esplicite. Il parlare in relazione all'ascoltare in classe nella coscienza degli studenti (Gisela Veneto)
- Caratteristiche del parlato e pianificazione discorsiva nella formazione in servizio (Feliciana Cicardi)

Parte III

ESPERIENZE E PROPOSTE PER UN CURRICOLO DELLE ABILITÀ ORALI

- Un curricolo per parlare delle proprie esperienze : esempi di unità didattiche sul parlato nella scuola media (Maria Cristina Castellani e Mariella Tixi)
- Il parlare : sviluppo di una capacità attraverso la programmazione (Agostino Roncallo)
- Il linguaggio tecnico - scientifico parlato in classe (Maria Pasanini ed Ester Rita Ferri)
- L'interrogazione orale nella scuola : rilevazione di alcuni dati dalla risposta (Marina Filipponi)
- Finalità e modalità di un curricolo d'ascolto (Lucilla Sergiacomo)
- La valutazione dell'ascolto : un'esperienza nell'ambito del progetto VASME - IRRSAE (Adriana Molin e Flavia Randi Luginbuhl)

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA (Gisela Lombardia)



📖 Corrà L.- Deon V. (a cura di), “Maxima debentur puero reverentia”. Esperienze di interazione verbale in classe, Quaderni del GISCEL/17, La Nuova Italia, Firenze 1997

Sommersa da prove d'ingresso, test di accertamento, verifiche scritte, didattiche brevi, la scuola rischia di ritornare come l'aveva trovata don Milani : silenziosa e passiva, ma anche più presuntuosa. Nello sforzo di rinnovare l'impegno a “ridare la parola”, gli autori dei contributi qui raccolti intendono recuperare la continuità di una tradizione che vede nel dialogo uno strumento di conoscenze, ricerca e costruzione del sapere e che fa dell'educazione l'occasione per l'esercizio del rispetto per l'altro.

All'interno di questa cornice il volume sviluppa le più recenti indicazioni della psicopedagogia, della psicolinguistica e della pragmatica in una serie di saggi - esperienze di insegnanti del GISCEL Veneto sui processi del parlare in classe.

- Introduzione (L. Corrà e V. Deon)
- L'enciclopedia come problema della comunicazione educativa (V. Deon)
- Dalla competenza d'uso ad una grammatica del parlato nella scuola elementare (D. Spadotto)
- “Parlar bene” a scuola : dal parlare al parlato formale nella scuola media (Altichieri, Bonetti, Iannacci e Ridolfi)
 1. Introduzione
 2. Un curriculum : dall'interrogazione all'esame
 3. Il percorso didatticoAppendice
- Interrogare ed interrogarsi : domande e risposte di insegnanti e studenti (M. Capelli e M. Stacul)
 1. L'interrogazione : come si giustifica l'interesse per questo momento della vita scolastica
 2. Come studiano i nostri ragazzi ?
 3. Lo studente è un autodidatta delle interrogazioni ? I suggerimenti degli insegnanti
 4. Le strategie degli studenti
 5. Perché acquisire una competenza interrogativa ?
 6. Domandare e interrogare a scuola
 7. L'uso delle domande nel metodo di studio
 8. L'uso delle domande nella coscienza degli studenti
 9. Finalità esplicite ed implicite nelle domande dell'interrogazione
 10. Due attività su cui riflettere
 11. Ipotesi di classificazione delle domande
 12. Lavorare per la “competenza interrogativa” : una proposta didatticaAppendice
- Leggere per parlare (E. Cazzorla)
 1. Educazione linguistica e letteraria : interrelazioni e specificità. La metacognizione
 2. La prima recensione orale registrata su audiocassetta
 3. La seconda recensione orale registrata su audiocassetta
 4. “Pickwick” ovvero le recensioni televisive
 5. Ascoltare se stessi e ascoltare gli altri
 6. La prova del fuoco
 7. Un questionario per riflettere
 8. Il filo magnetico della memoriaAppendice
- L'ora della retorica, probabilmente (P. Piazza)
 1. Le motivazioni di un'esperienza scolastica
 2. La costruzione del modello
 3. La presentazione del modello
 4. Gli interventi degli alunni
 5. Dall'esposizione all'interrogazione
 6. ConclusioneAppendice
- Il dialogo (e il piacere di comunicare) fra storia, modelli e innovazione (G. F. Colmelet e A. Tobaldin)
- Riferimenti bibliografici

1.5 Leggere



📖 Cornoldi C.- De Beni R., *Guida alla comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Walk Over Bergamo 1989

Lo sviluppo della capacità di comprensione costituisce forse il più importante obiettivo educativo della scuola dell'obbligo. D'altra parte molti bambini e ragazzi, a causa di svariate ragioni, presentano grossi problemi di comprensione linguistica che si ripercuotono su tutte le situazioni dell'attività quotidiana e scolastica in cui è richiesto uno sforzo di analisi e interpretazione di simboli e messaggi.

Il progetto MT per la promozione delle abilità di comprensione costituisce una proposta organica di lavoro per allievi della scuola dell'obbligo dagli otto ai quattordici anni. In base ad un modello psicologico del processo di comprensione e a un modello di programmazione didattica, le schede di lavoro sono divise per aree e per grado di difficoltà.

Il gruppo MT, composto da ricercatori, psicologi e docenti di vari ordini di scuola, lavora dal 1976, sotto la guida del pro. Cesare Cornoldi, attualmente direttore del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Padova, per la preparazione di materiali in grado di promuovere gli apprendimenti scolastici.

Introduzione

Tab. 1 - Aree della "Guida alla comprensione del testo"

IL	Inserire il significato delle parole in base al contesto (inferenza lessicale)
IS	Trarre inferenze semantiche
SS	Seguire la struttura sintattica del periodo
CI - SI	Correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi, utilizzando informazioni successive per la comprensione
SL	Cogliere il significato letterale della frase e saperla tradurre in parafrasi
MA-RP	Modificare l'approccio al testo in rapporto a scopi e consegne diverse e, in particolare, saper ricercare particolari di cui si ha bisogno
PLT	Individuare personaggi, luoghi e tempi
ARE-SC	Individuare azioni, risposte interne, eventi e seguire la sequenza dei fatti
EP	Cogliere gli elementi importanti e arrivare all'idea centrale (elementi principali)
ST	Cogliere la struttura del testo

Processi cognitivi implicati nella comprensione di un testo scritto

- L'approccio cognitivista
- Un brano non è una somma di frasi
- Schema totale
- Difficoltà del testo e difficoltà del lettore

Per quanto facile possa essere il testo, sarà il lettore ad intervenire nel processo di comprensione con tutte le variabili a lui inerenti. Queste riguardano innanzitutto :

- a) le conoscenze preesistenti
 - b) l'atteggiamento più o meno passivo di fronte al testo
 - c) il corretto funzionamento del sistema di elaborazione nel suo complesso
 - d) la metacognizione
- Attribuzione di significato differita o integrazione immediata ?



- Quando non si capisce quello che si legge : identificazione e correzione dei bambini con difficoltà di comprensione
- Il progetto MT per la promozione delle abilità di comprensione

Bibliografia

Per una individuazione di abilità costitutive del processo di comprensione della lettura e una definizione di obiettivi educativi

Tab. 2 - Abilità che caratterizzano il processo di comprensione in lettura

1A	Competenza lessicale
2A	Inferenza circa il significato delle parole in rapporto al contesto
3A	Trarre inferenze semantiche
4A	Seguire la struttura sintattica del periodo
5A	Correggere le incongruenze
6A	Dato un passaggio non chiaro sospendere le ipotesi, le interpretazioni e utilizzare le informazioni successive per chiarirlo
7A	Cogliere il significato letterale della frase e saperla tradurre in parafrasi
8A	Modificare l'approccio al testo in rapporto a scopi e consegne diversi
9A	Ricerca particolari di cui si ha bisogno
10A	Individuare personaggi, luoghi e tempi
11A	Individuare azioni, eventi e risposte interne
12A	Seguire la sequenza dei fatti
13A	Cogliere gli elementi importanti, trascurando le informazioni di dettaglio e ripetute
14A	Collegare le idee
15A	Cogliere l'idea centrale
1B	Utilizzare elementi associati al testo
2B	Identificare il genere
3B	Cogliere la struttura del brano
4B	Identificare gli scopi

Una successiva elaborazione da parte del gruppo MT ha consentito di accorpate alcune aree affini limitando il lavoro operativo a 10 obiettivi fondamentali anziché i 19 prospettati in precedenza (vedi tabella 1).

Bibliografia

Alcune proposte operative semplici per la promozione delle abilità di comprensione : le schede di avvio alla comprensione

Presentazione delle schede

- Inferire il significato delle parole in rapporto al contesto (C. Cornoldi, R. De Beni e A. Rolin)
- Trarre inferenze semantiche
- Seguire la struttura sintattica del periodo
- Correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi, utilizzando informazioni successive per la comprensione
- Cogliere il significato letterale della frase e saperla tradurre in parafrasi
- Modificare l'approccio al testo in rapporto a scopi e consegne diverse e, in particolare, saper ricercare particolari di cui si ha bisogno
- Individuazione di personaggi, luoghi e tempi
- Azioni e fatti : individuare e seguire sequenze
- Cogliere gli elementi importanti del testo e arrivare all'idea centrale
- Cogliere la struttura del testo

Sperimentazioni con materiali del progetto "Guida alla comprensione del testo" e risultati

📖 Calò R.-Ferreri S.(a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 1997.*

2. L'interrogazione

2.1 Il lavoro di gruppo

📖 Topping K., *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 1997.*



📖 Comoglio M. - Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS - Roma 1996★

📖 Mazzotta M., *Didattica del gruppo*, Giunti & Lisciani, Teramo 1993★

📖 Johnson D.W. et alii (1994), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996

Consigliamo di leggere:

Presentazione all'edizione italiana (M. Cornoglio).

Nelle classi il clima di lavoro è spesso competitivo, con alunni che vogliono dimostrare di essere i migliori o al contrario scoraggiati dal confronto con i compagni. Il volume fornisce una guida pratica per modificare questo stato di cose mediante il metodo dell'apprendimento cooperativo (Cooperative Learning).

L'apprendimento cooperativo assicura importanti risultati scolastici e interpersonali: aiuta a migliorare il livello di preparazione e competenza di tutti gli studenti, li aiuta a stabilire relazioni positive e fornire loro le esperienze interpersonali di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale.

L'assunto del libro è che l'insegnante possa incorporare questo metodo nel consueto lavoro in classe: contiene perciò numerose proposte di attività, sia didattiche sia di gioco, volte a favorire la coesione e il buon funzionamento dei gruppi di alunni. Fornisce inoltre suggerimenti per risolvere le difficoltà più comuni che gli studenti o l'insegnante possono incontrare nell'applicazione del metodo cooperativo.

[1] Presentazione

L'apprendimento cooperativo rispetto ad altri tipi di insegnamento.

Il metodo di gruppo cooperativo viene anche indicato come uno dei metodi "a mediazione sociale", contrapposto ad altri "mediazione dell'insegnante".

Nella modalità di insegnamento "con mediazione dell'insegnante", questi è la principale fonte della conoscenza e del sapere, stabilisce e valuta che cosa deve essere conosciuto, fissa il ritmo dell'apprendimento, suscita la motivazione o la recupera, facilita e individualizza l'apprendimento.

Nella modalità "con mediazione sociale" le risorse e l'origine dell'apprendimento sono soprattutto gli allievi. Gli studenti si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento. L'insegnante è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento.

L'apprendimento cooperativo deve essere distinto anche da altre due modalità a mediazione sociale: l'insegnamento reciproco (peer tutoring) e la collaborazione tra pari (peer collaboration).

Le diverse modalità di apprendimento cooperativo.

Nel gruppo cooperativo il principio di interdipendenza e altre variabili particolarmente significative nell'apprendimento sono state diversamente interpretate, tanto che si sono sviluppate diverse correnti o modalità di Cooperative Learning: Learning Together, Student Team Learning, Group Investigation, Structural Approach, Complex instruction e Collaborative Approach.

Lo Student Team Learning di R. Slavin (che oggi si propone anche come success of all) si caratterizza soprattutto per l'attenzione rivolta alla motivazione estrinseca. Il ruolo dell'insegnante è quello di organizzare i gruppi secondo principi corretti di eterogeneità, di presentare ricompense stimolanti, di stilare e di promulgare le classifiche di gruppo.

Le modalità Learning Together di J. Johnson.

Si fonda su cinque elementi essenziali:

L'interdipendenza positiva

L'interazione diretta costruttiva

Le abilità sociali

La responsabilità individuale

La valutazione del lavoro di gruppo

L'efficacia del metodo di apprendimento cooperativo.

Si può affermare con un buon margine di sicurezza che questa modalità (Learning Together) sia più efficace di altre, soprattutto per quanto riguarda i risultati scolastici, l'autostima, la motivazione e il recupero degli alunni più deboli.

📖 Franchi G.- Segantini T., *Avere successo a scuola. Programmazione e didattica delle attività di recupero e di sostegno*, La Nuova Italia, Firenze 1995★



📖 Coppola A. et alii, *Chi ha paura del lavoro di gruppo ?*, Quaderni del LEND/12, La Nuova Italia, Firenze 1997

Il testo propone agli insegnanti di lingue straniere nuove tecniche didattiche che vedono lo studente protagonista del proprio apprendimento in classe. Nel volume vengono presentate le implicazioni metodologiche e le applicazioni pratiche dell'apprendimento in cooperazione, un metodo di lavoro che prevede l'organizzazione e la gestione di gruppi strutturati in cui gli studenti imparano grazie al lavoro responsabile di tutti.

Vengono proposte varie attività di gruppo e di coppia in inglese, francese e tedesco per i diversi livelli di conoscenza delle lingue. Ciascuna attività prevede l'integrazione di almeno tre abilità linguistiche e si propone come obiettivo l'acquisizione, oltre che di buone competenze nella lingua straniera, di abilità "sociali" e strategie conversazionali utili alla efficace collaborazione in un gruppo di lavoro.

Introduzione

1. Breve storia dell'apprendimento in cooperazione
2. Il lavoro di gruppo
3. Apprendimento in cooperazione
4. Formazione dei gruppi
5. Abilità e ruoli sociali
6. Come attribuire i ruoli sociali
7. Auto-osservazione del lavoro di gruppo
8. Il ruolo dell'insegnante
9. Efficacia dell'apprendimento in cooperazione
10. Organizzazione del materiale
11. Non c'è rosa senza spine
12. Bibliografia

ATTIVITA'

Guida ragionata alle attività

Attività "ad incastro"

Attività di cooperazione semplice

APPENDICI

Appendice A

Appendice B. schede di valutazione

Appendice C. soluzioni



2.2 La consultazione e gli appunti

Simonet R. e J., Scrivere per ricordare. Come prendere appunti in modo intelligente, Franco Angeli/TREND, Milano 1993

Tutti dobbiamo prendere appunti : gli studenti, i dirigenti, le segretarie, gli insegnanti, i ricercatori, i partecipanti a corsi d'aggiornamento, i tecnici... Le situazioni in cui dobbiamo farlo sono le più disparate e riguardano i momenti più diversi della vita quotidiana, professionale o privata : la lettura di un libro o di una rivista, colloqui, riunioni, riflessioni o ricerche personali, ascolto di una relazione, preparazione di un lavoro o di un intervento orale, ecc.

Ma se tutti prendiamo appunti, ben pochi hanno avuto una preparazione sistematica o si sono perfezionati in questo campo. Nei paesi latini, a differenza di quelli anglosassoni, la formazione in questa materia è pressochè inesistente.

Questa guida colma parzialmente questa lacuna, proponendo al lettore una riflessione personale dei processi di perfezionamento della sua capacità di prendere appunti. Costruita prendendo le mosse dalle differenti situazioni in cui si possono fare degli appunti (comunicazione verbale, studio di documenti, organizzazione personale, ricerca di nuove idee), propone dei metodi basati sui seguenti principi :

- non esistono ricette universali : il prendere appunti deve analizzare, rispettare e integrare le specificità delle singole situazioni ;
- la qualità degli appunti redatti deve essere valutata rispetto all'impiego che se ne dovrà fare ;
- prendere appunti è un compito che richiede intelligenza, che implica un reale valore aggiunto, e non un'attività meccanica.

Introduzione

1. Come prendere appunti partendo da una situazione orale. Generalità.
2. Prendere appunti durante le lezioni, le conferenze, le relazioni
3. Prendere appunti durante un colloquio
4. Prendere appunti durante una riunione
5. Prendere appunti per preparare un intervento orale
6. Prendere appunti da testi scritti
7. Prendere appunti per creare
8. Prendere appunti per organizzarsi
9. Conclusione
 - Le forme sbagliate del prendere appunti
 - Strategie del prendere appunti

Appendice - Le abbreviazioni

Bibliografia

Polito M., Guida allo studio : le Tecniche, Muzzio, Padova 1993*

2.3 Memorizzare

Polito M., Guida allo studio : la Memoria. Strategie per assimilare e ricordare ciò che si è studiato, Muzzio, Padova 1995*

2.4 I compiti a casa

Mariani L. (a cura di), L'autonomia nell'apprendimento linguistico, LEND/8 La Nuova Italia, Firenze, 1994.*



Articoli vari da *Psicologia e Scuola. Giornale italiano di psicologia dell'educazione*, Giunti, Firenze

Consigliamo di leggere:

- [1] S.J. Salenb, J. Schliff, "Il compito a casa: come educare ad affrontarlo?", *Psicologia e Scuola*, n° 52, dicembre-gennaio 1990-1991.
- [2] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte I: le domande di conoscenza e di comprensione", *Psicologia e Scuola*, n° 77, dicembre-gennaio 1995-1996.
- [3] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte II: le domande di applicazione, analisi e sintesi", *Psicologia e Scuola*, n° 78, febbraio-marzo 1996.
- [4] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte III: dalla classificazione alla costruzione delle domande", *Psicologia e Scuola*, n° 79, aprile-maggio 1996.
- [5] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte IV: alcuni suggerimenti utili", *Psicologia e Scuola*, n° 80, giugno-luglio 1996.
- [6] P. Meazzini, "Il dirigente scolastico", *Psicologia e Scuola*, n° 55, giugno-luglio 1991.

- [1] S.J. Salenb, J. Schliff, "Il compito a casa: come educare ad affrontarlo?".
 Indicazioni pratiche per promuovere in classe abilità valide per svolgere i compiti a casa.
 Scopo: fornire agli insegnanti criteri di riferimento per l'assegnazione dei compiti a casa.
 La quantità di compiti da assegnare.
 Il contenuto dei compiti.
 Selezione del tipo di compiti per casa.
 La spiegazione dei compiti.
 Aiutare gli allievi ad eseguire i compiti per casa.
 Motivare gli allievi a completare i compiti.
 La valutazione dei compiti.
 Il coinvolgimento dei genitori nei compiti.
- [2] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte I: le domande di conoscenza e di comprensione".
 Obiettivo 1: Classificare le domande della lezione in conformità alla tassonomia degli obiettivi educativi (area cognitiva) di Bloom.
 Obiettivo 2: Costruire le domande della lezione su tutti i sei livelli della tassonomia di Bloom.
 Obiettivo 3: Descrivere ulteriori strategie d'insegnamento per incrementare la qualità e quantità delle risposte dello studente.
- | | | | | |
|--------------|-----------|--------------|---|-----------------------|
| Obiettivo 1: | Livello 1 | Conoscenza | ø | Prova di padronanza 1 |
| | Livello 2 | Comprensione | ø | Prova di padronanza 2 |
- [3] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte II: le domande di applicazione, analisi e sintesi".
 Obiettivo 1:
- | | | | |
|-----------|--------------|---|-----------------------|
| Livello 3 | Applicazione | ø | Prova di padronanza 1 |
| Livello 4 | Analisi | ø | Prova di padronanza 2 |
| Livello 5 | Sintesi | ø | Prova di padronanza 3 |
- [4] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte III: dalla classificazione alla costruzione delle domande".
 domanda 1: Prova di padronanza 2: test di padronanza delle domande
 domanda 2: Prova di padronanza 3: costruire le domande della lezione su tutti e sei i livelli della tassonomia di Bloom.
- [5] S. De Paoli, "Come formulare e porre le domande. Parte IV: alcuni suggerimenti utili".
 Obiettivo 3: Attività di apprendimento 3.
 Tempo di attesa;
 Rinforzamento;
 Domande sondaggio;
 Equità nell'interazione.
 Prova di padronanza 1.
 Domanda 3: Descrivere ulteriori strategie d'insegnamento per incrementare qualità e quantità delle risposte dello studente.



- [6] P. Meazzini, “Il dirigente scolastico”.
Rappresentazione grafica delle abilità riguardanti il manager scolastico. (diagramma a fianco).
Un bravo manager scolastico è in grado di:
affrontare i problemi ed assumere decisioni adeguate
motivare i suoi collaboratori
delegare compiti e responsabilità
diagnosticare situazioni complesse
negoziare e gestire i conflitti
conoscere il proprio mestiere
comunicare chiaramente, usando tutte le possibili modalità
programmare e programarsi
comandare e farsi ubbidire
lavorare in gruppo
cambiare i propri atteggiamenti quando ciò sia richiesto dalle situazioni
lavorare con assiduità, fornendo un modello efficace.



D. METACOGNIZIONE E PROCESSI DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

D.1 Testi di carattere generale

 Ashman A.F., Conway R.N.F. (1989), *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, trad. it. Erickson, Trento 1991***

 D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, trad. it. Erickson, Trento 1996***

 Albanese O., Doudin P. A., Martin D.(a cura di), *Metacognizione ed educazione*, F. Angeli, Milano 1995***

 Mager R.F., *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987***

 Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995***

 Novak J.D., Gowin D.B.(1989), *Imparando a imparare*, trad. it. SEI, Torino 1989*

D.2 Materiali di lavoro

D.2.1 Testi con "programmi metacognitivi"

 Cornoldi C.-Caponi B., *Memoria e Metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*, Erickson, Trento 1991*

 De Beni R. e Pazzaglia F., *Letture e metacognizione*, Erickson, Trento 1993

Programma metacognitivo per tre obiettivi:

- far comprendere gli scopi della lettura
- insegnare strategie per ottimizzare la lettura
- rendere consapevoli delle caratteristiche dei diversi testi

Le schede operative sono precedute da un'introduzione sulle tecniche didattiche metacognitive e da una scheda criteriale di valutazione iniziale.

 Cornoldi C. et al., *Matematica e metacognizione*, Erickson, Trento 1995*

Quest'opera si propone l'insegnamento di processi di autoregolazione nella soluzione di problemi e la promozione di un atteggiamento metacognitivo in matematica. Il programma si articola in dieci aree didattiche che presentano esercizi di diverso tipo, atti a verificare i principali aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali implicati nelle abilità di soluzione dei problemi matematici.

Introduzione:

- a) credenze e stereotipi relativi alla matematica.
- b) la conoscenza metacognitiva sulla matematica nel bambino.
- c) processi metacognitivi di controllo nel problem solving.
- d) la valutazione del livello di soluzione.
- e) programmi metacognitivi per il miglioramento delle abilità matematiche.
- f) bibliografia
- g) aree didattiche (10).



 **Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1994***

 **De Beni R.- Zamperlin C., *Guida allo studio del testo di storia. Strategie metacognitive per comprendere e ricordare*, Erickson, Trento 1993.**

I materiali operativi sono preceduti da una introduzione teorico-didattica che chiarisce gli aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali implicati nell'abilità di studio.

- Come studiare il testo di storia?
- La comprensione del testo.
- Il ricordo del testo.
- Principi-guida nello studio della storia.
- Strategie per comprendere.
- Strategie per ricordare.
- Caratteristiche dello studente.
- Analisi del programma (le 6 unità di studio).
- Riferimenti bibliografici.

 **De Beni R. et al., *Imparare a studiare la geografia. Abilità metacognitive per comprendere e ricordare*, Erickson, Trento 1995**

Sono presenti nel volume i vari aspetti (cognitivi, metacognitivi e motivazionali) implicati nell'apprendimento di abilità di studio, illustrati nell'introduzione teorico-didattica che precede i materiali operativi per gli alunni.

- Saper studiare il testo di geografia.
- La comprensione e il ricordo del testo.
- Principi guida nello studio della geografia.
- Strategie per comprendere.
- Strategie per ricordare.
- Caratteristiche dello studente.
- Analisi descrittiva del programma (le 7 unità di studio).
- Bibliografia.

D.2.2. Testi con programmi di abilità di studio

 **Mazzeo R., *Un metodo per studiare. Guida allo studio efficace e personale*, Il Capitello, Torino 1990**

Il libro, rivolto agli alunni delle scuole medie, intende rispondere alle domande : “Come e perché studiare ?”. Esso è suddiviso in cinque parti :

- lode dell'imparare
- le basi dello studio
- operazioni per ben studiare
- abilità e strumenti
- stile studente

Ogni parte è articolata in capitoli costituiti da unità didattiche, utilizzabili sia sistematicamente che episodicamente. Risultano chiari gli obiettivi, le idee chiave, le attività e gli strumenti di ogni capitolo. Il linguaggio è semplice. Inoltre il testo è alleggerito da giochi, test e quiz facilmente comprensibili.

 **Autori vari, *Professione studente. Itinerario per l'acquisizione del metodo di studio*, Eurelle, Torino 1993***



📖 Sharpe D., Muller S. (1994), *Abilità di studio*, trad. it. Erickson, Trento 1995

L'opera, in 2 volumi (1° vol. per il 2° ciclo elementare; 2° vol. per le classi 1^a e 2^a media), presenta un programma strutturato per insegnare, attraverso una serie di attività specifiche, 7 aree di abilità di studio fondamentali:

- ✧ Ascoltare, seguire le istruzioni e prendere appunti.
- ✧ Organizzarsi.
- ✧ Usare i libri di testo.
- ✧ Usare i sussidi.
- ✧ Fare i compiti scritti.
- ✧ Fare le ricerche.
- ✧ Affrontare le verifiche.

📖 Mariani L., *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna 1990

Il testo fornisce esercizi e attività mirate allo sviluppo di abilità di studio e strategie di apprendimento, a partire da capacità relative al saper tenere un diario sino alle capacità che implicano strumenti intellettuali ed operazioni cognitive complesse.

Il problema fondamentale messo a fuoco è quello del reperimento, dell'uso e della conservazione/memorizzazione delle informazioni, affrontando l'area della lettura-studio e del rielaborare/sintetizzare prendendo appunti e dell'interpretare e produrre materiali non verbali (schemi, tabelle...).

Il testo, corredato da una guida per l'insegnante, permette di disporre di esercizi graduati utilizzabili dal docente in base alle diverse esigenze. Ordine di scuola ottimale : biennio scuola superiore.

Capitolo 1 - Strategie di base per una lettura più efficace

Capitolo 2 - La struttura di un libro di testo

Capitolo 3 - Strategie di lettura per lo studio : orientarsi nel testo

Capitolo 4 - Strategie di lettura per lo studio : rielaborare e rivedere

Capitolo 5 - Tecniche e strumenti per prendere appunti

Capitolo 6 - Lettura e costruzione di tabelle, grafici e diagrammi

Capitolo 7 - Strategie di documentazione e di consultazione

Capitolo 8 - Strategie per l'uso di dizionari

Soluzioni e Commenti



E. ATTRIBUZIONI CAUSALI E MOTIVAZIONE SCOLASTICA

1. Cause del non apprendimento

Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 1991

Come molte indagini epistemologiche hanno evidenziato, i disturbi dell'apprendimento costituiscono uno dei problemi più rilevanti sia per l'ambito psicopedagogico, sia per quello medico-pediatrico. Sintomi quali le difficoltà scolastiche e in relazione ad esse - la balbuzie, la fobia della scuola, l'ansia e la depressione, sono largamente diffusi e rivelano un disadattamento determinato da un'intrinseca connessione di elementi emotivi, cognitivi ed interattivi. Eppure, tali disturbi non hanno trovato finora in Italia una precisa caratterizzazione scientifica e professionale. Un vuoto dovuto ad implicazioni interdisciplinari, agli approcci diversi e scarsamente comunicanti, oltre che ai problemi di definizione dell'oggetto di indagine. Il volume supera questa "impasse" teorico-metodologica: sono dapprima presentati gli aspetti generali, relativi alla definizione, classificazione e diffusione dei disturbi, alle loro basi biologiche e neuropsicologiche, e alla loro relazione con la psicologia dell'età evolutiva. Sono quindi analizzati separatamente i principali disturbi (relativi a linguaggio, lettura, scrittura, matematica, comprensione, attenzione con iperattività) e la loro relazione con il ritardo mentale e con i disturbi della personalità. Alcuni capitoli, infine, esaminano specificamente i modelli diagnostici, riabilitativi e di organizzazione dei servizi.

- I. Introduzione alla conoscenza dei disturbi dell'apprendimento (C. Cornoldi)
- II. Modelli di funzionamento mentale in psicologia dello sviluppo (C. Gobbo)
- III. Neuropsicologia dell'età evolutiva (G. Sartori, I. Lonciari e S. Zago)
- IV. Basi biologiche e nervose dei disturbi dell'apprendimento (A. Dellantonio)
- V. I disturbi di apprendimento nel ritardo mentale (F. Capozzi, L. Musatti e G. Levi)
- VI. I problemi del linguaggio (A. Fabrizi, E. Sechi e G. Levi)
- VII. La diagnosi precoce dei disturbi dell'apprendimento (P. Tressoldi e A. Pra Baldi)
- VIII. L'approccio comportamentale ai disturbi dell'apprendimento (D. Ianes)
- IX. Disturbi dell'apprendimento e disturbi psicopatologici (P. Bernabei, B. Mazzoncini e G. Levi)
- X. L'interazione tra fattori cognitivi, emotivi e motivazionali nei disturbi dell'apprendimento (M.L. Lorusso)
- XI. L'organizzazione dei servizi per i bambini con disturbi dell'apprendimento (C. Cornoldi e S. Soresi)
- XII. La diagnosi nei disturbi di apprendimento (C. Cornoldi e L. Fattori Cornoldi)
- XIII. I disturbi strumentali di lettura e scrittura (P. Tressoldi)
- XIV. Le difficoltà nell'apprendimento della matematica (S. Soresi)
- XV. Comprensione della lettura e difficoltà di comprensione (R. De Beni e F. Pazzaglia)
- XVI. L'iperattività (M. Prior)
- XVII. L'intervento farmacologico con soggetti con ritardo mentale e disturbi di apprendimento (F. Rovetto)

Malim T.(1994), *Processi cognitivi, Erickson, Trento 1995*

Conoscere il funzionamento dei processi cognitivi è doppiamente importante. Per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, perché consente all'insegnante di gestire la didattica in modo più rispettoso dei processi di apprendimento e permette di intervenire precocemente e sviluppando le abilità cognitive che saranno maggiormente sollecitate. Per la riabilitazione, perché la conoscenza di come opera la mente consente di impostare percorsi di recupero più efficaci.

I processi cognitivi sono da sempre avvolti da un velo di mistero. Almeno per quanto riguarda l'apprendimento, ci si riferisce invece a realtà che ogni insegnante conosce bene: ogni loro disfunzionamento produce problemi tipici e immediatamente evidenti. Una difficoltà nei *processi attentivi*, cioè un deficit di filtro, selezione e amplificazione degli stimoli in entrata, può produrre, ad esempio, iperattività. Per quanto riguarda i *processi percettivi*, è noto che alcune forme di disturbo della lettura possono derivare da problemi di percezione visiva.

Altri disturbi di apprendimento derivano invece da deficit di *memoria* (come ad esempio nella difficoltà di fondere assieme fonemi e sillabe nella lettura di una parola) oppure, ad un livello superiore, da deficit nelle abilità di *pensiero*, cioè da carenze nei processi di formazione dei concetti e di problem solving.

Prefazione

1. I processi cognitivi: aspetti generali
2. Processi attentivi
3. La percezione
4. Processi di memoria
5. Pensiero e linguaggio

Bibliografia



Piazza V., L'insegnante di sostegno. Motivazioni e competenze per il lavoro di rete, Erickson, Trento 1996

Realizzare una vera integrazione dell'alunno in situazione di handicap (che impone e persegue il "fare con" gli altri alunni) è possibile solo se gli insegnanti specializzati ri-definiscono con la propria professionalità superando uno stretto ruolo di tecnici dell'educazione speciale per diventare attivatori e coordinatori di processi educativi realizzati in rete.

Il libro - rivolto primariamente agli insegnanti che seguono i nuovi Corsi biennali di specializzazione - illustra i differenti possibili rapporti scuola - portatore di handicap, che sono aspetti del più generale rapporto scuola - società, nella prospettiva della conquista dell'uguaglianza per tutti.

Vengono approfonditi il ruolo dell'insegnante di sostegno e la percezione che di lui hanno genitori e colleghi; si continua poi con l'individuazione dei diversi modi di essere "sostegno", che vanno dal docente "rifiutante" al docente "scientifico" e alla "maestra chioccia", per arrivare alla definizione di un insegnante competente, in grado di lavorare in rete e farsi valere nel lavoro in team.

Oltreché il "sapere", le indicazioni proposte riguardano anche il "saper essere" e il "saper fare" dell'insegnante di sostegno (secondo i programmi dei nuovi corsi ex DPR 970/75); in queste pagine le conoscenze vengono diluite, dolcemente, nel corso della trattazione, quasi come in un piacevole racconto.

- Insegnante di sostegno contitolare
- Il docente di sostegno tra normativa e realtà
- Tipologia dell'insegnante di sostegno
- Il profilo dell'insegnante specializzato nel lavoro di rete interno della scuola
- Misurare la qualità dell'integrazione e motivare le esperienze
- **Per una ricerca degli indicatori di qualità nella scuola**
- Le risorse
- Carta dei servizi e portatori di handicap
- Bibliografia

Stainback W. e S. (1990), La gestione avanzata dell'integrazione scolastica, Erickson, Trento 1993

Il testo illustra principi, strategie e modalità organizzative per realizzare una scuola realmente integrata, che sia in grado di rispondere a disagi e difficoltà potenzialmente evidenziabili da tutti gli alunni e non solo da quelli "certificati" come handicappati. Sono molte infatti le situazioni che richiedono un'attenzione speciale oltre all'handicap: disturbi dell'apprendimento, svantaggi socioculturali, differenze linguistiche ed etniche, disturbi emozionali e relazionali, difficoltà contingenti, ecc. Gli autori spiegano come creare una "rete integrata di risorse di sostegno", come predisporre cioè un'organizzazione basata su stili collaborativi, in grado di "prendersi cura" senza stigmatizzare. Nel quadro delle risorse di sostegno viene dato particolare spazio agli alunni (tramite forme di apprendimento cooperativo, aiuto reciproco, tutoring, ecc.), alla collaborazione tra insegnanti, al coinvolgimento della famiglia e all'apertura al volontariato della comunità.

Prefazione

Presentazione

1. Qualche domanda sull'integrazione scolastica avanzata
2. Costruire una rete di risorse di sostegno per l'integrazione scolastica
3. Le attività dell'insegnante di sostegno
4. Facilitare i rapporti di amicizia e di aiuto reciproco tra compagni
5. Climi di lavoro non competitivi: i gruppi di apprendimento cooperativo
6. Gli alunni come insegnanti per altri alunni: il tutoring
7. Strategie per il lavoro di equipe nella programmazione e nel sostegno
8. La collaborazione professionale tra gli insegnanti
9. L'insegnamento cooperativo: il team teaching
10. Il gruppo classe nella gestione dei comportamenti problema
11. Il personale direttivo come risorsa per il sostegno e l'integrazione
12. Il supporto delle famiglie all'integrazione scolastica
13. Il ruolo della comunità locale e del volontariato
14. Qualche passo da fare subito verso l'integrazione scolastica avanzata

2. La motivazione



📖 **Stipek D.J. (1988), *La motivazione nell'apprendimento scolastico*, trad. it. SEI, Torino 1996***

📖 **Meister H. (1977), *La motivazione. Un'introduzione alla psicologia della motivazione per promuovere l'apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1983**

Rispetto alle numerose pubblicazioni dedicate al tema della motivazione al rendimento scolastico e centrato prevalentemente sulla discussione teorica, *questo libro ha per lo più un orientamento pratico*. Gli **scopi**, che l'Autore si propone, sono soprattutto i seguenti : offrire un panorama rapido ma chiaro delle teorie psicologiche sulla motivazione così da fornire una base scientifica alla metodologia didattica ; rivedere l'intera problematica psicodidattica relativa all'applicazione del concetto di motivazione, al processo e alla situazione di apprendimento scolastico, focalizzando particolarmente i fattori capaci di attivare i motivi aventi valore educativo.

La trattazione mira essenzialmente alle deduzioni pratiche, confortate da numerosi esempi. Ma gli esempi non si offrono più che come modelli da imitare, quali supporti destinati a facilitare la comprensione dei principi generali. L'Autore mira più a stimolare la creatività dell'insegnante che a donargli la fallace sicurezza del modello preconstituito.

Il testo è esso stesso esemplare quale guida didattica e stimolo all'interesse, dotato com'è di utili sussidi, che ne corredano l'esposizione (*glossario, studi casistici, bibliografia ragionata, grafici*).

AVVERTENZE PRELIMINARI

Questo libro si propone di raggiungere i seguenti scopi :

- *consentire di farsi un'idea della psicologia della motivazione orientata in chiave pedagogica ;*
- *stimolare il confronto intenso e indipendente sui problemi della motivazione e della letteratura relativa ;*
- *stimolare ed agevolare quei tentativi didattici volti alla costruzione ed all'attivazione dei motivi.*

Obiettivo dell'Autore è di arrivare ad un confronto concreto sulle cose, ma guidato dalla teoria, nonché di porsi come stimolo per tentativi originali nell'insegnamento.

In questo libro si tratta anzitutto **dell'apprendimento dei motivi** e solo in seconda istanza si parla **del motivare all'apprendimento**. Vale a dire : lo scolaro imparerà quali sono i motivi importanti nell'insegnamento (ad es. "volersi aiutare a vicenda") ; d'altronde, i motivi validi e desiderabili (ad es. "volersi aiutare a vicenda") dovrebbero essere anche dei moventi per l'apprendimento nella scuola. I due aspetti non sono separati tra loro, vanno però visti in un ordine gerarchico. In questa esposizione sono *prioritarie le mete motivazionali dell'apprendimento e dell'insegnamento e sono invece secondari gli effetti* che ne scaturiscono per la motivazione all'apprendimento degli scolari.

INTRODUZIONE ALL'EDIZIONE ITALIANA (Giuseppe Mininni)

La prospettiva caratteristica dell'indagine condotta in questo libro si configura sulla traccia di una mediazione tra due approcci diversi. Si tratta infatti di capire quali siano e come funzionino i **motivi dell'apprendimento** e, al tempo stesso, di mostrare quali siano le vie da percorrere per un fecondo **apprendimento dei motivi**.

L'Autore non si prefigge semplicemente di descrivere e magari di spiegare la condizione psicologica della motivazione, bensì di esaminare l'innescarsi di meccanismi particolari di motivazione così come vengono a configurarsi nella concretezza delle situazioni scolastiche. Meister assume come dato di fondo che i fatti di motivazione non concernano soltanto il comportamento osservabile dell'uomo, bensì anche il suo vissuto e la sua esperienza interiore, che risultano accessibili unicamente tramite l'autosservazione e l'interpretazione congetturale. Il secondo dato di partenza è costituito dalla scelta di privilegiare, nell'esame dei processi motivazionali, le ipotesi che esaltano gli aspetti cognitivi e quelli affettivi.

Dopo aver accennato alle ragioni che rendono ormai poco plausibile la solita opposizione tra "estrinseco" e "intrinseco", riferita ai motivi di una persona, e dopo essersi alquanto soffermato sulle varie formulazioni della motivazione all'apprendimento, Meister elenca tredici diversi tipi di motivi dell'apprendimento scolastico, che suddivide in tre grandi sezioni :

1. *Motivi su cui si è concordi nel ritenere necessaria la promozione.*
2. *Motivi su cui regna il disaccordo circa l'opportunità che meritino o meno di essere favoriti.*
3. *Motivi da rimuovere assolutamente.*

A Meister non sfugge che i motivi dell'apprendimento scolastico possono essere valutati in maniera diversa in base a differenti criteri pedagogici, ideologici e di teoria della personalità ; la sua scelta di considerare prioritari e particolarmente degni di essere incentivati i **motivi sociali, i motivi del sé e i motivi di curiosità** corrisponde alla sua volontà di criticare la tendenza dominante di ritenere, più o meno nascostamente, prevalenti i motivi di rendimento.

La parte centrale dello studio di Meister è occupata dalla descrizione dettagliata e precisa delle **tredici categorie di motivi** da lui precedentemente elencate. Tale descrizione, però, non è fine a sé stante, bensì è finalizzata all'indagine sullo sviluppo dei motivi.



Per sviluppare un dato motivo, che si ritiene particolarmente utile promuovere in riferimento ai soggetti individualizzati dell'apprendimento scolastico, si possono prendere dei provvedimenti facendo leva su ognuna o su tutte insieme le seguenti **condizioni promozionali** :

1. I presupposti costituiti dalla **maturità di funzione** sul piano fisiologico - affettivo, motorio e cognitivo.
2. La sollecitazione di **motivi precursori**, cioè quegli impulsi che si presume facciano scattare i motivi desiderati.
3. Le conseguenze di determinate azioni sperimentate dall'individuo (ciò che costituisce **l'apprendimento rinforzato**).
4. Il clima generale che può contrassegnare le varie interazioni e che produce uno **stile educativo** adeguato.
5. La condotta del **modello proposto** all'osservazione e il tipo di ripercussioni che tali immagini ideali comportano nell'agire degli alunni.
6. La **retroazione** degli effetti sui meccanismi attivati dalle cause.
7. La **soluzione dei problemi** come esempio di attivazione cognitiva dei sistemi di coordinate rappresentate dai motivi.
8. L'esperienza del **vissuto motivazionale**.
9. Le condizioni materiali e culturali dell'ambiente, cioè i **fattori socioeconomici e socioculturali**.

Ognuna di queste condizioni costituisce un approccio diverso per sviluppare negli scolari quei motivi (sociali, del sé, di curiosità ecc.) che sono ritenuti particolarmente efficaci per favorire l'apprendimento.

Per fare dei suoi scolari delle persone che siano motivate, consapevolmente e gioiosamente, all'apprendimento, *all'insegnante converrà che si preoccupi di stimolare, più che l'apprendimento in sé, i motivi che spingono all'apprendimento, cominciando magari dal rimuoverne i contromotivi.*

1. STIMOLAZIONI

1.1 Situazioni

1.2 Citazioni

*“ Così, quelli che avevano iniziato la scuola come alunni vivaci, attivi e capaci di entusiasmo, sono diventati poi, al momento di lasciare la scuola, annoiati, apatici e passivi. **La pressione del profitto**, che subentra come contrappeso all'affievolirsi della motivazione, non fa altro che provocare, accanto a conseguenze su cui sarà bene discutere ancora,, un'ulteriore distruzione della motivazione all'apprendimento.*

*Una caratteristica peculiare dell'uomo è la sua immensa capacità di apprendimento. L'istituzione, che dovrebbe sviluppare in modo ottimale questa capacità e nella quale dovrebbero essere trasmesse le cognizioni e le abilità fondamentali per la vita successiva, organizza i processi di apprendimento in modo tale da distruggere il suo presupposto di fondo - **la motivazione**” (SCHLEE, 1976, p. 245).*

1.3 Mete dell'insegnamento e mete dell'apprendimento

2. SUSSIDI

2.1 Sussidi per la lettura e per l'assimilazione

2.2 **Spiegazione del lessico**

2.3 Raccomandazioni di letture da fare

2.4 Cenni per l'inquadramento del contenuto

3. MATERIALI

Il terzo capitolo contiene dei materiali per introdursi nella psicologia della motivazione da un punto di vista pedagogico.

3.1 *Motivi e motivazione ; “motivazione all'apprendimento”*

3.1.3 Motivi

3.1.7 Motivazione

3.1.8 “Motivazione all'apprendimento” ?

3.1.9 La motivazione all'apprendimento secondo Rosenfeld

3.1.10 Motivazione all'apprendimento secondo Heckhausen

3.1.12 **MOTIVI DELL'APPRENDIMENTO SCOLASTICO**

A. Motivi da promuovere in maniera particolare, perché corrispondono agli obiettivi centrali dello sviluppo della personalità e trovano nella scuola una scarsa considerazione :

1. *Motivi sociali* (cfr. 3.2.1)

2. *Motivi del sé* (cfr. 3.2.2)

3. *Motivi oggettuali* (cfr. 3.2.3)

4. *Motivi di curiosità* (cfr. 3.2.4)

5. *Motivi di apprendimento* (cfr. 3.2.5)

B. Motivi su cui regna ancora il disaccordo circa l'opportunità che meritino o meno di essere favoriti, in quanto risultano parzialmente in contrasto con le mete dello sviluppo della personalità, ma d'altra parte sono già abbastanza saldamente ancorati nell'istituzione scolastica :



6. *Motivi di rendimento (cfr. 3.2.6.1)*

7. *Motivi di identificazione (cfr. 3.2.6.2)*

8. *Motivi di approvazione (cfr. 3.2.6.3)*

9. *Motivi di valore (cfr. 3.2.6.4)*

C. Motivi da non promuovere assolutamente, perché contraddicono gli obiettivi educativi ed hanno purtroppo guadagnato nelle nostre scuole un'importanza troppo grande (per la motivazione dell'apprendimento) :

10. *Motivi di potere (cfr. 3.2.6.5)*

11. *Motivi di aggressione (cfr. 3.2.6.6)*

12. *Motivi di elusione della punizione (cfr. 3.2.6.7)*

13. *Motivi di fuga (cfr. 3.2.6.8)*

Reputo l'ordine nella successione dei motivi, da 1. Motivi sociali fino a 13. Motivi di fuga, come un **ordine gerarchico**, ricavato in base ad analisi personali e a decisioni di valore.

3. 2 *Motivi dell'apprendimento scolastico*

3. 3 *Lo sviluppo dei motivi*

3.4 *Condizioni della genesi del motivo e possibilità di una promozione a lungo termine dello sviluppo del motivo*

3.5 *Un modello della sequenza motivazione - azione*

3.6 *Possibilità di un'attivazione e di una promozione situazionali della motivazione all'apprendimento scolastico*

4. QUESTIONI

4.1 *Questioni aperte e critica*

4.2 *Esercizi per l'autocontrollo (con indicazioni di riscontro)*

APPENDICE

5.1 *Caratterizzazione di varie teorie della motivazione*

5.2 *Proposte di lezione (n.4 esempi)*

Riferimenti Bibliografici



📖 Polito M., Guida allo studio : la Motivazione. Come coltivare la voglia di apprendere per salvare la scuola, Muzzio Editore, Padova 1997

Introduzione

Spesso la scuola impone contenuti e didattiche che spingono lo studente alla passività, acquiescenza e disinteresse. Invece di essere il territorio privilegiato della “formazione” della mente e della personalità, la scuola è diventata il luogo dell'introiezione massiccia di materie e informazioni, da ingoiare senza rielaborazione.

La motivazione scolastica è circolare : gli insegnanti possono motivare gli studenti, ma anche gli studenti possono motivare gli insegnanti. Il clima culturale emotivo della classe è determinato dall'incontro e dal dialogo tra insegnanti e studenti. Prendersi cura della motivazione degli studenti e degli insegnanti significa far rifiorire la scuola come luogo di crescita, di incontro e di autorealizzazione.

1. Le caratteristiche della motivazione ad apprendere

1. Motivazione come manipolazione e motivazione come rispetto del bisogno di autorealizzazione
2. Motivazione intrinseca e motivazione estrinseca
3. Motivazioni conscie e motivazioni inconscie
4. La motivazione maschile e la motivazione femminile
5. Cambiamenti della motivazione nel ciclo evolutivo
6. Atteggiamento educativo come fonte di motivazione
7. Priorità della motivazione sul metodo di studio
8. Priorità della motivazione sull'intelligenza
9. Il conflitto tra motivazioni contraddittorie
10. Il ciclo della motivazione :
 - la percezione dei propri bisogni
 - la consapevolezza dei propri bisogni in una cornice di significato
 - l'attivazione
 - l'azione pianificata ed orientata allo scopo
 - il raggiungimento della meta che soddisfa il bisogno
 - l'integrazione e assimilazione del nuovo all'interno della propria mente o personalità
11. Consapevolezza del proprio livello motivazionale
12. Il tempo della motivazione

2. Come si distrugge la motivazione

1. La convinzione di incapacità e sensazione di impotenza come negazione della tendenza verso l'autorealizzazione
2. La distruzione dell'autostima
 1. La costrizione allo studio
 2. L'assenza di interesse e di investimento affettivo
 3. L'eccesso di gratificazione indotto dal consumismo
 4. La didattica senza anima e senza creatività
 5. La mancanza di comunicazione e di dialogo

6. Strategie per coltivare la motivazione

1. La sensazione di competenza
2. L'autostima
 3. Il bisogno di apprendere
 4. L'investimento affettivo nell'apprendimento
 5. Lo sforzo e la gratificazione
 6. La didattica creativa

7. Il bisogno di competenza

1. La sensazione di competenza come sostegno della motivazione
2. Escogitare sensazioni di apprendimento orientate alla competenza
3. Incoraggiare a studiare per la sensazione di competenza e non per il voto
4. Dosare l'aiuto per insegnare ad essere autonomi
 8. Stimolare l'automonitoraggio per percepire meglio la sensazione di competenza
 9. Sostenere ogni studente nella sua tendenza verso l'autorealizzazione
 10. Avvicinamento alla meta e sensazione di competenza
 11. Facilitare la consapevolezza del proprio funzionamento mentale
 12. Evocare le risorse e la fiducia in se stessi



13. La lode focalizzata sulla competenza
14. Stili di apprendimento e sensazione di competenza

11.1 Stili di apprendimento :

- globale
- analitico
- fantasioso
- razionale
- sistematico
- impulsivo
- riflessivo

12. La competenza degli ultimi della classe
13. La sensazione di competenza degli insegnanti

5. Il bisogno di autostima

1. Prendersi cura dell'autostima degli studenti
 - 1.1 Bassa autostima :
 - sostegno nelle difficoltà
 - accompagnamento
 - strategie di studio
 - frazionare le difficoltà
 - autostima realistica
 2. Rinforzare l'autostima rendendo visibili le competenze acquisite
 3. Autostima ed aspettative di successo
 4. Le aspettative degli insegnanti :
 - 4.1 evitare aspettative troppo alte
 - 4.2 differenza di aspettative verso maschi e femmine
 - 4.3 pregiudizi sull'intelligenza e aspettative negative
 5. Generare alternative ottimistiche

6. Il bisogno di apprendere

1. Naturale tendenza a conoscere
2. Bisogno di apprendere in vista dell'adattamento creativo
 3. Soffocamento del bisogno di apprendere
 4. Bisogno di apprendere e consapevolezza di non sapere
 5. Sapere "spendibile" e sapere libero
 6. Bisogno di apprendere in funzione dell'autorealizzazione
 7. Libertà e impegno formativo
 8. Svolgimento del programma ed autorealizzazione
 9. Partecipazione alle decisioni

7. L'investimento affettivo

1. Gli affetti nell'apprendimento :
 - evocare le risorse affettive degli studenti
 - dialogare per valorizzarli
 - ascoltare con empatia i loro bisogni
 - presentare con entusiasmo la propria materia
 - potenziare l'intelligenza emozionale
 - valorizzare l'esperienza di apprendimento di ogni studente
2. L'interesse ad apprendere come investimento affettivo
3. Seminare i contenuti disciplinari sul terreno degli interessi

8. Lo sforzo più gratificante

1. Sforzo come concentrazione verso uno scopo significativo
2. L'importanza dell'impegno secondo gli insegnanti
3. La lezione formativa della pratica dello sport
4. Il significato dello sforzo in vista di una gratificazione
 5. Non studio facile ma studio significativo
 6. Costanza e perseveranza
 7. Guadagno monetario e guadagno di autorealizzazione
 8. Il vantaggio della sensazione di competenza



9. Il vantaggio ambiguo del premio esterno
10. Il vantaggio esistenziale di ciò che si apprende

9. Insegnamento creativo

1. Creatività nell'insegnamento
2. Prendersi cura del processo di apprendimento
 3. Consapevolezza della prospettiva educativa del proprio stile didattico
 4. Fornire strategie di apprendimento per "imparare ad imparare"
 5. Educazione alla complessità
 6. Studiare non per la scuola ma per la vita
 7. La cultura come processo di chiarificazione dell'esperienza
 8. Novità e creatività
 9. "La valigetta delle sorprese"
 10. Apprendimento per scoperta
 11. L'errore come risorsa conoscitiva
 12. Didattica del problem solving

10. Comunicare in classe

1. Saper comunicare per saper motivare
2. Manifestare e dare fiducia
 - 2.1 Frasi che fanno fiorire la motivazione
 - 2.2 Frasi che distruggono la motivazione
3. La gentilezza nella didattica
4. La motivazione ad apprendere in gruppo
5. Narrazione e motivazione
6. La valutazione come comunicazione
7. Valutazione deterrente e valutazione valorizzante
8. Caratteristiche della valutazione che valorizza

Bibliografia

Rheinberg F. (1995), *Psicologia della motivazione*, il Mulino, Bologna 1997

Perché in una data situazione una persona è spinta a comportarsi in un modo piuttosto che in un altro? Che cosa attiva la sua condotta? Quali obiettivi si prefigge e con quale padronanza li persegue? Attraverso il costante richiamo a esperienze di vita quotidiana, questo volume illustra il campo di indagine e i metodi della psicologia della motivazione, ed espone, secondo uno schema di evoluzione storica, i diversi approcci teorici e gli strumenti concettuali elaborati dalla disciplina. Un testo introduttivo, completo e aggiornato, alla psicologia motivazionale da cui trarranno profitto sia studenti di psicologia sia, più in generale, di scienze dell'educazione, scienze sociali, economia.

Prefazione

- I. Introduzione
 - II. Primi concetti esplicativi: istinto e pulsione
 - III. La motivazione come risultato delle interrelazioni persona - ambiente
 - IV. Motivazione alla riuscita
 - V. Motivazione al potere
 - VI. Strutture motivazionali complesse
 - VII. Motivazione e volontà
- Riferimenti bibliografici

Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997*



📖 McCombs B.L.-Pope J.E. (1994), *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, trad. it. Erickson, Trento 1996*

📖 Nuttin J. (1980), *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1996

In questa opera, Nuttin esplora ed esamina la motivazione umana, in tutta la sua diversità e complessità, nel quadro di una concezione più ampia del comportamento, un comportamento che si potrebbe dire “dal volto umano”. Per troppo tempo la psicologia scientifica si è limitata allo studio psicopatologico e psicofisiologico dei “bisogni”. Nel presente lavoro, al contrario, le *relazioni preferenziali* che l'essere umano stabilisce, nel suo comportamento, col proprio mondo servono da punto di partenza per una teoria della motivazione. I bisogni di crescita, di autosviluppo, di interazione, di cambiamento e di progresso trovano qui, accanto ad altri bisogni, la loro collocazione nel contesto delle relazioni biologiche, psicosociali e cognitive che l'individuo intrattiene col mondo.

L'integrazione dei processi motivazionali e cognitivi, all'interno di uno stesso funzionamento comportamentale, riveste la motivazione umana di parecchie caratteristiche importanti, spesso dimenticate. L'autore concentra l'attenzione soprattutto sui processi attraverso i quali i bisogni si sviluppano e si concretizzano in *progetti d'azione* o in progettazioni. La *personalizzazione* dei motivi ne è l'effetto diretto, personalizzazione che, a sua volta, è alla base dell'autoregolazione e dell'autovalutazione dell'azione.

Prefazione

1. Introduzione : Teorie e ricerche sulla motivazione
2. Concezione globale del comportamento umano
3. Concezione relazionale della motivazione
4. Gli oggetti della motivazione : I bisogni psicologici
5. Funzionamento e sviluppo della motivazione umana

Conclusioni generali

Bibliografia



Le attribuzioni causali

3.1 Locus of control e stile di attribuzione

 **Ianes D. (a cura di), *Ritardo mentale e apprendimenti complessi*, tr. it. Erickson, Trento 1990**

Consigliamo di leggere:

Cap. 5 - Processi metacognitivi e autoregolazione dell'apprendimento: le teorie cognitivo-sociali (D. Ianes).

Cap. 8 - Modificazione dello stile di attribuzione e insegnamento di strategie (J.G. Borkowski, R.S. Weyhing, L.A. Turner).

Cap. 9 - Percezione di autoefficacia nell'apprendimento e deficit cognitivi (D.M. Schunk).

Perché i progressi nell'apprendimento sono così pesantemente condizionati da fattori psicologici, quali ad esempio aspettative, stili di pensiero, tratti di personalità, reazioni emotive, che talvolta possono essere molto più forti delle stimolazioni programmate fornite dall'esterno?

[1] Capitolo 5

Zimmerman (1989) afferma che un alunno raggiunge un buon livello di autoregolazione quando diventa un attivo protagonista del suo processo di apprendimento, qualunque ne sia il contenuto, e questa "attività" venga espressa a tre livelli: metacognitivo, motivazionale e comportamentale. L'alunno sarà allora in grado di dirigere da se stesso i suoi sforzi, senza dipendere da altri, di usare strategie e piani di azione, generali e specifici, sulle basi di una serie positiva di vissuti di competenza ed autoefficacia e di un buon livello di motivazione intrinseca e di impegno al compito.

Il modello triadico dell'autoregolazione

Bandura (1977-1986) propone un modello teorico in cui vi sono tre elementi che determinano l'apprendimento autoregolato: il fattore personale, quello ambientale e quello comportamentale.

Alcune strategie per autoregolare i processi di apprendimento (Zimmerman):

Comprensione del compito e definizione di obiettivi riferiti alla specificità delle richieste;

Pianificazione della strategia di approccio;

Utilizzo della strategia di approccio;

Controllo dell'andamento del processo;

Valutazione dell'esito della strategia;

Decisione sul prosieguo della strategia;

Autorinforzamento per il successo;

Controllo delle percezioni/cognizioni/emozioni (fattori personali psicologici).

[2] Capitolo 8

Molti problemi di apprendimento degli alunni con un ritardo mentale o disabilità di apprendimento sono stati attribuiti ad un loro fallimento nell'acquisire strategie di apprendimento e nell'utilizzarle su larga scala in una varietà di situazioni.

Partendo da questo punto di vista, viene ormai messo adeguatamente in rilievo il ruolo delle azioni intenzionali (le cosiddette "strategie") nella comprensione dei processi di apprendimento degli studenti con ritardo mentale e disabilità di apprendimento nonché nel programmare itinerari mirati ad aumentare i loro progressi educativi.

Differenze individuali nell'uso di strategie cognitive.

Un modello integrato sull'uso delle strategie cognitive.

Convinzioni attribuzionali e prestazione nel compito.

Uso di strategie ed autoattribuzioni.

[3] Capitolo 9

Le ricerche psicopedagogiche più recenti hanno dimostrato che l'apprendimento è un processo molto complesso, su cui influiscono variabili sia sociali sia relative alla qualità dell'istruzione ed alle caratteristiche



psicologiche e personali dell'alunno. Il programma di ricerca di Schunk si è focalizzato su due questioni strettamente connesse.

La prima questione riguarda il modo in cui fattori interpersonali e istituzionali, insieme ai contesti di apprendimento, influenzano il modo in cui l'alunno "guarda a se stesso" (autopercezione), l'apprendimento e la motivazione. La dimensione principale di autopercezione che l'autore ha studiato è la percezione di autoefficacia, e cioè le convinzioni personali sulle proprie capacità di organizzare e implementare le strategie necessarie a raggiungere il livello desiderato per quanto riguarda l'efficace esecuzione del compito (Bandura, 1982).

La seconda questione cerca di determinare se e come l'autoefficacia può essere considerata un predittore attendibile del successo nell'apprendimento. Il fulcro concettuale di questo lavoro deriva dalla teoria cognitiva dell'apprendimento sociale formulata da Bandura (1986).

Senso di efficacia e apprendimento di abilità cognitive.

Utilità predittiva del senso di autoefficacia.

Implicazioni educative.

 **Marini F., *Successo e insuccesso nello studio*, Franco Angeli, Milano 1990**



3.2 Senso di autoefficacia

 **Bandura A.(a cura di) (1995), *Il senso di autoefficacia*, trad. it. Erickson, Trento 1996**

Consigliamo di leggere:

Prefazione

Cap. 1 - Il senso di autoefficacia personale e collettiva (A. Bandura).

Cap. 6 L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento (B.J. Zimmerman).

[1] Prefazione

Il volume è organizzato attorno a un concetto essenziale, e cioè che le convinzioni sulla propria efficacia personale rispetto all'affrontare con successo le richieste della vita influenzano in modo significativo il benessere psicologico, la realizzazione personale e la direzione che prende la propria vita.

[2] Capitolo 1

La natura e la funzione delle convinzioni di autoefficacia.

I processi attivati dal senso di autoefficacia:

- processi cognitivi;
- processi motivazionali;
- processi affettivi;
- processi di scelta.
- L'autoefficacia nella famiglia.
- L'autoefficacia nel sistema educativo.
- L'autoefficacia nel mondo del lavoro.
- L'autoefficacia come fattore di promozione della salute.

[3] Capitolo 6

Zimmerman analizza il processo attraverso cui le convinzioni dei bambini circa le proprie capacità di regolare l'apprendimento e di padroneggiare le materie scolastiche determinano il corso del loro sviluppo intellettuale. Tali convinzioni influenzano le aspirazioni, la motivazione scolastica, il livello di interesse per le attività intellettuali, la vulnerabilità all'ansia scolastica e il successo scolastico.

- Caratteristiche distintive dell'autoefficacia rispetto allo studio.
- L'autoefficacia e la motivazione allo studio.
- L'autoefficacia e i risultati dello studio.
- L'autoefficacia e le emozioni nel contesto scolastico.
- Il confronto tra autoefficacia e altri costrutti psicologici connessi:
 - l'abilità scolastica; attribuzioni;
 - aspettative e valori; la percezione della propria competenza;
 - la percezione di controllo; il concetto di sé.
- L'autoefficacia e l'autoregolazione nell'apprendimento:
 - stabilire gli obiettivi; l'autovalutazione;
 - l'automonitoraggio; la pianificazione e la gestione del tempo;
 - l'uso di strategie.
- Lo sviluppo cognitivo-sociale dell'autoregolazione.



📖 Di Pietro M., *L'educazione razionale - emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Erickson, Trento 1992★

📖 Ellis A (1990), *L'autoterapia razionale emotiva*, Erickson, Trento 1996

La Terapia Razionale Emotiva (RET) è una terapia psicologica che negli ultimi trent'anni ha avuto un notevole influsso sulla psicoterapia. Al contrario di molte altre Scuole, la RET ha alla base principi semplici, straordinariamente efficaci e facilmente trasmissibili. Al punto che i terapeuti sono soliti fornire ai pazienti sintesi semplificate della teoria RET perché già queste conoscenze di per sé formano una ottima base per il processo terapeutico (questa tecnica è conosciuta come *biblioterapia*).

Il presupposto da cui parte Ellis è che, se noi riusciamo a pensare in modo *razionale*, la forza traumatica di qualunque evento si svuota del suo potenziale ansiogeno. Infatti varie forme di disagio psicologico ed emotivo non vengono determinate dalle caratteristiche dell'evento attivante in sé, ma dai pensieri, spesso distorti e irrazionali, per mezzo dei quali lo interpretiamo e gli assegniamo un significato esageratamente disturbante.

Introduzione all'edizione italiana

1. Perché questo libro è differente da tutti gli altri manuali di autoaiuto ?
2. Potete veramente riuscire a non farvi abbattere da nulla ?
3. Può il pensiero scientifico rimuovere il vostro tormento emozionale ?
4. Come pensare in modo scientifico a voi stessi e alle vostre condizioni di vita
5. Perché le forme consuete di insight non vi aiuteranno a superare i vostri problemi emozionali
6. Acquisire piena consapevolezza dei propri sentimenti appropriati e inappropriati
7. Siete voi a controllare il vostro destino emozionale
8. La tirannia dei doveri
9. Dimenticate il vostro "terribile" passato
10. Mettete in discussione le vostre convinzioni irrazionali
11. Potete rifiutarvi di farvi sconvolgere dal fatto di essere sconvolti
12. Risolvere i problemi reali, non solo quelli emozionali
13. Cambiare i pensieri agendo contro di essi
14. L'applicazione e l'esercizio
15. Cambiate con energia le vostre convinzioni e i vostri comportamenti
16. Limitarsi a cambiare le proprie emozioni non è sufficiente. E mantenere il cambiamento è difficile
17. Se ricadi, prova e riprova
18. Il rifiuto di farvi abbattere può essere esteso ad altri ambiti
19. Sì, voi potete rifiutarvi ostinatamente di essere ansiosi e depressi per qualunque cosa

Esempi di esercitazioni

Note

Bibliografia

Appendice



3.3 Autostima

📖 Pope A.-McHale S.-Craighead E., *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 1992★

📖 Brachen B.A. (1993), *TMA Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*, Trento, Erickson 1993

Gli specialisti dell'educazione e gli insegnanti ritengono sempre più importante disporre di strumenti oggettivi per impostare una accurata programmazione educativa su una dimensione fondamentale della personalità dei ragazzi: l'autopercezione e autovalutazione del proprio Sé.

La valutazione diagnostica dell'autostima richiede particolare attenzione e sensibilità. Una difficoltà deriva dal fatto che il *concetto di sé*, pur essendo una "entità" unitaria, è in realtà costituito da varie dimensioni, ciascuna delle quali può essere relativamente indipendente. L'autostima globale viene tipicamente suddivisa in 6 aree specifiche: *area interpersonale* (come il bambino valuta i suoi rapporti sociali, con i pari e con gli adulti); *area scolastica* (le sue capacità in rapporto ai successi o ai fallimenti nella scuola); *area emozionale* (la sua vita emotiva, la sua capacità di controllare le emozioni negative); *area familiare* (le sue relazioni nella famiglia, il sentirsi amato, valorizzato, ecc.); *area corporea* (il suo aspetto, le sue capacità fisiche e sportive, ecc.); *area della padronanza sull'ambiente* (la sensazione di dominare gli eventi e le principali situazioni della propria vita, ecc.).

Il test TMA può essere utilizzato da psicologi, pedagogisti e insegnanti con ragazzi dai 9 ai 19 anni.

Il test contiene due protocolli di valutazione:

- (per l'operatore): 6 scatole di valutazione, per un totale di 150 item di tipo Likert, con sistema di calcolo dei punteggi e di interpretazione di tipo normativo e intraindividuale.
- (per il soggetto): 6 scale di valutazione specifiche per la compilazione da parte del ragazzo.

Prefazione

1. Aspetti teorici del concetto di sé e dell'autostima
2. Elaborazione e standardizzazione del test
3. Procedure di somministrazione e di attribuzione dei punteggi
4. Interpretazione del TMA
5. Caratteristiche psicometriche del TMA
6. Bibliografia
7. Appendici
8. Protocollo per l'esaminatore
9. Protocollo per il ragazzo



📖 Tressoldi P.E. e Vio C., *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 1996

I cosiddetti “disturbi dell'apprendimento scolastico” (DAS), che colpiscono principalmente le abilità di lettura, di scrittura e di calcolo, richiedono attenzione e trattamenti particolarmente accurati. Nel caso in cui il rendimento scolastico sia significativamente impedito o difficoltoso ma non esistano i soliti fattori generali che lo possano giustificare, si deve presumere l'esistenza di un disturbo a sé che colpisce in specifico le capacità di apprendimento. Quando gli insegnanti si trovano ad affrontare casi di questo tipo necessitano di tecniche ad hoc per percepirne la specificità, valutarne la gravità e intervenire in modo efficace.

Il testo fa un inventario ragionato di tutti gli strumenti oggi disponibili in Italia per la formulazione della diagnosi funzionale degli alunni con disturbi dell'apprendimento, secondo quanto richiesto dall'Atto di indirizzo del febbraio 1994 e in accordo con le norme internazionali di classificazione (I.C.D.-10 e D.S.M.-IV).

L'opera è ugualmente utile allo psicologo, al pedagogista e all'insegnante, a cui fornisce una comune base di conoscenza e di metodologia per stendere in collaborazione una diagnosi che sia direttamente “funzionale” al recupero degli apprendimenti e che si articoli su concetti finalmente chiari e comprensibili.

Prefazione

Presentazione

I disturbi dell'apprendimento scolastico (DAS)

Considerazioni teoriche e metodologiche nella diagnosi dei disturbi cognitivi

Dalla segnalazione alla diagnosi funzionale

Presentazione di alcuni casi clinici

Bibliografia

Appendice 1 : Sintesi degli strumenti per la valutazione dell'apprendimento scolastico

Appendice 2 : Guida all'intervista per l'analisi dei motivi della richiesta di consulenza

Appendice 3 : Test per la valutazione delle funzioni cognitive specifiche

Appendice 4 : Prove per la valutazione dell'area emotivo-relazionale

Strumenti allegati

- Questionario di autostima
- Questionario delle relazioni sociali negli adolescenti
- A chi assomiglio ?
- Perché vai a scuola ?
- Il mio comportamento (SDA)
- Scala SDAI
- Scala SDAG
- Scala Conners per gli insegnanti
- Le mie idee (QUID-B)



3.4 Ansia

 **Kendall PH.-Di Pietro M., *Terapia scolastica dell'ansia. Guida per psicologi e insegnanti*, Erickson, Trento 1995***

 **Franta H.- Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS La Nuova Italia, Firenze 1995***

 **Newcomer et alii (1994), *TAD Test dell'ansia e depressione*, Erickson, Trento 1995**

I disturbi d'ansia e di depressione sono problemi psicologici che colpiscono attualmente molti giovani e che si possono manifestare in qualsiasi momento dell'infanzia e dell'adolescenza. Solo identificando precocemente questi disturbi, attraverso una valutazione da effettuare anche nella scuola, è possibile porre una diagnosi accurata e attuare, di conseguenza, un intervento adatto al caso specifico.

Il *Test dell'ansia e depressione (TAD)* si basa sul *DSM-III-R (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, American Psychiatric Association, 1988)*, un sistema largamente accettato dagli specialisti per identificare e classificare i disturbi dell'ansia e dell'umore. Esso, inoltre, è stato elaborato sulla base dei risultati delle ricerche più recenti che dimostrano in modo chiaro l'influenza di tali disturbi anche sui processi cognitivi e sul rendimento scolastico.

Il test-destinato a soggetti di età compresa tra i 6 e i 19 anni-è uno strumento multidimensionale costituito da tre scale :

- La scala di autovalutazione per l'alunno
- la scala di valutazione per l'insegnante
- la scala di valutazione per i genitori

Ciascuna di esse fornisce informazioni utili e complementari che aiutano a individuare le possibili deviazioni dalla media e la precisa entità dei problemi emozionali del ragazzo.

Le istruzioni per la somministrazione del test, l'attribuzione dei punteggi e l'interpretazione dei risultati sono illustrate in modo chiaro e dettagliato e rese ancora più attendibili dalla recente standardizzazione su un campione di 2176 bambini e adolescenti.

1. *Fondamenti psicologici e aspetti generali del Test dell'Ansia e Depressione nell'infanzia e adolescenza (TAD)*

Fondamenti teorici

Usi del Test TAD

Descrizione delle Scale del TAD

2. *Somministrazione del test e attribuzione dei punteggi*

Criteri di idoneità

Qualifiche degli esaminatori

Procedure di somministrazione

3. *Come interpretare i risultati del TAD*

Come compilare il Protocollo di valutazione

Come interpretare i punteggi

Errori imputabili al contesto e all'alunno

Come interpretare i risultati delle scale

Sondare, chiarire e ampliare le risposte

La comunicazione dei risultati

Norme locali

Precauzioni nell'interpretazione dei risultati del test

Responsabilità

4. *Costruzione e validazione psicometrica del TAD*

Scelta e analisi degli item

Procedure di standardizzazione

Attendibilità del test

Validità dei risultati della scala

Bibliografia

Appendici

Protocollo di valutazione

 **Stark K. (1990), *La depressione infantile*, Erickson, Trento 1995**



A scuola non è raro che alcuni alunni si comportino in modo strano e preoccupante : uno riempie i suoi temi di riferimenti alla morte ; un altro tende a isolarsi e a piangere inconsolabilmente senza alcuna ragione apparente ; una graziosa ragazza di prima media molto dotata sia athleticamente sia sotto il profilo del rendimento si descrive come grassa, stupida, brutta e immeritevole di amicizia...Che cos'hanno in comune questi ragazzi ? Hanno tutti fatto esperienza di qualche aspetto del disturbo depressivo. In casi del genere, è importante che i loro insegnanti se ne accorgano in tempo per poter prendere le iniziative appropriate sia a livello specialistico sia nello stesso contesto scolastico.

In questo volume vengono descritte le manifestazioni della depressione nell'infanzia e nell'adolescenza e gli interventi attraverso i quali i ragazzi depressi possono essere aiutati in senso psicologico. Vengono discusse le procedure di valutazione diagnostica che possono essere utilizzate dagli psicologi e dagli insegnanti per identificare con precisione gli alunni a rischio di depressione. La seconda parte del libro descrive un programma globale di intervento per alunni depressi che è stato messo a punto dopo numerosi anni di trattamento sperimentale. Il programma è multidimensionale e si vale di tecniche emotive, cognitive, comportamentali, di autocontrollo e familiari, ponendo un particolare accento sulla ristrutturazione cognitiva verticale (non solo del sintomo ma delle strutture profonde di pensiero disadattivo) del bambino depresso.

Introduzione (di Mario Di Pietro)

1. Natura e diagnosi dei disturbi depressivi nell'infanzia
2. Le ricerche sulla depressione infantile
3. L'intervento psicologico
4. Tecniche emotive e cognitive
5. Tecniche di autocontrollo, comportamentali e familiari

Bibliografia

Appendice A : Trascrizione di un colloquio con una ragazza depressa

Appendice B : Come mi sono sentito

Appendice C : Obiettivi e attività di un intervento psicologico di gruppo in 21 incontri

Appendice D : Scheda per l'automonitoraggio dei pensieri

Appendice E : Scheda per l'automonitoraggio e la ristrutturazione cognitiva

Appendice F : Diario degli eventi piacevoli (età 8-9 anni)

Appendice G : Diario degli eventi piacevoli (età 10-11 anni)

Appendice H : Diario degli eventi piacevoli (età 11-13 anni)

Appendice I : Cosa mi piace fare ?

Appendice J : Grafico sul rapporto tra quantità di eventi piacevoli e livello dell'umore

Appendice K : Contratto comportamentale

Appendice L : Sarò soddisfatto di me stesso se... (Questionario sulle aspettative personali)

Appendice M : Scheda delle ricompense

Appendice N : Le attività settimanali

Appendice O : Esercizio di rilassamento e immaginazione guidata



3.5 Autocontrollo

Cornoldi C. et alii, *Impulsività e autocontrollo*, Erickson, Trento 1996

La capacità di riflettere e valutare, oltre che di controllare l'attenzione e la concentrazione in base alla durata di un compito, costituiscono un importante requisito per l'apprendimento e l'acquisizione di abilità non solo in ambito scolastico.

Molti alunni hanno notevoli difficoltà nell'autoregolazione di questi processi e, pur possedendo adeguati patrimoni intellettivi, non riescono ad estrinsecare le loro potenzialità. Essi esprimono questo loro deficit attraverso irrequietezza motoria, difficoltà nel prestare attenzione a un compito per i tempi richiesti, risposte date senza riflettere e difficoltà nelle relazioni interpersonali. Si espongono così a frequenti insuccessi scolastici con conseguente calo della motivazione e dell'autostima.

Il volume presenta le tecniche di intervento psicologico più recenti per potenziare o "ricostruire" le capacità di autoregolazione mediante l'apprendimento di strategie cognitive particolarmente efficaci :

- dialogo interno e concentrazione
- definizione del problema
- generazione di alternative
- valutazione delle conseguenze
- scelta della soluzione
- verifica del piano di lavoro adottato

Presentazione del programma

Introduzione

La promozione delle abilità di autoregolazione in ragazzi con disturbi di attenzione e di autocontrollo

Presentazione dei materiali

Bibliografia

Prove di ingresso e di uscita

Scala MF

Scala CP1

Scala CP2

Scala CP3

Scala MFCPR

Scala SDAI

Scala SDAG

Scala SDAB : "Come sono ?"

Scala CTRS

Questionario di attribuzione

Scheda di registrazione scale CP1-3 e SDAI, SDAG, SDAB

Soluzioni delle scale MF e CP1-3

Incontri

1. incontro :

Definizione del problema

2. incontro-parte a :

Come parlare a se stessi

2. incontro-parte b :

Imparo a usare i gettoni

3. incontro :

Per risolvere una situazione devo prima capire qual è il problema

4. incontro :

Quali modi di fare permettono di risolvere il problema

5. incontro :

Mi concentro prima di scegliere o di fare

6. incontro :

Eseguo e verifico se sto andando bene

Bibliografia

Paolo Lucchi



7. incontro :
Mi alleno nell'uso delle cinque fasi
8. incontro :
Mi alleno nella soluzione di compiti matematici usando le cinque fasi
9. incontro :
Applico le fasi nello studio
10. incontro :
Capire cosa non va nei problemi interpersonali
11. incontro :
Considero tutte le possibilità, penso alle loro conseguenze e scelgo la mia risposta
12. incontro :
Valuto l'efficacia della soluzione da me scelta e, se necessario, ne trovo una alternativa
13. incontro :
Consolidamento delle abilità acquisite nei tre incontri precedenti
14. incontro :
Controllo della rabbia e della frustrazione
15. incontro :
Gestione dello scarso impegno
16. incontro :
Essere un buon pensatore

Kirby E. e Grimley L. (1986), *Disturbi dell'attenzione e iperattività*, Erickson. Trento 1989

I deficit attentivi costituiscono una delle situazioni più frequenti e di maggior disagio nella scuola.

Ogni insegnante conosce bene i bambini che non riescono a mantenere la concentrazione per periodi sufficientemente prolungati e che sono facilmente distraibili. Questi alunni molto spesso non sanno accostarsi razionalmente alla soluzione di problemi (di tipo scolastico, pratico e interpersonale); inoltre essi hanno scarsa consapevolezza e funzionalità dei propri processi cognitivi: oltre che nell'attenzione, spesso rivelano deficit a livello di memorizzazione e recupero delle informazioni, nella comprensione di testi e così via.

Altre caratteristiche di questi alunni sono l'impulsività, la scarsa regolazione dei livelli di attivazione psicofisiologica e soprattutto *l'iperattività motoria*. Questi problemi possono far sorgere anche vari gradi di difficoltà nei rapporti interpersonali, quali il negativismo, l'aggressività, gli scoppi di rabbia, la scarsa tolleranza alla frustrazione.

Questo volume presenta in modo organico e pratico nuovi *strumenti di diagnosi* elaborati dalla più recente ricerca in campo psicologico e nuove *modalità di intervento specifico* sull'incremento dell'attenzione e delle strategie cognitive di autoregolazione.

Il volume inoltre presenta un programma di problem-solving cognitivo-interpersonale in cui i bambini apprendono, in attività di piccolo gruppo, le abilità di "pensiero" e le abilità sociali per affrontare positivamente varie situazioni stressanti.

Introduzione all'edizione italiana (di Cesare Cornoldi)

Prefazione

1. Introduzione
2. Attenzione e processi cognitivi nella Sindrome da deficit attentivi
3. Quadro clinico del bambino con disturbi dell'attenzione
4. Strumenti di diagnosi
5. Intervento cognitivo-comportamentale sui disturbi dell'attenzione
6. Intervento cognitivo-comportamentale sui problemi interpersonali
7. Risultati sperimentali del programma cognitivo-comportamentale
8. Sintesi e considerazioni conclusive

Bibliografia

Sharp S. e Smith P.K. (1994), *Bulli e prepotenti nella scuola*, Erickson, Trento 1995

Bibliografia
Paolo Lucchi



Un comportamento da “bullo” è un tipo di azione che mira deliberatamente a ferire ; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile per coloro che ne sono vittime difendersi. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare.

Il bullismo assume forme differenti :

- fisiche : colpire con pugni o calci, appropriarsi di, o rovinare, gli effetti personali di qualcuno ;
- verbali : deridere, insultare, prendere in giro ripetutamente, fare affermazioni razziste ;
- indirette : diffondere pettegolezzi fastidiosi, escludere qualcuno da gruppi di aggregazione.

Le vittime dei bulli hanno vita difficile, possono sentirsi oltraggiate, possono provare il desiderio di non andare a scuola. Nel corso del tempo è probabile che perdano sicurezza e autostima, rimproverandosi di “attirare” le prepotenze dei loro compagni. Questo disagio può influire sulla loro concentrazione e sul loro apprendimento. Alcuni bambini possono presentare sintomi da stress : mal di stomaco e mal di testa, incubi o attacchi d'ansia. Altri si sottrarranno al ruolo di vittima designata dei bulli marinando la scuola. Altri ancora possono persino sviluppare il timore di lasciare la sicurezza della propria casa.

Questo volume illustra una serie di strategie operative per affrontare il bullismo nella vostra scuola. Fornisce *informazioni* sulla natura delle angherie tra compagni ; descrive alcune tecniche di *analisi* del fenomeno ; spiega come programmare un adeguato *screening* ; presenta una *politica globale* per contenere e smorzare il bullismo ; esamina infine nel dettaglio un'ampia gamma di *interventi* orientati a particolari ambiti della vita scolastica.

Presentazione

1. La natura del bullismo tra compagni
2. Come analizzare gli episodi di bullismo nella scuola
3. Una politica integrata antibullismo nella scuola
4. Combattere il bullismo attraverso attività didattiche in classe
5. Come affrontare i comportamenti bullistici
6. La prepotenza in cortile
7. Come migliorare gli spazi all'aperto della scuola

Bibliografia

 **Folgheraiter F. (a cura di), *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*, Trento 1992***



Drago R., Carta della scuola e innovazione, Erickson, Trento 1996

La *disobbedienza compatibile* tende a contrastare il fenomeno dell'ipocrisia istituzionale, "prendendo sul serio" i valori amministrativi che la burocrazia e i comportamenti quotidiani tendono a svuotare. Essa quindi richiede un cambiamento culturale che può avvenire anche attraverso la Carta della Scuola.

Questo manuale offre una guida pratica per la costruzione di una Carta della Scuola accurata ed esauriente, in cui vengono approfondite le tematiche legate alla gestione della scuola ; in particolare, il secondo capitolo è dedicato alla stesura di una Carta "ideale", suddivisa in 20 parti riguardanti le funzioni didattiche e organizzative fondamentali.

Con quest'opera, che contiene anche interessanti esempi, specifici riferimenti normativi e una ricca guida bibliografica, il management della scuola (presidi, direttori didattici e insegnanti con funzioni di staff) ha a disposizione tutti gli strumenti pratici per una riflessione non conformista sul funzionamento della propria scuola e alcune linee guida per emanciparsi dalla cultura burocratica.

Presentazione (*Piero Cavagnoli*)

Capitolo primo

La disobbedienza compatibile

Capitolo secondo

20 tesi per la Carta della "disobbedienza"

L'indice della Carta

1. Presentazione della scuola
2. L'istituzione scolastica
3. L'archivio storico
4. La pianta della scuola
5. Il regolamento
6. La nomenclatura
7. Il management
8. L'insegnante
9. Lo studente
10. I genitori
11. Il personale
12. L'organizzazione didattica
13. Servizi e attività
14. Articolazione dei tempi scolastici
15. Partecipazione e gestione
16. L'amministrazione
17. L'edificio scolastico
18. La valutazione
19. Attuazione e revisione della Carta

Capitolo terzo

Le Carte "conformi"

Capitolo quarto

Lo Stato di carta

Capitolo quinto

Guida bibliografica



📖 Coppola A. et alii, *Chi ha paura del lavoro di gruppo ?*, Quaderni del LEND/12, La Nuova Italia, Firenze 1997

Il testo propone agli insegnanti di lingue straniere nuove tecniche didattiche che vedono lo studente protagonista del proprio apprendimento in classe. Nel volume vengono presentate le implicazioni metodologiche e le applicazioni pratiche dell'apprendimento in cooperazione, un metodo di lavoro che prevede l'organizzazione e la gestione di gruppi strutturati in cui gli studenti imparano grazie al lavoro responsabile di tutti.

Vengono proposte varie attività di gruppo e di coppia in inglese, francese e tedesco per i diversi livelli di conoscenza delle lingue. Ciascuna attività prevede l'integrazione di almeno tre abilità linguistiche e si propone come obiettivo l'acquisizione, oltre che di buone competenze nella lingua straniera, di abilità "sociali" e strategie conversazionali utili alla efficace collaborazione in un gruppo di lavoro.

Introduzione

1. Breve storia dell'apprendimento in cooperazione
2. Il lavoro di gruppo
3. Apprendimento in cooperazione
4. Formazione dei gruppi
5. Abilità e ruoli sociali
6. Come attribuire i ruoli sociali
7. Autot-osservazione del lavoro di gruppo
8. Il ruolo dell'insegnante
9. Efficacia dell'apprendimento in cooperazione
10. Organizzazione del materiale
11. Non c'è rosa senza spine
12. Bibliografia

ATTIVITA'

Guida ragionata alle attività

Attività "ad incastro"

Attività di cooperazione semplice

APPENDICI

Appendice A

Appendice B. schede di valutazione

Appendice C. soluzioni



Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 1991

Come molte indagini epistemologiche hanno evidenziato, i disturbi dell'apprendimento costituiscono uno dei problemi più rilevanti sia per l'ambito psicopedagogico, sia per quello medico-pediatrico. Sintomi quali le difficoltà scolastiche e-in relazione ad esse-la balbuzie, la fobia della scuola, l'ansia e la depressione, sono largamente diffusi e rivelano un disadattamento determinato da un'intrinseca connessione di elementi emotivi, cognitivi ed interattivi. Eppure, tali disturbi non hanno trovato finora in Italia una precisa caratterizzazione scientifica e professionale. Un vuoto dovuto ad implicazioni interdisciplinari, agli approcci diversi e scarsamente comunicanti, oltre che ai problemi di definizione dell'oggetto di indagine. Il volume supera questa "impasse" teorico-metodologica : sono dapprima presentati gli aspetti generali, relativi alla definizione, classificazione e diffusione dei disturbi, alle loro basi biologiche e neuropsicologiche, e alla loro relazione con la psicologia dell'età evolutiva. Sono quindi analizzati separatamente i principali disturbi (relativi a linguaggio, lettura, scrittura, matematica, comprensione, attenzione con iperattività) e la loro relazione con il ritardo mentale e con i disturbi della personalità. Alcuni capitoli, infine, esaminano specificamente i modelli diagnostici, riabilitativi e di organizzazione dei servizi.

- I. Introduzione alla conoscenza dei disturbi dell'apprendimento (C. Cornoldi)
- II. Modelli di funzionamento mentale in psicologia dello sviluppo (C. Gobbo)
- III. Neuropsicologia dell'età evolutiva (G. Sartori, I. Lonciari e S. Zago)
- IV. Basi biologiche e nervose dei disturbi dell'apprendimento (A. Dellantonio)
- V. I disturbi di apprendimento nel ritardo mentale (F. Capozzi, L. Musatti e G. Levi)
- VI. I problemi del linguaggio (A. Fabrizi, E. Sechi e G. Levi)
- VII. La diagnosi precoce dei disturbi dell'apprendimento (P. Tressoldi e A. Pra Baldi)
- VIII. L'approccio comportamentale ai disturbi dell'apprendimento (D. Ianes)
- IX. Disturbi dell'apprendimento e disturbi psicopatologici (P. Bernabei, B. Mazzoncini e G. Levi)
- X. L'interazione tra fattori cognitivi, emotivi e motivazionali nei disturbi dell'apprendimento (M.L. Lorusso)
- XI. L'organizzazione dei servizi per i bambini con disturbi dell'apprendimento (C. Cornoldi e S. Soresi)
- XII. La diagnosi nei disturbi di apprendimento (C. Cornoldi e L. Fattori Cornoldi)
- XIII. I disturbi strumentali di lettura e scrittura (P. Tressoldi)
- XIV. Le difficoltà nell'apprendimento della matematica (S. Soresi)
- XV. Comprensione della lettura e difficoltà di comprensione (R. De Beni e F. Pazzaglia)
- XVI. L'iperattività (M. Prior)
- XVII. L'intervento farmacologico con soggetti con ritardo mentale e disturbi di apprendimento (F. Rovetto)

Malim T.(1994), *Processi cognitivi, Erickson, Trento 1995*

Conoscere il funzionamento dei processi cognitivi è doppiamente importante. Per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, perché consente all'insegnante di gestire la didattica in modo più rispettoso dei processi di apprendimento e permette di intervenire precocemente e sviluppando le abilità cognitive che saranno maggiormente sollecitate. Per la riabilitazione, perché la conoscenza di come opera la mente consente di impostare percorsi di recupero più efficaci.

I processi cognitivi sono da sempre avvolti da un velo di mistero. Almeno per quanto riguarda l'apprendimento, ci si riferisce invece a realtà che ogni insegnante conosce bene : ogni loro disfunzionamento produce problemi tipici e immediatamente evidenti. Una difficoltà nei *processi attentivi*, cioè un deficit di filtro, selezione e amplificazione degli stimoli in entrata, può produrre, ad esempio, iperattività. Per quanto riguarda i *processi percettivi*, è noto che alcune forme di disturbo della lettura possono derivare da problemi di percezione visiva.

Altri disturbi di apprendimento derivano invece da deficit di *memoria* (come ad esempio nella difficoltà di fondere assieme fonemi e sillabe nella lettura di una parola) oppure, ad un livello superiore, da deficit nelle abilità di *pensiero*, cioè da carenze nei processi di formazione dei concetti e di problem solving.

Prefazione

1. I processi cognitivi : aspetti generali
2. Processi attentivi
3. La percezione
4. Processi di memoria
5. Pensiero e linguaggio

Bibliografia



📖 Stainback W. e S. (1990), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1993

Il testo illustra principi, strategie e modalità organizzative per realizzare una scuola realmente integrata, che sia in grado di rispondere a disagi e difficoltà potenzialmente evidenziabili da tutti gli alunni e non solo da quelli “certificati” come handicappati. Sono molte infatti le situazioni che richiedono un'attenzione speciale oltre all'handicap: disturbi dell'apprendimento, svantaggi socioculturali, differenze linguistiche ed etniche, disturbi emozionali e relazionali, difficoltà contingenti, ecc. Gli autori spiegano come creare una “rete integrata di risorse di sostegno”, come predisporre cioè un'organizzazione basata su stili collaborativi, in grado di “prendersi cura” senza stigmatizzare. Nel quadro delle risorse di sostegno viene dato particolare spazio agli alunni (tramite forme di apprendimento cooperativo, aiuto reciproco, tutoring, ecc.), alla collaborazione tra insegnanti, al coinvolgimento della famiglia e all'apertura al volontariato della comunità.

Prefazione

Presentazione

1. Qualche domanda sull'integrazione scolastica avanzata
2. Costruire una rete di risorse di sostegno per l'integrazione scolastica
3. Le attività dell'insegnante di sostegno
4. Facilitare i rapporti di amicizia e di aiuto reciproco tra compagni
5. Climi di lavoro non competitivi : i gruppi di apprendimento cooperativo
6. Gli alunni come insegnanti per altri alunni : il tutoring
7. Strategie per il lavoro di equipe nella programmazione e nel sostegno
8. La collaborazione professionale tra gli insegnanti
9. L'insegnamento cooperativo : il team teaching
10. Il gruppo classe nella gestione dei comportamenti problema
11. Il personale direttivo come risorsa per il sostegno e l'integrazione
12. Il supporto delle famiglie all'integrazione scolastica
13. Il ruolo della comunità locale e del volontariato
14. Qualche passo da fare subito verso l'integrazione scolastica avanzata



Ellis A (1990), *L'autoterapia razionale emotiva*, Erickson, Trento 1996

La Terapia Razionale Emotiva (RET) è una terapia psicologica che negli ultimi trent'anni ha avuto un notevole influsso sulla psicoterapia. Al contrario di molte altre Scuole, la RET ha alla base principi semplici, straordinariamente efficaci e facilmente trasmissibili. Al punto che i terapeuti sono soliti fornire ai pazienti sintesi semplificate della teoria RET perché già queste conoscenze di per sé formano una ottima base per il processo terapeutico (questa tecnica è conosciuta come *biblioterapia*).

Il presupposto da cui parte Ellis è che, se noi riusciamo a pensare in modo *razionale*, la forza traumatica di qualunque evento si svuota del suo potenziale ansiogeno. Infatti varie forme di disagio psicologico ed emotivo non vengono determinate dalle caratteristiche dell'evento attivante in sé, ma dai pensieri, spesso distorti e irrazionali, per mezzo dei quali lo interpretiamo e gli assegniamo un significato esageratamente disturbante.

Introduzione all'edizione italiana

1. Perché questo libro è differente da tutti gli altri manuali di autoaiuto ?
2. Potete veramente riuscire a non farvi abbattere da nulla ?
3. Può il pensiero scientifico rimuovere il vostro tormento emozionale ?
4. Come pensare in modo scientifico a voi stessi e alle vostre condizioni di vita
5. Perché le forme consuete di insight non vi aiuteranno a superare i vostri problemi emozionali
6. Acquisire piena consapevolezza dei propri sentimenti appropriati e inappropriati
7. Siete voi a controllare il vostro destino emozionale
8. La tirannia dei doveri
9. Dimenticate il vostro "terribile" passato
10. Mettete in discussione le vostre convinzioni irrazionali
11. Potete rifiutarvi di farvi sconvolgere dal fatto di essere sconvolti
12. Risolvere i problemi reali, non solo quelli emozionali
13. Cambiare i pensieri agendo contro di essi
14. L'applicazione e l'esercizio
15. Cambiate con energia le vostre convinzioni e i vostri comportamenti
16. Limitarsi a cambiare le proprie emozioni non è sufficiente. E mantenere il cambiamento è difficile
17. Se ricadi, prova e riprova
18. Il rifiuto di farvi abbattere può essere esteso ad altri ambiti
19. Sì, voi potete rifiutarvi ostinatamente di essere ansiosi e depressi per qualunque cosa

Esempi di esercitazioni

Note

Bibliografia

Appendice



Brachen B.A. (1993), *TMA Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*, Trento, Erickson 1993

Gli specialisti dell'educazione e gli insegnanti ritengono sempre più importante disporre di strumenti oggettivi per impostare una accurata programmazione educativa su una dimensione fondamentale della personalità dei ragazzi: l'autopercezione e autovalutazione del proprio Sé.

La valutazione diagnostica dell'autostima richiede particolare attenzione e sensibilità. Una difficoltà deriva dal fatto che il *concetto di sé*, pur essendo una "entità" unitaria, è in realtà costituito da varie dimensioni, ciascuna delle quali può essere relativamente indipendente. L'autostima globale viene tipicamente suddivisa in 6 aree specifiche: *area interpersonale* (come il bambino valuta i suoi rapporti sociali, con i pari e con gli adulti); *area scolastica* (le sue capacità in rapporto ai successi o ai fallimenti nella scuola); *area emozionale* (la sua vita emotiva, la sua capacità di controllare le emozioni negative); *area familiare* (le sue relazioni nella famiglia, il sentirsi amato, valorizzato, ecc.); *area corporea* (il suo aspetto, le sue capacità fisiche e sportive, ecc.); *area della padronanza sull'ambiente* (la sensazione di dominare gli eventi e le principali situazioni della propria vita, ecc.).

Il test TMA può essere utilizzato da psicologi, pedagogisti e insegnanti con ragazzi dai 9 ai 19 anni.

Il test contiene due protocolli di valutazione:

- (per l'operatore): 6 scatole di valutazione, per un totale di 150 item di tipo Likert, con sistema di calcolo dei punteggi e di interpretazione di tipo normativo e intraindividuale.
- (per il soggetto): 6 scale di valutazione specifiche per la compilazione da parte del ragazzo.

Prefazione

1. Aspetti teorici del concetto di sé e dell'autostima
2. Elaborazione e standardizzazione del test
3. Procedure di somministrazione e di attribuzione dei punteggi
4. Interpretazione del TMA
5. Caratteristiche psicometriche del TMA
6. Bibliografia
7. Appendici
8. Protocollo per l'esaminatore
9. Protocollo per il ragazzo



📖 Tressoldi P.E. e Vio C., *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 1996

I cosiddetti “disturbi dell'apprendimento scolastico” (DAS), che colpiscono principalmente le abilità di lettura, di scrittura e di calcolo, richiedono attenzione e trattamenti particolarmente accurati. Nel caso in cui il rendimento scolastico sia significativamente impedito o difficoltoso ma non esistano i soliti fattori generali che lo possano giustificare, si deve presumere l'esistenza di un disturbo a sé che colpisce in specifico le capacità di apprendimento. Quando gli insegnanti si trovano ad affrontare casi di questo tipo necessitano di tecniche ad hoc per percepirne la specificità, valutarne la gravità e intervenire in modo efficace.

Il testo fa un inventario ragionato di tutti gli strumenti oggi disponibili in Italia per la formulazione della diagnosi funzionale degli alunni con disturbi dell'apprendimento, secondo quanto richiesto dall'Atto di indirizzo del febbraio 1994 e in accordo con le norme internazionali di classificazione (I.C.D.-10 e D.S.M.-IV).

L'opera è ugualmente utile allo psicologo, al pedagogo e all'insegnante, a cui fornisce una comune base di conoscenza e di metodologia per stendere in collaborazione una diagnosi che sia direttamente “funzionale” al recupero degli apprendimenti e che si articoli su concetti finalmente chiari e comprensibili.

Prefazione

Presentazione

I disturbi dell'apprendimento scolastico (DAS)

Considerazioni teoriche e metodologiche nella diagnosi dei disturbi cognitivi

Dalla segnalazione alla diagnosi funzionale

Presentazione di alcuni casi clinici

Bibliografia

Appendice 1 : Sintesi degli strumenti per la valutazione dell'apprendimento scolastico

Appendice 2 : Guida all'intervista per l'analisi dei motivi della richiesta di consulenza

Appendice 3 : Test per la valutazione delle funzioni cognitive specifiche

Appendice 4 : Prove per la valutazione dell'area emotivo-relazionale

Strumenti allegati

- Questionario di autostima
- Questionario delle relazioni sociali negli adolescenti
- A chi assomiglio ?
- Perché vai a scuola ?
- Il mio comportamento (SDA)
- Scala SDAI
- Scala SDAG
- Scala Conners per gli insegnanti
- Le mie idee (QUID-B)



Newcomer et alii (1994), *TAD Test dell'ansia e depressione*, Erickson, Trento 1995

I disturbi d'ansia e di depressione sono problemi psicologici che colpiscono attualmente molti giovani e che si possono manifestare in qualsiasi momento dell'infanzia e dell'adolescenza. Solo identificando precocemente questi disturbi, attraverso una valutazione da effettuare anche nella scuola, è possibile porre una diagnosi accurata e attuare, di conseguenza, un intervento adatto al caso specifico.

Il *Test dell'ansia e depressione (TAD)* si basa sul *DSM-III-R (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, American Psychiatric Association, 1988)*, un sistema largamente accettato dagli specialisti per identificare e classificare i disturbi dell'ansia e dell'umore. Esso, inoltre, è stato elaborato sulla base dei risultati delle ricerche più recenti che dimostrano in modo chiaro l'influenza di tali disturbi anche sui processi cognitivi e sul rendimento scolastico.

Il test-destinato a soggetti di età compresa tra i 6 e i 19 anni-è uno strumento multidimensionale costituito da tre scale :

- La scala di autovalutazione per l'alunno
- la scala di valutazione per l'insegnante
- la scala di valutazione per i genitori

Ciascuna di esse fornisce informazioni utili e complementari che aiutano a individuare le possibili deviazioni dalla media e la precisa entità dei problemi emozionali del ragazzo.

Le istruzioni per la somministrazione del test, l'attribuzione dei punteggi e l'interpretazione dei risultati sono illustrate in modo chiaro e dettagliato e rese ancora più attendibili dalla recente standardizzazione su un campione di 2176 bambini e adolescenti.

Indice

1. *Fondamenti psicologici e aspetti generali del Test dell'Ansia e Depressione nell'infanzia e adolescenza (TAD)*
 - Fondamenti teorici
 - Usi del Test TAD
 - Descrizione delle Scale del TAD
2. *Somministrazione del test e attribuzione dei punteggi*
 - Criteri di idoneità
 - Qualifiche degli esaminatori
 - Procedure di somministrazione
3. *Come interpretare i risultati del TAD*
 - Come compilare il Protocollo di valutazione
 - Come interpretare i punteggi
 - Errori imputabili al contesto e all'alunno
 - Come interpretare i risultati delle scale
 - Sondare, chiarire e ampliare le risposte
 - La comunicazione dei risultati
 - Norme locali
 - Precauzioni nell'interpretazione dei risultati del test
 - Responsabilità
4. *Costruzione e validazione psicometrica del TAD*
 - Scelta e analisi degli item
 - Procedure di standardizzazione
 - Attendibilità del test
 - Validità dei risultati della scala

Bibliografia

Appendici

Protocollo di valutazione



Stark K. (1990), *La depressione infantile*, Erickson, Trento 1995

A scuola non è raro che alcuni alunni si comportino in modo strano e preoccupante : uno riempie i suoi temi di riferimenti alla morte ; un altro tende a isolarsi e a piangere inconsolabilmente senza alcuna ragione apparente ; una graziosa ragazza di prima media molto dotata sia athleticamente sia sotto il profilo del rendimento si descrive come grassa, stupida, brutta e immeritevole di amicizia...Che cos'hanno in comune questi ragazzi ? Hanno tutti fatto esperienza di qualche aspetto del disturbo depressivo. In casi del genere, è importante che i loro insegnanti se ne accorgano in tempo per poter prendere le iniziative appropriate sia a livello specialistico sia nello stesso contesto scolastico.

In questo volume vengono descritte le manifestazioni della depressione nell'infanzia e nell'adolescenza e gli interventi attraverso i quali i ragazzi depressi possono essere aiutati in senso psicologico. Vengono discusse le procedure di valutazione diagnostica che possono essere utilizzate dagli psicologi e dagli insegnanti per identificare con precisione gli alunni a rischio di depressione. La seconda parte del libro descrive un programma globale di intervento per alunni depressi che è stato messo a punto dopo numerosi anni di trattamento sperimentale. Il programma è multidimensionale e si vale di tecniche emotive, cognitive, comportamentali, di autocontrollo e familiari, ponendo un particolare accento sulla ristrutturazione cognitiva verticale (non solo del sintomo ma delle strutture profonde di pensiero disadattivo) del bambino depresso.

Introduzione (di Mario Di Pietro)

1. Natura e diagnosi dei disturbi depressivi nell'infanzia
2. Le ricerche sulla depressione infantile
3. L'intervento psicologico
4. Tecniche emotive e cognitive
5. Tecniche di autocontrollo, comportamentali e familiari

Bibliografia

Appendice A : Trascrizione di un colloquio con una ragazza depressa

Appendice B : Come mi sono sentito

Appendice C : Obiettivi e attività di un intervento psicologico di gruppo in 21 incontri

Appendice D : Scheda per l'automonitoraggio dei pensieri

Appendice E : Scheda per l'automonitoraggio e la ristrutturazione cognitiva

Appendice F : Diario degli eventi piacevoli (età 8-9 anni)

Appendice G : Diario degli eventi piacevoli (età 10-11 anni)

Appendice H : Diario degli eventi piacevoli (età 11-13 anni)

Appendice I : Cosa mi piace fare ?

Appendice J : Grafico sul rapporto tra quantità di eventi piacevoli e livello dell'umore

Appendice K : Contratto comportamentale

Appendice L : Sarò soddisfatto di me stesso se... (Questionario sulle aspettative personali)

Appendice M : Scheda delle ricompense

Appendice N : Le attività settimanali

Appendice O : Esercizio di rilassamento e immaginazione guidata



Cornoldi C. et alii, *Impulsività e autocontrollo*, Erickson, Trento 1996

La capacità di riflettere e valutare, oltre che di controllare l'attenzione e la concentrazione in base alla durata di un compito, costituiscono un importante requisito per l'apprendimento e l'acquisizione di abilità non solo in ambito scolastico.

Molti alunni hanno notevoli difficoltà nell'autoregolazione di questi processi e, pur possedendo adeguati patrimoni intellettivi, non riescono ad estrinsecare le loro potenzialità. Essi esprimono questo loro deficit attraverso irrequietezza motoria, difficoltà nel prestare attenzione a un compito per i tempi richiesti, risposte date senza riflettere e difficoltà nelle relazioni interpersonali. Si espongono così a frequenti insuccessi scolastici con conseguente calo della motivazione e dell'autostima.

Il volume presenta le tecniche di intervento psicologico più recenti per potenziare o "ricostruire" le capacità di autoregolazione mediante l'apprendimento di strategie cognitive particolarmente efficaci :

- dialogo interno e concentrazione
- definizione del problema
- generazione di alternative
- valutazione delle conseguenze
- scelta della soluzione
- verifica del piano di lavoro adottato

Presentazione del programma

Introduzione

La promozione delle abilità di autoregolazione in ragazzi con disturbi di attenzione e di autocontrollo

Presentazione dei materiali

Bibliografia

Prove di ingresso e di uscita

Scala MF

Scala CP1

Scala CP2

Scala CP3

Scala MFCPR

Scala SDAI

Scala SDAG

Scala SDAB : "Come sono ?"

Scala CTRS

Questionario di attribuzione

Scheda di registrazione scale CP1-3 e SDAI, SDAG, SDAB

Soluzioni delle scale MF e CP1-3

Incontri

1. incontro :

Definizione del problema

2. incontro-parte a :

Come parlare a se stessi

2. incontro-parte b :

Imparo a usare i gettoni

3. incontro :

Per risolvere una situazione devo prima capire qual è il problema

4. incontro :

Quali modi di fare permettono di risolvere il problema

5. incontro :

Mi concentro prima di scegliere o di fare

6. incontro :

Eseguo e verifico se sto andando bene



7. incontro :
Mi alleno nell'uso delle cinque fasi
8. incontro :
Mi alleno nella soluzione di compiti matematici usando le cinque fasi
9. incontro :
Applico le fasi nello studio
10. incontro :
Capire cosa non va nei problemi interpersonali
11. incontro :
Considero tutte le possibilità, penso alle loro conseguenze e scelgo la mia risposta
12. incontro :
Valuto l'efficacia della soluzione da me scelta e, se necessario, ne trovo una alternativa
13. incontro :
Consolidamento delle abilità acquisite nei tre incontri precedenti
14. incontro :
Controllo della rabbia e della frustrazione
15. incontro :
Gestione dello scarso impegno
16. incontro :
Essere un buon pensatore

Kirby E. e Grimley L. (1986), *Disturbi dell'attenzione e iperattività*, Erickson, Trento 1989

I deficit attentivi costituiscono una delle situazioni più frequenti e di maggior disagio nella scuola.

Ogni insegnante conosce bene i bambini che non riescono a mantenere la concentrazione per periodi sufficientemente prolungati e che sono facilmente distraibili. Questi alunni molto spesso non sanno accostarsi razionalmente alla soluzione di problemi (di tipo scolastico, pratico e interpersonale); inoltre essi hanno scarsa consapevolezza e funzionalità dei propri processi cognitivi: oltre che nell'attenzione, spesso rivelano deficit a livello di memorizzazione e recupero delle informazioni, nella comprensione di testi e così via.

Altre caratteristiche di questi alunni sono l'impulsività, la scarsa regolazione dei livelli di attivazione psicofisiologica e soprattutto *l'iperattività motoria*. Questi problemi possono far sorgere anche vari gradi di difficoltà nei rapporti interpersonali, quali il negativismo, l'aggressività, gli scoppi di rabbia, la scarsa tolleranza alla frustrazione.

Questo volume presenta in modo organico e pratico nuovi *strumenti di diagnosi* elaborati dalla più recente ricerca in campo psicologico e nuove *modalità di intervento specifico* sull'incremento dell'attenzione e delle strategie cognitive di autoregolazione.

Il volume inoltre presenta un programma di problem-solving cognitivo-interpersonale in cui i bambini apprendono, in attività di piccolo gruppo, le abilità di "pensiero" e le abilità sociali per affrontare positivamente varie situazioni stressanti.

Introduzione all'edizione italiana (di Cesare Cornoldi)

Prefazione

1. Introduzione
2. Attenzione e processi cognitivi nella Sindrome da deficit attentivi
3. Quadro clinico del bambino con disturbi dell'attenzione
4. Strumenti di diagnosi
5. Intervento cognitivo-comportamentale sui disturbi dell'attenzione
6. Intervento cognitivo-comportamentale sui problemi interpersonali
7. Risultati sperimentali del programma cognitivo-comportamentale
8. Sintesi e considerazioni conclusive

Bibliografia

Sharp S. e Smith P.K. (1994), *Bulli e prepotenti nella scuola*, Erickson, Trento 1995



Un comportamento da “bullo” è un tipo di azione che mira deliberatamente a ferire ; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile per coloro che ne sono vittime difendersi. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare.

Il bullismo assume forme differenti :

- fisiche : colpire con pugni o calci, appropriarsi di, o rovinare, gli effetti personali di qualcuno ;
- verbali : deridere, insultare, prendere in giro ripetutamente, fare affermazioni razziste ;
- indirette : diffondere pettegolezzi fastidiosi, escludere qualcuno da gruppi di aggregazione.

Le vittime dei bulli hanno vita difficile, possono sentirsi oltraggiate, possono provare il desiderio di non andare a scuola. Nel corso del tempo è probabile che perdano sicurezza e autostima, rimproverandosi di “attirare” le prepotenze dei loro compagni. Questo disagio può influire sulla loro concentrazione e sul loro apprendimento. Alcuni bambini possono presentare sintomi da stress : mal di stomaco e mal di testa, incubi o attacchi d'ansia. Altri si sottrarranno al ruolo di vittima designata dei bulli marinando la scuola. Altri ancora possono persino sviluppare il timore di lasciare la sicurezza della propria casa.

Questo volume illustra una serie di strategie operative per affrontare il bullismo nella vostra scuola. Fornisce *informazioni* sulla natura delle angherie tra compagni ; descrive alcune tecniche di *analisi* del fenomeno ; spiega come programmare un adeguato *screening* ; presenta una *politica globale* per contenere e smorzare il bullismo ; esamina infine nel dettaglio un'ampia gamma di *interventi* orientati a particolari ambiti della vita scolastica.

Presentazione

1. La natura del bullismo tra compagni
2. Come analizzare gli episodi di bullismo nella scuola
3. Una politica integrata antibullismo nella scuola
4. Combattere il bullismo attraverso attività didattiche in classe
5. Come affrontare i comportamenti bullistici
6. La prepotenza in cortile
7. Come migliorare gli spazi all'aperto della scuola

Bibliografia