

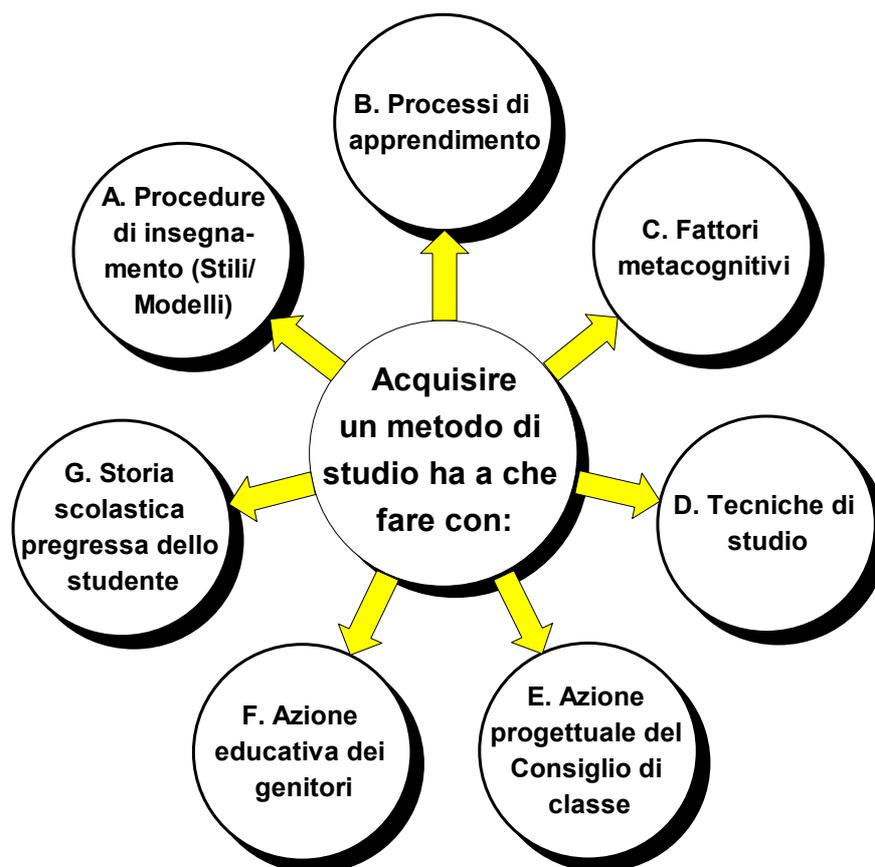


IL METODO DI STUDIO

a cura di Domenico Trovato

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

a cura di Paolo Lucchi





A. PROCEDURE DI INSEGNAMENTO (STILI/MODELLI)

1. MODALITA' DELLA LEZIONE
2. USO SUSSIDI/REPERTORI
3. INTERROGAZIONE
4. COOPERATIVE LEARNING
5. LAVORI DI GRUPPO
6. PROVE IN CLASSE/STUDIO A CASA
7. USO LIBRI DI TESTO

Bibliografia ragionata

- A1. M. Mazzotta, *Come organizzare la lezione*, Giunti & Lisciani, Teramo 1985**
- A2. M. Polito, *Guida allo studio: le Tecniche*, Muzzio, Padova 1993**
- A3. L. Mariani, *L'autonomia nell'apprendimento scolastico*, LEND/8, La Nuova Italia, Firenze 1994**
- A4. M. Comoglio-M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS-Roma 1996**
- A5. M. Mazzotta, *Didattica del gruppo*, Giunti & Lisciani, Teramo 1993**
- A6. Autori Vari, *Professione studente*, Eureka, Torino 1993**
- A7. G. Pozzo-C.R. Bozzuto, *Abilità di consultazione e di studio*, IRRSAE Piemonte, SEI, Torino 1989**

B. PROCESSI DI APPRENDIMENTO

1. MEMORIZZAZIONE
2. MODELLI MENTALI
3. COMPrensIONE
4. STILI COGNITIVI
5. COPIONI/SCHEMI
6. CONOSCENZE DICHIARATIVE/PROCEDURALI

Bibliografia ragionata

- B1. C. Cornoldi, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET, Torino 1986**
- B2. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1986**
- B3. C. & M. Pontecorvo, *Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna 1986**
- B4. R.J. Sternberg, *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento 1997**
- B5. D. Corno-G. Pozzo (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1991**
- B6. E.D. Gagné, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989**

C. FATTORI METACOGNITIVI

1. ATTEGGIAMENTO VERSO LA SCUOLA
2. MOTIVAZIONE
3. RAPPORTO CON DOCENTI/COMPAGNI
4. ATTRIBUZIONE E IMPEGNO
5. PARTECIPAZIONE/INTERESSE
6. CONCENTRAZIONE
7. ANSIA SCOLASTICA
8. AUTONOMIA
9. AUTOVALUTAZIONE



10. SENSIBILITA' METACOGNITIVA

Bibliografia ragionata

C1. A. Maggiolini, *Mil di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano 1994

C2. J.D. Stipek, *La motivazione nell'apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1996

C3. C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze 1973

C4. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997

C5. R.F. Mager, *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987

C6. C. Cornoldi-B. Caponi, *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento 1991

C7. PH. Kendall, M. Di Pietro, *Terapia scolastica dell'ansia*, Erickson, Trento 1995

C8. C. Cornoldi, R. De Beni-MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1993

C9. A.F. Ashman, R.N.F. Conway, *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson, Trento 1991

C10. D. Ianes, *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento 1996

D. TECNICHE DI STUDIO

1. USO SUSSIDI/REPERTORI
2. MNEMOTECNICHE
3. ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO PERSONALE (TEMPI, SPAZI)
4. RICERCA/DOCUMENTAZIONE
5. RAPPRESENTAZIONE DELLE INFORMAZIONI (MAPPE...)
6. PIANI STRUTTURATI DI APPROCCIO AI TESTI (SQ3R, APPUNTI, PARAGRAFAZIONE, SOTTOLINEATURA...)
7. PROCEDURE PER LEGGERE E CAPIRE
8. STUDIO A PICCOLI GRUPPI

Bibliografia ragionata

D1. L. Mariani, *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna 1996

D2. M. Polito, *Guida allo studio: la Memoria*, Muzzio, Padova 1993

D3. M. Polito, *Guida allo studio: il Metodo*, Muzzio, Padova 1991

D4. D. Rowntree, *Impara a studiare*, Armando, Roma 1979

D5. J.D. Novak, *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989

D6. M.T. Serafini, *Come si studia*, strumenti Bompiani, Milano, 1989

D7. R. De Beni-F. Pazzaglia, *La comprensione del testo*, UTET, Torino 1995

D8. K. Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 1997

E. AZIONE PROGETTUALE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

1. ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO/FUNZIONAMENTO
2. INTESI E RACCORDI
3. CRITERI DI VERIFICA/VALUTAZIONE
4. SCELTA DI TECNICHE E STRATEGIE
5. TIPOLOGIA DELL'APPROCCIO (TRASVERSALE/DISCIPLINARE)

Bibliografia ragionata

E1. S. Basalisco-C. Massioni-L. Tosi (a cura di), *Gestire una scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995

E2. D. Fontana, *Gestire bene il tempo di lavoro*, Erickson, Trento 1997



- E3. L. Guasti, *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996**
E4 P. Plessi, *Insegnare a studiare*, De Agostini, Novara 1996
E5. P. Romei, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze 1995

F. AZIONE EDUCATIVA DEI GENITORI

1. ABITUDINI E MEMORIA STORICA
2. ASPETTATIVE/ANSIE
3. ACCANIMENTO TERAPEUTICO (IMPLICITO/ESPLICITO)
4. SPIRITO DI COMPETIZIONE
5. LA PATOLOGIA DELLA "SEDIA"
6. L'AIUTO NON RICHIESTO
7. IL METODO "MIGLIORE"

Bibliografia ragionata

- F1. D. Fontana, *Manuale di psicologia degli insegnanti*, Erickson, Trento 1996**
F2 . M. Di Pietro-L. Rampazzo, *Lo stress dell'insegnante*, Erickson, Trento 1997
F3 R. Gatti, *Saper sapere*, NIS La Nuova Italia, Firenze 1992
F4. M.L. Kelley, *Comunicazioni scuola-famiglia*, Erickson, Trento 1994
F5. B.L. McCombs-J.E.Pope, *Come motivare gli alunni difficili*, Erickson, Trento 1996
F6. F. Folgheraiter, *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento 1992
F7 M. Di Pietro, *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento 1992

G. STORIA SCOLASTICA PREGRESSA DELLO STUDENTE

1. ABILITA' APPRESE
2. CONTESTO RELAZIONALE
3. ISTRUZIONI RICEVUTE
4. LIBRI USATI
5. SUCCESSO/INSUCCESSO

Bibliografia ragionata

- G1. A. Pope et alii, *Migliorare l'autostima*, Erickson, Trento 1992**
G2. H. Franta-A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, NIS La Nuova Italia, Firenze 1995
G3. T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Giunti & Lisciani, Teramo 1991
G4. R. Calò-S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1997
G5. G. Franchi-T. Segantini, *Avere successo a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995



A. PROCEDURE DI INSEGNAMENTO (STILI/MODELLI)

1. MODALITA' DELLA LEZIONE
2. USO SUSSIDI/REPERTORI
3. INTERROGAZIONE
4. COOPERATIVE LEARNING
5. LAVORI DI GRUPPO
6. PROVE IN CLASSE/STUDIO A CASA
7. USO LIBRI DI TESTO

A1. M. Mazzotta, *Come organizzare la lezione*, Giunti & Lisciani, Teramo 1985

Schemi-modello di lezione collettiva e di comportamento docente.

L'autore recupera il senso didattico e pedagogico della lezione come momento centrale dell'insegnare e come guida efficace all'apprendere, fornendo indicazioni pratiche, modelli, procedure già sperimentate per chi si pone il problema di operare con profitto nell'aula scolastica.

Presentazione (Renzo Titone)

Parte prima

Capitolo primo: I modi di lavorare in classe

Capitolo secondo: Tecniche di autoapprendimento

Capitolo terzo: Il lavoro di gruppo

Parte seconda

Capitolo primo: La lezione collettiva

Capitolo secondo: I motivi alla base degli schemi modello proposti

Capitolo terzo: Confronto tra schemi-modello di lezione collettiva e di comportamento docente

A2. M. Polito, *Guida allo studio: le Tecniche. Come sottolineare, prendere appunti, schematizzare e archiviare*, F. Muzzio Editore, Padova 1993

Introduzione

Le tecniche di studio sono delle strategie operative per rendere più efficace l'apprendimento. Esse sono un supporto tecnico del proprio metodo di studio.

Non basta studiare, è necessario *sapere come* si deve studiare in modo efficace. Migliorare le abilità di studio significa soprattutto migliorare l'abilità di pensare. Pensare significa creare metodi, strategie e mappe cognitive. Pensare mentre si studia significa rielaborare ed assimilare le informazioni.

Le tecniche del sottolineare, prendere appunti, schematizzare ed archiviare sono strategie del pensare. Conoscere significa anche riflettere sul proprio modo di conoscere, essere attenti alle strategie con le quali le informazioni vengono percepite, rielaborate, classificate, codificate, ristrutturare.

Il pensiero produce continuamente strutture, cioè reti di conoscenze, contesti di significato, piani di organizzazione, metodi e strategie. Il pensiero continuamente formula e risolve problemi.

All'interno di questo contesto metacognitivo, cioè del "sapere come sapere", sono presentate in questo libro le seguenti tecniche di studio:

1. Sottolineare
2. Prendere appunti
3. Schematizzare
4. Archiviare

I. SOTTOLINEARE

1. Definizione di sottolineare
2. Criteri per sottolineare efficacemente
3. Quando sottolineare
4. Quanto sottolineare
5. Cosa sottolineare



6. Come sottolineare

II. PRENDERE APPUNTI

1. Definizione di appunti
2. Criteri per prendere appunti
3. Quando prendere appunti
4. Quantità degli appunti
5. Cosa annotare
6. Come prendere appunti
 - 6.1 Regole per prendere appunti
 - 6.2 Classificazione dei vari tipi di appunti
7. Perché prendere appunti

III. SCHEMATIZZARE

1. Definizione di schema
2. Criteri per schematizzare
3. Quando schematizzare
4. Quanto schematizzare
5. Cosa schematizzare
6. Come schematizzare
 - 6.1 Classificazione dei vari tipi di schemi
7. Perché schematizzare

IV. ARCHIVIARE

1. Definizione di archivio
2. Criteri di archiviazione
3. Quando archiviare
4. Quanto archiviare
5. Cosa archiviare
6. Come archiviare
7. Perché archiviare

Bibliografia

A3. L. Mariani (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, LEND/8, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

Consigliamo di leggere:

- I Fili di un discorso sull'autonomia (L. Mariani).
- Come aiutare gli studenti a sviluppare il controllo esecutivo (J. Rubin).
- L'insegnamento linguistico in una prospettiva riflessiva (J.C. Richards).
- Routines, interesse e autonomia (G. Pozzo).
- Domande su domande: ricercare presupposti ed esiti nella propria azione (M. Dodman).

- [1] I Fili di un discorso sull'autonomia (L. Mariani).
Sviluppare l'autonomia significa promuovere cambiamenti:
Nello studente
Nell'insegnante
Nelle condizioni e negli strumenti del lavoro a scuola

- [2] Come aiutare gli studenti a sviluppare il controllo esecutivo (J. Rubin).
Definizione di controllo esecutivo:
Strategie metacognitive.
Conoscenze metacognitive.
Uso del controllo esecutivo.
Fattori che incidono sullo sviluppo del controllo esecutivo:
Il comportamento dell'insegnante.
Le convinzioni degli studenti.



- [3] L'insegnamento linguistico in una prospettiva riflessiva (J.C. Richards).
Il concetto di sviluppo dell'insegnante.
Il ruolo della riflessione.
Modalità di riflessione critica.
- [4] Routines, interesse e autonomia (G. Pozzo).
L'autonomia a scuola.
Routines e rituali:
 - La spiegazione.
 - L'interrogazione.
 - La correzione.
- [5] Domande su domande: ricercare presupposti ed esiti nella propria azione (M. Dodman).
Tipi di domande.
Il linguaggio delle domande.
Il feedback per l'allievo.

A4. M. Comoglio-M.A. Cardoso., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996

Prefazione

Che cos'è il Cooperative Learning

Il *Cooperative Learning* è una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza "positiva" fra i membri. Questa condizione è frutto della capacità di strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare al gruppo, di allestire i materiali necessari per l'apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un'efficace cooperazione.

L'interdipendenza positiva rende più significativo il Cooperative Learning rispetto ad altri metodi didattici. L'insegnante che intende adottarlo deve essere consapevole che è sua la responsabilità professionale di educare gli studenti a lavorare insieme.

Il *Capitolo primo* introduce il Cooperative Learning. Esso dapprima esamina le radici storiche, psicologiche e sociali del metodo e poi illustra le varie correnti che lo caratterizzano.

Il *Capitolo secondo* analizza l'aspetto fondamentale del metodo: l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo. Sono 5 le competenze necessarie perché l'interdipendenza positiva si sviluppi: 1) competenze comunicative; 2) di leadership distribuita; 3) di negoziazione positiva e costruttiva dei conflitti; 4) di soluzione dei problemi; 5) di flessibilità decisionale.

Il *Capitolo terzo* descrive le nuove competenze che si richiedono all'insegnante nel condurre una classe nella quale si sviluppino molti centri di apprendimento: insegnare direttamente le competenze sociali, assegnare i ruoli, stabilire una valutazione interdipendente, controllare durante e dopo il lavoro di gruppo l'applicazione delle competenze sociali.

Il *Capitolo quarto* passa in rassegna le principali modalità di applicazione del metodo. Esso può concretamente realizzarsi attraverso numerose e distinte pratiche. Di queste sono prese in esame soprattutto quattro: il *Learning Together* (D. W. Johnson e R.T. Johnson), lo *Student Team Learning* (Slavin), il *Grup Investigation* (Sharan e Sharan) e lo *Structural Approach* (Kagan e Kagan).

Il *Capitolo quinto* presenta un bilancio, non conclusivo, dei risultati ottenuti dopo alcuni decenni di applicazione del Cooperative Learning in una ricca varietà di situazioni sperimentali.

Come leggere il volume

Ogni capitolo si apre con l'obiettivo del capitolo, che definisce il senso e lo scopo di esso. L'argomento trattato è introdotto da interrogazioni o problemi che, oltre a suscitare interesse, intendono segnalare le questioni più importanti. I paragrafi successivi cercano di rispondere agli interrogativi sollevati. Essi sono sempre introdotti da un'idea principale, il cui scopo è quello di preorientare la comprensione delle riflessioni che seguono. Al termine dei capitoli sono stati collocati dei documenti, che contengono approfondimenti, esemplificazioni, sviluppi e spiegazioni per un ulteriore chiarimento o arricchimento.

Il volume è sufficiente non solo per comprendere il metodo, ma anche per tentare di applicarlo. Ma... attenzione !

Capitolo primo: IL COOPERATIVE LEARNING

0. Problemi

1. Perché la scelta del Cooperative Learning



2. Che cos'è il Cooperative Learning ?
3. Conclusione

Documento 1.1 I cinque principi sottostanti la classe cooperativa:

- a) *Il principio della leadership distribuita*
- b) *Il principio del raggruppamento eterogeneo*
- c) *Il principio dell'interdipendenza positiva*
- d) *Il principio dell'acquisizione della competenze sociali*
- e) *Il principio dell'autonomia del gruppo*

Inventario di convinzioni/comportamenti

**Capitolo secondo: I FONDAMENTI TEORICI DEL COOPERATIVE LEARNING:
IL GRUPPO**

0. Problemi
1. L'interdipendenza sociale
2. La competenza comunicativa
3. La leadership distribuita e le funzioni di leadership
4. La gestione costruttiva dei conflitti
5. La soluzione dei problemi
6. Il processo decisionale
7. Conclusione

Documento 2.1 Effetti della competizione sulla comunicazione

Documento 2.2 Dati sperimentali sui tre tipi di interdipendenza sociale

Documento 2.3 Confronto fra le modalità cooperativa, individualistica e competitiva

Documento 2.4 Ruoli e funzioni di leadership

Documento 2.5 Confronto tra un gruppo efficiente e un gruppo inefficiente

**Capitolo terzo: I FONDAMENTI TEORICI DEL COOPERATIVE LEARNING:
IL RUOLO DELL'INSEGNANTE**

0. Problemi
1. La formazione dei gruppi
2. L'insegnamento diretto delle competenze sociali
3. Il controllo durante il lavoro di gruppo (Monitoring) e dopo (Processing)
4. La valutazione individuale e/o di gruppo
5. Le competenze dell'insegnante nel Cooperative Learning
6. Conclusione

Documento 3.1 Formazione dei gruppi eterogenei per capacità

Documento 3.2 Formazione dei gruppi attraverso il sociogramma

Documento 3.3 Principi dell'apprendimento attraverso l'esperienza

Documento 3.4 Processi di insegnamento delle competenze sociali

Documento 3.5 Guida per l'osservazione (Monitoring)

Documento 3.6 Dimensioni dell'apprendimento

Documento 3.7 Scheda riassuntiva per una pianificazione di una lezione di Cooperative Learning

Capitolo quarto: MODALITA' DI APPLICAZIONE DEL COOPERATIVE LEARNING

0. Problemi
1. La modalità: LEARNING TOGETHER
2. La modalità: STUDENT TEAM LEARNING
3. La modalità: GROUP INVESTIGATION E FINDING OUT - DESCUBRIMIENTO
4. La modalità: STRUCTURAL APPROACH
5. Conclusione

Documento 4.1 Test di autocontrollo del comportamento dell'insegnante nella modalità individualistica

Documento 4.2 Esempio di "Settimanale STAD"

Documento 4.3 Esempio di foglio di lavoro per gli esperti preparato da un insegnante

Documento 4.4 Guida all'uso dello Student Team Learning

Documento 4.5 Elementi

Documento 4.6 Visione generale di alcune strutture di Cooperative Learning



Documento 4.7 Dimensioni delle strutture di classe di Cooperative Learning

Capitolo quinto: RICERCHE E RISULTATI SULL'EFFICACIA DEL COOPERATIVE LEARNING

0. Problemi
1. Il Cooperative Learning e il rendimento scolastico
2. Il Cooperative Learning e lo sviluppo sociale e affettivo
3. Il Cooperative Learning e lo sviluppo delle competenze sociali
4. Le ragioni dell'efficacia del Cooperative Learning: prospettive
5. Conclusione
- 6.

Capitolo sesto: DALLA TEORIA ALL'APPLICAZIONE

0. Problema
1. Il Cooperative Learning come metodo didattico
2. Alcuni problemi rimasti aperti
3. **Una guida per l'applicazione del Cooperative Learning**

La pianificazione di una lezione di Cooperative Learning prevede 4 fasi, ciascuna composta da diversi passi:

Prima fase: Identificare la/le lezione/i da svolgere

Seconda fase: Stabilire obiettivi e compiti

Terza fase: Prendere decisioni organizzative

Quarta fase: Definire le modalità con le quali avverrà il processo di controllo (monitoring) e di revisione dell'attività svolta in gruppo (processing), specificando con esattezza anche "che cosa" dovrà essere migliorato (o evitato) nell'attività successiva.

Bibliografia

A5. M. Mazzotta, *Didattica del gruppo. Strategie di conduzione e modelli operativi per la scuola di base*, Giunti & Lisciani, Teramo 1993

Un'acuta riflessione sul lavoro di gruppo. Le strategie da adottare per svilupparne appieno le potenzialità didattiche e pedagogiche. Un testo che risponde a tutti gli interrogativi degli operatori della scuola di base.

Premessa

Parte prima. Gruppi funzionali e gruppi disfunzionali

Capitolo primo. Classificazioni e definizioni

Capitolo secondo. Le qualità ottimali

Capitolo terzo. Gli "insiemi" si influenzano

Capitolo quarto. Un modello tridimensionale

Capitolo quinto. Strategie di funzionalità

Parte seconda. Strategie di conduzione

Capitolo sesto. Programmazione

- 6.1 *Consapevolezza e successo*
- 6.2 *Gruppi produttivi*
- 6.3 *Gruppi di apprendimento*
- 6.4 *La conduzione della riunione*
- 6.5 *La riunione informativo - formativa*
- 6.6 *La riunione produttiva*
- 6.7 *La riunione di analisi e valutazione*

Capitolo settimo Osservazione

- 7.1 *Fenomeni e comportamenti*
- 7.2 *Il continuum dei fenomeni. La devianza creatrice*
- 7.3 *L'imitazione. La coesione*
- 7.4 *Dal conformismo alla sottomissione*
- 7.5 *Gruppi produttivi*
- 7.6 *Gruppi di apprendimento*
- 7.7 *Metodi e tecniche per l'osservazione*



Capitolo ottavo. Attivazione

- 8.1 *Il compito e lo stare insieme*
- 8.2 *Svegliare l'attenzione*
- 8.3 *Il rinforzo*
- 8.4 *La punizione*
- 8.5 *La flessibilità nella guida*

Capitolo nono. Sintesi e conclusioni

Parte terza. Modelli ed esempi

Capitolo decimo. Comunicazione collettiva "fondata sul brainstorming"

Capitolo undicesimo. Esperienza rivelatrice

Capitolo dodicesimo. La valutazione

A6. Autori Vari, Professione studente: Itinerario per l'acquisizione del metodo di studio, EURELLE Edizioni, Torino 1993

Il testo, elaborato da un gruppo di lavoro di insegnanti di discipline diverse e più volte sperimentato in reali situazioni di apprendimento, costituisce un vero e proprio manuale operativo per l'acquisizione del metodo di studio. Utilizzabile in situazione di classe o di "laboratorio linguistico", presta particolare attenzione *all'apprendimento individuale*, per garantire allo studente *autonomia* nell'esercizio delle abilità di studio.

Il percorso del manuale prefigura un itinerario ottimale di studio in cui ogni tappa (ogni capitolo) è incentrata su una specifica abilità. Possiamo individuare 5 fasi fondamentali che caratterizzano uno studio attivo e produttivo:

- **Prelettura** in cui si prende contatto con il libro di testo e gli argomenti di studio.
- **Prima lettura** volta alla comprensione analitica del testo
- **Seconda lettura** in cui si interviene attivamente sul testo evidenziando, paragrafando e titolando.
- **Rielaborazione** in cui il precedente lavoro sul testo dà vita alla produzione personale di materiali di studio (schemi analitici e sintetici, tabelle di confronto ecc.).
- **Organizzazione dei materiali di studio** in un organico quaderno della disciplina e **ripasso** regolare.

All'interno di questo itinerario i singoli capitoli sono costituiti da:

- Testo
- Esempificazioni
- Help
- Utility
- Laboratori
- Indicazioni di lavoro

Completano il manuale:

- Glossario
- Nota bibliografica
- Chiavi delle esercitazioni (in un fascicolo allegato)

1. *Conoscere il libro di testo*
2. *Collocare l'argomento*
3. *Crearsi aspettative*
4. *Consultare ed annotare*
5. *Individuare la struttura*
6. *Evidenziare*
7. *Paragrafare e titolare*
8. *Schematizzare*
9. *Confrontare*
10. *Leggere e costruire tabelle e grafici*
11. *Organizzare i materiali di studio*
12. *Ripassare*

A7.G Pozzo. C.R. Bozzuto, Abilità di consultazione e di studio, IRSSAE Piemonte, SEI, Torino 1989



In questo quaderno viene affrontato il tema dell'uso attivo e consapevole dei materiali di studio, libri di testo compresi. Il taglio è estremamente operativo in quanto, con una serie di schede, si guida l'operatore scolastico ad un approccio concreto al testo. Vengono infatti proposti percorsi riguardanti :

- *l'analisi degli indici*
- *l'utilizzo delle schede didattiche*
- *la lettura dei grafici*
- *la visualizzazione delle informazioni*
- *la differenza tra materiali "autentici" e materiali "ricostruiti"*
- *le strategie di lettura in rapporto alla tipologia dei testi di studio*

Le esemplificazioni riportate derivano da sperimentazioni condotte in scuole medie e superiori del Piemonte.

B. PROCESSI DI APPRENDIMENTO

1. MEMORIZZAZIONE
2. MODELLI MENTALI
3. COMPrensIONE
4. STILI COGNITIVI
5. COPIONI/SCHEMI
6. CONOSCENZE DICHIARATIVE/PROCEDURALI

B1. C. Cornoldi, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET, Torino 1986

L'analisi e le tecniche di ricerca sui processi regolativi e sui modelli di funzionamento dell'apprendimento e della memoria nell'uomo occupano un posto centrale nella psicologia moderna, che è venuta privilegiandoli come aspetti essenziali della propria indagine. Questo volume costituisce una presentazione ampia e sistematica di tali tematiche, considerate nella loro relazione con altri aspetti fondamentali della psicologia umana quali la percezione, il pensiero, il linguaggio, l'attenzione, la motivazione, le emozioni. Proprio il costante e necessario riferimento a questi molteplici aspetti ha consentito all'autore di affrontare i nodi problematici dei fenomeni di apprendimento e di memoria, delle loro interconnessioni e differenziazioni, nel modo più globale e rilevante, ampliando quello che è il settore tradizionalmente considerato della ricerca su "human learning and memory". Un compito assolto avvalendosi dei contributi offerti non solo dalla psicologia sperimentale, ma anche dalla psicologia evolutiva, fisiologica, comparata, e dalle altre discipline confinanti.

Attraverso una trattazione chiara, organica e completa, i quattordici capitoli di cui si compone l'opera disegnano così il proprio eminente ambito di ricerca nell'esame degli aspetti procedurali relativi allo studio di memoria e di apprendimento significativo, del loro diversificarsi in dipendenza delle caratteristiche dei soggetti e del materiale che è sottoposto al processo di memorizzazione, dei paradigmi sperimentali del condizionamento.

Introduzione

Per quanto concerne l'organizzazione del testo, la scelta dell'autore è stata quella rivolta ad una presentazione il più possibile chiara, organica e completa che partisse da un nucleo tematico fondamentale (identificabile nel capitolo) e si articolasse in precisi punti di riferimento (identificabili nei titoli dei paragrafi). In questa maniera, anche con l'aiuto degli indici contenuti alla fine del volume, il lettore può immediatamente trovare la parte che gli interessa e avere indicazioni e rinvii fondamentali per ciascuno degli argomenti più rilevanti, e il testo non richiede necessariamente di essere letto tutto, o obbligatoriamente nell'ordine in cui è qui presentato. I vari capitoli sono semiindipendenti fra loro e i riferimenti ad altri capitoli o sono esplicitati o possono essere ritrovati attraverso gli indici.

Cap. 1. TECNICHE DI RICERCA SULLA MEMORIA UMANA

- Acquisizione, ritenzione e recupero
- Un esperimento sulla memoria
- Aspetti procedurali della fase di acquisizione
- Curve di apprendimento e acquisizione fino a raggiungere un criterio di apprendimento
- Il superapprendimento e i suoi effetti



- Il riapprendimento
- Gli effetti della quantità di materiale sull'apprendimento. Metodo globale e metodo frazionato di apprendimento
- Modalità del test di ritenzione e del recupero
- La rievocazione
- Rievocazione seriale
- Ricordo di materiale visivo
- Riconoscimento
- Apprendimento di coppie associate
- Studio dei tempi di risposta
- Logiche nelle analisi dei tempi di reazione
- Laboratorio di ricerca e apparecchi sperimentali

Cap. 2. L'UOMO COME SISTEMA CHE APPRENDE E CHE RICORDA

- Sistema - uomo e sistema - macchina
- Motivazione, attivazione, attenzione, sforzo e capacità
- Attenzione selettiva
- Esecuzione di attività contemporanee
- Interferenza selettiva strutturale
- Magazzini di memoria
- Funzionalità di sistema - uomo e magazzini di memoria
- Quantità di carico sulla memoria a breve termine, memoria attiva, automatismo
- Memoria semantica
- Problemi di una descrizione della memoria semantica
- La rappresentazione di un concetto in memoria semantica
- Altre caratteristiche della traccia mnestica
- La connessione delle tracce in memoria semantica
- L'organizzazione delle conoscenze in memoria semantica in schemi

Cap. 3. LA FORMAZIONE DI ASSOCIAZIONI SEMPLICI E GLI EFFETTI DELLA RIPETIZIONE

- Il condizionamento rispondente
- Condizionamento operante
- Apprendimento discriminativo
- L'apprendimento di una inibizione
- Le applicazioni del condizionamento
- La costruzione delle teorie generali dell'apprendimento
- Il ruolo della ripetizione per il rafforzamento di una associazione
- Apprendimento graduale o tutto -o- niente
- Gli effetti della distribuzione della ripetizione
- L'effetto di spaziatura e altri effetti intra- lista

Cap. 4. MEMORIA INTENZIONALE E STRATEGICA E METAMEMORIA

- Memorizzazione e intenzionalità
- Superiorità del ricordo intenzionale su quello incidentale
- Metamemoria
- La memoria strategica
- Problemi metodologici nell'esame delle strategie
- Nascita e sviluppo della memoria strategica
- Tipi principali di strategie
- Reiterazione
- Raggruppamento percettivo

Cap. 5. ORGANIZZAZIONE, ASSOCIAZIONE, MEDIAZIONE ORGANIZZAZIONE

- Rievocazione di liste di item interconnessi
- Rievocazione di materiale categorizzabile e organizzazione oggettiva
- Organizzazione e sviluppo
- Categoria e suoi esemplari



- Strutture organizzate complesse
- Organizzazione in base ad un principio
- Organizzazione secondo una regola
- Organizzazione soggettiva di materiale non - connesso
- Fenomeni inibitori connessi alla organizzazione: il transfer negativo parte - intero
- La disponibilità di alcuni item della lista può danneggiare il recupero degli altri

ASSOCIAZIONE E MEDIAZIONE

- Carattere elaborativo dell'associazione
- L'analisi sperimentale della mediazione
- Tipi di mediatori
- Mediazione e immaginazione
- Caratteristiche del materiale e mediazione semplice
- Natura del materiale, tipi diversi di mediatore, tecnica della parola - chiave
- Mediazione, immaginazione e bizzarria

Cap. 6. PIANI COMPLESSI E PROCESSI REGOLATIVI DI APPRENDIMENTO E MEMORIA

- Sistema esecutivo centrale
- Coscienza, consapevolezza, attenzione
- Il piano
- Piano di memoria e richieste del test
- Piani articolati per lo studio di un testo: un esempio
- Scorrere il materiale
- Quesiti
- Leggere (e riflettere)
- Ripetersi il materiale (recitazione)
- Ripassare in rassegna
- Corsi e manuali pratici per memorizzare e apprendere bene
- L'organizzazione per strutture, schemi e diagrammi del materiale
- Mnemotecniche semplici, basate sull'uso di una regola
- Il metodo dei luoghi
- Il sistema con casellario a rima
- Il metodo fonetico
- Un bilancio sulle mnemotecniche
- L'uso delle mnemotecniche in memorizzatori eccezionali
- Aiuti esterni della memoria

Cap. 7. LA MEMORIA A BREVE TERMINE

- Registro sensoriale visivo e uditivo e memoria a breve termine
- Lo span di memoria
- Ricordo dopo pochi secondi con l'intervallo di ritenzione impegnato (paradigma Brown - Peterson)
- L'effetto di recenza e il ruolo della MBT nell'effetto di posizione seriale
- La componente uditivo - articolatoria della MBT
- MBT e compiti complessi (lettura, calcolo, ecc.)
- Scanning e recupero in MBT
- La componente visuo - spaziale e l'attivazione di immagini mentali nella MBT
- Immagini mentali e MBT
- Si può distinguere la MBT dalla MLT ?

Cap. 8 APPRENDIMENTO, MEMORIA VERBALE E CODIFICA

- Attributi dello stimolo e codifica
- Codifica e decodifica
- Codifica e livelli di elaborazione
- Processi automatici e controllati durante la codifica
- La codifica dell'attributo della frequenza
- La codifica della locazione spaziale
- La codifica dell'informazione temporale
- La codifica automatica del significato



- Codifica di altri attributi
- Codifica verbale e codifica immaginativa
- Memorabilità, valore d'immagine e altri indici della natura del materiale
- Codifica immaginativa e ciechi totali congeniti
- Memoria di frasi

Cap. 9. LA MEMORIA VISIVA

- L'effetto figura - parola
- Elaborazione e codifica di uno stimolo visivo
- L'interazione fra schemi, informazioni visive e verbali
- Ricerche sulla testimonianza
- La riproduzione del ricordo visivo
- L'organizzazione del ricordo visivo
- Il ricordo di una faccia
- Altre forme di memoria non verbale

Cap. 10. LA COMPrensIONE, IL RICORDO E L'APPRENDIMENTO DA UN TESTO

- *La comprensione durante la lettura*
- *Il ruolo del contesto e come esso porta a utilizzare schemi*
- *Processi durante l'attività di comprensione*
- *La struttura del testo*
- *Schema e ricordo di una storia*
- *Ricordo di brani*
- *Ricerche sulla difficoltà di comprensione*
- *Promuovere la capacità di comprensione*

L'IMPATTO DELLE NUOVE INFORMAZIONI CON LE CONOSCENZE DEL SOGGETTO

- *L'apprendimento come processo attivo*
- *La preparazione del soggetto all'apprendimento*
- *Interazione fra memoria semantica e nuove informazioni*
- *Il destino mnestico delle informazioni*
- *Il transfer (o transfert) nell'apprendimento*

Cap. 11. FATTORI EMOTIVO - MOTIVAZIONALI DELLA PRESTAZIONE E DEL RICORDO

- *Gli effetti del rinforzo e della punizione sull'apprendimento*
- *Emozione e cognizione*
- *L'effetto dei riferimenti autobiografici sul ricordo*
- *L'ottimismo mnestico*
- *Sistemi cognitivi in tensione e ricordo*
- *Arousal, prestazione e ricordo*
- *Gli effetti di ansia e stress su apprendimento e memoria*
- *La rimozione*
- *L'amnesia infantile*

Cap. 12. APPRENDIMENTO E MEMORIA MOTORIA

- Risposte semplici e discrete di controllo dello stimolo ; compatibilità stimolo - risposta
- Controllo di due informazioni successive
- Tentativi di classificazione delle risposte motorie
- Unità nell'apprendimento motorio, task - analysis e scomposizione delle attività complesse
- Paradigmi, compiti tipici e variabili dipendenti analizzate nello studio dell'apprendimento motorio
- Modelli di esecuzione
- Ruolo del feed - back
- Schemi motori
- Esplicitazione dello schema
- La rappresentazione mentale del movimento
- Gli effetti della ripetizione di rappresentazioni mentali del movimento
- Attenzione e memoria a breve termine



- Il ricordo a breve termine dei movimenti
- L'apprendimento di movimenti
- Il ricordo a lungo termine degli apprendimenti motori

Cap. 13. RECUPERO E OBLIO

- Fenomeni inibitori durante il recupero
- Il recupero parziale della traccia
- Ricerca e reperimento di informazioni semplici a partire dai cue
- Contesto interattivo, specificità e compatibilità della codifica
- Il recupero nel riconoscimento e il confronto con la rievocazione
- Il decorso temporale della dimenticanza
- Teoria per decadimento e teoria per interferenza
- Competizione delle risposte e disapprendimento
- Ricostruzione

Cap. 14. DIFFERENZE INDIVIDUALI NELL'APPRENDIMENTO E NELLA MEMORIA

- L'idea che una persona possiede sulla sua memoria
- Modelli generali unitari o frazionali di intelligenza
- Modelli frazionali e fattoriali di intelligenza
- Analisi molecolari delle differenze individuali
- Le abilità come processi elementari
- Abilità generali e abilità che risultano da apprendimenti specifici
- Differenze di personalità, apprendimento e memoria
- I test di memoria: alla ricerca di abilità generali
- Alla ricerca di abilità specifiche di memoria
- Dicotomie nell'analisi delle differenze individuali di memoria
- Visualizzatori e verbalizzatori nel ricordo ; differenze di sesso

LE VARIAZIONI CON LO SVILUPPO E LA PRESTAZIONE DI SOGGETTI CON HANDICAP COGNITIVO

- Memoria infantile e categorie di fenomeni di memoria
- Apprendimento e memoria nell'insufficiente mentale
- Difficoltà processuali dell'insufficiente
- Difficoltà di memoria strategica nell'insufficiente mentale

BIBLIOGRAFIA GENERALE



B2. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1989.

Il taglio del libro risponde ad una concezione “procedurale” dell'apprendimento scolastico, centrata non sui diversi ambiti disciplinari, ma sui modi con cui abilità e conoscenze si organizzano in chi apprende, con un' enfasi particolare sul controllo che l'individuo impara ad esercitare su ciò che apprende, comprende e ricorda (**imparare ad imparare**).

Il libro si divide in due parti: la prima inquadra il problema dell'apprendimento scolastico in tre dimensioni della ricerca attuale: la dimensione dello sviluppo, delle differenze individuali, del contesto culturale. Tale trattazione serve da cornice generale per i temi affrontati nella seconda parte: l'apprendere dal testo, le abilità del pensiero, la produzione del testo scritto, la metacognizione e la motivazione.

Consigliamo di leggere:

Cap. 5 Apprendere dal testo (modelli della comprensione del testo: il modello di Kintsch e van Dijk).

Cap. 6 La produzione del testo scritto (modello dei processi di scrittura di Hayes e Flower).

Cap. 8 Imparare a imparare (metacognizione e abilità di studio).

Cap. 9 La motivazione ad apprendere (la motivazione intrinseca e la teoria dell'attribuzione).

B3. C. Pontecorvo- M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1986

Conoscere a scuola: come, quando, che cosa, in quali contesti? Il settore di ricerca e intervento della psicologia dell'educazione, che questo volume prende in esame, riguarda i modi in cui si acquisiscono le conoscenze attraverso la mediazione educativa e in funzione di fattori variabili (individuali, sociali, di contenuto, di metodologia, ecc.). La tematica è affrontata analizzando l'insegnamento dal punto di vista di chi va costruendo la propria conoscenza nella situazione sociale ed emotiva della scuola di base. Non si contrappone l'intervento educativo allo “sviluppo” spontaneo del bambino, bensì si muove dall'interazione tra sviluppo ed apprendimento, tra bambino e curricolo, utilizzando le ricerche che hanno studiato tale interazione e proponendo una metodologia di intervento nei contesti educativi basata per lo più sull'interazione e sull'analisi dei comportamenti individuali e sociali. Vengono presentati e discussi i contributi delle prospettive più rilevanti per i problemi della conoscenza: gli studi di orientamento cognitivista, i modelli dello sviluppo piagetiani e post-piagetiani, le tendenze psicoanalitiche interessate ai processi di pensiero, le impostazioni psicolinguistiche e psicosociali. Ciò consente di interpretare nella loro complessità i processi di conoscenza centrali per la formazione di base e di offrire strumenti di analisi e di guida all'intervento psicopedagogico.

Introduzione

E' fondamentale analizzare che cosa e come si insegna, che cosa e come si apprende, nelle interazioni complesse che si stabiliscono tra insegnamento e apprendimento: non solo per quei fattori che dipendono dalla comunicazione dell'insegnante - cioè da tutte le variabili relative all'interazione verbale e non verbale che egli è capace di stabilire con gli allievi (vedi Lumbelli L., *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna 1985) ma anche per quei fattori che più da vicino riguardano la costruzione e l'acquisizione della conoscenza da parte degli allievi, che sarà l'oggetto di questo volume.

Pertanto il punto di vista che qui intendiamo assumere è appunto quello offerto dallo *studio dei modi in cui il bambino-scolaro costruisce le sue conoscenze* in funzione delle sollecitazioni cognitive, culturali e sociali offerte dall'insegnamento scolastico. Il nostro ambito di interesse riguarda l'area di interazione e di interconnessione che esiste tra lo studio psicologico della cognizione, e gli obiettivi di trasmissione culturale propri dell'istituzione scolastica, in cui avviene l'incontro tra cognizione, intesa come l'insieme di modalità generali e specifiche dei soggetti di costruire ed elaborare le proprie conoscenze, e conoscenza, intesa come contenuto scientifico e culturale di cui l'allievo si va progressivamente appropriando.

Guardiamo ad una delle aree specifiche della psicologia dell'educazione, che potremmo identificare come “psicopedagogia del curricolo” e che richiede di prendere in carico, per quanto è possibile contestualmente:

- 1) le modalità di organizzazione e di elaborazione delle conoscenze - cioè di apprendimento e di pensiero - che si trovano nei soggetti a diversi livelli di sviluppo cognitivo e affettivo e in funzione di variabili individuali di stile cognitivo;
- 2) le richieste cognitive poste dal contenuto di apprendimento derivate, se necessario, da un'analisi puntuale dei caratteri dell'area di studio insieme alle diverse strategie con cui si possono affrontare ;



3) il carattere “sociale” e di oggetto culturale che comunque proviene da ciò che si insegna: sia la matematica o il linguaggio scritto, le scienze naturali o le scienze umane, e via dicendo.

Il carattere psicopedagogico di questo discorso è dato dal considerare l'interazione tra contenuti curricolari e processi cognitivi come centrale rispetto a qualsiasi disegno educativo.

I. PROCESSI DI CONOSCENZA ED EDUCAZIONE

1. *Le componenti del processo di costruzione - trasmissione della conoscenza*

5. *Abilità di base, sistemi simbolici, strategie*

6. *Abilità e strategie metacognitive per la regolazione dei processi di conoscenza*

III. LA DIMENSIONE EMOTIVA DELL'APPRENDERE - INSEGNARE

1. *Il rapporto tra pensiero ed emozioni*

2. *Tempi, cicli, scansioni dell'apprendere a scuola*

3. *Disturbi dell'apprendimento: un approccio metodologico*

4. *La classe come gruppo e l'individuo nel gruppo*

5. *Dinamiche emotive nell'istituzione scolastico*

V. LEGGERE E SCRIVERE COME COMPrensIONE E PRODUZIONE DI TESTI: APPRENDERE DAL TESTO E IMPARARE A STUDIARE

1. *L'apprendimento significativo di Ausubel*

2. *Un modello del processo di lettura*

3. *La comprensione del testo*

4. *Struttura dei tipi di testo: organizzazione e comprensibilità*

5. *Scrivere come attività cognitiva*

6. *Strategie e tecniche dell'imparare a studiare*

Riferimenti bibliografici

B4. R.J. STERNBERG, L. SWERLING, *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Erickson, Trento 1997

Per aver elaborato la teoria triarchica del pensiero intelligente, lo psicologo Robert Sternberg, autore di questo libro, è famoso in tutto il mondo. Secondo la sua teoria, il pensiero umano si compone di tre dimensioni fondamentali: analitica, creativa e pratica.

Il pensiero analitico comprende la capacità di giudicare, valutare, scomporre, fare dei confronti e dei contrasti ed esaminare i dettagli. Il pensiero creativo è caratterizzato invece dallo scoprire, produrre la novità, immaginare e intuire. Il pensiero pratico si realizza nell'organizzazione, nell'abilità di usare strumenti, applicarli, attuare concretamente progetti e piani mirati a obiettivi concreti.

Ogni alunno possiede una combinazione irripetibile di intelligenze diverse che, in interazione con il proprio personale stile cognitivo, costituisce la base del funzionamento mentale da cui scaturiscono i vari apprendimenti.

Questo libro è rivolto a tutti gli insegnanti, dalla scuola elementare all'ultimo anno delle scuole superiori, perché imparino nuove modalità per stimolare gli studenti a pensare in modo efficace. Esso fornisce infatti una serie di strumenti per comprendere come funzionano i tre diversi modi del pensare e per identificare con precisione le caratteristiche individuali degli alunni. La parte più cospicua del testo è dedicata alle strategie per lo sviluppo delle tre componenti del pensiero nella didattica delle varie discipline.

Presentazione all'edizione italiana (Cesare Cornoldi)

In tutta l'opera è evidente la polemica cara a Sternberg contro sistemi educativi che troppo rigidamente e restrittivamente si sono limitati a valorizzare la sola intelligenza analitica. Gli Autori propongono la loro tesi secondo cui l'intelligenza valorizzata dalla scuola e dai classici test psicologici è di fatto limitata e non include cose importanti che certi spiriti pratici sanno invece ben riconoscere. In effetti, l'elemento di maggiore novità della posizione dell'autore si riferisce alla *grande importanza attribuita all'intelligenza pratica* che viene affiancata a quella standard di tipo analitico e a quella, già più evidenziata e tuttavia educativamente insufficientemente coltivata, di tipo divergente o creativo.

La divisione di Sternberg in tre forme di intelligenza potrebbe essere considerata un esempio di esplicitazione di una teoria per “intelligenze multiple” (vedi Gardner).

Mi pare che il contributo principale di quest'opera vada visto nella valorizzazione di altre forme di intelligenza, poco coltivate dai sistemi educativi tradizionali, piuttosto che nel ridimensionamento delle forme di base dell'intelligenza. Il cammino che gli autori ci fanno percorrere, attraverso i sette obiettivi indicati, ci permette di riconoscere una gamma più ricca di manifestazioni intellettive e di avviare un processo educativo ricco di spunti didattici applicabili, con i



dovuti accorgimenti, in tutte le diverse fasce scolastiche, perché a tutte le età si possono avere le tre forme distinte di intelligenza.

Introduzione

Il nostro libro parla di come insegnare agli studenti a essere dei “buoni pensatori” all’interno e all’esterno dell’ambito scolastico.

L’obiettivo che il testo si pone è aiutare gli insegnanti a stimolare gli studenti a pensare in modo efficace. Gli studenti imparano meglio se *pensano* in modo efficace a ciò che studiano. Studiare e pensare non sono due entità distinte, indipendenti. Piuttosto, se gli studenti pensano a come imparare, imparano a pensare e imparano anche ciò che devono sapere con efficacia molto maggiore di quando cercano solamente di memorizzare. Nel libro vogliamo mostrare

- a) *cosa significa pensare bene;*
- b) *una varietà di strategie che gli insegnanti possono usare per stimolare a pensare bene;*
- c) *come l’insegnante può valutare la qualità del pensiero dei propri studenti.*

Il libro è diviso in sette capitoli, ognuno dei quali si concentra su un aspetto diverso della stimolazione del pensiero. Ogni capitolo comincia specificando un obiettivo ; viene poi indicato il modo di raggiungerlo, per concludere infine illustrando alcune attività che gli insegnanti potranno utilizzare per farlo conseguire agli studenti.

I sette obiettivi che abbiamo elaborato per i nostri lettori rappresentano quelli che abbiamo identificato come i concetti, le abilità e le strategie essenziali che gli insegnanti dovranno conoscere a fondo per insegnare con successo come pensare.

Nel *capitolo primo* descriveremo quelli che secondo noi costituiscono i tre tipi fondamentali di pensiero, come pure i processi mentali di ordine superiore che vi sono sottesi. Il *capitolo secondo* descrive le strategie di base che si possono utilizzare per potenziare i tre tipi di pensiero. Il *capitolo terzo* integra tali strategie analizzando il ruolo che svolge il “porre domande” nello sviluppo delle abilità di pensiero. Il *capitolo quarto* esamina più specificamente delle tecniche elaborate per insegnare i tre tipi di pensiero. Nel *capitolo quinto* focalizzeremo la nostra attenzione su uno di questi modi di pensare, ossia quello creativo e intuitivo. Nel *capitolo sesto* discuteremo alcuni principi e alcune delle insidie che in genere gli insegnanti incontrano nel portare a termine queste (o altre) strategie per insegnare agli studenti a pensare. Infine, nel *capitolo settimo* spiegheremo perché anche persone con buone capacità di pensiero possono non riuscire a scuola come pure nella vita di tutti i giorni. Vedremo che per avere successo nella scuola e nella vita ci vuole qualcosa di più delle capacità di pensiero superiore. Il pensiero costituisce una parte importante, ma non è assolutamente tutto ciò di cui abbiamo bisogno. Alla fine del libro troverete un glossario di termini e la bibliografia delle opere che abbiamo citato.

Cap. 1 I tre tipi di intelligenza e i processi mentali di grado superiore

1. *Intelligenza di tipo critico - analitico*
2. *Intelligenza di tipo creativo - sintetico*
3. *Intelligenza pratico - contestuale*

Processi mentali di ordine superiore (o abilità)

1. *Identificazione del problema*
2. *Scelta del procedimento*
3. *Rappresentazione delle informazioni*
4. *Formulazione delle strategie*
5. *Allocazione delle risorse*
6. *Controllo delle soluzioni*
7. *Valutazione delle soluzioni*

Cap. 2 Le strategie di insegnamento e il pensiero

- Tre strategie didattiche alternative
 1. *Didattica tradizionale*
 2. *Domande basate su nozioni*
 3. *Approccio a domande basate sul ragionamento*
- Scegliere una strategia

Cap. 3 Sette livelli di risposta alle domande dell’alunno

- *Livello 1 Rifiutare la risposta*
- *Livello 2 Rispondere riaffermando la domanda*
- *Livello 3 Ammettere la propria ignoranza o dare qualche informazione*
- *Livello 4 Incoraggiare a cercare risposte da fonti di informazione autorevoli*
- *Livello 5 Fornire spiegazioni alternative*
- *Livello 6 Stimolare spiegazioni alternative e mezzi per valutarle*
- *Livello 7 Stimolare spiegazioni alternative, mezzi per valutarle e prove decisive di verifica*



Cap. 4 Un modello per insegnare i tre tipi di pensiero

- *Un modello a quattro fasi per insegnare i tre tipi di pensiero*
 1. *L'acquisizione delle strategie*
 2. *Problem - solving intragruppale*
 3. *Problem - solving intergruppale*
 4. *Problem - solving individuale*

Cap. 5 Le abilità creative e l'intuizione

- *La natura dell'insight*
- *La teoria triarchica dell'insight*
- *Problemi intuitivi con codificazione, combinazione e confronto selettivi*

Cap. 6 L'insegnamento del pensiero: principi base e difficoltà più frequenti

- *I principi*
- *Le insidie*

Cap. 7 Perché accade (troppo spesso) che i buoni pensatori falliscano

Conclusioni

Glossario

Bibliografia

B5. D. Corno, G. Pozzo (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

Che cosa vuol dire capire un testo? Come funziona la memoria di una persona? Come si organizzano nella mente le conoscenze? Che cosa significano, nel concreto delle operazioni mentali, il parlare, l'ascoltare, il leggere? Ecco alcune delle domande che la scienza cognitiva ha contribuito a creare nello sforzo di consegnare delle risposte efficaci ed empiricamente proiettabili sui delicati processi dell'apprendimento.

Per le scienze cognitive, avere una "mente", è avere un congegno capace di creare dei "significati". Ma come si crea un significato? E, soprattutto, come fa la mente a rappresentarsi il significato di qualcosa? Per rispondere a queste domande, il primo passo è trasformare il problema dei significati in problema di rappresentazioni, per cui qualcosa ha significato se qualcuno sa rappresentarsi questo significato.

Conoscere qualcosa è sapere il suo significato, e sapere il significato è saperselo rappresentare in qualche modo nella mente. (D. E. Rumelhart: *la teoria degli schemi*).

Consigliamo di leggere:

Introduzione: L'apporto delle scienze cognitive all'educazione (D. Corno e G. Pozzo).

Parte I MENTE

- ◇ Script, piani e conoscenza (R. C. Schank e R. P. Abelson).
- ◇ Schemi e conoscenza (D. E. Rumelhart).
- ◇ Rappresentare le conoscenze di senso comune (P.H. Winston).

Parte III APPRENDIMENTO

- ◇ Provare interesse: come si controllano le inferenze (R. C. Schank).

B6. E.D. Gagné, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, trad. it. SEI, Torino 1989.

Consigliamo di leggere:

Parte prima – Il sistema di elaborazione delle informazioni dell'uomo

Cap. 3 - Rappresentazione della conoscenza

Parte seconda – Acquisizione della conoscenza e problem solving

Cap. 4 - Apprendere e ricordare le conoscenze dichiarative

Cap. 5 - Acquisizione delle conoscenze procedurali

Cap. 6 - Problem solving e transfer

Parte terza – Abilità di base e aree disciplinari

Cap. 7 - Leggere

Cap. 8 - Scrivere

Cap. 9 - Matematica



Cap. 10 - Scienze

Parte quarta– Processi didattici

Cap. 11 - La motivazione

Cap. 12 - Strategie per insegnare e apprendere in modo efficace

L'Autrice, partendo dall'assunto cognitivista che l'alunno ha un ruolo attivo nel processo di apprendimento, analizza le implicazioni degli sviluppi attuali della psicologia cognitiva nei processi di insegnamento e apprendimento.

La distinzione tra conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali, e le loro diverse condizioni di apprendimento, sono il quadro di riferimento fondamentale di questo volume che, accanto all'analisi di problematiche generali (come l'acquisizione delle conoscenze, il problem solving, la motivazione, le strategie di insegnamento/apprendimento), descrive pure le loro applicazioni nelle abilità di base (leggere, scrivere, matematica, scienze).

[1] Capitolo 3 - Rappresentazione della conoscenza

Conoscenza dichiarativa.

Conoscenza procedurale.

Le immagini mentali.

[4] Capitolo 11 - La motivazione

Modello comportamentista e modello cognitivista.

Attribuzioni causali e aspettative di successo (la teoria dell'attribuzione di Weiner).

Attribuzioni e impegno.

Interazione pensiero - sentimenti - comportamento.

Comportamento dell'insegnante e attribuzioni.

Ricordare come gli altri hanno ottenuto buoni risultati: apprendimento per osservazione.

Il rinforzo.

[5] Capitolo 12 - Strategie per insegnare e apprendere in modo efficace

Strategie di insegnamento:

Strategie gestionali

- i compiti a casa

Strategie didattiche

- chiarezza

- feedback

- ripasso (review) delle conoscenze prerequisite

Le dinamiche dell'insegnamento: insegnare strategie agli insegnanti (tav. 12.10):

- pianificazione

- capacità decisionale interattiva

Strategie di apprendimento (tav. 12.11):

Strategie per l'attenzione selettiva

Strategie di codifica

Sapere quando si deve usare una data strategia

Controllo dell'efficacia delle strategie di apprendimento

Insegnare strategie di apprendimento

C. FATTORI METACOGNITIVI

1. ATTEGGIAMENTO VERSO LA SCUOLA
2. MOTIVAZIONE
3. RAPPORTO CON DOCENTI/COMPAGNI



4. ATTRIBUZIONE E IMPEGNO
5. PARTECIPAZIONE/INTERESSE
6. CONCENTRAZIONE
7. ANSIA SCOLASTICA
8. AUTONOMIA
9. AUTOVALUTAZIONE
10. SENSIBILITA' METACOGNITIVA

C1. A. Maggiolini, *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Edizioni Unicopli, Milano 1994

L'insuccesso, l'abbandono o le difficili relazioni con la scuola sono problemi che toccano da vicino e spesso incrociano la fase critica dell'adolescenza. Questo testo, basandosi su casi clinici, testimonianza di vita scolastica ed esempi letterari di ragazzi in difficoltà con gli studi e gli insegnanti, da Tom Sawyer a Pinocchio, legge questo mancato rapporto alla luce delle dimensioni affettive che vi sono implicate e propone delle linee d'intervento e prevenzione che possono essere utili agli insegnanti e agli educatori attenti alle problematiche del disagio giovanile.

C2. D.J. Stipek, *La motivazione nell'apprendimento scolastico*, trad. it. SEI, Torino 1996.

Consigliamo di leggere:

- Cap. 2 -Per una definizione della motivazione al risultato.
- Cap. 3 -Teoria del rinforzo.
- Cap. 4 -Teoria socio-cognitiva.
- Cap. 5 -Motivazione intrinseca.
- Cap. 6 -Massimizzare la motivazione intrinseca in classe.
- Cap. 7 -Dal rinforzo alla cognizione.
- Cap. 8 -Percezioni di abilità.
- Cap. 9 -Ansia da rendimento.
- Cap. 10 - Mantenere convinzioni legate ad un rendimento positivo.
- Cap. 11 - La comunicazione delle attese.

Il volume costituisce una fonte ricchissima di conoscenze fondamentali circa i meccanismi psicologici che stanno alla base dei processi motivazionali e, contemporaneamente, si propone come una sistematica base di orientamento per un'azione didattica valida ed efficace nel promuovere la voglia di imparare.

Lo sviluppo di conoscenze e competenze in questo ambito da parte del docente permette di formare studenti più sicuri di sé e autonomi nel loro lavoro, più perseveranti nei propri impegni, più capaci di provare piacere nell'imparare sia dentro sia fuori la scuola.

- [2] Capitolo 2
Obiettivi orientati al compito/all'apprendimento/alla padronanza in confronto agli obiettivi orientati al sé/alle prestazioni.
Effetti degli insegnanti sugli obiettivi degli studenti.
- [3] Capitolo 3
Problemi di premi e punizioni.
- [4] Capitolo 4
Autorinforzo.
Autoistruzione.
- [5] Capitolo 5
Motivazione alle competenze.
Principio della sfida ottimale.
Autonomia.



Motivazione interiorizzata.
Motivazione intrinseca e apprendimento in classe.

- [6] Capitolo 6
Compiti:
 Significato personale dei compiti
 Presentazione dei compiti..
Autonomia:
 Approcci per favorire l'autonomia e le percezioni di controllo.
- [7] Capitolo 7
Teoria di Atkinson della motivazione alla riuscita.
Teoria dell'apprendimento sociale di Rotter.
Misurare il LOC.
Teoria dell'attribuzione di Weiner.
Conseguenze delle attribuzioni.
- [8] Capitolo 8
Relazione tra sforzo e abilità.
Autoefficacia nella teoria socio-comparativa di Bandura.
Teoria dell'autostima di Covington.
Successo senza apprendimento.
- [9] Capitolo 9
Misurare l'ansia.
Ansia e rendimento.
Ansia da matematica.
Minimizzare gli effetti negativi dell'ansia.
- [10]Capitolo 10
Obiettivi prossimali.
Affermazioni degli insegnanti.
Differenziazione dei compiti.
Valutazione:
 Criteri di valutazione.
 Valutazione pubblica e valutazione privata.
Trattamento degli errori.
Imparare a fallire.
- [11] Capitolo 11
Comportamento dell'insegnante verso studenti ad alte o basse attese.
Manifestazioni emotive.
Lode/Aiuto.
Percezioni degli studenti delle attese degli insegnanti.
Evitare gli effetti negativi delle attese.

C3. C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti - Barbera, Firenze 1973

Rogers presenta in questo libro alcune valide esperienze di insegnamento ; indica le strade che, a suo giudizio, possono condurre a creare un clima di libertà nell'apprendimento, illustra le sue convinzioni sull'insegnamento e sull'apprendimento. E' quindi una testimonianza su quello che l'autore ha sperimentato, su quello che attualmente pensa e ritiene si possa fare. In particolare vengono in risalto due temi che offrono materiale di riflessione molto consistente.

Il primo concerne il modo con cui è possibile facilitare l'apprendimento.



Il secondo è che non si possono preparare veri educatori (più in generale, operatori capaci di instaurare e sostenere rapporti di aiuto) in contesti autoritari, staccati dal mondo su cui si dovrà operare, fondati sull'adesione acritica a regole imposte e funzionanti sulla base di programmi rigidi.

Prefazione

Introduzione - CHE COSA INTENDO PER "APPRENDIMENTO"

Parte prima - LA LIBERTÀ COME CONDIZIONE DI UN APPRENDIMENTO PRODUTTIVO. TRE ESEMPI PRATICI

Cap. I. "Esperimenti" di una maestra di sesta elementare

Cap. II. Un professore universitario instaura un regime scolastico di relativa libertà

Cap. III. Il mio modo di facilitare l'apprendimento

Parte seconda - LA CREAZIONE DI UN CLIMA DI LIBERTÀ

Cap. IV. - Il rapporto interpersonale nell'incentivazione dell'apprendimento

Cap. V. - Metodi per creare un clima di libertà in classe

Parte terza - QUALCHE TESI

Cap. VI. - Qualche riflessione sull'insegnamento e sull'apprendimento

Cap. VII. - Considerazioni sull'apprendimento e sulla sua facilitazione

Cap. VIII. - Postulati correnti nell'educazione universitaria: un'appassionata presa di posizione

Cap. IX. - Un programma rivoluzionario per l'educazione universitaria

Cap. X. - Alcune considerazioni sul ruolo del personale amministrativo nella scuola

Parte quarta - LE IMPLICAZIONI FILOSOFICHE E DI VALORE

Cap. XI. - Come stabilire un autentico rapporto interpersonale

Cap. XII. - Il problema dei valori nella società moderna

Cap. XIII. - Libertà e impegno

Cap. XIV. - Obiettivo: un tipo di persona pienamente realizzata ed efficiente

Parte quinta - UN MODELLO EDUCATIVO RIVOLUZIONARIO

Cap. XV. - Progetto per una riforma educativa e scolastica autodiretta

Epilogo - VERSO UNA REALIZZAZIONE DEL MIO PROGETTO

C4. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997

La ricerca psicopedagogica di matrice cognitivista di questi ultimi decenni ha concettualizzato l'apprendimento scolastico come processo in cui l'allievo elabora attivamente la conoscenza. Questa concezione appare tuttora valida, ma studi recenti mostrano l'esigenza di ampliarla e integrarla. Da un lato, si sottolinea la dimensione affettivo - motivazionale dell'attività cognitiva, non abbastanza considerata dall'approccio di *information processing*; dall'altro, la prospettiva socioculturale, influenzata dalle ricerche interculturali e dal pensiero di Vygotskij, afferma polemicamente che l'attività cognitiva non si svolge solo "nella testa" dell'individuo, ma nei contesti di integrazione sociale.

Nel proporre i grandi temi dell'apprendimento - i rapporti con lo sviluppo cognitivo, le differenze individuali, la motivazione e l'interesse, la comprensione del testo, l'autoregolazione, il transfer, la valutazione -, questo manuale pone a confronto l'approccio cognitivista e quello socioculturale, mettendone in rilievo, accanto alle evidenti diversità, anche le possibilità di integrazione in vista di un modello unitario di apprendimento scolastico.

Introduzione

1. La ricerca sull'apprendimento scolastico: cenni storici e tendenze attuali

2. Apprendimento e sviluppo

3. L'approccio socioculturale

4. Apprendimento e differenze individuali

5. La motivazione ad apprendere

I. Motivazione intrinseca e concetto di sé

6. La motivazione ad apprendere

II. Obiettivi e attribuzioni del successo e insuccesso scolastico

7. Apprendere dal testo

I. Rappresentazione e comprensione del testo

8. Apprendere dal testo

II. Dalla comprensione del testo narrativo alla risposta alla letteratura

9. La produzione del testo scritto



10. Imparare a imparare
 - I. Metacognizione: conoscenze, credenze e controllo esecutivo
 11. Imparare a imparare
 - II. Dall'apprendimento strategico all'autoregolazione
 12. Pensare, risolvere problemi e generalizzare
 13. Apprendimento e valutazione
- Bibliografia

C5. R.F. Mager, *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987

Il testo tratta in modo semplice e piacevole un argomento pedagogico complesso: l'atteggiamento dello studente nei confronti dell'apprendimento. L'intento è individuare e creare le condizioni per sviluppare un atteggiamento positivo verso le materie insegnate.

C6. C. Cornoldi -B. Caponi, *Memoria e Metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*, Erickson, Trento 1991

Memoria e metacognizione presenta una completa proposta operativa per lo sviluppo di abilità mnestiche e di consapevolezza del funzionamento cognitivo. Il programma, articolato in 17 obiettivi didattici generali con oltre 90 schede di lavoro ampiamente illustrate, identifica due serie distinte di obiettivi, organizzati secondo una sequenza evolutiva. *La prima serie* è volta a sviluppare nei bambini una generale sensibilità metacognitiva, per renderlo capace di riconoscere il ruolo della mente nei processi cognitivi (le abilità proposte vengono normalmente sviluppate dai bambini tra i 5 e i 9 anni). *La seconda serie* mira a promuovere la consapevolezza del bambino su specifici fenomeni e processi di memoria (ad esempio: capacità e organizzazione della mente umana, elaborazione delle informazioni da ricordare, ecc.), contribuendo a sviluppare le cosiddette competenze di "metamemoria", indispensabili per un uso efficace e preciso della memoria. Quest'ultima serie si rivolge particolarmente a bambini tra i 7 e gli 11 anni: nei casi di soggetti con handicap o disturbi specifici di apprendimento, le specificazioni di età vanno ovviamente spostate più in alto.

Introduzione

- Su che cosa deve incidere il processo educativo ?
- Che cos'è la metacognizione ?
- Che cos'è la metamemoria e come si caratterizza ?
- Lo sviluppo della conoscenza metacognitiva
- Come viene acquisita la conoscenza metacognitiva ?
- La conoscenza metacognitiva influisce realmente sui comportamenti cognitivi ?
- Il significato del lavoro sulla metamemoria in ambito psicopatologico e riabilitativo
- Fasi di preparazione del presente programma
- La sperimentazione del programma a Treviso
- L'esame della conoscenza di metamemoria
- L'esame degli effetti sulla memoria del training metacognitivo
- Il presente materiale

Presentazione dei materiali

- Prove di metamemoria
 - Prove di memoria
 - Guida all'uso delle schede del programma *Memoria e metacognizione*
- PRIMA PARTE: L'ATTEGGIAMENTO METACOGNITIVO*
SECONDA PARTE: CONOSCENZE SPECIFICHE DI METAMEMORIA
Bibliografia



C7. PH. Kendall -M. Di Pietro, *Terapia scolastica dell'ansia. Guida per psicologi e insegnanti*, Erickson, Trento 1995

Questo volume descrive una modalità di intervento per i disturbi d'ansia dell'età evolutiva messa a punto da Philip Kendall - esponente di punta della psicologia cognitivo - comportamentale in campo mondiale - presso l'Università di Filadelfia, dove negli ultimi otto anni è stata trattata un'ampia casistica di bambini e adolescenti ansiosi, con un progressivo affinamento delle tecniche d'intervento e con varie indagini sperimentali che ne hanno confermato l'efficacia. Mario Di Pietro ha realizzato un adattamento al contesto italiano di tale metodologia, portandovi preziosi contributi ricavati da varie sperimentazioni sul campo.

Gli Autori hanno dato al volume un'impostazione prevalentemente operativa, rispondendo ad un'esigenza molto sentita tra coloro che si occupano di problematiche dell'età evolutiva. Vengono fornite esaurienti spiegazioni su come realizzare l'intervento con il bambino e con i genitori, descrivendo accuratamente le procedure in modo che esse siano effettivamente applicabili in contesto scolastico.

Il volume può essere utile per tutti gli operatori sociosanitari dell'età evolutiva (psicologi e neuropsichiatri infantili), in particolare per psicologi e pedagogisti operanti nella scuola. Il volume è rivolto anche agli insegnanti interessati ad approfondire il rapporto con gli alunni e a conoscere efficaci metodologie di aiuto psicologico.

1. I disturbi d'ansia in età evolutiva

- Principali manifestazioni d'ansia in età evolutiva
- Tipologia delle manifestazioni d'ansia
- Incidenza delle paure e fattori evolutivi

2. La terapia cognitivo - comportamentale in età evolutiva

- Meccanismi cognitivi e psicopatologia
- Il contributo della terapia razionale - emotiva (RET)
- Il ruolo del terapeuta

3. La valutazione diagnostica dei problemi d'ansia in età evolutiva

- Strumenti per la valutazione diagnostica
- Osservazioni comportamentali

4. Tecniche cognitivo - comportamentali e strategie d'intervento

- Problem- solving
- Gestione delle ricompense
- Strategie per l'intervento
- Modeling
- Messa in pratica del comportamento e simulazione (role- playing)

5. Un programma d'intervento integrato

Prima parte: l'acquisizione di abilità

- Scopi
- Attività

6. Un programma d'intervento integrato

Seconda parte: la pratica delle abilità

- Scopi
- Attività

7. La consulenza alla famiglia

- La relazione terapeutica con i familiari
- Valutazione del comportamento dei familiari
- Le emozioni dei genitori
- Procedure cognitive
- Procedure comportamentali

Bibliografia

APPENDICI

A. Colloqui strutturati per la diagnosi differenziale di alcune sindromi ansiose dell'età evolutiva

B. Inventario comportamentale per i genitori

C. Inventario delle paure

D. Schede per le attività di allenamento

E. Addestramento al rilassamento



- F. Quaderno di lavoro per il Corso di coraggio
- G. Indicazioni per i genitori

C8. C. Cornoldi- R. De Beni (Gruppo MT), *Imparare a studiare*, Erickson, Trento, 1994

Attraverso un'ampia gamma di materiali di lavoro relativi a 21 aree "strategiche", *il gruppo M.T.* dell'Università di Padova con questo volume offre all'insegnante la possibilità di promuovere nel ragazzo una presa di coscienza delle proprie qualità di soggetto che apprende e di meglio utilizzarle per un apprendimento ottimale. Il volume contiene anche un dettagliato *questionario* per valutare le caratteristiche di pensiero e gli stili cognitivi dell'alunno.

Introduzione:

- ◇ Imparare a studiare:
 - a) strategie di apprendimento e di studio ;
 - b) stili cognitivi di elaborazione dell'informazione ;
 - c) metacognizione e studio ;
 - d) atteggiamento verso la scuola e lo studio.
- ◇ Presentazione del Questionario.
- ◇ Prima Parte: Strategie di apprendimento e di studio.
- ◇ Seconda Parte: Stili cognitivi di elaborazione dell'informazione.
- ◇ Terza Parte: Metacognizione e studio.
- ◇ Quarta Parte: Atteggiamento verso la scuola e lo studio.

C9. A.F. Ashman, R.N.F. Conway (1989), *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, trad. it. Erickson, Trento 1991.

Il primo volume sistematico di introduzione generale dell'approccio metacognitivo nell'insegnamento, con particolare attenzione alle difficoltà di apprendimento.

Consigliamo di leggere:

- Introduzione all'edizione italiana (di Dario Ianes)
- Cap. 2 Dalla stimolazione sensoriale allo studio dei processi cognitivi
- Cap. 3 L'insegnamento di abilità cognitive
- Cap. 5 I fondamenti della didattica metacognitiva
- Cap. 7 L'applicazione in classe della didattica metacognitiva
- Cap. 9 La didattica metacognitiva oltre la classe

[1] Nell'Introduzione all'edizione italiana Ianes presenta i principali riferimenti teorici dell'approccio metacognitivo.

Scopo della didattica metacognitiva è sviluppare nel soggetto la consapevolezza di:

- a) ciò che sta facendo;
- b) perché lo sta facendo;
- c) quando è opportuno farlo;
- d) in quali condizioni.

L'approccio metacognitivo tende anche a formare la capacità di essere gestori diretti dei propri processi metacognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative.

Analisi dei quattro livelli di intervento:

- 1° livello: Conoscenze sul funzionamento cognitivo in generale (teoria)
- 2° livello: Autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo (consapevolezza personale)
- 3° livello: Uso generale di strategie di autoregolazione cognitiva (autodirezione)
- 4° livello: Variabili psicologiche sottostanti:
 - locus of control
 - autoefficacia
 - attribuzione



- autostima
- motivazione

Distinzione dei due aspetti fondamentali della metacognizione:

- Conoscenza metacognitiva
- Processi metacognitivi di controllo

[2] Capitolo 2

L'importanza dell'insegnamento di abilità cognitive (pag. 64)

- 1) CONOSCENZE
 - Singola unità di informazione
 - Piani generali
 - Strategie
- 2) MOTIVAZIONE
 - Variabili affettive
 - Stile di apprendimento
 - Attribuzioni
- 3) ORGANIZZAZIONE
 - Programmazione (Planning)
 - Presa di decisioni

[3] Capitolo 3

Le strategie di controllo sull'attività cognitiva (il sistema esecutivo).

Secondo Brown e al. (1983) la metacognizione non consiste semplicemente nella consapevolezza di come funzionano i processi cognitivi, ma anche nella capacità di progettare, controllare, porsi interrogativi e autodirigersi negli stessi processi cognitivi. La metacognizione è implicata in tutte le fasi del problem solving e delle abilità di studio, ed in particolare nel:

- riconoscere la necessità di un comportamento strategico;
- valutare le caratteristiche del compito e ricercare le strategie più appropriate nel proprio repertorio;
- applicare la strategia controllandone l'efficacia (Campione e Brown, 1978).

[4] Capitolo 5

- Il capitolo è diviso in quattro parti:
- Problem Solving (come affrontare i problemi):
 1. - che cosa insegnare
 2. - come insegnare
- Planning (le attività di pianificazione).
- L'integrazione di procedure di Problem Solving all'interno della didattica della classe.
- Come l'insegnante può utilizzare efficacemente il tempo che dedica individualmente a bambini anche molto diversi tra loro:

Stimolare l'autonomia nell'apprendimento:

- a) L'autoregolazione dell'apprendimento
- b) L'insegnamento cooperativo
- c) Il peer tutoring
- d) L'insegnamento reciproco

[5] Capitolo 7

La didattica metacognitiva in classe.

L'insegnamento e l'apprendimento cooperativi (p. 165).

La didattica metacognitiva in dettaglio: cinque fasi.

- 1ª Valutazione
- 2ª Orientamento
- 3ª Sviluppo delle strategie
- 4ª Transfer a problemi analoghi
- 5ª Consolidamento e generalizzazione



- [6] Capitolo 9
I cambiamenti richiesti dalla didattica metacognitiva a livello di Istituto:
- Lo studente
 - L'insegnante
 - Il ruolo del preside
 - Il ruolo dei genitori
 - Formazione e aggiornamento degli insegnanti.

C10. D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, trad. it. Erickson, Trento 1996.

Consigliamo di leggere:

- Cap. 1 L'approccio metacognitivo nell'insegnamento (Dario Ianes).
- Cap. 2 Un modello graduale per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe (J.G. Borkowski e N. Muthukrishna).
- Cap. 3 L'insegnamento di strategie cognitive e costruzione attiva della conoscenza da parte dell'alunno (K.R. Harris e M. Pressley).
- Cap. 7 Apprendimento cooperativo e strategico per la comprensione del testo (R.J. Stevens, R.E. Slavin e A.M. Farnish).
- Cap. 8 L'insegnamento della matematica secondo l'approccio costruttivista e metacognitivo (C.D. Mercer, L. Jordan e S.P. Mitter).
- Cap. 10 Aumentare la motivazione e il senso di autoefficacia nell'apprendimento (Martin E. Ford).
- Cap. 11 Strategie motivazionali per alunni con difficoltà di apprendimento (B. Mushinaki Fulk e D.J. Montgomery-Grymes).

- [1] Capitolo 1
Il saggio ripete la prefazione al volume di Ashman e Conway Guida alla didattica metacognitiva, trad. it. Erickson, Trento 1991 (si vedano le indicazioni proposte nel paragrafo [1] a pagina 2 del presente fascicolo).

- [2] Capitolo 2
Puntare strettamente sull'insegnamento di strategie non si traduce in un apprendimento autonomo e autoregolato e generalmente non ha un'influenza apprezzabile sul rendimento in classe.
L'istruzione sulle strategie cognitive non produce studenti strategici.
L'obiettivo del capitolo è quello di definire i modi in cui l'apprendimento autoregolato può divenire il focus dell'istruzione in classe.

Viene indicato un modello operativo dello sviluppo metacognitivo.

Apprendimento flessibile di strategie.

Modelli operativi della metacognizione.

Il buon elaboratore di informazione e lo sviluppo metacognitivo

Definire e osservare le strategie

Fig. 2.5 – Componenti cognitive, motivazionali e di autostima della metacognizione: modello completo (p. 63).

L'insegnamento interattivo metacognitivo.

L'insegnamento esplicito diretto è efficace.

Istruzione interattiva.

Una buona istruzione sulle strategie è anche costruttivista.

Comportamenti interattivi in classe.

Ostacoli all'insegnamento basato sulle strategie.

Classi orientate alla prestazione e classi orientate all'abilità.

Formare il personale docente a incoraggiare lo sviluppo di studenti attivi, riflessivi e indipendenti.

Il modello operativo concettualizza gli studenti come gestori attivi del proprio apprendimento dal punto di vista metacognitivo, motivazionale e comportamentale.

- [3] Capitolo 3
Scopo: illustrare i fondamenti e le caratteristiche dell'insegnamento rivolte alla formazione di strategie cognitive.
Rapporto fra strategie cognitive e costruzione attiva della conoscenza.



Mantenimento e generalizzazione dei nuovi apprendimenti.

Conclusione: un buon insegnamento delle strategie comporta il fatto di rendere gli alunni consapevoli della finalità delle strategie, del come e quando funzionano al meglio e del come e quando possono essere utilizzate.

Molto interessante il paragrafo intitolato Lo sviluppo delle abilità di autoistruzione.

[4] Capitolo 7

Negli ultimi dieci anni la ricerca sulla lettura ha mostrato un notevole sviluppo dell'insegnamento della comprensione del testo, specialmente in due ambiti molto diversi: le strategie cognitive e l'organizzazione della classe.

L'istruzione diretta sulle strategie cognitive di comprensione.

Insegnamento consapevole delle strategie e componente metacognitiva (di autoregolazione e autocontrollo cognitivo).

L'apprendimento cooperativo.

I modelli organizzativi più efficaci di apprendimento cooperativo presentano sempre queste due caratteristiche: gli incentivi diretti ai comportamenti cooperativi e la responsabilità individuale.

L'organizzazione dell'apprendimento cooperativo in classe.

Integrazione di apprendimento cooperativo e istruzione diretta.

L'organizzazione dell'apprendimento cooperativo in classe.

Il programma integrato per l'apprendimento cooperativo di lettura e scrittura (CIRC).

[5] Capitolo 8

Procedure didattiche di approccio costruttivista e basate sulle strategie di apprendimento.

Struttura per sviluppare dialoghi efficaci insegnante-alunno.

[6] Capitolo 10

Lo sviluppo della competenza si basa su quattro prerequisiti fondamentali, tre dei quali riguardano la persona, mentre il quarto riguarda il contesto in cui il soggetto vive:

1. La persona deve essere motivata.

2. La persona deve possedere le abilità necessarie.

3. La struttura e il funzionamento biologico della persona devono essere in grado di sostenere le operazioni delle componenti relative alla motivazione e alle abilità.

4. L'ambiente deve sostenere la persona verso gli obiettivi desiderati.

La teoria dei sistemi motivazionali e sua applicazione.

[7] Capitolo 11

Alcune cause della scarsa motivazione:

La teoria del senso di efficacia (Bandura).

La teoria sulla percezione del controllo.

La teoria sullo stile di attribuzione (Weiner).

Motivazione intrinseca o estrinseca?

Coinvolgimento degli studenti.

Creare e mantenere l'interesse.

Bibliografia

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

D.W. Johnson, R.T. Johnson, Apprendimento cooperativo in classe, trad. it. Erickson

D. TECNICHE DI STUDIO

1. USO SUSSIDI/REPERTORI

2. MNEMOTECNICHE

3. ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO PERSONALE (TEMPI, SPAZI)

4. RICERCA/DOCUMENTAZIONE

5. RAPPRESENTAZIONE DELLE INFORMAZIONI (MAPPE...)

6. PIANI STRUTTURATI DI APPROCCIO AI TESTI (SQ3R, APPUNTI, PARAGRAFAZIONE, SOTTOLINEATURA...)



7. PROCEDURE PER LEGGERE E CAPIRE
8. STUDIO A PICCOLI GRUPPI

A7. L. Mariani, *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna 1996

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

D2. M. Polito, *Guida allo studio: la Memoria. Strategie per assimilare e ricordare ciò che si è studiato*, Muzzio, Padova 1995

Si dimentica ciò che si studia quando si è demotivati, distratti e disattenti, quando vi sono interferenze, disordine e sovraccarico di informazioni, quando non si possiedono adeguate strategie di elaborazione e di recupero, quando non si usa o non si applica ciò che si è appreso.

Introduzione

Per ricordare efficacemente si ha bisogno:

1. di essere consapevoli delle cause dell'oblio;
2. di conoscere il "come" si apprende e si memorizza (metacognizione);
3. di elaborare mnemotecniche adatte allo studio.

Lo scopo di questo libro è quello di suggerire un elenco di mnemotecniche, tra le quali scegliere le più appropriate, le più creative e le più efficaci. Le migliori mnemotecniche, però, sono quelle "inventate" personalmente.

Il metodo migliore per comprendere il funzionamento della propria memoria è l'automonitoraggio. Esso consiste nel controllare, passo per passo, il processo di apprendimento:

1. Come sto studiando ?
2. Come posso collegare queste nuove informazioni alle precedenti?
3. Come posso ricordare in ordine questa lista di caratteristiche?
4. Qual è la mnemotecnica più efficace per questo scopo?

La funzione delle mnemotecniche non è quella di imparare "a memoria", ma quella di far assimilare ciò che si è appreso.

1. Perché si dimentica ciò che si studia?

Le cause della dimenticanza:

1.1 demotivazione

1.2 distrazione

1.3 interferenze

1.3.1 le interferenze durante l'acquisizione

1.3.2 le interferenze durante la rielaborazione

1.3.3 le interferenze durante la fase del recupero

1.4 mancanza d'uso



1.5 strategie per ricordare:

- l'automonitoraggio: è la costante e vigile consapevolezza del modo in cui si sta studiando e ha come scopo la ricerca del risultato più efficace. L'automonitoraggio costituisce l'essenza del metodo di studio.
- la metacognizione: è la consapevolezza delle leggi della mente: suggerisce le strategie migliori per apprendere, rielaborare e recuperare le informazioni; controlla il processo di apprendimento; stimola l'invenzione di ingegnose strategie mnemotecniche.

Le strategie metacognitive sono suddivise in due gruppi che rispondono alle due domande fondamentali:

1. Come funziona la memoria?
2. Quali sono le mnemotecniche più efficaci?

2. Come funziona la memoria?

La memoria funziona come deposito di informazioni, ma anche come capacità di classificazione delle conoscenze; funziona come una biblioteca, ma anche come bibliotecario; conserva fedelmente, ma è anche capace di ricercare attivamente tra i propri ricordi; non è solo un archivio, ma è anche una capacità di classificazione secondo criteri, temi, percorsi.

- la memoria come biblioteca e come abilità di classificazione
- la memoria come deposito e come ricerca

2.1 memoria e reminiscenza

2.2 memoria naturale e memoria artificiale

2.3 il ciclo dell'apprendimento:

4 fasi: 1. L'acquisizione

2. la rielaborazione

3. la conservazione

4. il recupero

2.4 il cervello e la memoria (memoria come rete di associazioni/di connessioni sinaptiche)

2.5 le metafore della memoria

In una lista di metafore, le concezioni prevalenti della memoria sono:

1. quella della memoria come "luogo" (*ricettacolo, archivio, deposito, magazzino, palazzo*) in cui "si conservano" le conoscenze;
2. quella della memoria come strategia di elaborazione di ramificazione delle informazioni;
3. quella più recente della rete.

La memoria è una abilità cognitiva, è uno strumento del pensiero che si dedica essenzialmente alla acquisizione, rielaborazione, conservazione e recupero delle informazioni.

2.6 le leggi dell'apprendimento e della memoria

Consideriamo alcune leggi dell'apprendimento e della memoria stabilite scientificamente e confermate sperimentalmente.

- *Adattamento ed assimilazione*
- *Associazione*
- *Attenzione*
- *Attivazione*
- *Classificazione*
- *Codifica. Doppia codifica*
- *Deduzione*
- *Discriminazione. Legge di discriminazione*
- *Effetto. La legge dell'effetto (Thorndike, 1911)*
- *Elaborazione. Livello di elaborazione*
- *Esercizio distribuito*
- *Estinzione*
- *Feedback*
- *Generalizzazione. Legge di generalizzazione*
- *Gestalt*
- *Immagini. Traduzione dei concetti astratti in immagini concrete*
- *Interesse*
- *Metacognizione. Si apprende e si memorizza più rapidamente quando si conoscono le leggi dell'apprendimento e della memoria e in base ad esse si elaborano strategie e si controlla il processo di apprendimento con l'automonitoraggio e le autoistruzioni.*



- *Motivazioni, aspettative e scopi*
- *Oblío. La curva dell'oblio (H. Ebbinghaus, 1885)*
- *Ordine*
- *Organizzatori anticipati. Si apprende e si memorizza meglio quando si attivano le preconoscenze che già si possiedono o quando si organizzano dei sistemi di conoscenze, che servono da introduzione o da fondamento all'apprendimento successivo (P.D. Ausubel, 1963)*
- *Osservazione*
- *Raggruppamento*
- *Regole, leggi, principi*
- *Reiterazione*
- *Rievocazione guidata*
- *Rinforzo. La legge del rinforzo*
- *Ripasso immediato o superapprendimento*
- *Ripetizione*
- *Schemi. Si apprende e si memorizza in base ai nostri schemi mentali (F. Bartlett, 1932)*
- *Seriale. L'effetto di posizione seriale*
- *Significatività*
- *Simulazione o role play*
- *Transfer*

2.7 alcune massime sulla memoria

3. L'acquisizione

Il ciclo dell'apprendimento inizia con l'acquisizione delle informazioni. Tale acquisizione non è mai passiva ma attiva. Essa è guidata da scopi, preconoscenze, mappe concettuali, stili cognitivi. Non si limita ad incamerare informazioni, ma interviene su di esse, le analizza, le mette in primo piano, le suddivide, le raggruppa, le cataloga, le organizza.

L'acquisizione di informazioni chiare, ordinate ed interessanti, richiede: 1. L'attivazione delle preconoscenze ; 2. L'analisi ed amplificazione sensoriale degli stimoli in arrivo ; 3. La ripetizione immediata ; 4. L'organizzazione del materiale ; 5. La scelta delle informazioni fondamentali da rielaborare ulteriormente.

3.1 l'attivazione delle preconoscenze

3.1.1 l'attivazione del proprio stile cognitivo

3.1.2 l'attivazione dei propri atteggiamenti

3.2 analisi ed amplificazione sensoriale degli stimoli

3.3 la ripetizione immediata

3.3.1 evitare il sovraccarico delle informazioni

3.4 l'organizzazione del materiale

3.4.1 suddividere il materiale da apprendere

3.4.2 raggruppare le informazioni attorno ad un concetto centrale

3.5 la scelta del materiale da elaborare ulteriormente

3.5.1 estrarre le informazioni essenziali

3.5.2 smistare le informazioni

3.5.3 ripristinare il senso del "gusto" del sapere

4. La rielaborazione

La rielaborazione è un processo cognitivo che è presente in ogni fase del ciclo di apprendimento. Essa fornisce, nella fase della acquisizione, le preconoscenze, le strategie e i criteri di selezione ; nella fase della conservazione sostiene la riflessione ; nella fase del recupero indica le migliori strategie mnemotecniche.

La rielaborazione è considerata l'attività principale della memoria a lungo termine. La rielaborazione sottolinea chiaramente la vicinanza tra intelligenza e memoria. Con l'intelligenza cerchiamo di capire e di organizzare e sintetizzare le informazioni. Con la memoria cerchiamo di conservare le informazioni, sotto forma di immagini, da sottoporre nuovamente all'intelligenza, che espande i concetti che sono stati condensati in una immagine.

4.1 Il contenuto della rielaborazione

4.1.1 la creazione di teorie

4.1.2 la costruzione di strategie metacognitive

4.1.3 l'elaborazione di indizi per recuperare ciò che si è appreso



4.2 *I livelli di elaborazione*

4.3 *Il tempo di elaborazione*

- 4.3.1 dedicare del tempo a concatenare le informazioni

4.4 *Il fine della rielaborazione*

- 4.4.1 l'assimilazione
- 4.4.2 la creatività

5. *La conservazione*

La conservazione di ciò che si è appreso permette di rielaborare ulteriormente le informazioni, di assimilarle, ristrutturarle creativamente e di adattarle alla pratica.

La strategia fondamentale della conservazione è il ripasso continuo e creativo.

5.1 *Cosa conservare*

5.2 *Come conservare*

5.3 *Per quanto tempo conservare*

5.4 *L'esercizio*

- 5.4.1 esercizio di mantenimento ed esercizio di elaborazione
- 5.4.2 la ripetizione

5.5 *Perché conservare ciò che si è appreso*

6. *Il recupero*

La capacità di recuperare rapidamente ciò che si è appreso dipende soprattutto dalle strategie mnemotecniche che si possiedono. Il recupero intenzionale delle informazioni è possibile solo quando si elaborano strategie di accesso.

6.1 *Rievocazione libera e rievocazione guidata*

6.2 *Codice di amplificazione e codice di riduzione*

6.3 *Lista di chiavi di recupero*

6.4 *Le mnemotecniche come strategie di recupero*

7. *Le mnemotecniche della logica*

La logica è la mnemotecnica più potente. Con pochi principi, leggi, definizioni, formule, permette di ricordare un gran numero di dettagli e di casi particolari. Il modo più efficace per ridurre il sovraccarico della memoria è quello di organizzare le informazioni in gerarchie di idee e di principi. Quando si studia, la prima mnemotecnica da apprendere è la logica, cioè la capacità di astrarre, o di estrarre, le parole-chiave e i concetti essenziali per collocarli in un sistema gerarchico.

7.1 *Contrapposizione tra memoria logica e memoria fantastica*

7.2 *La logica come il metodo più economico*

7.3 *I suggerimenti della memoria logica*

- 7.3.1 Gli schemi
- 7.3.2 Le ramificazioni tematiche
- 7.3.3 I sistemi di conoscenze

7.4 *I vantaggi della memoria logica*

- 7.4.1 Dedurre le informazioni per non sovraccaricare la memoria

8. *Le mnemotecniche dei luoghi*

Ogni cosa al suo "posto". Questa è l'essenza dell'efficacia del metodo dei luoghi.

8.1 *Descrizione del metodo dei luoghi*

8.2 *I principi psicologici che giustificano l'efficacia del metodo dei luoghi*

- 8.2.1 L'alta frequenza d'uso
- 8.2.2 La legge della contiguità
- 8.2.3 La suggestione delle immagini
- 8.2.4 Il principio di contrasto figura-sfondo
- 8.2.5 La memoria spaziale o memoria locale
- 8.2.6 Il principio della rievocazione guidata

8.3 *Suggerimenti per costruire la propria successione di luoghi*

- 8.3.1 Compilare una sequenza di luoghi reali
- 8.3.2 Tradurre i concetti astratti in immagini concrete
- 8.3.3 Elaborare luoghi e immagini tridimensionali



- 8.3.4 Applicare il metodo dei luoghi nello studio
- 8.3.5 Svuotare i luoghi dopo l'uso
- 8.4 Definizione tra luoghi reali, luoghi immaginari e luoghi misti
 - 8.4.1 I luoghi reali
 - 8.4.2 I luoghi immaginari
 - 8.4.3 I luoghi misti
- 8.5 Le caratteristiche dei luoghi della memoria
 - 8.5.1 Numero dei luoghi
 - 8.5.2 La continuità dei luoghi
 - 8.5.3 La grandezza dei luoghi
 - 8.5.4 La distinzione e la distanza dei luoghi
 - 8.5.5 L'ordine dei luoghi
 - 8.5.6 La luminosità
- 8.6 Alcuni esempi di metodi di luoghi
 - 8.6.1 Lo schema spaziale di un foglio
 - 8.6.2 Gli schemi ad albero, a ruota, a scaletta
 - 8.6.3 Il corpo come sistema o mappa di luoghi
 - 8.6.4 Il teatro della memoria di Giulio Camillo Delminio
 - 8.6.5 I palazzi della memoria
 - 8.6.6 Le ruote della memoria di Giordano Bruno
- 8.7 Difficoltà nell'uso del metodo dei luoghi

9. *Le mnemotecniche delle immagini*

Il metodo delle immagini è un sostegno sia per l'intelligenza sia per la memoria. La capacità di tradurre i concetti astratti in immagini concrete è detta immaginazione o visualizzazione.

- 9.1 Il valore delle immagini come strategia mnemotecnica
 - 9.1.1 Le immagini come strumenti della mente
 - 9.1.2 Le immagini come risultato della elaborazione concettuale
 - 9.1.3 Le immagini come risultato di selezione
 - 9.1.4 La connessione tra parola e immagine mentale
 - 9.1.5 Le immagini didattiche
 - 9.1.6 L'immaginazione e la visualizzazione
- 9.2 La giustificazione teorica dell'efficacia del metodo delle immagini
 - 9.2.1 La doppia codifica: verbale e per immagine
 - 9.2.2 Verbalizzare e visualizzare
- 9.3 Suggerimenti per elaborare immagini forti ed efficaci
 - 9.3.1 La concretezza
 - 9.3.2 La ricchezza sensoriale
 - 9.3.3 L'azione
 - 9.3.4 L'interazione
 - 9.3.5 Il contrasto di figura - sfondo
 - 9.3.6 La dimensione delle immagini
 - 9.3.7 L'effetto "bizzarria"
 - 9.3.8 L'emozione
- 9.4 Alcuni esempi dell'uso delle immagini
- 9.5 Alcune difficoltà del metodo delle immagini

10. *Le mnemotecniche delle associazioni*

Associare significa ampliare e consolidare le informazioni possedute. Il metodo delle associazioni consiste nel creare un legame stabile tra due concetti, in modo che ricordando l'uno sia possibile ricordare anche l'altro. In tale prospettiva, apprendere significa stabilire *intenzionalmente* delle associazioni significative e ricordare significa ripercorrere agevolmente la rete complessa ed articolate di associazioni.

La funzione del metodo delle associazioni è duplice: 1) serve a catturare o agganciare immediatamente le nuove informazioni ; 2) facilita il consolidamento delle informazioni all'interno di una vasta rete cognitiva, o di schemi, o di mappe.

Il processo associativo segue alcuni criteri o leggi. Alcune leggi associative sono le seguenti:



1. La legge della somiglianza ;
2. la legge del contrasto ;
3. la legge della contiguità, prossimità o vicinanza ;
4. la legge della chiusura ;
5. la legge della “buona continuazione”.
- 10.1 Il valore delle associazioni come strategia mnemotecnica
- 10.2 I principi teorici del metodo delle associazioni
 - 10.2.1 Il principio di somiglianza
 - 10.2.2 Il principio di contrasto
 - 10.2.3 Il principio di contiguità
- 10.3 Suggerimenti per costruire associazioni forti ed efficaci
 - 10.3.1 La fusione
 - 10.3.2 La bizzarria
 - 10.3.3 L’attivazione
 - 10.3.4 L’interazione
- 10.4 Alcuni esempi di associazioni
 - 10.4.1 Associazione tra la forma del numero ed oggetti concreti che si assomigliano
 - 10.4.2 Associazione tra il suono del numero ed oggetti che esso richiama
 - 10.4.3 Associazione tra le forme delle lettere alfabetiche ed oggetti concreti
 - 10.4.4 Associazione tra i numeri e le lettere dell’alfabeto
 - 10.4.5 Associazione tra numeri e date importanti
 - 10.4.6 Associazione tra i giorni della settimana, i mesi e le immagini concrete che li caratterizzano
 - 10.4.7 Associazione nell’apprendimento del lessico delle lingue straniere
 - 10.4.8 Associazione tramite l’utilizzazione di una storia conosciuta
 - 10.4.9 Associazione tramite l’invenzione di una “nuova” storia
 - 10.4.10 Associazione tramite casellari mentali
- 10.5 Difficoltà e limiti del metodo delle associazioni

11. *Le mnemotecniche verbali*

E’ noto che la memoria conserva meglio le immagini che non le parole, ma è altrettanto noto che si ricordano bene tutte quelle parole che sono legate tramite assonanze, rime, filastrocche.

- 11.1 Le associazioni fonetiche dovute alle assonanze, al ritmo, alle rime, alla musicalità
 - 11.1.1 Associare le informazioni scolastiche alla base musicale delle canzoni preferite
 - 11.1.2 L’utilità del memorizzare ad alta voce
 - 11.1.3 La ripetizione fonetica
 - 11.1.4 Le associazioni fonetiche
- 11.2 Gli acronimi, gli acrostici e le liste alfabetiche
- 11.3 Il metodo dell’etimologia
- 11.4 Il metodo delle famiglie delle parole
- 11.5 I principi psicologici che giustificano l’efficacia delle mnemotecniche verbali
- 11.6 Difficoltà e limiti delle mnemotecniche verbali

12. *Le mnemotecniche motorie*

- 12.1 Il metodo degli attori
- 12.2 Tradurre le informazioni in abilità motorie
- 12.3 Tradurre a livello motorio le informazioni astratte
- 12.4 Il valore del concatenamento delle informazioni

13. *Le mnemotecniche dei numeri*

E’ noto che l’apprendimento e la rievocazione di una serie di numeri, come ad esempio date storiche, numeri di telefono, cifre, misure, statistiche, siano difficili. La difficoltà di memorizzazione dei numeri deriva soprattutto dal loro carattere astratto. Per agevolare la loro rievocazione, occorre applicare, anche in questo caso, il principio della ricodificazione dell’astratto in termini concreti.

- 13.1 Il codice numero - lettera di Silvin (1843)



- 13.1.1 Associazioni per facilitare l'apprendimento di tale codice Silvin
- 13.1.2 Acronimo per memorizzare perfettamente il codice Silvin
- 13.1.3 Lista per memorizzare concretamente i numeri da 1 a 100
- 13.2 Ricodificare le date storiche
- 13.3 Ricodificare le sequenze di numeri
- 13.4 Vantaggi della catena associativa dei numeri trasformati in immagini
- 13.5 Limiti delle mnemotecniche di numeri

Conclusione

Bibliografia

D3. M. Polito, *Guida allo studio: il Metodo. Quando, quanto, come, dove e perché studiare?*, Muzzio Editore, Padova 1991

L'obiettivo di questo libro è quello di insegnare a studiare efficacemente, grazie al supporto del metodo. Studiare con metodo - sottolinea l'autore nell'Introduzione- significa scoprire il piacere di studiare.

I. Fattori del metodo di studio

1. *il metodo*

Il metodo di studio comprende numerose abilità:

- *sapere cosa è lo studio e cosa comporta ;*
- *sapere gestire in modo efficace il proprio tempo di studio ;*
- *sapere come automotivarsi verso lo studio,*
- *sapere progettare un piano di studio giornaliero, settimanale, mensile ;*
- *sapere verificare ed autovalutare i risultati del proprio modo di studiare ;*
- *saper utilizzare i suggerimenti offerti dalle leggi dell'apprendimento e della memoria, per elaborare efficaci piani di studio ed ingegnose mnemotecniche ;*
- *sapere elaborare strategie per prendere appunti, per costruire schemi e mappe, per leggere e per produrre un testo ;*
- *sapere migliorare il proprio metodo di studio, imparando sia dai propri errori che dalle strategie che hanno avuto successo.*
-

2. *La motivazione*

La motivazione è la spinta a raggiungere ciò che si ritiene importante. La motivazione dà valore e significato a ciò che si fa. Le sue radici affondano nelle aspettative, nei valori e negli scopi dello studente.

La motivazione è debole se è fornita dall'esterno (*motivazione estrinseca*), mentre è forte se nasce dall'interno (*motivazione intrinseca*).

3. *Le abilità cognitive e metacognitive*

La *cognizione* riguarda il conoscere, la *metacognizione* riguarda la riflessione metodologica sul modo in cui si conosce. La *cognizione* riguarda il "cosa" si conosce, la *metacognizione* riguarda il "come" si conosce.

Le abilità metacognitive riguardano la consapevolezza del modo in cui le informazioni sono acquisite, elaborate, memorizzate ed applicate. Le abilità metacognitive riguardano la capacità di riflettere e controllare i propri processi cognitivi, per renderli più efficienti e più affidabili.

Tra le abilità metacognitive generali:

- *guidare l'attenzione ;*
- *adottare strategie di apprendimento ;*
- *conoscere le leggi della memoria ;*
- *elaborare strategie di recupero delle informazioni già acquisite ;*
- *rielaborare le informazioni in mappe cognitive ;*
- *trasferire le informazioni nella pratica o nell'acquisizione di altre informazioni.*

4. *Le strategie e le mnemotecniche*

Le strategie di studio sono dei piani sequenziali di operazioni che favoriscono l'assimilazione, l'elaborazione, la memorizzazione, il recupero e l'applicazione dei contenuti di apprendimento.

Tra le strategie di studio generali:



- le strategie per leggere ;
- le strategie per la lettura veloce ;
- le strategie per apprendere, memorizzare, ripassare ;
- le strategie per produrre un testo.

Tra le strategie di studio specifiche:

- il sottolineare ;
- il prendere appunti ;
- la schematizzazione ;
- l'archiviare le informazioni.

Le mnemotecniche sono delle tecniche per raggiungere la completa padronanza di una materia di studio.

Tra le mnemotecniche più importanti, applicabili allo studio, si possono indicare le seguenti:

- le mnemotecniche della organizzazione logica (schemi e mappe) ;
- le mnemotecniche dei "luoghi" ;
- le mnemotecniche delle immagini;
- le mnemotecniche delle associazioni, logiche e fantastiche;
- gli acronimi e gli acrostici;
- le rime e le filastrocche.

5. *Lo studio*

Lo studio è la quantità e la qualità di investimento della propria energia per imparare. Il metodo di studio è, invece, il modo migliore per assicurare un "buon investimento" di tale energia o risorse personali

Lo studio senza metodo è disordinato e improduttivo. Lo studio senza motivazione è noioso e insopportabile.

II. IL METODO

1. Il metodo come capacità di autoistruzione
2. Le caratteristiche del metodo
3. Il quaderno del proprio metodo di studio

III. LA MOTIVAZIONE VERSO LO STUDIO

1. I fattori della motivazione verso lo studio
2. Motivazione intrinseca e motivazione estrinseca
3. La forza della motivazione
4. Alcune indicazioni per automotivarsi verso lo studio
5. Motivazione e successo
6. Il conflitto tra le opposte motivazioni
7. Prima lo sforzo, poi il premio
8. Quando una materia diventa simpatica
9. Quando una materia diventa antipatica
10. Ognuno è artefice delle proprie motivazioni

IV. LO STUDIO

1. Analogia delle api: lo studio come rielaborazione
2. Le caratteristiche fondamentali dello studio
3. Le fasi dello studio

V. QUANDO STUDIARE

VI. QUANTO STUDIARE

VII. COME STUDIARE E COME PROGRAMMARE IL TEMPO DI STUDIO

VIII. COSA STUDIARE

IX. DOVE STUDIARE

X. CONDIZIONI PSICOFISICHE PER STUDIARE

XI. COME AFFRONTARE E SUPERARE L'ANSIA SCOLASTICA

XII. COME AFFRONTARE E SUPERARE LA PAURA DEGLI ESAMI

XIII. PIANO PER RIPASSARE

BIBLIOGRAFIA

D4. D. Rowntree, *Impara a studiare. Una guida per studenti di tutte le età*, Sovera Multimedia, Roma 1991



La filosofia alla base del libro è che non esiste una tecnica di studio migliore di tutte le altre, ma ciascuno deve scegliere tra varie tecniche in rapporto sia alla materia di studio che agli obiettivi specifici che si propone. Di qui lo scrupolo con cui l'Autore esamina le condizioni di partenza dello "studente" e della sua situazione sociale e culturale, i criteri con cui organizzare l'ambiente, le risorse, il tempo e le strategie di lettura e di studio.

Particolare attenzione viene dedicata ovviamente alle tecniche di lettura, al modo di seguire una lezione o una conferenza, a come prendere appunti, scrivere riassunti, fare i compiti, valutare le proprie composizioni scritte, prepararsi ad un esame.

Il libro è una miniera di consigli quasi personalizzati, data l'amplessissima gamma di situazioni che vengono prospettate e descritte.

Consigliamo di leggere:

4. *Organizzarsi per apprendere*
5. *Sviluppare una strategia di lettura*
 - *SQ3R - una strategia flessibile*
6. *L'arte di leggere in modo attivo*
7. *Apprendere da lezioni e da altre comunicazioni orali*
8. *Prendere ed adoperare appunti:*
 - *Perché prendere appunti ?*
 - *Quando prendi appunti ?*
 - *Tre modi di prendere appunti*
 - *Appunti in differenti circostanze*
 - *L'aspetto fisico dei tuoi appunti*
 - *Conservare e riutilizzare appunti*
9. *Svolgere temi e compiti*
10. *Affrontare gli esami*

D5. J. D. Novak, D. B. Gowin, *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.

Il libro anticipa di qualche anno quello che sta divenendo un obiettivo riconosciuto prioritario: *insegnare ad essere capaci di riflettere sulla conoscenza*. La consapevolezza di *come* la mente lavora e di *come* il sapere viene costruito, può cambiare radicalmente l'esperienza dell'imparare e dell'insegnare.

In questo libro gli Autori illustrano *strategie* semplici, ma efficaci, per aiutare gli studenti ad imparare e gli educatori ad organizzare i contenuti oggetto di apprendimento.

Consigliamo di leggere:

- ◇ Cap. 1 - Imparare cos'è l'imparare
- ◇ Cap. 2 - Rappresentare concetti per dare significato a ciò che si impara:
 - ◆ natura e usi delle mappe concettuali
 - ◆ come presentare agli studenti le mappe concettuali
 - ◆ applicazioni didattiche delle mappe concettuali
- ◇ Cap. 4 - Nuove strategie per la programmazione dell'intervento didattico:
 - ◆ gli usi delle mappe concettuali
 - ◆ "scalette" e mappe concettuali
- ◇ Cap. 5 - Nuove proposte per la valutazione: le mappe concettuali.

D6. M.T. Serafini, *Come si studia*, Bompiani, Milano 1989.

Questo libro presenta alcune tecniche per acquisire un buon metodo di studio. *La prima parte*, rivolta agli studenti, dà consigli operativi su *vari aspetti dello studio*: la pianificazione, la lettura, la sottolineatura, gli appunti, la memorizzazione, la ricerca e l'esposizione. *La seconda parte*, rivolta agli insegnanti, mostra come programmare la didattica dei metodi di studio, individuare lo stile di apprendimento degli studenti e affrontare il lavoro in classe. *La terza parte* utilizza i modelli della scienza cognitiva e dell'intelligenza artificiale per spiegare i processi alla base dello studio: la memorizzazione, la rappresentazione delle informazioni, la comprensione e la soluzione dei problemi.



Consigliamo di leggere:

Parte terza: le basi dello studio

11. la mente come elaboratore di informazioni
12. la memoria
13. la rappresentazione della conoscenza
14. la comprensione
15. la risoluzione di problemi

D7. R. De Beni - F. Pazzaglia, *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi d'intervento*, UTET, Torino 1995

Il volume offre una rassegna della ricerca sperimentale sulla comprensione del testo scritto, analizzando il compito sia nei suoi aspetti cognitivi che metacognitivi. Lo studio dei processi messi in atto nella comprensione del testo da parte del lettore maturo costituisce un punto di partenza per una più precisa definizione delle difficoltà di lettura, con una distinzione tra deficit nella correttezza e rapidità e problemi specifici di comprensione. L'analisi delle abilità carenti in cattivi lettori, viene completata dalla presentazione di alcuni programmi di trattamento, centrati sulla promozione delle abilità cognitive e degli aspetti strategici e di consapevolezza implicati nello svolgimento del compito.

I. PARADIGMI TEORICI E METODOLOGIE DI RICERCA NELLO STUDIO DELLA COMPrensIONE DEL TESTO SCRITTO

1.1 Introduzione

1.2 L'evoluzione delle ricerche sull'apprendimento umano e sulla comprensione del testo dal comportamentismo al cognitivismo

1.3 *Metodi utilizzati dalla ricerca sulla comprensione del testo*

La letteratura sulla comprensione presenta quattro diverse metodologie i cui vantaggi e limiti sono stati approfonditamente descritti da in Kieras e Just (1984):

- metodi che si basano sulla presentazione isolata di parti del testo sullo schermo di un computer ;
- registrazione dei movimenti oculari durante la lettura ;
- utilizzo del paradigma TOL (Thinking-Out-Loud= Pensare ad alta voce")
- metodi di *priming*.

II. MODELLI TEORICI SULLA COMPrensIONE DEL TESTO

2.1 Comprensione durante la lettura, comprensione durante l'ascolto

2.2 Dal testo al significato

2.3 Il ruolo delle conoscenze precedenti

2.4 Caratteristiche del testo e caratteristiche del lettore

2.4.1 Caratteristiche del testo che influenzano il processo di comprensione

2.4.2 Caratteristiche del testo che influenzano la comprensione

2.5 *La comprensione del testo come integrazione di informazioni guidate dai dati (bottom-up) e informazioni guidate dai concetti (top-down)*

2.6 *Processi inferenziali*

2.7 Un esempio di modello interattivo e multidimensionale di lettura (Rumelhart)

III. ASPETTI PARTICOLARI DELL'ELABORAZIONE DEL TESTO

3.1 Verifica di alcuni assunti sulla comprensione tramite registrazione dei movimenti oculari

3.2 Processi percettivi durante la lettura

3.3 Codifica lessicale

3.4 Analisi sintattica

3.5 Analisi semantica

3.6 Simulazione su computer di un modello di comprensione

IV. METACOGNIZIONE E LETTURA

4.1 Introduzione

4.2 Il dibattito teorico sulla fondazione epistemologica del concetto di metacognizione (conoscenze e controllo)

4.2.1 Problematiche legate alla definizione di metacognizione

4.2.2 Rapporto tra metacognizione e prestazione

4.3 *Processi metacognitivi implicati nella comprensione del testo*

4.3.1 *Modello tricomponenziale di Flavell*

- *conoscenze*



- *esperienze*
- *strategie*

4.3.2 *Modello tetraedico della metacomprendione di Ann Brown*

1. *il tipo di testo*
2. *il compito*
3. *le strategie*
4. *le caratteristiche individuali*

4.3.3 *Modello multicomponenziale di Jacobs e Paris*

1. *l'autovalutazione della conoscenza (conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali) ;*
2. *l'autogestione del pensiero (attività di programmazione, valutazione e controllo del compito) ;*

4.4 *Strategie di lettura*

- 4.4.1 Un esempio di strategia di lettura: lo scorrere velocemente il testo
- 4.4.2 Fix-up, le strategie di riparazione
- 4.4.3 Modificare l'approccio al testo

V. DIFFICOLTA' SPECIFICHE DI COMPRESIONE DEL TESTO

- 5.1 Deficit di comprensione e deficit decifrativi
- 5.2 Ricerche su soggetti con difficoltà specifiche di comprensione
- 5.3 Processi cognitivi e deficit di comprensione
 - 5.3.1 Differenze tra buoni e cattivi lettori nella decodifica
 - 5.3.2 Differenze tra buoni e cattivi lettori nelle conoscenze precedenti
 - 5.3.2.1 CONOSCENZE LESSICALI
 - 5.3.2.2 CONOSCENZE GENERALI E SPECIFICHE AL TESTO
 - 5.3.3 Differenze tra buoni e cattivi lettori nella memoria a breve termine

5.4 *Aspetti metacognitivi nelle difficoltà specifiche di comprensione*

- 5.4.1 Conoscenze metacognitive e disturbi di comprensione
- 5.4.2 Differenze tra buoni e cattivi lettori nella conoscenza e nell'uso di strategie
- 5.4.3 Controllo metacognitivo e disturbi di comprensione

VI. PROGRAMMI PER IL TRATTAMENTO DELLE DIFFICOLTA' SPECIFICHE DI COMPRESIONE

- 6.1 Introduzione
- 6.2 Il programma ISL (Informed Strategies for Learning) di Paris, Cross e Lipson
- 6.3 *Indicazioni per una applicazione didattica alla teoria metacognitiva (da Garner 1987)*

VII. PROGRAMMI ITALIANI PER LA PROMOZIONE DEGLI ASPETTI COGNITIVI E METACOGNITIVI DELLA LETTURA

- 7.1 Introduzione
- 7.2 Dalla verifica al trattamento: guida a una corretta programmazione dell'intervento sulla comprensione del testo
- 7.3 Il programma MT per la promozione della comprensione
- 7.4 *Letture e metacognizione: un programma per la promozione degli aspetti metacognitivi della comprensione del testo*
- 7.5 Conclusioni: confronto tra i programmi

Bibliografia

D8. K. Topping, Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni, Erickson, Trento 1997

Gestire la didattica attraverso l'insegnamento reciproco tra alunni può offrire numerosi vantaggi. Questo volume - il primo testo in Italia su questa innovativa modalità didattica - non è solo un manuale operativo: nella prima parte vengono infatti illustrati i più celebri progetti di tutoring realizzati su larga scala nelle scuole statunitensi e inglesi, di cui sono documentati i successi ottenuti e le difficoltà incontrate. Nella seconda parte vengono date precise indicazioni su come avviare un progetto di tutoring e su come valutarne in modo obiettivo i risultati a livello di rendimento scolastico, atteggiamenti, relazioni e immagine di sé degli alunni.

Nella parte operativa viene analiticamente spiegato come realizzare l'insegnamento tramite tutoring:

- il contesto
- i colleghi
- gli spazi
- l'orario



- la selezione dei partecipanti
- gli abbinamenti
- l'età e il dislivello di abilità
- i materiali didattici
- la valutazione e il monitoraggio
- la formazione dei tutor
- accorgimenti per alunni in situazione di handicap o con disabilità particolari

Introduzione

- Cooperazione vs. competizione
- Gli effetti sociali del tutoring
- Gli effetti intellettivi del tutoring
- Campo di applicazione del tutoring
- Il problema dei due sigma
- Lo stimolo all'innovazione
- Contesti di apprendimento indipendente
- Gratificazioni professionali
- Grandi aspettative

Cap.1 La storia del tutoring

Cap.2 Alcuni progetti di tutoring

Cap.3 Organizzare un progetto di tutoring

- Il contesto
- Selezione dei partecipanti e formazione dei gruppi
- Aree curricolari
- Materiali didattici
- Contatti
- Tecniche specifiche
- Formazione al tutoring
- Monitoraggio
- Valutazione
- Feedback
- Rassicurazione

Cap. 4 Guida organizzativa

- Contesto
- Selezione e formazione dei gruppi
- Aree curricolari
- Materiali
- Contatti
- Tecniche
- Formazione
- Monitoraggio
- Valutazione
- Feedback

Cap.5 Ricerche sulla valutazione dell'efficacia

Cap.6 Valutazione dei risultati di un progetto

- Gli obiettivi della valutazione
- Tipi di valutazione
- Caratteristiche della ricerca
- Soggetti della valutazione
- Strumenti di valutazione
- Generalizzazione e mantenimento
- Analisi dei dati

Bibliografia



E. AZIONE PROGETTUALE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

1. ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO/FUNZIONAMENTO
2. INTESA E RACCORDI
3. CRITERI DI VERIFICA/VALUTAZIONE
4. SCELTA DI TECNICHE E STRATEGIE
5. TIPOLOGIA DELL'APPROCCIO (TRASVERSALE/DISCIPLINARE)

E1. S. Basalisco - C. Massioni - L. Tosi (a cura di), *Gestire una scuola. Formazione dei dirigenti scolastici alla valorizzazione delle risorse*, La Nuova Italia, Firenze 1995

L'autonomia delle scuole e la domanda crescente di qualità dei progetti educativi configurano i dirigenti scolastici e i componenti della collegialità scolastica come registi di complesse interazioni tra le persone e le esigenze delle persone e dei gruppi. Questo libro, che riferisce una ricerca dell'IRRSAE Veneto, nasce da un'esperienza pilota di formazione dei dirigenti scolastici imperniata sulla produzione e la sperimentazione di strumenti destinati all'analisi/autoanalisi di un circolo didattico o di un istituto. Lo ispira il proposito di individuare le risorse umane e strutturali presenti nella scuola, di analizzare il loro stato attuale, di tradurle in indicatori monitorabili, di valorizzare e di stabilire un equilibrio tra le ragioni dell'organizzazione e delle persone che a qualsiasi titolo ne fanno parte, nella persuasione che i bisogni e le sensibilità individuali siano anch'essi risorse.

Il volume è articolato in due parti: la prima approfondisce teoricamente le problematiche relazionali e gestionali, rilevando come la specificità e la complessità della scuola la rendano inadatta alla linearità riduttiva di molte teorie dell'organizzazione; la seconda, operativa e strumentale, è una rassegna delle risorse scolastiche (docenti, alunni, personale non docente, organi collegiali, genitori, istituzioni, territorio, risorse materiali ed economiche) e delle possibilità di una loro gestione attenta e valorizzante.

Introduzione

Qui sono raccolti gli esiti del progetto FOR. DIR. (Formazione del personale direttivo scolastico: dalla ricerca sul ruolo alla progettazione e realizzazione di interventi formativi) in cui l'IRRSAE del Veneto si è impegnato fin dal 1987 con l'obiettivo di adeguare le modalità di formazione dei dirigenti scolastici al nuovo profilo professionale.

L'intervento formativo dell'IRRSAE/V si è posto l'obiettivo di:

- tenere conto di due indicazioni della domanda di formazione in servizio espressa dalle aggregazioni collegiali dei D.S. veneti:
 - a) privilegiare gli ambiti tematici riferibili alle capacità relazionali e gestionali;
 - b) passare da un aggiornamento trasmissivo ad una formazione legata alla innovazione e alla ricerca/azione;
- dare seguito alle raccomandazioni espresse dall'OCSE - CERi (Conferenza internazionale sulla formazione dei dirigenti scolastici, Parigi, 1986) circa le priorità del consolidamento delle capacità di



1. rilevare/interpretare i bisogni dell'utenza scolastica ;
2. formulare/realizzare/valutare progetti innovativi ;
3. approntare strumenti di valutazione dell'efficacia nel raggiungimento dei risultati attesi.

Al momento teorico è seguita una fase applicativo - produttiva caratterizzata dalla elaborazione di strumenti che permettessero di:

- a) riconoscere una buona gestione delle risorse scolastiche e di aree fondamentali del servizio scolastico ;
- b) garantire la leggibilità dei processi organizzativi realizzati presso Circoli e Istituti, attraverso la possibilità di raccogliere e fornire informazioni destinate a facilitare la partecipazione e la responsabilità diffusa e, insieme, a consentire il riaggiustamento degli assetti organizzativi ;
- c) effettuare una articolata operazione di misurazione e di analisi di aspetti quantitativi e non, per mettere a disposizione di operazioni valutative una serie di sintetici dati di fatto, informazioni e misure.

Parte prima: APPROFONDIMENTI TEORICI (a cura di Cristiana Massioni)

Premessa (C. Massioni)

• LE INDICAZIONI DELLA SOCIOLOGIA DELL'ORGANIZZAZIONE PER IL SERVIZIO PUBBLICO DI FORMAZIONE (R. Scortegagna)

Il fondamento e la legittimazione dell'organizzazione scolastica stanno proprio in questo: l'esistenza di un bisogno formativo comune a più individui con il desiderio di soddisfarlo: la capacità della scuola di rispondere a questo obiettivo con i propri mezzi e competenze.

Il problema principale di ogni organizzazione è quello di essere capace di raggiungere gli obiettivi che le sono propri impiegando nel miglior modo possibile le risorse a disposizione.

1. *Il problema degli obiettivi*

Ragionando intorno agli obiettivi, possono sorgere alcuni interrogativi: *chi* li determina, *come* si determinano e *quando* si determinano.

2. *La funzione dirigente dentro e fuori la scuola*

3. *Il problema del cambiamento*

• ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DELLE RISORSE UMANE (G. Bernardi)

Per *organizzazione* intendiamo:

un *sistema* complesso di *persone*

associate per il conseguimento di uno *scopo* unitario,

fra cui si dividono le *attività* da svolgere,

secondo certe *norme*,

stabilendo a tal fine dei *ruoli*,

collegati fra loro in modo gerarchico,

in rapporto dinamico con l'ambiente esterno.

2. Fare organizzazione

3. Complessità:

fare organizzazione come processo di scomposizione, suddivisione verticale di:

- *compiti*
- *obiettivi*
- *autorità*
- *responsabilità*

ai diversi livelli, in modo coerente.

4. Perché fare organizzazione

5. Organizzazione e variabili d'intervento:

il modello delle 7 S:

- strategia
- struttura
- sistemi
- staff (personale)
- stile (di direzione)
- skills (capacità)
- sistema di valori prevalente

• LA GESTIONE DEL PERSONALE (A. Jori)

1. Il personale come risorsa organizzativa

Direzione per compiti (organizzazione burocratica)/ Direzione per obiettivi



2. Il problema della leadership

Possiamo definire la leadership come la capacità di rappresentare norme, ideali, obiettivi di un gruppo

Stili di leadership Attenzioni prevalenti

- funzionale compito
- carismatico affetto
- politico consenso
- gerarchico autorità
- burocratico regola
- paternalistico “comprensione”
- permissivo fuga
- partecipativo valori

3. L'analisi sociologica delle organizzazioni

• **IL DIRIGENTE SCOLASTICO E LA CONDUZIONE DEI GRUPPI DI LAVORO (B. Vezzani)**

1. La conduzione del gruppo eterocentrato
2. Il problema della leadership (gli stili di conduzione di Lewin)
3. La conduzione dei gruppi di lavoro in sede scolastica

• **IL CLIMA ORGANIZZATIVO (P. De Vito Piscicelli)**

1. L'intervento psicosociale (l'intervento unilaterale/l'intervento psicosociale)
2. Il clima organizzativo
 - 2.1 Il clima e le sue dimensioni
 - 2.2 Aspetti metodologici e psicologici della diagnosi di un sistema organizzativo
3. Il cambiamento organizzativo
 - 3.1 Due modelli di cambiamento organizzativo
 - 3.2 Resistenze al cambiamento
 - 3.3 Alcuni problemi del cambiamento organizzativo
4. La leadership situazionale

Parte seconda: STRUMENTI (a cura di S. Basalisco e L. Tosi)

• **PREMESSA**

1. La ricerca sulla funzione del dirigente scolastico
2. Le attività gestionali
3. Gli indicatori della qualità formativa
4. Le risorse scolastiche
5. Autonomia della scuola e processi gestionali
6. Il gruppo di ricerca/azione FOR. DIR.

• **IL DIRIGENTE SCOLASTICO E LA RISORSA DOCENTI**

1. Responsabilità del D.S. e collegialità docente
2. Analisi della risorsa docenti
3. Le assenze dei docenti
 - 3.1 Rilevazione delle assenze
 - 3.2 Comportamenti gestionali
4. Stabilità e mobilità dei docenti
 - 4.1 Tasso di stabilità
 - 4.2 Comportamenti gestionali
5. Programmazione e valutazione
 - 5.1 Riferimenti pedagogici e normativi
 - 5.2 Limiti e vincoli della programmazione
 - 5.3 Analisi della domanda e delle risorse
 - 5.4 Le operazioni di programmazione
 - 5.5 Valutazione formativa
 - 5.6 Analisi delle attività
 - 5.7 Comportamenti gestionali
6. Innovazione e sperimentazione
 - 6.1 Innovazione e domanda di cambiamento
 - 6.2 Rilevazione delle attività innovative e sperimentali
 - 6.3 Comportamenti gestionali
7. Formazione e aggiornamento dei docenti



- 7.1 Formazione iniziale e formazione continua
- 7.2 Formazione e nuovo profilo professionale del docente
- 7.3 La domanda di formazione
- 7.4 Formazione e competenze disciplinari
- 7.5 Rilevazioni delle attività formative
- 7.6 Indicatori della qualità formativa
- 7.7 Comportamenti gestionali
8. Gestione dello staff
 - 8.1 Leadership educativa e complessità dell'organizzazione scolastica
 - 8.2 Gruppo di gestione/staff
 - 8.3 Delegare cosa e a chi
 - 8.4 Analisi dello staff
 - 8.5 Comportamenti gestionali
9. Relazionalità
 - 9.1 Clima relazionale e qualità della comunicazione
 - 9.2 Analisi delle attività di supporto alla relazionalità
 - 9.3 Comportamenti gestionali
10. Utilizzazione delle ore destinate alle attività connesse con l'insegnamento
 - 10.1 Tipologia delle attività "connesse"
 - 10.2 Analisi dell'utilizzo delle 80 ore e delle 40 ore
 - 10.3 Comportamenti gestionali
11. I docenti e l'utilizzazione delle dotazioni scolastiche
 - 11.1 Documentazione didattica e laboratori
 - 11.2 Rilevazione dell'utilizzazione dei laboratori
 - 11.3 Comportamenti gestionali
- **IL DIRIGENTE SCOLASTICO E LA RISORSA DEL PERSONALE A.T.A. (AMMINISTRATIVO, TECNICO, AUSILIARIO)**
 1. Funzione del personale A.T.A.
 2. Rilevazione del personale A.T.A.
 3. Rapporto tra D.S. e personale A.T.A.
 4. Attenzione alla comunicazione
 5. Comportamenti gestionali
- **GESTIONE DELLA RISORSA ALUNNI**
 1. Gli alunni oggi
 - 1.1 Gli alunni bambini
 - 1.2 Gli alunni preadolescenti
 - 1.3 Gli alunni adolescenti
 - 1.4 Analisi quantitativa della risorsa alunni
 - 1.5 Rilevazione e integrazione degli svantaggiati
 - 1.6 Analisi del ritardo scolastico
 - 1.7 Rilevazione dei risultati
 - 1.8 Comportamenti gestionali
 2. Frequenza degli alunni
 - 2.1 Rilevazione della frequenza
 - 2.2 Analisi delle "fughe" scolastiche
 - 2.3 Comportamenti gestionali
 3. Infrazioni disciplinari degli alunni
 - 3.1 Rilevazione di infrazioni e atti vandalici
 - 3.2 Iniziative preventive
 - 3.3 Comportamenti gestionali
 4. Rapporto con gli alunni e con le classi
 - 4.1 Condividere la relazione educativa
 - 4.2 Visite alle classi
 - 4.3 Rilevazione quantitativa dei rapporti con gli alunni e le classi
 - 4.4 Comportamenti gestionali
 5. Scelta ed esclusione della scuola



- 5.1 Analisi delle dimensioni della scelta/esclusione
- 5.2 Analisi delle motivazioni dell'utenza
- 5.3 Il PEC/PEI come strumento di informazione dell'utenza
- 5.4 Comportamenti gestionali
- 6. Orientamento degli alunni
 - 6.1 Diritto all'orientamento e sistema orientativo
 - 6.2 Nodi strutturali e resistenze culturali
 - 6.3 Analisi dell'orientamento
 - 6.4 Comportamenti gestionali
- **IL DIRIGENTE SCOLASTICO E LA RISORSA GENITORI**
 - 1. I genitori e la famiglia oggi
 - 1.1 La famiglia e l'esperienza scolastica dei figli
 - 1.2 Le aspettative della famiglia
 - 1.3 Il rapporto tra scuola e famiglia
 - 2. Analisi delle richieste di colloquio dei genitori
 - 3. Comportamenti gestionali
- **IL DIRIGENTE SCOLASTICO E LA RISORSA ORGANI COLLEGIALI**
 - 1. La svolta partecipativa
 - 2. D.S. e organi collegiali
 - 3. Comportamenti gestionali
- **IL DIRIGENTE SCOLASTICO E LA RISORSA ISTITUZIONI, TERRITORIO, SERVIZI**
 - 1. Scuola ed extrascuola
 - 2. Forme dell'interazione scuola - extrascuola
 - 3. Comportamenti gestionali
- **GESTIONE RISORSE ECONOMICHE**
 - 1. La lenta estensione dell'autonomia amministrativa e finanziaria
 - 2. Gestione economico - finanziaria e D.S.
 - 3. Comportamenti gestionali
- **CONCLUSIONE**
- **Bibliografia**

E2. D. Fontana, *Gestire bene il tempo di lavoro*, Erickson, Trento 1997

Il tempo è un capitale finito, non una rendita rinnovabile. Per questo non va sprecato, e dobbiamo imparare ad usarlo bene. E' possibile imparare una buona gestione del proprio tempo ; essa non è infatti un "dono di natura", ma un insieme di abilità che, a livelli e con ritmi diversi, ognuno di noi può apprendere.

Le abilità di gestione del tempo si possono suddividere in tre ambiti generali: quelle "tattiche", riferite all'autocontrollo specifico nei vari compiti lavorativi ; quelle più "strategiche", riferite all'investimento psicologico profondo che rivolgiamo al lavoro ; e quelle "relazionali", riferite ai rapporti con i colleghi e l'utenza.

I benefici che si ottengono da una migliore gestione del tempo nella vita professionale (e non solo) sono immediatamente evidenti: maggiore produttività e autorealizzazione personale, maggiore empowerment e autoefficacia, senso di controllo sugli eventi, con conseguente riduzione dello stress e dell'ansia da prestazione.

Il libro sintetizza in modo agile e diretto, con numerosi esercizi di autoanalisi, il contributo della psicologia dell'autocontrollo e dell'organizzazione, mettendo in risalto il rapporto diretto tra soddisfazione lavorativa, qualità della vita e prevenzione del burn-out.

Introduzione

Cap. 1 Il tempo: un capitale limitato

Cap. 2 L'atteggiamento giusto per migliorare la gestione del tempo

Cap. 3 Analisi dell'uso attuale del vostro tempo

Cap. 4 Voi e i vostri compiti lavorativi

Cap. 5 Voi e voi stessi

Cap. 6 Voi e gli altri

Bibliografia

Appendice (Materiali)



E3. L. Guasti, *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996

Gli argomenti che il testo affronta, sono visti nell'ottica del rapporto tra valutazione e controllo, tra valutazione e forme della didattica, tra valutazione e apprendimento, tra valutazione e suo potenziale critico, tra valutazione e sue effettive possibilità istituzionali e organizzative.

In modo specifico vengono trattati sia i problemi relativi alla ferialità della valutazione, cioè al valore della quotidianità delle prove di verifica, sia quelli riguardanti le strategie che possono consentire alla scuola di attivare procedure di autoanalisi didattica e di istituto nel quadro di un sistema generale di valutazione funzionale a coinvolgere l'organizzazione della scuola in un'impresa più vasta rispetto a quella tradizionale e certamente più significativa.

Il volume vuole offrire una pista di lavoro utile alla qualificazione della scuola e, in particolare, alla ripresa dell'innovazione.

Consigliamo di leggere:

Capitoli 5 - L'Autoanalisi di Istituto

Capitolo 11 - Indicatori e valutazione di Istituto

Capitolo 12 - L'autovalutazione didattica

Capitolo 13 - Valutazione didattica e studenti

Capitolo 14 - Valutazione formativa e sommativa

Capitolo 15 - Scuola, formazione e valutazione

E4. P. Plessi, *Insegnare a studiare*, De Agostini, Novara 1996

Questo libro invita i docenti ad occuparsi non solo degli esiti dell'apprendimento, ma anche, e prima di tutto, dei processi di apprendimento e, in particolare, delle procedure di studio.

Come apprendono gli studenti?

Quali processi e operazioni mettono in atto, mentre studiano?

Come valutarne l'efficacia?

Il libro prende il via dalla necessità di riconoscere che studiare è un'attività complessa, che coinvolge il soggetto in tutte le sue dimensioni (specialmente quella cognitiva e affettiva) e che, pertanto, qualora sia vissuta in modo problematico, richiede interventi di sostegno che si rivolgano a tutta la persona - studente.

Il "metodo di studio" dall'Autrice non viene "pesato" lungo *tre direttrici: le tecniche, le strategie di pensiero, i contenuti*, che determinano sia le tecniche sia il modo di ragionare. Le tre vie indicate devono essere percorse contemporaneamente dall'insegnante e dallo studente.

CAPITOLO 1: IL CONTESTO

CAPITOLO 2: STUDIARE: UN'OPERAZIONE COMPLESSA

2.2 Gli elementi dello studio

2.2.1 Studio e motivazione: la dimensione affettiva

2.2.2 Studio e mente: la dimensione cognitiva

2.2.3 Studio e metodo

2.3 Studio: problemi e difficoltà

CAPITOLO 3: QUANDO IL PROBLEMA E' IL METODO

3.1 Dal documento dell'OCDE

3.1.1 Il metodo delle tecniche

3.1.2 Il metodo dell'impregnazione

3.2 *La didattica metacognitiva*

3.2.1 *Gli elementi costitutivi della didattica metacognitiva*

3.2.2 *Il problema della generalizzazione*

3.2.3 *L'applicazione della didattica metacognitiva in classe*

3.3 *L'auto - appropriazione*

CAPITOLO 4: QUANDO IL PROBLEMA E' LA TECNICA

4.1 La questione del metodo di studio

4.2 Le tecniche di studio tra miti e realtà

4.2.1 Organizzare il tempo e pianificare il lavoro

4.2.2 Leggere per comprendere un testo scritto

4.2.3 Sottolineare



- 4.2.4 Prendere appunti
- 4.2.5 Organizzare e rappresentare le informazioni
- 4.2.6 Comunicare, studiare e produrre un testo scritto
 - 4.2.6.1 Svolgere un tema
 - 4.2.6.2 Fare un riassunto
 - 4.2.6.3 Fare una ricerca
- 4.2.7 Risolvere un problema di matematica
- 4.2.8 Memorizzare e ripassare
- 4.2.9 Concentrarsi
- 4.2.10 Affrontare un esame, un'interrogazione o una prova

CONCLUSIONE: PER NON CONCLUDERE

BIBLIOGRAFIA

E5. P. Romei, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1995

In questo libro la scuola viene considerata come “laboratorio” di analisi e sperimentazione di un approccio volto a migliorare la governabilità dei suoi processi operativi e a rafforzarne l'identità e il prestigio sociale. Ciò può avvenire attraverso l'elaborazione di regole istituzionali che siano veicolo e ragione di cambiamento, nella prospettiva dell'autonomia come tendenza irreversibile. Lo schema teorico del lavoro poggia su concetti come istituzione, organizzazione, democrazia, innovazione, autonomia, esplorati nei loro significati essenziali.

Il volume inoltre prospetta alcuni percorsi operativi sperimentati in contesti scolastici, senza trascurare la riflessione sull'impatto delle proposte presentate con gli assetti consolidati nella scuola: quello culturale, con i “grandi miti” da rielaborare, e quello strutturale, con i meccanismi di coordinamento direzionale da rifondare.

Introduzione

Parte prima

GLI STUMENTI DI GESTIONE DELLA COMPLESSITA' SOCIALE

- Istituzione, organizzazione, democrazia, innovazione, autonomia

Parte seconda

LA SCUOLA COME LABORATORIO DI GESTIONE DELLA COMPLESSITA' SOCIALE

- I. La scuola di fronte all'autonomia
- II. Il servizio scolastico tra arte e gestione
- III. Il modello di riferimento e le linee concettuali di un approccio gestionale

Parte terza

PERCORSI E MODALITA' OPERATIVE DI PROGETTUALITA' COLLEGIALE EFFETTIVA

- I. Progettare nella complessità
- II. La progettazione nell'articolazione della struttura scolastica: il Progetto Educativo d'Istituto, i consigli di classe, i gruppi disciplinari
- III. Alcune esperienze concrete
 - 1. In una scuola media
 - 2. In un Istituto Tecnico Commerciale
 - 3. Nella scuola elementare
 - 4. I problemi aperti

Parte quarta

LA CULTURA E LA STRUTTURA ORGANIZZATIVA DELLA SCUOLA

- I. I miti della scuola
- II. Il capo d'Istituto: un ruolo da (ri)definire
- III. La struttura: un mezzo, non un fine

Qualche conclusione

Bibliografia



F. AZIONE EDUCATIVA DEI GENITORI

1. ABITUDINI E MEMORIA STORICA
2. ASPETTATIVE/ANSIE
3. ACCANIMENTO TERAPEUTICO (IMPLICITO/ESPLICITO)
4. SPIRITO DI COMPETIZIONE
5. LA PATOLOGIA DELLA "SEDIA"
6. L'AIUTO NON RICHIESTO
7. IL METODO "MIGLIORE"

F1. D. Fontana, *Manuale di psicologia per gli insegnanti*, trad. it. Erickson, Trento 1996.

Consigliamo di leggere:

Parte prima – I primi anni

- Le prime fasi dello sviluppo sociale
- Il gioco

Parte seconda – I fattori cognitivi e l'apprendimento

- La formazione dei concetti e lo sviluppo cognitivo
- Il linguaggio e la comunicazione
- L'intelligenza
- La creatività
- L'apprendimento

Parte terza – I fattori affettivi

- La personalità
- Lo sviluppo morale e i valori
- Il sé: identità e autostima

Parte quarta – Interazioni sociali, relazioni insegnante-alunni e personalità dell'insegnante

- Comportamento interpersonale e abilità sociali
- Il counseling educativo
- Il controllo e la gestione della classe
- Personalità e stress dell'insegnante

L'insegnante si forma, giorno dopo giorno, una conoscenza degli alunni come persone. Cerca di comprenderne la personalità, la capacità di apprendere, gli stili cognitivi, la motivazione, i comportamenti interpersonali e gli atteggiamenti nei confronti della scuola, che si evolvono sulla base di una serie complessa di fattori psicosociali, familiari e biologici.

L'opera illustra in chiave operativa tali fattori, e nello stesso tempo discute a fondo il ruolo che rivestono gli insegnanti nello sviluppo e nell'apprendimento e il modo migliore con cui possono aiutare i ragazzi a beneficiare delle opportunità che la scuola offre.

L'autore affronta i temi psicologici più direttamente connessi alla professione di chi opera nell'educazione.

[1] Capitolo 13 - Il controllo e la gestione della classe

I comportamenti problema.

Tecniche di modificazione del comportamento.

Altri aspetti del controllo e della gestione della classe. Regole fondamentali di valore generale:

Interessate la classe

Evitate gli atteggiamenti artificiosi



Siate giusti
Siate spiritosi
Evitate minacce inutili
Siate puntuali
Evitate di arrabbiarvi
Evitate l'eccesso di familiarità
Concedete qualche responsabilità
Richiamate l'attenzione in modo mirato
Evitate di umiliare i ragazzi

Siate attenti

Usate un linguaggio affermativo
Dimostrate fiducia
Organizzatevi bene
Dimostrate che vi piacciono i bambini

La punizione.

Problemi di comportamenti di gruppo.

Il rifiuto della scuola.

- [2] Capitolo 14 - Personalità e stress dell'insegnante
Efficacia dell'insegnante:
- Valutazione delle caratteristiche dell'insegnante
 - La sicurezza emotiva dell'insegnante
 - Gli atteggiamenti dell'insegnante
 - Gli stili degli insegnanti
 - Il valore della spiegazione dell'insegnante
 - Variare i metodi di insegnamento
- Lo stress dell'insegnante:
- Come gestire lo stress

F2. M. Di Pietro - L. Rampazzo, *Lo stress dell'insegnante. Strategie di gestione attiva*, Erickson, Trento 1997

Lo stress è diventato nella società contemporanea una minaccia per la salute e l'efficienza di milioni di persone. Una percentuale superiore al 50% delle visite mediche è probabilmente collegata a problemi di stress. Analogamente, molte delle assenze per malattia, soprattutto nelle professioni che richiedono un elevato impegno nelle relazioni interpersonali, possono essere imputate allo stress.

La professione dell'insegnante è tutt'altro che esente da questo rischio. Anzi, nel mondo della scuola vi sono svariate e specifiche fonti di stress, ognuna con proprie logiche e proprie esigenze peculiari e quindi talvolta difficili da gestire. Alunni, genitori, colleghi, dirigenti, programmi, esercitano ciascuno una propria "pressione" sull'insegnante, il quale dovrà fronteggiarle secondo il proprio stile e le proprie risorse personali.

Questo libro presenta un percorso modulare di "autoconsapevolezza e autocontrollo" per permettere al singolo insegnante di gestire da sé, in modo semplice e personalizzato, le sue peculiari condizioni di stress.

Il testo parte da una comprensione delle cause e degli effetti dello stress, con l'importante distinzione tra stress positivo e stress negativo (capitolo 1), per proseguire con l'autovalutazione del proprio livello di stress professionale, delle reazioni più tipiche alle situazioni stressanti e delle caratteristiche personali che contribuiscono allo stress (capitolo 2). Una volta riconosciuto che lo stress esiste e che è possibile affrontarlo, si inizia con le strategie per gestirlo, soffermandosi sul superamento delle emozioni negative (capitolo 3) e sul miglioramento dell'autostima (capitolo 4). Seguono le strategie di natura organizzativa, riguardanti la gestione del tempo (capitolo 5) e la conduzione di riunioni e gruppi di lavoro (capitolo 6). Si passa poi alle strategie più specifiche alla professione dell'insegnante, ossia come affrontare i rapporti difficili (capitolo 7) e come condurre efficacemente una classe (capitolo 8). Per concludere si suggeriscono alcune strategie di gestione dello stress inerenti allo stile di vita (capitolo 9). Ciascun capitolo, oltre a presentare gli obiettivi che dovrebbero guidare l'insegnante, propone alla fine qualche suggerimento per fare esperienza di quanto appreso ("Un po' di fatica").

Seguono due appendici, la prima di corredo al testo, la seconda di materiali di autovalutazione tratti dal libro e liberamente fotocopiabili.



Cap.1 CAPIRE LO STRESS

- *Perché quella dell'insegnante è una professione stressante?*
- *Che cos'è lo stress ?*
- *Le reazioni allo stress*
- *Il burn-out*
- *Un po' di pratica (questionario: verifica della conoscenze e degli atteggiamenti rispetto allo stress)*

Cap.2 VALUTARE IL PROPRIO STRESS

- *Autovalutazione delle reazioni allo stress*
- *Autovalutazione dello stress*
- *Il vostro profilo dello stress (Questionario sui fattori stressanti nell'insegnamento)*
- *Autovalutazione delle caratteristiche personali*
 1. *Gli atteggiamenti (Questionario sulle convinzioni degli insegnanti)*
 2. *Le abilità di fronteggiamento (Questionario)*
- *Lo stress nella vita quotidiana (Questionario)*
- *Un po' di pratica*

Cap.3 SUPERARE LE EMOZIONI NEGATIVE

- *All'origine dello stress*
- *L'autoregolazione delle emozioni*
- *Meccanismi mentali distruttivi e pensieri razionali*
- *Atteggiamenti e pensieri*
- *Individuazione e trasformazione dei contenuti mentali irrazionali*
- *Lo stile di attribuzione*
- *Una procedura per la gestione razionale di se stessi*
- *Un po' di pratica*

Cap.4 MIGLIORARE L'AUTOSTIMA

- *Che cos'è l'autostima*
- *Scoprite il concetto che avete di voi stessi*
- *Autoaccettazione razionale*
- *Contrastare il proprio atteggiamento autodenigratorio*
- *Come potete aumentare la vostra autostima*
- *Stabilire gli obiettivi*
- *Un po' di pratica (attività per l'individuazione degli obiettivi personali)*

Cap.5 ORGANIZZARE IL PROPRIO TEMPO

- *Organizzare il tempo*
- *Stabilire le priorità*
- *Programmare il proprio tempo*
- *Identificare ed eliminare i fattori di disturbo*
- *Mantenere interessi extraprofessionali*
- *Vincere la tendenza a procrastinare*
- *Un po' di pratica*

Cap.6 CONDURRE RIUNIONI E GRUPPI DI LAVORO

- *Le riunioni di lavoro*
- *Organizzare riunioni di lavoro (tappe organizzative e criteri)*
- *Condurre e partecipare a riunioni (le abilità del conduttore del gruppo)*
- *I gruppi di lavoro di insegnanti (regole per un buon funzionamento)*
- *Un po' di pratica (verifica preriunione, valutazione postrunione)*

Cap.7 AFFRONTARE I RAPPORTI DIFFICILI

- *Difficoltà relazionali*
- *Instaurare e mantenere amicizie*
- *La comunicazione efficace*
 1. *Prima abilità: comunicare i propri sentimenti*



2. *Seconda abilità: saper ascoltare*
 3. *Terza abilità: mostrare empatia*
- *Gestione della collera e soluzione dei conflitti*
 - *Interagire in modo assertivo*
 - *Stile impersonale assertivo*
 - *Stile impersonale aggressivo*
 - *Stile impersonale passivo*
 - *Differenti tipi di messaggi assertivi*
 - *Tecniche assertive difensive*
 - *Il vostro piano assertivo per agire*
 - *Un po' di pratica*

Cap.8 LA CONDUZIONE EFFICACE DELLA CLASSE

- *I comportamenti di disturbo*
- *Come gestire i comportamenti problematici degli alunni (punti chiave da ricordare riguardo alle ricompense e ai privilegi)*
- *Un po' di pratica:*
 1. *Come un insegnante può uccidere la voglia di imparare dell'alunno*
 2. *Ciò che i tuoi alunni vorrebbero dirti*

Cap.9 MIGLIORARE IL PROPRIO STILE DI VITA

- *Prevenire l'affaticamento*
- *Il complesso della "superdonna"*
- *Il benessere del corpo*
- *L'ossessione del peso*
- *Il consumo di alcolici*
- *Il consumo di tabacco*
- *Il benessere della mente*
- *Conclusioni*

Bibliografia

APPENDICE A

- *Rilassamento mentale*
- *Respirazione rilassante*
- *Convinzioni personali dell'insegnante*
- *Scheda per l'autoanalisi razionale emotiva*
- *Convinzioni irrazionali di base*
- *Un salvagente per l'emergenza*

APPENDICE B

Materiali di autovalutazione (Questionari)

F3. R. Gatti, *Saper sapere*, NIS La Nuova Italia, Firenze 1992

Il testo si propone l'obiettivo di guidare gli studenti ad uno studio efficace. E' un testo operativo che offre a tutti gli educatori, genitori compresi, utili strumenti di analisi ed intervento sulle abitudini ed abilità di studio. In particolare il capitolo IV è dedicato alle *strategie organizzative dello studio a casa*, in cui compare la figura del genitore-tutor, visto come facilitatore dell'apprendimento sul piano degli spazi, dei tempi, dei sussidi per lo studio.

Il Gatti distingue bene le funzioni di guida del docente e quelle di supporto/sostegno del genitore, la cui "vocazione" riguarda soprattutto la ricerca di qualità nelle *condizioni* di studio. Un cenno viene fatto anche ai modelli impliciti di studio che i genitori trasmettono con i loro comportamenti.



F4. M.L. Kelley, *Comunicazioni scuola-famiglia. Come coinvolgere i genitori nella gestione dei problemi educativi*, Erickson, Trento 1994

Un costruttivo rapporto di collaborazione tra genitori e insegnanti è considerato un importante fattore per il buon rendimento scolastico dell'alunno, ma si presenta spesso difficile da realizzare, soprattutto per la mancanza di metodologie e strumenti adeguati.

Questo volume propone un programma articolato che ha lo scopo di migliorare le interazioni tra scuola e famiglia e permettere di affrontare con maggiore efficacia e coordinamento i problemi sia di profitto che di comportamento degli studenti. Varie procedure innovative, applicabili in scuole di ogni ordine e grado, vengono spiegate dall'autrice in modo chiaro e dettagliato, con numerosi esempi illustrativi.

Introduzione

1. L'efficacia delle comunicazioni scuola - famiglia
2. Valutazione dei problemi comportamentali a scuola e in famiglia
3. Programmazione e gestione delle comunicazioni scuola - famiglia
4. Applicazioni speciali delle comunicazioni scuola - famiglia
5. Applicazioni ad alcuni casi

Appendice 1: Scheda conoscitiva del bambino da usare nel colloquio con i genitori

Appendice 2: Le comunicazioni scuola - famiglia tra insegnanti e genitori

Appendice 3: Esempi di schede di comunicazioni scuola - famiglia

Appendice 4: Contratto/accordo sulle comunicazioni scuola - famiglia

Appendice 5: Il metodo dei fogli con le stelline

Bibliografia

F5. B.L. McCombs, J.E. Pope, *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, trad. it. Erickson, Trento 1994.

Consigliamo di leggere:

Cap. 4 - Creare un'atmosfera di classe che motivi gli alunni.

Il testo fornisce alcuni metodi pratici per stimolare la motivazione negli alunni che hanno perso il contatto con il loro naturale desiderio di apprendere.

Sulla base di un'analisi delle più fondate teorie psicologiche, il testo propone cinque strategie motivazionali: sviluppo negli alunni dell'autoconsapevolezza metacognitiva rispetto ai modi in cui si formano i pensieri e le idee negative;

valorizzazione di se stessi, del proprio senso di autoefficacia, e attribuzione di valore ai processi di apprendimento e alle attività scolastiche;

personalizzazione degli obiettivi didattici, consentendo spazi di autodeterminazione e scelta autonoma;

facilitazione dell'assunzione di rischi da parte dell'alunno, che impara a collaborare con i compagni, a esporre i risultati del suo lavoro, a definire i suoi obiettivi ecc.

creazione di un clima relazionale positivo di sostegno interpersonale ed emotivo, in cui ogni alunno si senta genuinamente e profondamente stimato e rispettato.

Nel testo sono inclusi vari questionari di rilevazione degli interessi degli alunni, a diversi livelli di scolarità, e un metodo di rilevazione del clima relazionale e motivazionale della classe.

[1] *Capitolo 4*

Creare opportunità per l'autodeterminazione:

L'insegnante come facilitatore e non come unica fonte di conoscenza

L'insegnante come progettista e gestore di varie risorse

L'alunno come esperto sul campo

L'alunno come divulgatore di conoscenze

Le attività per promuovere l'autodeterminazione degli alunni

Come incoraggiare l'assunzione di rischi:

Strategie per incoraggiare l'assunzione di rischi attraverso l'insegnante come modello

Strategie per incoraggiare l'accettazione del successo



Strategie per valutare i risultati individuali

Strategie per aiutare gli alunni a scegliere gratificazioni adeguate

Attività per incoraggiare l'assunzione di rischi

Come creare un clima positivo per l'apprendimento:

Attività per un clima positivo per l'apprendimento

Valutare le proprie qualità come insegnante

Elenco di caratteristiche di qualità dell'insegnante identificate nella ricerca di Richard Ryan e Jerome Shiller.

Gli insegnanti che suscitano e rendono attiva la motivazione innata negli alunni sono:

bene informati sui bisogni di ciascun alunno;

interessati allo sviluppo di ciascun alunno;

coerenti e risoluti per quanto riguarda le regole, i limiti e le risorse messe a disposizione;

democratici;

incoraggianti;

interessati allo sviluppo di ciascun alunno;

coerenti e risoluti per quanto riguarda le regole, i limiti e le risorse messe a disposizione;

democratici;

incoraggianti;

affettuosi;

fiduciosi nell'abilità di riuscire presente in ciascun alunno;

rispettosi di tutti i tentativi, anche parziali, valsi a raggiungere un obiettivo da parte di tutti gli

alunni.

Altre qualità identificate nella ricerca sulle caratteristiche dell'insegnante, in relazione a un clima di classe positivo, sono:

essere rilassati;

essere capaci di divertire;

amare il proprio lavoro;

essere ottimisti e positivi;

saper stabilire dei limiti coerenti;

saper mantenere la disciplina senza umiliare i ragazzi;

incoraggiare i ragazzi ad assumersi rischi;

non aspettarsi la perfezione;

avere il senso dell'umorismo;

ricordare che gli alunni non sono cattivi o stupidi, sono solo insicuri;

saper perdonare e dimenticare;

non arrendersi mai.

Tutte queste qualità trasmettono un senso di rispetto e di attenzione. Sono la base su cui fondare relazioni profonde e significative tra alunno e insegnante.

Come valutare il clima di classe

Elementi di valutazione:

un ambiente sicuro e ordinato;

un processo decisionale basato sulla collaborazione;

aspettative alte per tutti gli alunni;

incoraggiamento dell'iniziativa degli alunni;

accettazione di molti punti di vista e diverse soluzioni ai problemi;

i sentimenti e le idee vengono apprezzati.



F6. F. Folgheraiter, *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento 1992

I problemi di comportamento possono riguardare tutti gli alunni (anche bambini senza particolari problemi di apprendimento) e pertanto rappresentano situazioni tipiche della vita di classe. Spesso tuttavia esse appaiono di difficile "interpretazione" e di ancor più difficile gestione, mettendo a dura prova le capacità relazionali e le doti umane degli insegnanti.

Il volume presenta nuovi spunti teorici e nuove metodologie operative per rendere più efficace la relazione insegnante - alunno nel caso di difficoltà comportamentali e psicologiche che insorgono nella vita di classe.

Facendo riferimento ad un approccio integrato che interconnette i rapporti del metodo cognitivo - comportamentale con suggestioni derivate dalla scuola rogersiana, il testo fornisce all'insegnante un orientamento di base per rendere intelligibili le situazioni di disagio psicologico e per rispondere di volta in volta con gli atteggiamenti più efficaci.

Prefazione

1. Introduzione alla gestione dei problemi di comportamento e alla relazione di aiuto (F. Folgheraiter)
2. La valutazione dei comportamenti problema secondo l'approccio comportamentale: l'analisi funzionale (F. Folgheraiter)
3. Tecniche comportamentali di gestione dei problemi di comportamento (A.P. Goldstein et al.)
4. Motivazione intrinseca e comportamenti problema nella classe (H.S. Adelman-L. Taylor)
5. Disabilità di apprendimento e delinquenza giovanile (K.A. Larson)
6. I principi e il metodo dell'educazione morale (A.P. Goldstein-B. Glick)
7. L'educazione razionale-emotiva di Ellis: implicazioni per gli insegnanti (M. Di Pietro)
8. Appendice:
 - Rassegna di ricerche
 - Test SEDS (Test di valutazione dei problemi comportamentali ed emozionali)

F7 M. Di Pietro, *L'educazione razionale - emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Erickson, Trento 1992

In questi ultimi anni si è assistito a un incremento dell'interesse per la dimensione affettiva del bambino in età scolare. Anche i nuovi programmi di insegnamento danno particolare risalto alle variabili di natura emozionale che entrano in gioco nel processo educativo. Tutto questo rende più probabile che il nostro sistema educativo riesca a promuovere uno sviluppo "integrale" del bambino, andando oltre la semplice dimensione intellettiva.

La psicologia scientifica ha evidenziato un fatto molto importante: intelletto ed emozioni non sono aspetti completamente separati del funzionamento umano, poiché il pensiero può continuamente intrecciarsi con le reazioni emotive, influenzandole in vario modo. In particolare sono state studiate molte modalità di pensiero *irrazionale* che possono esacerbare e mantenere emozioni negative. Uno degli psicologi che hanno dato maggiore impulso a questi studi è stato Albert Ellis, ideatore di una teoria e di un metodo psicoterapeutico denominato Terapia Razionale-Emotiva (RET), approccio su cui si basa questo manuale.

Presentazione

Introduzione

1. Cominciamo da noi stessi
2. Le mie emozioni
3. Perché mi sento così
4. I pensieri che creano problemi
5. Quando le cose sono difficili
6. L'erba voglio nel mio giardino
7. Ho paura di...
8. Parolacce e dispetti
9. Aiutare è bello
10. Mettiamo tutto assieme

Bibliografia

G. STORIA SCOLASTICA PREGRESSA DELLO STUDENTE



1. ABILITA' APPRESE
2. CONTESTO RELAZIONALE
3. ISTRUZIONI RICEVUTE
4. LIBRI USATI
5. SUCCESSO/INSUCCESSO

G1. A. Pope - S. McHale - E. Craighead, *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 1992

Il processo di costruzione della personalità, dalla prima infanzia fino all'adolescenza ed oltre, si fonda su una basilare dimensione psicologica: l'autostima. La capacità del bambino di "stimare" positivamente la propria persona, ovvero di attribuire un adeguato valore al proprio Sé, dipende da molteplici fattori. Primo fra tutti, il reale grado di abilità e dotazioni personali possedute dal bambino (con il conseguente senso di padronanza e di efficacia legato alla "riuscita" nelle attività in cui si impegna), nonché la qualità dei "messaggi" che riceve dalle persone significative della sua vita (genitori, insegnanti, amici ecc.) le quali possono incoraggiare o svalutare le varie espressioni del bambino e dunque, indirettamente, lui come persona.

Ma l'autostima non è il semplice risultato di fattori "esterni" o meramente oggettivi. Tutte le informazioni legate alla "riuscita" o all'accettazione interpersonale vengono infatti reinterpretate dagli schemi cognitivi del bambino, dalla sua soggettiva visione della realtà e di se stesso. In effetti, l'importanza del cosiddetto "stile di pensiero" e dei molteplici processi *metacognitivi* che si traducono in un dialogo interno più o meno costruttivo, è sempre più accentuata dalla ricerca scientifica.

Questo volume rappresenta una sintesi completa di queste tendenze innovative, sia sul piano teorico sia su quello applicativo. *Vengono dettagliatamente descritti dei programmi educativi rivolti ad aree psicologiche specifiche come la percezione interpersonale, l'immagine corporea, il problem - solving, il dialogo interno, la comunicazione ecc*

Prefazione

"Le nostre strategie d'intervento - dicono gli Autori - si basano su tecniche cognitive - comportamentali che si sono già dimostrate efficaci per aiutare i bambini, gli adolescenti e gli adulti a modificare il modo in cui pensano, sentono e agiscono nei confronti di se stessi. Ciò che rende unico questo programma è il fatto che queste tecniche sono state organizzate in un "pacchetto" integrato di trattamento, e il fatto che si prende in considerazione il livello di sviluppo di ciascun bambino prima di rivolgergli interventi educativi sul Sé."

Prima parte

MODELLI TEORICI ED EMPIRICI

1. Il concetto di autostima
 - *Che cos'è l'autostima ?*
 - *Perché è importante l'autostima ?*
 - *Come si fa a stabilire se un bambino ha una bassa autostima ?*
2. Le teorie dell'apprendimento sociale
3. Autostima e sviluppo
 - *Il sistema del Sé*
4. Come usare questo libro
 - *L'assessment*
 - *L'intervento*

Seconda parte

MODALITA' DI INTERVENTO

5. Il problem - solving interpersonale
 - *Il modello del problem - solving*
 - *Le abilità di problem - solving: considerazioni evolutive*
 - *L'assessment*
 - *L'intervento*
6. Il dialogo interno
7. Lo stile di attribuzione
8. L'autocontrollo



9. La modificazione degli standard cognitivi
10. La comprensione interpersonale
 - *La comprensione dell'altro: considerazioni evolutive*
 - *Tener conto della percezione degli altri*
 - *Tener conto dei sentimenti degli altri*
 - *Tener conto dei pensieri dell'altro*
 - *Tener conto di come sono le altre persone*
11. Le abilità di comunicazione
12. L'immagine corporea
13. Ulteriori suggerimenti

APPENDICE 1

- *Cosa penso di me (Questionario I- 60)*

APPENDICE 2

- *Checklist per la sintesi dei dati relativi all'autostima*

Bibliografia

G2. H. Franta - A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, La Nuova Italia, Firenze 1995

Gli anni della scuola costituiscono un periodo importante per la formazione dei discenti. Le esperienze scolastiche, in particolare quelle di carattere sociale e quelle legate al rendimento e al profitto, incidono in modo significativo sulla personalità degli allievi e sulla loro riuscita nella vita adulta.

Per rendere positiva l'esperienza scolastica, l'agire educativo del docente riveste un'importanza fondamentale. Il modo in cui egli si rapporta, organizza la situazione apprenditiva, cura le strutture interattive presenti nella classe ha un considerevole influsso nel facilitare o, viceversa, nell'ostacolare il rendimento e la formazione dell'*intera personalità degli allievi*.

In questa prospettiva, il volume vuole essere un ausilio e uno strumento di lavoro per psicologi, pedagogisti, insegnanti e per quanti operano nella scuola, perché indirizzino il loro impegno alla realizzazione di una *prassi educativa tesa a incoraggiare la crescita integrale degli allievi e a facilitare la creazione di un positivo clima sociale e apprenditivo*.

Presentazione

Il testo, che si occupa dello *sviluppo integrale della personalità degli allievi*, invita i docenti ad andare oltre la cura degli aspetti esclusivamente didattici e relazionali, per occuparsi della *crescita del discente in quanto persona capace di stare con gli altri e di affrontare con fiducia i compiti sempre più complessi che la vita gli pone*.

Nel *primo capitolo* sono esplicitati gli aspetti teorici riguardanti la formazione degli allievi e vengono delineati gli obiettivi da perseguire per lo sviluppo della personalità sociale e della fiducia in situazioni di rendimento. L'accento è, quindi, posto sul *che cosa promuovere*.

Nel *secondo capitolo* sono esplicitati gli aspetti metodologici, ossia le competenze e gli interventi di cui il docente necessita per raggiungere determinate mete. Ci si focalizza, pertanto, sul *come promuovere*.

Nel *terzo capitolo*, infine, è proposto un modello di formazione con il relativo materiale di training, per facilitare l'acquisizione delle competenze e degli interventi dell'agire incoraggiante. L'oggetto è, quindi, *come imparare a promuovere*.

1. Personalità scolastica: aspetti teorici della formazione integrale degli allievi

- 1.1 Influsso delle esperienze sociali e di rendimento sulla formazione degli allievi
- 1.2 Personalità scolastica: componenti e aspetti formativi
- 1.3 Formazione della personalità degli allievi e realtà scolastica

2. Sapere, saper essere e saper fare dell'insegnante incoraggiante

- 2.1 Agire educativo come incoraggiamento: introduzione
- 2.2 Percezione differenziata e valutazione corretta del comportamento degli allievi
- 2.3 Interazione efficace e personalizzata con gli allievi: repertorio relazionale dell'insegnante
- 2.4 Incoraggiamento della personalità sociale e della fiducia: interventi promozionali specifici

3. Proposta di un modello di formazione

- 3.1 Impostazione e conduzione del training
- 3.2 Materiale di training e presentazione delle unità



Appendice. Sequenza delle unità di lavoro

- Unità 1. Motivare all'incoraggiamento della personalità scolastica
- Unità 2. Discriminare le differenze individuali e la singolarità degli allievi
- Unità 3. Comprendere il vissuto esperienziale degli allievi: ascolto attivo
- Unità 4. Esprimere la propria percezione e il proprio vissuto circa la realtà relazionale: comunicazione descrittiva e rappresentativa
- Unità 5. Promuovere e mantenere la disciplina: comunicazione regolativa
- Unità 6. Facilitare la soluzione comune dei problemi: *problem - solving*
- Unità 7. Risolvere cooperativamente conflitti di interesse: *conflict management*
- Unità 8. Potenziare i comportamenti relazionali proattivi: positiva definizione del contatto
- Unità 9. Fornire supporto orientativo e informativo
- Unità 10. Curare le strutture interattive nella classe
- Unità 11. Organizzare accuratamente la situazione apprenditiva
- Unità 12. Promuovere negli allievi la conoscenza differenziata delle proprie capacità
- Unità 13. Facilitare negli allievi l'adozione di adeguati criteri valutativi
- Unità 14. Ridurre l'ansia in situazioni di rendimento
- Unità 15. Curare il livello di aspirazione degli allievi

G3. T. Gordon, *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti & Lisciani, Teramo 1991

Introduzione

2. L'educazione come processo autogestito

Gordon condivide con Rogers il principio che la finalità prioritaria di un sistema educativo sia quella di aiutare un individuo ad educare (fare venire fuori) se stesso.

La logica cui si ispira Gordon è la logica del "vinciamo insieme", collaboriamo alla soluzione dei problemi che ostacolano il nostro sviluppo, promuoviamo insieme le attività che lo facilitano. Ad un insegnante direttivo, centrato sul compito e sul controllo dell'efficienza produttiva, Gordon sostituisce una "persona" che promuove l'espressione dei bisogni, delle idee e delle emozioni e si libera dalla paura di perdere il controllo della classe.

La centralità dell'interesse si sposta dai contenuti e dalle metodologie didattiche alla qualità della relazione, alla intenzionalità, ai processi di comunicazione e interazione, alla capacità dell'insegnante di facilitare gli alunni nella soluzione dei loro problemi e di essere congruente e trasparente nella ricerca di una soluzione ai suoi stessi problemi: in sintesi alla sua sensibilità e alla sua capacità di rendere sinergico un sistema complesso come la scuola.

Il centro di interesse diventa la persona e la metodologia stessa si centra sulle strutture e sulle dinamiche attraverso le quali le persone possono arrivare ad autogestire il loro processo di sviluppo. (**L'approccio centrato sulla Persona nell'opera di Rogers e Gordon**).

Gordon predispone dei "training brevi", mirati a facilitare il processo di apprendimento delle competenze che rendono le persone e i gruppi più efficaci nelle relazioni interpersonali e nella soluzione di problemi e di conflitti.

Al training per i genitori (P.E.T.= Parents Effectiveness Training), Gordon fa seguire quello per gli insegnanti: il T.E.T. (Teacher Effectiveness Training) di cui il presente volume è la fedele traduzione. Gordon ancora una volta vuole aiutare chi lavora con soggetti in età evolutiva a comunicare in modo efficace, a facilitare l'autoapprendimento, a condurre democraticamente un gruppo di discussione, di lavoro odi incontro finalizzato alla soluzione di problemi o conflitti. Il clima è sempre quello rogersiano: si promuove l'autofiducia, la creatività, l'autocontrollo e l'autodisciplina; si sviluppa il senso di autonomia e quello di responsabilità, si invitano gli studenti a partecipare al processo attraverso il quale si definiscono le regole che governano la vita della classe.

Capitolo primo

Il rapporto insegnante - studente: l'anello mancante

- Che cosa fare a proposito dell'onnipresente problema della disciplina ?

Capitolo secondo

Un modello per un rapporto costruttivo tra insegnanti e studenti

- Che cosa si intende per un buon rapporto insegnante - studenti
- Un modo di concepire il rapporto insegnanti - studenti
- Una differenza fondamentale tra insegnanti che accettano o rifiutano i comportamenti dei loro studenti
- Variabilità della linea di accettazione
- Come capire i mutamenti in se stessi (insegnanti)



- Come capire la diversità dei sentimenti nei confronti di studenti diversi
- Come capire l'influenza dell'ambiente e del contesto
- E' giusto accettare tutti i comportamenti degli studenti ?
- *Di chi è il problema ?*
- Perché è importante stabilire di chi è il problema
- Perché è importante l'area non problematica

Capitolo terzo

Che cosa possono fare gli insegnanti se gli studenti hanno dei problemi

- Perché gli insegnanti non riescono ad affrontare adeguatamente i problemi relativi allo studente
- *Il linguaggio del rifiuto: le dodici barriere alla comunicazione*
- Il potere del linguaggio dell'accettazione
- Tecniche più costruttive per aiutare gli studenti che hanno dei problemi
- Che cos'è la comunicazione
- *Come imparare la tecnica dell'ascolto attivo*
- Requisiti indispensabili per l'ascolto attivo
- E' compito dell'insegnante dare consigli agli studenti ?
- *Due diversi tipi di comunicazione verbale e i loro effetti sugli studenti: riepilogo*
- Stimoli alla comunicazione

Capitolo quarto

Le molteplici utilizzazioni dell'ascolto attivo

- Come stimolare in classe dibattiti produttivi sui contenuti
- L'ascolto attivo per fronteggiare la resistenza all'apprendimento
- L'ascolto attivo per aiutare gli studenti dipendenti
- Come impiegare al meglio il dibattito di gruppo
- I vantaggi dell'ascolto attivo nei colloqui tra insegnanti e genitori
- I vantaggi del colloqui a tre (insegnante, genitore, studente)

Capitolo quinto

Che fare se gli studenti creano problemi agli insegnanti ?

- Che fare se l'insegnante ha dei problemi
- Gli effetti negativi di un confronto inefficace
- L'inefficacia dei messaggi direttivi
- L'inefficacia dei messaggi repressivi
- L'inefficacia dei messaggi indiretti
- Il "tu" contro "l'io" della comunicazione
- Cosa c'è di sbagliato nei messaggi in seconda persona (messaggi-tu)
- Perché i messaggi in prima persona (messaggi - io) sono più efficaci
- Come formulare un messaggio in prima persona
- Cosa fare dopo aver inviato un messaggio in prima persona
- Come controllare la collera
- Il rischio dei messaggi in prima persona
- Cosa si può ottenere dai messaggi in prima persona

Capitolo sesto

La modifica del contesto educativo per prevenire i problemi

- L'inadeguatezza degli spazi
- Pensare alle trasformazioni in maniera creativa
- Considerare il contesto educativo in modo sistematico
- Come migliorare la qualità del tempo trascorso in classe
- Le grosse potenzialità dell'area di insegnamento - apprendimento

Capitolo settimo

Conflitti in classe

- Cosa si intende per conflitto
- La causa fondamentale del conflitto
- IL metodo tipico con cui gli insegnanti risolvono i conflitti
- Due approcci in contrapposizione: il Metodo I e il Metodo II



- Autorità dell'insegnante
- I limiti del potere in classe
- *I meccanismi di difesa adottati dagli studenti*
- Perché si evita il Metodo II
- Conseguenze dell'uso del potere
- Come vengono giustificati il potere e l'autorità

Capitolo ottavo

Il Metodo III: la via democratica alla risoluzione dei conflitti

- Come funziona il Metodo III in classe (esso insegna che è la cooperazione a risolvere i problemi)
- I requisiti fondamentali per il Metodo III
- *Il Metodo III: un processo in sei fasi:*
 1. *individuare il problema (il conflitto)*
 2. *proporre le possibili soluzioni*
 3. *valutare le varie soluzioni*
 4. *individuare la soluzione migliore*
 5. *stabilire in che modo attuare la soluzione prescelta*
 6. *accertarsi che la soluzione prescelta abbia effettivamente risolto il problema*
- Un esempio del Metodo III in classe
- Un caso di applicazione sistematica del Metodo III
- Meriti e vantaggi dell'uso del Metodo III nella scuola

Capitolo nono

Ulteriori funzioni e applicazioni del Metodo III nella scuola

- Come risolvere i conflitti relativi all'area di insegnamento - apprendimento
- Come risolvere i conflitti tra studenti
- Il Metodo III per stabilire regole e norme di comportamento in classe
- Stabilire regole e norme di comportamento tramite assemblee di classe
- Come evitare quei problemi che inevitabilmente insorgono durante l'applicazione del Metodo III
- Esistono casi in cui è necessario il Metodo I ?

Capitolo decimo

La collisione di valori nella scuola

- Come riconoscere una collisione di valori
- I messaggi in prima persona raramente riescono a risolvere la collisione di valori
- L'inefficacia del Metodo III nella collisione di valori
- L'inefficacia del Metodo I nella collisione di valori
- L'inefficacia del Metodo II nella collisione di valori
- Come affrontare la collisione di valori

Capitolo undicesimo

Insegnare in una scuola migliore

- Gli aspetti della realtà scolastica che provocano problemi agli insegnanti
- Come intervenire positivamente nell'organizzazione
- Come affrontare i responsabili dell'organizzazione scolastica
- Come essere più produttivi nelle riunioni
- Come assumere il ruolo di esperti
- Prendere le difese dei propri studenti

Sezione speciale

Come affrontare i problemi dell'apprendimento in famiglia: il rapporto genitori - insegnanti - studenti

- I genitori come insegnanti dei figli
- Il ruolo dei genitori nella fase di apprendimento del bambino
- Come trasformare la casa in un contesto educativo
- E' inutile insistere se il bambino rifiuta di imparare
- Si può anche ricorrere al potere, ma...
- Come trasmettere i propri valori ai figli
- Se i figli hanno problemi a scuola
- ***Il problema dei compiti a casa***



- *Il problema dei voti e delle pagelle*
- Come riuscire ad influire sugli insegnanti
- La collaborazione tra genitori - insegnanti e i responsabili dell'organizzazione scolastica
- Come farsi un giudizio della scuola dei propri figli
- Principi per le mie relazioni sociali

G4. R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 1997.

Consigliamo di leggere:

Parte II - Linguaggi ed educazione linguistica

Sezione 1. I testi e la comprensione

- ◆ Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari (M.E. Piemontese e L. Cavaliere)
- ◆ Il difficile alfabeto del libro di scuola (GISCEL Piemonte)
- ◆ Insospettiti luoghi di fraintendimento lessicale (GISCEL Veneto- Gruppo di Verona)
- ◆ La lettura per lo studio: facilitazione del testo e mediazione dell'insegnante (G. De Antoni)

Sezione 2. Tra insegnamento e apprendimento

- ◆ Modalità d'uso dei libri di testo (Giscel Veneto)
- ◆ La lingua straniera nella scuola elementare: la questione del libro di testo (P. Desideri e F. Sisti)
- ◆ Testi e pretesti: gli apparati didattici delle antologie e dei libri di lettura (A. Colombo)

G5. G. Franchi -T. Segantini, *Avere successo a scuola. Programmazione e didattica delle attività di recupero e di sostegno*, La Nuova Italia, Firenze 1995

Il volume ha lo scopo di aiutare gli insegnanti a gestire i corsi di recupero. Si struttura in tre parti. Nella prima, si fornisce una conoscenza ragionata di tutta la complessa normativa sull'abolizione degli esami di riparazione e si fa il punto sui dati della dispersione scolastica. Nella seconda, l'intento è quello di mettersi "dalla parte degli insegnanti" per apprestare le risorse di aggiornamento che devono accompagnare i provvedimenti in questione. L'obiettivo è consentire ai docenti di esprimere la loro professionalità rispetto ai nuovi concetti di prevenzione e compensazione dell'insuccesso scolastico, di individualizzazione della didattica, di azione di "recupero", di nuovi necessari strumenti di valutazione. Nella terza, si prospettano alcune indicazioni operative riguardo all'insuccesso individuale, al recupero individuale e disciplinare, al metodo di studio, al potenziamento cognitivo.

Il volume costituisce il manuale di riferimento del progetto ARCA (Testi per le attività di recupero e di compensazione dell'apprendimento), coordinato da Giorgio Franchi e Tiziana Segantini. Il progetto, articolato in una serie di volumi, intende fornire ai docenti strumenti per gli interventi didattici ed educativi previsti dai recenti provvedimenti ministeriali e destinati agli studenti in difficoltà. I volumi della collana sono strutturati in unità o moduli didattici, con l'indicazione di tempi e di modalità operative, con strumenti di verifica continua e finale e con una organizzazione dei contenuti per discipline.

Parte I

L'ABOLIZIONE DEGLI ESAMI DI RIPARAZIONE

1. La travagliata storia (normativa e non) dell'abolizione degli esami di settembre
2. Non solo "luoghi comuni" e resistenza al cambiamento nelle tante obiezioni al provvedimento
3. Delimitiamo il campo. Per chi suona davvero la campana degli interventi didattici integrativi?
4. Quantità e caratteristiche della dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore

Parte II

SUCCESSO E INSUCCESSO. APPUNTI PER UNA NUOVA PEDAGOGIA

1. Esami, recupero e pedagogie
2. Si previene o si interviene?
3. Nulla da fare senza l'impegno dello studente
4. L'individualizzazione, la gratificazione e attenzione alla "chiamata al recupero"
5. Il "recupero" è un contratto
6. La complessa faccenda della valutazione



Parte III

CRITERI PER GLI INTERVENTI DIDATTICI INTEGRATIVI

1. Come si valuta l'insuccesso individuale da mandare in recupero
2. Quando si valuta l'insuccesso individuale da mandare in recupero
3. Come si avvia lo studente al recupero
4. Come si valuta il recupero individuale
5. Il recupero disciplinare
6. Questo benedetto metodo di studio
7. Il potenziamento cognitivo
8. L'organizzazione degli spazi e dei tempi
9. Buoni e non buoni professionisti del recupero
10. Quattro minime garanzie istituzionali