



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata (FISPPA)

**SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PEDAGOGICHE,
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

Ciclo XXVI

Tesi di dottorato

**La percezione di competenza degli insegnanti nell'azione
didattica per lo sviluppo delle abilità di studio**

Ricerca empirica con insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado

Direttore della Scuola Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore Ch.ma Prof.ssa Lerida Cisotto

Dottorando Dott. Gilberto Ferraro

Ringraziamenti

Ringrazio innanzitutto la prof.ssa Lerida Cisotto, mentore attenta, scrupolosa e rigorosa, e la prof.ssa Marina Santi, Direttrice della scuola di Dottorato, per la dedizione a rendere la scuola centro attivo di ricerca, condivisione e formazione.

Ringrazio il Gruppo di Ricerca sulla Didattica della lingua, di cui mi onoro di far parte, per la continua revisione dei materiali di ricerca e di formazione.

Per la ricerca sul campo ringrazio le Dirigenti scolastiche Dott.ssa Lucia Bernardi e dott.ssa Marina Zanon per la squisita accoglienza e la disponibilità dimostrate.

Ringrazio inoltre tutti gli insegnanti che hanno risposto al questionario con grande attenzione. Ringrazio in particolare il gruppo di insegnanti che ha partecipato agli incontri di formazione, dimostrando disponibilità a formarsi, a mettere in gioco e rinnovare le proprie abilità di insegnamento.

Per la redazione della presente tesi ringrazio di cuore la collega Dott.ssa Silvia Del Longo per la sua "sapienza" e competenza.

Ringrazio infine la dott.ssa Marzia Micheletti per i preziosi consigli, il supporto "tecnico" e psicologico.

INDICE

Abstract	.....	pag.	7
Introduzione	.....	pag.	9
Prima Parte: Framework teorico di riferimento			
1	Le abilità di studio	.....	pag. 15
1.1.	Abilità di studio o metodo di studio?	.....	“ 15
1.2.	Apprendere dal testo	.....	“ 17
1.3	L’elaborazione concettuale a rete delle informazioni del testo	.....	“ 20
1.4	Caratteristiche del testo espositivo	.....	“ 22
1.5	Strategie per lo studio	.....	“ 23
1.6	Le tre fasi dello studio di Anderson	.....	“ 24
1.7	Abilità di studio e stili cognitivi	.....	“ 26
1.8	Abilità di studio e atteggiamento: la motivazione	.....	“ 29
1.9	Il profilo personale nello studio: lo studente inesperto e esperto	.....	“ 30
2	Le credenze e percezione di competenza degli insegnanti	.....	pag. 33
2.1	Conoscenze pratiche e credenze degli insegnanti nell’approccio socioculturale	.....	“ 34
2.2	Concezioni sul funzionamento dell’intelligenza	.....	“ 36
2.3	Credenze e conoscenze nelle discipline di studio	.....	“ 43
3	La formazione dei docenti per l’insegnamento delle abilità di studio	.....	pag. 46
3.1	Lifelong Learning	.....	“ 46
3.2	Le competenze dell’insegnante	.....	“ 48
3.3	Riferimenti teorici per la formazione degli insegnanti	.....	“ 50
3.4	La ricerca – azione	.....	“ 53
4	Per una didattica delle abilità di studio	.....	pag. 59
4.1	La presa degli appunti e la Scheda Cornell	.....	“ 61
4.2	Le mappe concettuali	.....	“ 62
4.3	Il riassunto	.....	“ 65
4.4	La scrittura di un testo espositivo	.....	“ 66
4.5	Il laboratorio delle abilità di studio	.....	“ 68
4.5.1	L’ apprendistato cognitivo	.....	“ 69
4.5.2	L’apprendimento delle strategie	.....	“ 70
4.5.3	Tecniche per facilitare i processi di apprendimento costruttivo	.....	“ 71
4.5.4.	L’apprendimento socio-costruttivo	.....	“ 74
4.5.5	L’insegnamento reciproco e l’apprendimento cooperativo	.....	“ 74
4.5.6	Metodologie narrative e contesti discorsivi	.....	“ 75
Seconda Parte: La ricerca			
5	Problema, obiettivi e ipotesi di ricerca	.....	pag. 78
6	Disegno di ricerca	.....	pag. 80
6.1	La rilevazione di credenze e pratiche	.....	“ 80
6.1.1	Il questionario sulle credenze	.....	“ 81
6.1.2	Il questionario sulle pratiche per insegnare a studiare	.....	“ 87
6.2	I partecipanti	.....	“ 94
6.2.1	Le variabili di ingresso	.....	“ 94
6.2.1.1	Analisi descrittiva dei soggetti partecipanti: variabili di ingresso	.....	“ 95
6.3	Il percorso di formazione e ricerca-azione	.....	“ 96

7	Misure	.....	<i>pag.</i>	100
7.1	Credenze sulla didattica delle abilità di studio	.....	<i>"</i>	100
	7.1.1 Profilo trasmissivo	.....	<i>"</i>	104
	7.1.2 Profilo strategico	.....	<i>"</i>	105
7.2	Pratiche didattiche per le abilità di studio	.....	<i>"</i>	106
	7.2.1 Pratiche dialogiche e strategiche	.....	<i>"</i>	107
	7.2.2 Pratiche costruttive e attive	.....	<i>"</i>	110
	7.2.3 Pratiche per la comprensione	.....	<i>"</i>	110
8	Risultati	.....	<i>pag.</i>	111
8.1	La situazione di partenza	.....	<i>"</i>	111
	8.1.1 Le credenze degli insegnanti prima dell'intervento	.....	<i>"</i>	111
	8.1.2 Le pratiche degli insegnanti prima dell'intervento	.....	<i>"</i>	115
8.2	Dopo il percorso di formazione	.....	<i>"</i>	119
	8.2.1 Le credenze degli insegnanti nel tempo	.....	<i>"</i>	120
	8.2.2 le pratiche degli insegnanti nel tempo	.....	<i>"</i>	124
8.3	L'influenza delle variabili individuali su credenze e pratiche	.....	<i>"</i>	128
9	Discorsi e scritture di formazione	.....	<i>pag.</i>	132
9.1	Primo incontro	.....	<i>"</i>	132
9.2	Secondo incontro	.....	<i>"</i>	135
	9.2.1 Unità di apprendimento per le classi prima e seconda primaria	.....	<i>"</i>	135
	9.2.2 Unità di apprendimento per le classi terza quarta e quinta primaria e classi di secondaria	.....	<i>"</i>	142
9.3	Terzo incontro	.....	<i>"</i>	148
9.4	Quarto incontro	.....	<i>"</i>	157
9.5	Quinto incontro	.....	<i>"</i>	162
9.6	Sesto incontro	.....	<i>"</i>	172
9.7	Settimo incontro	.....	<i>"</i>	178
9.8	Ottavo incontro	.....	<i>"</i>	179
10	Discussione	.....	<i>pag.</i>	184
	Riferimenti bibliografici	.....	<i>pag.</i>	187
	Allegati	.....	<i>pag.</i>	197
	Allegato 1	.....	<i>"</i>	198
	Allegato 2	.....	<i>"</i>	203
	Allegato 3	.....	<i>"</i>	206
	Allegato 4	.....	<i>"</i>	211
	Allegato 5	.....	<i>"</i>	214
	Allegato 6	.....	<i>"</i>	216

Abstract

This research aimed firstly at exploring teachers' beliefs about teaching and learning study skills, as well as the teaching practices related to such beliefs and claimed by teachers. For this purpose two 40-item questionnaires were created and administered to more than 150 primary and secondary school teachers. Items in the first questionnaire were based on 4-point Likert scale (from "not true at all" to "really true") and explored beliefs about discipline, best teaching practices for study skills, theories of mind and intelligence, study strategies and approaches. The second questionnaire was focused on frequency of teaching practices for study skills, with answers ranging from "never" to "always". Secondly the research presented here was conducted to investigate the effectiveness of a training aimed at improving teaching practices for study skills. For a long time study skills have been regarded to as the combination of intelligence or will, while teaching has been mainly devoted to disciplinary content. Since the 80s many promising studies have highlighted the effectiveness of instructional practices based on metacognitive strategies, self-regulation and motivation in teaching study skills. Therefore an intervention about teaching practices for primary and junior high school teachers was developed. The training was attended by 35 voluntary. Results of descriptive and inferential analyses are reported and discussed in the present dissertation, whose final chapters are focused on pedagogical implications and further research developments.

La presente ricerca si pone come **primo** obiettivo quello di verificare le credenze degli insegnanti in merito ai processi di insegnamento-apprendimento delle **abilità di studio** e di esplorare quali pratiche didattiche vengano messe in atto in relazione a tali convinzioni. A tale scopo è stato costruito un **questionario** composto di due sezioni: la prima di 40 item sulle credenze con scala Likert a 4 punti (per niente vero, poco vero, abbastanza vero, molto vero). Le credenze indagate riguardano le convinzioni sulle discipline, sulle migliori pratiche per insegnare a studiare, sull'importanza dei contenuti rispetto alle strategie, sulle pratiche di organizzazione di una lezione per lo studio, in merito alle teorie sull'intelligenza, sull'approccio allo

studio (atteggiamenti), sulle strategie per studiare. La seconda sezione del questionario è composta di 40 item sulla frequenza delle pratiche di insegnamento delle abilità di studio, con scala Likert a 4 punti (mai, qualche volta, spesso, sempre). Le dimensioni indagate riguardano le pratiche sulla disciplina e sul curricolo, quelle per insegnare a studiare e per sviluppare atteggiamenti per lo studio e l'apprendimento. Tale strumento è stato somministrato a più di 150 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Il **secondo** obiettivo che si è inteso raggiungere attraverso la presente indagine è la verifica dell'**efficacia di un training** per migliorare le pratiche relative all'insegnamento delle abilità di studio. Per molto tempo le abilità di studio sono state ritenute il risultato della combinazione di intelligenza o di volontà, mentre l'insegnamento era rivolto soprattutto ai contenuti disciplinari dello studio. Dagli anni '80 è nato un settore di studi molto fertile che dimostra quanto sia efficace insegnare le abilità di studio attraverso strategie metacognitive, di autoregolazione e motivazione. Pertanto è stato progettato un intervento di formazione rivolto a un gruppo di 35 insegnanti volontari. Nel presente lavoro di tesi vengono riportati e discussi i risultati delle analisi descrittive e inferenziali, nonché le implicazioni pedagogiche e didattiche e i possibili sviluppi futuri per la formazione e la ricerca.

Introduzione

Il progetto di ricerca *“La percezione di competenza degli insegnanti nell’azione didattica per lo sviluppo delle abilità di studio”* è stato realizzato allo scopo di esplorare il ruolo che un percorso di formazione ispirato ai principi della ricerca-azione e a un approccio didattico alle abilità di studio per competenze può svolgere nello sviluppo della percezione di competenza di insegnanti di scuola primaria e secondaria di I grado.

Attività cognitiva e sociale complessa, lo studio si caratterizza come processo e pratica di lettura strategica, funzionale alla costruzione di conoscenze e al loro uso consapevole in contesti diversi. La complessità e la situatività dei processi di studio rendono l’apprendere dal testo una competenza trasversale, il cui sviluppo è responsabilità di tutti i docenti, indipendentemente dalla disciplina di insegnamento (Capitolo 1 - *Le abilità di studio*).

Nello sviluppo delle competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, relazionali, etiche e gestionali che caratterizzano la figura docente assumono un ruolo cruciale le credenze e le conoscenze pratiche che gli insegnanti maturano in merito all’insegnamento e all’apprendimento, a loro volta legate alla percezione di competenza, alle credenze epistemiche e alle teorie della mente. La formazione di (e per le) competenze è orientata alla partecipazione riflessiva e all’accompagnamento strategico in contesti professionali autentici, in cui gli insegnanti sono coinvolti attivamente nella soluzione di problemi e sono stimolati a riflettere sulle risorse cognitive e motivazionali messe in campo (Capitolo 2 - *Credenze, percezione di competenza degli insegnanti*).

Per poter operare in modo efficace nella complessità dei contesti scolastici odierni, gli insegnanti hanno l’esigenza di sviluppare la propria professionalità lungo tutto l’arco della vita, attraverso interventi continui di formazione (Capitolo 3 *La formazione dei docenti per l’insegnamento delle abilità di studio*).

Fondamentali per il successo scolastico e professionale, le abilità di studio possono essere insegnate efficacemente attraverso l’allestimento di contesti significativi per

la costruzione attiva di conoscenza, nonché attraverso il potenziamento dei fattori metacognitivi e motivazionali implicati, in modo da rendere gli allievi consapevoli del proprio profilo personale e responsabili del proprio percorso di apprendimento. In particolare, l'utilizzo di strumenti di scrittura strategici (appunti, mappe e riassunti) può supportare l'apprendimento di contenuti e di strategie per lo studio, facilitando il controllo e la riflessione sui processi implicati. Inoltre l'allestimento di ambienti cooperativi basati sull'utilizzo di pratiche dialogiche e discorsive nel confronto tra pari e con l'insegnante può contribuire alla creazione di vere e proprie comunità di apprendimento (Capitolo 4 *Per una didattica delle abilità di studio*).

Nell'ambito del percorso dottorale ci si è proposti di esplorare il rapporto tra la formazione di (e per le) competenze, le credenze degli insegnanti in merito alla didattica per le abilità di studio e pratiche didattiche dichiarate in relazione a tali convinzioni. L'ipotesi generale sottesa alla ricerca ha riguardato l'impatto di un percorso di formazione ispirato ai principi della ricerca-azione nella percezione di competenza degli insegnanti coinvolti (Capitolo 5 - *Domande, obiettivi e ipotesi di ricerca*).

Hanno partecipato all'indagine 197 docenti di scuola primaria e secondaria di I grado in servizio presso Istituti Comprensivi del Nord Italia. Tutti i docenti sono stati coinvolti in una sessione iniziale di rilevazione delle credenze sulle abilità di studio e delle pratiche didattiche dichiarate, attraverso la somministrazione di due questionari. Seguendo un disegno di ricerca pre-sperimentale, l'indagine è proseguita con un gruppo di 35 docenti volontari, interessati a migliorare le proprie pratiche di insegnamento. In questa seconda fase i docenti sono stati coinvolti in un percorso di formazione finalizzato alla progettazione, realizzazione e valutazione di interventi didattici per lo sviluppo delle abilità di studio. L'indagine si è conclusa con una sessione finale di rilevazione delle credenze e delle pratiche, limitata ai 35 insegnanti-ricercatori (Capitolo 6 - *Disegno di ricerca, procedure e strumenti* e Capitolo 6 - *Partecipanti*).

L'analisi dei dati raccolti ha riguardato le risposte fornite dagli insegnanti ai due questionari somministrati, volti a misurare il grado di accordo rispetto ad

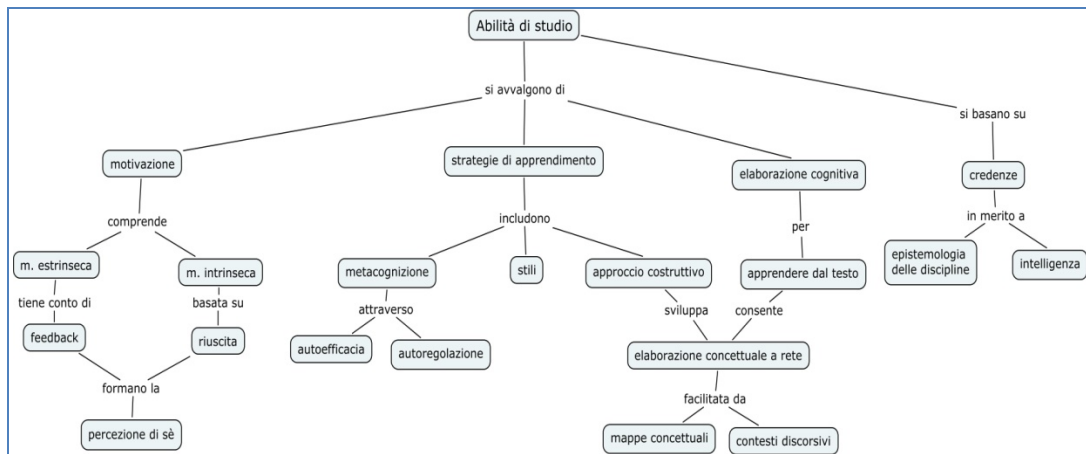
affermazioni sulle abilità di studio e la frequenza d'utilizzo dichiarata di pratiche didattiche per lo studio. Due analisi fattoriali confermate hanno permesso di sintetizzare tali misure in alcuni indici, due sulle credenze - *Trasmissive* e *Strategiche* - e tra sulle pratiche - *Dialogiche*, *Costruttive* e per la comprensione (Capitolo 7 - *Misure*).

In particolare, sono state messe a confronto le risposte fornite dagli insegnanti prima e dopo il percorso di formazione ed è stato esplorato il ruolo di sesso, ordine di scuola, esperienze formative e professionali sulle credenze e sulle pratiche indagate. Le analisi descrittive e inferenziali condotte hanno permesso di stimare la significatività statistica delle differenze osservate. A supporto delle ipotesi sottese alla ricerca, i confronti nel tempo hanno rivelato un effetto positivo, seppure discreto, del percorso di formazione, sia sulle credenze strategiche, legate ad una concezione dinamica e collaborativa dell'apprendimento e ad una visione dell'insegnante come facilitatore, sia sulle pratiche didattiche, con un aumento della diffusione di quelle dialogiche, strategiche e rispettose degli stili cognitivi degli allievi (Capitolo 8 - *Risultati* e Capitolo 9 - *Discussione*).

Prima parte: Framework teorico

Ciascun capitolo di questa prima parte è introdotto da una mappa concettuale con la funzione di sommario e di organizzatore anticipato dei principali concetti esposti.

Capitolo 1: LE ABILITÀ DI STUDIO



Mappe concettuale n. 1 : le abilità di studio

1.1. Abilità di studio o metodo di studio?

Lo studio rappresenta, nel contesto scolastico, una delle più importanti competenze che si richiedono allo studente. L'efficacia nello studio, infatti, è vista come competenza trasversale importante per il successo scolastico (Cisotto, 2006). Apprendere dal testo non è riconducibile soltanto alla comprensione come attività cognitiva rivolta alla costruzione del significato: è un processo più complesso, poiché, oltre al ricordo e all'elaborazione di rappresentazioni coerenti, richiede di saper usare le informazioni del testo in funzione di un determinato compito per l'acquisizione di nuove conoscenze (Boscolo, 1997, 2012).

Lo studio si definisce come attività di lettura attenta e selettiva, finalizzata alla comprensione, memorizzazione e uso di conoscenze nell'esecuzione di un compito (Anderson, Armbruster, 1982; Devine, 1991). Imparare dal testo implica quindi l'attivazione di abilità in un pattern complesso, composto sia di fattori cognitivi e metacognitivi, sia di fattori motivazionali e di autoregolazione. Lo studio, pertanto, può essere definito come una delle competenze fondamentali per l'apprendimento. Cornoldi (2006) distingue tra apprendimento incidentale (le esperienze) e apprendimento intenzionale, dato dall'adesione dello studente a modelli di acquisizione del sapere (scuola, apprendistato, ...). È l'apprendimento intenzionale a produrre effetti più rapidi e solidi. Questa affermazione implica che le scelte

didattiche relative allo studio necessariamente si impostino sulla costruzione di strategie più che sull'acquisizione di uno specifico metodo in senso stretto.

Negli ultimi anni, infatti, si è affermata l'idea (Moè, De Beni, 1995; De Beni, Moè, 2000) che l'applicazione di un metodo di studio porti con sé alcuni problemi. In primo luogo vi è il rischio dell'abbandono del metodo da parte dello studente, il che non favorisce l'acquisizione di autonomia nello studio. In secondo luogo far riferimento ad un metodo è visto in molti casi come un peso aggiuntivo. Infine il pericolo maggiore è rappresentato dall'eccessiva rigidità che un metodo organizzato necessariamente comporta. Talvolta l'esecuzione di tutte le operazioni può risultare macchinosa, altre volte il compito di studio implicitamente richiede di svolgerne solo alcune, evitando una pedissequa applicazione del metodo (Cornoldi, 2006). Difficilmente, infatti, un metodo di studio è sufficientemente flessibile per essere utilmente applicato alla maggior parte dei materiali proposti.

L'ancora diffuso concetto di "**metodo di studio ideale**" comprende istruzioni per attivare possibili capacità e qualità di un ipotetico studente, valido in tutte le situazioni (Ivi, pag. 15).

In letteratura si trovano numerose proposte di "metodo", per citarne alcuni:

- SQ4R di Robinson (1970) che propone di seguire le fasi Survey, Question, Read, Reread, Recite, Review ;
- MURDER (Dansereau, 1988) propone invece le fasi: Mood, Understand, Recall, Detect, Elaborate, Review. La novità di questo metodo è rappresentata dall'attenzione allo stato emotivo e alle strategie di elaborazione del testo;
- 6R (Pauk, Cornell University, 1989): Record, Reduce, Recite, Reflect, Review, Recapitulate. Gli apporti di questo metodo riguardano l'utilizzo di mappe concettuali e la cosiddetta "Tabella Cornell": entrambi questi strumenti sono stati utilizzati nel corso del training con gli insegnanti all'interno della presente ricerca.

I problemi legati all'applicabilità generalizzata dei metodi presentati suggeriscono la necessità di un approccio al problema di "insegnare a studiare" alternativo a quello

classico del metodo di studio: le ricerche (Boscolo 1997, Cornoldi 2006) si sono indirizzate sul potenziamento dei fattori metacognitivi, dell'utilizzo di strategie di apprendimento e di studio, di un diverso atteggiamento verso la scuola e lo studio, e sulla consapevolezza nei propri stili cognitivi ed emotivo – motivazionali, che caratterizzano lo studente competente (Amos 2008, p. 7).

1.2. Apprendere dal testo

La ricerca nell'ambito dell' "apprendere dal testo" riguarda da un lato i processi di elaborazione dell'informazione (*text processing*) attraverso cui l'allievo acquisisce le conoscenze dal testo, dall'altro le modalità di presentazione del materiale di apprendimento che possono influenzare quei processi (Boscolo, 1997, pag. 181). Per quanto riguarda la comprensione, essa viene definita come processo dinamico di costruzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli di testo e di contesto, nell'ambito di una memoria di lavoro di limitata capacità (Graesser, Britton, 1996). Si tratta quindi di un processo che può avvenire a diversi livelli: soltanto la comprensione profonda consente l'elaborazione attiva e, quindi, l'apprendimento (Kintsch 1994). Inoltre il significato di un brano deriva dall'integrazione di ciò che in esso è scritto con l'insieme delle conoscenze linguistiche ed extralinguistiche di cui dispone l'individuo (comprensione inferenziale). In tal senso "apprendere" significa saper utilizzare le informazioni del testo, ad esempio per formulare inferenze o risolvere un problema, mentre il semplice "ricordo" permette la sola riproduzione di quanto letto. La relazione esistente tra la comprensione e il ricordo risente dell'influenza degli "schemi" e degli "script" . Gli schemi si definiscono come modelli secondo cui gli esseri umani codificano le conoscenze nella memoria e immagazzinano nuovi concetti (Thorndyke, 1984); gli script si definiscono come strutture stereotipiche di conoscenza che gli individui acquisiscono relativamente ad eventi consueti (Shank, Abelson 1977). Attraverso il ricorso agli schemi e agli script l'individuo perviene alla comprensione del significato del messaggio, che è dato dall'interazione dinamica delle strutture astratte di conoscenza con gli indizi ricavabili dal messaggio (Boscolo 1997, p. 188). Il processo di costruzione - integrazione della conoscenza attraverso

lo studio, pertanto, consiste in una rete costituita dalla connessione dei nodi lessicali attivati durante la lettura, dalle proposizioni derivate dal testo e le inferenze prodotte (modello di Kintsch, 1988). Il processo di comprensione si situa quindi tra la lettura di un testo e la sua riesposizione (riassunto, ad esempio); in tal senso viene definita da Kintsch e Van Dijk (1998) come costruzione di una rappresentazione mentale del significato, attraverso i due processi di costruzione e di integrazione (Cardarello 2012). La costruzione ha inizio quando l'elaborazione dell'input linguistico attiva i nodi di conoscenza corrispondenti nella mente di chi legge: si genera una quantità di informazioni potenzialmente rilevanti, ma non tutte coerenti con i significati del testo (ad esempio in presenza di parole polisemiche). La rappresentazione del testo, quindi necessita del secondo processo, quello di integrazione, che interviene ad integrare le reti di significato dei singoli segmenti, rafforzando le connessioni più coerenti con il significato del testo (Ivi, p. 22).

Il processo inferenziale interviene nel caso di una co-referenza non esplicita (Lumbelli 2009, la comprensione come problema): il lettore in questo caso è costretto ad una ricerca di reintegrazione: l'informazione generata, non esplicitata nel testo, è detta inferenza. Nella teorizzazione di Kintsch il concetto di inferenza riguarda la generazione di quelle informazioni che la mente del lettore produce consapevolmente e intenzionalmente e che comporta l'ingresso del ragionamento deduttivo nel processo di comprensione. In tal caso si parla di processo inferenziale (ivi, p. 27). L'abilità di operare inferenze si manifesta nel dedurre che un evento ha determinato un altro evento, indicare il punto conclusivo di una serie di argomentazioni, indicare il referente al quale si riferisce il pronome, identificare le generalizzazioni espresse nel testo.

Livelli di comprensione (Cardarello 2012, Levorato 2000, 2007)
1. Comprensione letterale (lessico): testo come contesto, categorizzazione, sinonimia, antinomia
2. Comprensione inferenziale (proattiva o retroattiva)
3. Rappresentazione semantica (nella forma del riassunto)

Secondo tale impostazione il processo del comprendere si svolge a più livelli. Il primo è rappresentato dalla comprensione letterale, all'interno del quale viene elaborato il primo significato lessicale, avvengono le prime categorizzazioni, si svolgono i primi collegamenti tra i sinonimi e le antinomie, e il testo diviene contesto di comunicazione. Tale contesto permette di passare al secondo livello di comprensione, quella inferenziale, che costruisce i collegamenti di significato tra ciò che viene enunciato e la propria enciclopedia del mondo, per mezzo della quale si compie una costante verifica della coerenza con quanto scritto in precedenza (inferenza retroattiva) e si formulano ipotesi su quanto verrà comunicato successivamente (inferenza proattiva). Il livello più profondo della comprensione è la rappresentazione semantica, in cui si verifica un'analisi della coerenza globale del testo e la selezione delle informazioni principali. La rappresentazione semantica è frutto di un'attività mentale complessa e si caratterizza per l'analisi della coerenza, di relazioni causali e temporali e l'organizzazione gerarchica (Levorato, 2000). In uno studio più recente (Levorato, Nesi, 2007) l'autrice afferma che la comprensione si basa su una varietà di abilità, di diversa natura e complessità, che comportano competenze cognitive, linguistiche e pragmatiche.

Sono stati identificati diversi fattori che influenzano i cambiamenti evolutivi nella comprensione del linguaggio, le più importanti delle quali sono la familiarità, l'analizzabilità semantica e il contesto.

Mentre fino agli studi degli anni '90 l'interesse della comunità scientifica si è concentrato principalmente sui fattori che favoriscono la comprensione del linguaggio, la ricerca più recente ha rivolto la sua attenzione alle differenze individuali e la relazione tra comprensione e altre abilità linguistiche. Il rapporto tra comprensione del linguaggio e comprensione del testo è considerato particolarmente interessante alla luce dell'importanza del contesto linguistico ed è stato dimostrato nei bambini in età scolare che il miglioramento della comprensione del testo è stata accompagnata da un miglioramento nella comprensione del linguaggio.

Il livello profondo di comprensione viene analizzato da Kintsch e Van Dijk (1978). Secondo i due autori, nel passaggio dal livello di comprensione micro strutturale (o di superficie) ad un livello macro strutturale (che riguarda la globalità), il soggetto trasforma singole proposizioni contenenti molte informazioni in altre di carattere generale: in sostanza compie un processo di riassunto.

1.3. L'elaborazione concettuale a rete delle informazioni del testo

Lo studio dei processi di elaborazione dell'informazione ha portato a diverse ipotesi sul funzionamento della mente umana durante il processo di apprendimento. Per reazione al comportamentismo e alla sua concezione lineare di apprendimento (Gagné 1965), dagli anni Sessanta l'approccio cognitivista ha posto l'attenzione ai processi della mente nella fase dell'apprendimento, e, secondariamente, a costruire un modello di istruzione come potenziamento della capacità dell'uomo di organizzare e costruire la propria conoscenza. Un filone di studio è rappresentato dallo sviluppo del concetto di "apprendimento significativo" (Ausubel 1968). Secondo Ausubel il "significato" poggia sull'assunto che un materiale (ad esempio un testo di studio) è potenzialmente significativo se può essere riferito a una struttura di conoscenza esistente nell'individuo. Compito dell'istruzione, in questo caso, è favorire la costruzione di strumenti cognitivi adeguati che consentano l'integrazione delle nuove informazioni con gli apprendimenti precedenti. Un altro filone di studio dell'approccio cognitivista è dato dal parallelismo tra funzionamento del cervello umano e intelligenza artificiale. In sostanza, il cervello viene paragonato all'*hardware* mentre la mente rappresenta il *software*. Questa equazione ha dato il via alle grandi ricerche sull'intelligenza artificiale (IA), che hanno condotto a complesse rappresentazioni delle funzioni e facoltà mentali, dalle prime rappresentazioni delle reti semantiche di Collins e Quillian (1969), al modello della mente modulare di Fodor (1983), fino ai più recenti modelli connessionisti.

Gli studi sui processi mentali di matrice cognitivista (*human information processing*) e sull'intelligenza artificiale hanno rappresentato un terreno di grande sviluppo della ricerca scientifica. In quest'ambito ha assunto particolare importanza lo studio sulle connessioni "a rete" delle informazioni. Uno dei modi di

rappresentare l'organizzazione dei concetti nella memoria a lungo termine si esplica attraverso i modelli di reti semantiche. Si tratta di reti di nodi concettuali legati fra di loro in base ai tratti semantici che li contraddistinguono. Essi si organizzano sulla base di categorie sovraordinate che includono concetti subordinati in base ad un principio di categorizzazione che consente il recupero dell'informazione sulla base di un principio di economia cognitiva. A partire dal superamento dei primi modelli di reti semantiche degli anni Sessanta impostate su associazioni logico-gerarchiche piuttosto rigide, in cui il processo di rappresentazione seguiva un percorso univoco, Collins e Loftus (1975) elaborarono un modello di memoria semantica basato su un'organizzazione più flessibile, in base alla teoria della propagazione dell'attivazione (*spread activation*). In sostanza, questa teoria ipotizza che, in presenza di uno stimolo, si attivi una carica elettrica di determinate cellule cerebrali (i neuroni) che corrispondono ad un determinato nodo concettuale. Un neurone, attraverso le sinapsi, trasmette l'impulso elettrico ai neuroni adiacenti, attivandoli a loro volta. Secondo Collins e Loftus, i nodi disterebbero l'uno dall'altro in modo variabile in base al grado di somiglianza semantica tra i concetti.

Dal punto di vista della didattica per insegnare a studiare, tale teoria implica la possibilità di costruire la conoscenza in base all'attivazione di diversi possibili percorsi: non può essere fissata un'organizzazione gerarchica predeterminata, ma la rete si comporrà di nodi concettuali attigui in funzione della somiglianza semantica. Ne consegue che la rappresentazione grafica delle conoscenze attraverso mappe o schemi rende esplicita l'organizzazione della conoscenza, che pertanto sarà il frutto di una riflessione metacognitiva in merito ai possibili rapporti tra i concetti. Parleremo tra breve del filone rappresentato dalla costruzione di mappe concettuali. Nel prossimo paragrafo soffermeremo la nostra attenzione sulle caratteristiche del testo espositivo, il quale, rispetto ad altri tipi di testo, risulta essere utilizzato per le attività di studio, sia nella fase di comprensione, sia in quella di produzione.

1.4. Caratteristiche del testo espositivo

La ricerca sul text processing si è rivolta, oltre che all'attivazione di strategie personali, anche al miglioramento della qualità dei libri di testo, cioè alla loro comprensibilità, chiarezza espositiva, coerenza. Il testo espositivo comunica informazioni, idee, concetti. Il suo obiettivo è quello di insegnare o far apprendere al lettore tali informazioni. In tal senso, il testo espositivo tende a costruire una struttura concettuale nella mente del lettore: per essere efficace, quindi, il testo deve facilitare la costruzione di tale struttura fornendo materiali adeguati, favorendo la partecipazione attiva del lettore nella decodifica, nell'integrazione, nel riconoscimento delle informazioni principali. Una delle difficoltà maggiori nella processazione del testo espositivo, infatti, è rappresentata dalla mancanza di una struttura forte: la presentazione dei concetti non sempre è caratterizzata da chiarezza o coerenza tra le informazioni. Per favorire la decodifica e l'apprendimento dal testo, pertanto, è necessario che il testo espositivo sia costruito secondo una "tecnologia testuale", dove assumono rilevanza sia la modalità di scrittura, sia il "design" (impaginazione, illustrazioni, organizzatori anticipati, mappe concettuali, ecc.). In particolare, l'organizzazione del testo è stata studiata da B. F. Meyer (1975) per le sue connessioni con la comprensione e la rievocazione, nel rapporto che esse instaurano con la struttura della prosa. Meyer afferma che la disposizione gerarchica "ad albero" del contenuto di un testo costituisce la "struttura" del contenuto: alcune idee risultano a livelli sovraordinati, mentre altre si posizionano a livelli subordinati, e sono interrelate da predicati retorici paratattici o ipotattici: covarianza, confronto, elenco, descrizione e risposta (Meyer 1985). In tale contesto le informazioni collocate nei livelli più alti vengono meglio ricordate dopo la lettura o l'ascolto, rispetto a quelle subordinate (Kintsch, Van Dijk, 1978). La rievocazione del contenuto, inoltre, poggia sulla memoria semantica, e viene facilitata da accorgimenti testuali che dovrebbero essere tenuti presenti dagli autori di testi scolastici, ad esempio utilizzando segnalazioni, cioè dando risalto a particolari parole o porzioni di testo, inserendo domande sui

contenuti del testo o che facilitano le inferenze, integrando il testo con illustrazioni, utilizzando mappe concettuali.

Alla luce di tali considerazioni, il testo espositivo si caratterizza per un alto grado di complessità, dovuta a diversi fattori: la struttura “debole”, gli argomenti poco familiari e astratti, il lessico specifico legato alla disciplina. Pertanto, anche in presenza di facilitazioni per la comprensione e la rievocazione, la processazione del testo espositivo esige che da parte del soggetto siano attivate strategie cognitive e metacognitive adeguate ed efficaci per l’apprendimento.

1.5. Strategie per lo studio

L’abilità di studio si pone in relazione con le strategie utilizzate per pianificare, leggere, capire, memorizzare e monitorare l’attenzione (Cornoldi 2008). Le strategie si definiscono come procedure potenzialmente consapevoli e controllabili, mirate a conseguire scopi specifici e sovrintendono l’esecuzione di un compito complesso (Cisotto 2006). Samuelstuen e Braten (2007) propongono la definizione di strategia come forma di conoscenza procedurale che gli studenti utilizzano volontariamente per acquisire, organizzare o trasformare le informazioni, nonché per riflettere sul proprio apprendimento e guidarlo, al fine di ridurre una discrepanza percepita tra un risultato desiderato e il loro attuale stato di apprendimento o di comprensione. In base a tale definizione gli autori hanno costruito una scala di misurazione, il Cross-Curricular Competencies scales che, a partire dalla comprensione nella lettura di un testo, misura la memorizzazione, l’organizzazione delle informazioni, l’elaborazione e il monitoraggio (Samuelstuen, Braten 2007).

Per eseguire e portare a compimento un compito cognitivo si mettono in atto sia strategie generali come l’elaborazione, il riepilogo, la previsione, l’organizzazione delle informazioni, il modellamento, ma anche strategie riferite ad ogni singolo dominio (ad esempio la scienza) (Alexander, Graham e Harris, 1998). Inoltre negli ultimi decenni si è posto l’accento sulla metacognizione, intesa come capacità di sorvegliare, valutare, e controllare il proprio pensiero (Brown, Ambruster 1986; Flavell, 1985), e sull’auto-regolazione (Pintrich and Schunk, 1996), cioè la supervisione, il monitoraggio e il controllo del proprio pensiero. Accanto a queste

strategie per l'apprendimento Alexander, Graham e Harris (1992) propongono di affiancare strategie didattiche che facilitano l'apprendimento come il Jigsaw, l'apprendimento cooperativo, l'istruzione tra pari, l'insegnamento reciproco, e lo sviluppo di strategie di auto-regolazione (Brown e Palincsar 1989). Un importante filone di ricerca riguarda l'efficacia delle strategie metacognitive nello sviluppo delle abilità di studio (Cornoldi, De Beni, 2006). La metacognizione consente una visione d'insieme del nostro funzionamento mentale, interviene sulla convinzione dell'importanza dell'impegno personale e dell'efficacia delle azioni che compiamo, sul miglioramento personale e il raggiungimento di taluni obiettivi. Inoltre influisce sulla convinzione dell'efficacia delle proprie iniziative, sulla capacità di auto-regolazione e di pianificazione nell'organizzare la propria attività in maniera da raggiungere gli obiettivi prefissati. La metacognizione, quindi, si compone di operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle, indurre alla riflessione. Cornoldi (2006) individua tre categorie per un intervento di sviluppo della metacognizione: l'atteggiamento metacognitivo, le conoscenze metacognitive specifiche e i processi metacognitivi di controllo.

1.6. Le tre fasi dello studio di Anderson

Fasi dello studio (Anderson 1979)
a. Fase della pre-lettura (recupero delle preconoscenze, ricognizione del testo e delle segnalazioni, anticipazioni, ipotesi dagli indizi, pianificazione dello studio)
b. Fase della lettura (lettura veloce, presa degli appunti, individuazione dei paragrafi, individuazione delle parole chiave, costruzione della mappa concettuale)
c. Fase della post-lettura (riassunto, sondaggio, ricerca di ulteriori informazioni da altre fonti, scrittura di un testo espositivo)

A. Le strategie messe in atto durante la fase della **pre-lettura**, utilizzate dal lettore o studente esperto, rappresentano un'importante mediazione strategica che facilita un approccio strategico al compito. Questa fase consiste nel facilitare il recupero

delle preconoscenze a partire da domande innescate dalle segnalazioni del testo (titolo, paragrafi, illustrazioni, sottolineature, ampiezza del testo da studiare); inoltre consente allo studente di formarsi un quadro anticipatorio dell'argomento da affrontare, attraverso la formulazione di ipotesi a partire dagli indizi del testo. Infine la fase della pre-lettura contribuisce alla pianificazione dello studio in termini di organizzazione temporale, obiettivi a breve-medio periodo, e scansione delle operazioni necessarie al raggiungimento degli obiettivi.

B. La fase della **lettura** vera e propria si caratterizza per l'utilizzo delle strategie necessarie alla comprensione profonda dell'argomento e del testo. Anche in questo caso, il lettore o studente esperto passa da una lettura veloce preliminare, ad una lettura ricorsiva per discriminare le informazioni principali del testo, per raggruppare le informazioni eventualmente sparse nel testo in nuclei concettuali, all'interno dei quali selezionare le parole – chiave. Il processo di selezione attiva anche il processo inferenziale dato dai collegamenti che lo studente compie con le proprie conoscenze precedenti. Le informazioni principali individuate vengono poi organizzate in appunti, schemi, o mappe concettuali. Notevole efficacia assume, nel corso di questa fase, il controllo metacognitivo sull'efficacia delle operazioni in corso di svolgimento, che si compone dei sotto-processi di autovalutazione e di autoregolazione (Boscolo, 1997).

C. La fase della **post-lettura** consente di fissare le nuove informazioni ancorandole a quelle precedenti e facilitando la memorizzazione. In particolare le strategie messe in atto dallo studente durante questa fase sono rappresentate dalle abilità di riassunto, cioè selezione, raggruppamento, costruzione (Kintsch e Van Dijk, 1978), dalla capacità di effettuare sondaggi nel testo per verificare la memorizzazione e i collegamenti tra le informazioni, dalla possibilità di accedere ad altre fonti, per approfondire o comprendere meglio un argomento. Infine notevole efficacia in questa fase riveste la scrittura di un testo espositivo che contenga le informazioni ricavate dal testo raggruppate secondo temi generativi (Cisotto, 2006) .

1.7. Abilità di studio e stili cognitivi

Un capitolo non trascurabile nel passaggio dalla proposta di un solo “metodo” di studio all’apporto degli aspetti metacognitivi e degli atteggiamenti individuali verso lo studio è dato dal concetto di “stile cognitivo”. Nelle teorie multicomponenziali dell’intelligenza, si possono riconoscere un’abilità linguistica e una visuo-spaziale: due soggetti al test WISC avranno punteggio di quantità uguale, ma profili differenti. Vi è uno stretto legame tra “stile cognitivo” e “strategia cognitiva”: uno stile cognitivo si manifesta quando si evidenzia una tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie (Cornoldi 2006, pag. 17). Si possono individuare 5 stili:

1. Sistemático/intuitivo: maniera di classificare e formulare ipotesi da parte di un individuo. Sottile interazione tra processi cognitivi e processi emotivi e di personalità;
2. Globale/analitico: nella percezione si evidenzia preferenza per la considerazione dell’insieme o del dettaglio;
3. Impulsivo/riflessivo: riguarda i processi decisionali;
4. Verbale/visuale: riguarda vari compiti cognitivi, percezione, memoria, preferenze di risposta, il modo in cui una persona ricorda le informazioni apprese;
5. Pensiero convergente/pensiero divergente: convergente è quello che tende a svilupparsi entro mete logiche e consequenziali su cui convergeranno presumibilmente altre catene di pensiero. Divergente invece sviluppa percorsi autonomi che, anche se talora meno consequenziali e tipici, possono produrre soluzioni originali e “creative”.

Nasce perciò l’esigenza, da parte della scuola, di progettare e implementare il processo di insegnamento-apprendimento delle abilità di studio tenendo conto dei diversi stili di apprendimento: la valorizzazione delle differenze individuali passa attraverso una proposta didattica che utilizza diversi strumenti, materiali, strategie, al fine di consentire a ciascun alunno di promuovere il proprio apprendimento. Da un lato si tratta di adattare le condizioni dell’istruzione ai

diversi stili cognitivi, dall'altro si riconosce agli stili cognitivi una plasticità, ossia una possibile modificabilità attraverso proposte di attività didattiche versatili. Il rapporto tra stili di studio e condizioni dell'istruzione è rappresentato dal contrasto tra le differenze di stili manifestate dagli studenti e la tendenza a uniformare l'intervento didattico allo stile prevalente dell'insegnante (Sternberg, 1996, 1998). L'eterogeneità degli stili nello studio rappresenta pertanto un valore qualitativo, che porterà l'insegnante a delineare un profilo attitudinale dello studente che comprende le caratteristiche cognitive, le propensioni e gli atteggiamenti verso lo studio (Gardner, 1983), adottando una valutazione a carattere processuale. Sternberg (1996), in particolare, suggerisce di incentivare le strategie di pensiero sintetico-creativo, oltre a quello analitico, cioè la tendenza ad immaginare, supporre, scoprire. Inoltre propone di valorizzare le strategie pratico-contestuali, cioè la capacità di dimostrare applicazioni pratiche di una teoria, completare procedure o usare strumenti. Per sviluppare negli allievi un approccio versatile Sternberg propone di variare le richieste relative allo studio, sicuramente pratica più complessa rispetto ad una conduzione standardizzata della classe, e che richiede un approccio di insegnamento duttile e distribuito. A tal fine propone un modello a quattro fasi (Cisotto, 2006, p. 205):

- Acquisizione delle strategie (esplorazione del problema e possibili soluzioni);
- Problem solving intragruppale (esplorazione libera di strategie);
- Problem solving intergruppale (apprendimento reciproco);
- Problem solving individuale (autonomia nello sperimentare le nuove strategie).

D'altro canto, le indicazioni di Gardner (1983) per la costruzione di curricoli flessibili in base agli stili cognitivi degli studenti possono essere adattati ai processi di apprendimento dal testo. In particolare Gardner propone l'elaborazione precoce dei profili degli studenti, la progettazione di piani di studio liberi e la moltiplicazione delle forme di rappresentazione delle conoscenze.

1.8. Abilità di studio e atteggiamento: la motivazione

La competenza legata allo studio, oltre all'intervento delle strategie, necessita di un atteggiamento costruttivo e attivo da parte dello studente. In particolare negli ultimi decenni, numerosi studi si sono incentrati sull'importanza della motivazione. Molto diffuso è il pre-concetto che la motivazione degli alunni nello studio sia legata soprattutto a gratificazioni esterne. La dimensione costruttiva e attiva, da una prospettiva di maggiore coinvolgimento, individuano nella dimensione dello "scaffolding" la premessa per incentivare un'efficace motivazione intrinseca. Il cognitivismo considera fattori motivanti quelli che suscitano interesse, o curiosità o sorpresa, o motivazione intrinseca, come dimostra la teoria dell'istruzione di Bruner (1966) secondo cui l'istruzione ha la funzione di stimolare i processi di elaborazione cognitiva e costruzione della conoscenza attraverso un apprendimento per scoperta che muova dalla curiosità e motivazione di competenza degli allievi (Boscolo 2012 p. 14). In sintesi, mentre nel comportamentismo il coinvolgimento dell'allievo nell'apprendimento e lo studio è regolato dall'ambiente, in particolare dagli insegnanti, nella prospettiva cognitivista esso è fondamentalmente funzione della conoscenza e esperienza precedente dell'individuo: gli individui hanno aspettative di conoscere e di capire, e il materiale di apprendimento deve corrispondere a tali aspettative. Negli ultimi due decenni si è diffusa la prospettiva socioculturale (o socio-costruttivista) che ha criticato la caratterizzazione individualistica della ricerca motivazionale (ivi, p.19). Tale prospettiva ha avuto affermazione negli Stati Uniti negli anni Settanta con la diffusione postuma degli scritti di Vygotskij (in particolare *Mind in society* del 1978): i processi cognitivi sono visti in prospettiva cross-culturale, la conoscenza non è un'entità astratta, ma è situata in un contesto sociale e culturale. Da questo punto di vista, l'apprendimento non è acquisizione, ma partecipazione alle pratiche – di lettura, scrittura, analisi ed elaborazione delle discipline di studio – di tali comunità. In questa prospettiva, la motivazione non è dell'individuo: si tratta di valori e obiettivi radicati nelle pratiche e nei contesti della comunità in cui l'allievo vive e viene educato (ivi, p. 20). Per questo motivo l'insegnante ha una forte influenza sul ragazzo nella qualità della proposta didattica,

nella coerenza della valutazione e nell'autovalutazione, sia del proprio percorso didattico sia delle performances dei propri alunni. Importante il "clima" che l'insegnante riesce ad instaurare all'interno della classe. In questo senso notevole influenza sembra avere l'aspettativa che gli insegnanti riescono a trasmettere ai propri alunni: in generale sembra che gli insegnanti che hanno aspettative elevate non solo nei confronti dei loro allievi, ma anche verso se stessi, ottengano il migliore "clima" di classe. A questo proposito gli studi di K. Lewin (2005) portano a osservare che diverse modalità di relazione da parte degli insegnanti possono creare climi diversi, classificati come clima autoritario, democratico, o lassista. All'interno di tale distinzione, l'insegnante in grado di creare il clima democratico ha maggiori probabilità di accrescere la motivazione scolastica dei propri alunni. La prospettiva democratica pone la premessa per gli studi sull'efficacia della proposta di lavoro collaborativo e cooperativo in classe, secondo la quale si producono effetti positivi sia cognitivi sia sociali.

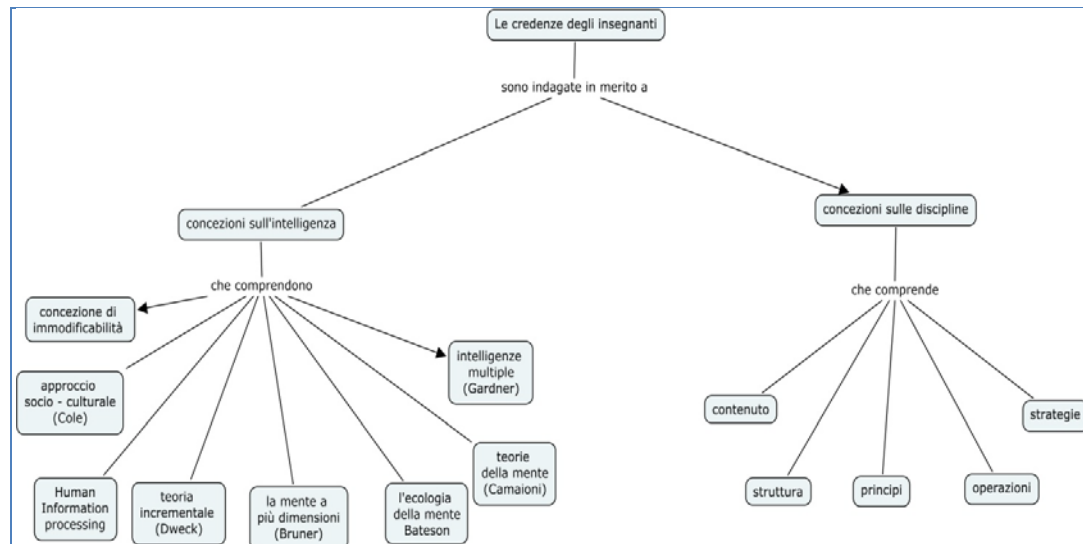
Altra condizione di sfondo perché un ragazzo studi con piacere è data dalla teoria dell'attribuzione, definita come percezione della causalità dei propri successi o insuccessi: l'attribuzione interna e modificabile determina una risposta efficace nella motivazione allo studio. Inoltre Dweck e Leggett (1988) hanno mostrato la relazione fra disposizione attribuzionale e vissuti emotivi e ansia. Gli studiosi avevano distinto fra ragazzi che credono che l'intelligenza sia un'entità (teoria di entità) fissa e quelli che credono che l'intelligenza sia malleabile (e credono nel ruolo dell'impegno). I soggetti con una teoria di entità si pongono più spesso obiettivi di prestazione (vogliono dimostrare quello che valgono) piuttosto che di effettivo apprendimento. Inoltre quando percepiscono in loro una scarsa abilità, sviluppano ansia, evitamento delle prove, bassa persistenza nel compito.

1.9. Il profilo personale nello studio: lo studente inesperto ed esperto

La complessità che sottende lo sviluppo della competenza dello studio, cioè dell'apprendere da un testo, nelle sue diverse fasi, pone all'insegnante la necessità di articolare il proprio intervento in contesti di apprendimento che facilitano

l'apprendimento. All'interno di tali contesti ad ogni singolo allievo è consentito costruire conoscenze, atteggiamenti, costruzione di significati, a partire dall'analisi sulle proprie abilità, credenze, stili attributivi sulle cause dei propri successi o insuccessi (De Beni, Moè 2005). In questo senso ciascun allievo costruisce nel tempo un proprio profilo, che le esperienze personali di successo nello studio e le valutazioni degli insegnanti contribuiscono a formare. Un primo obiettivo dell'azione didattica è quello di consentire di far emergere la consapevolezza di tale profilo, attraverso osservazioni, questionari auto-valutativi, dialoghi, riflessioni ad alta voce, come punto di partenza per fissare assieme all'allievo gli obiettivi di miglioramento nelle proprie prestazioni. L'intreccio dei diversi piani cognitivo, metacognitivo, motivazionale, contribuisce a formare uno "stile di apprendimento" definito come l'attitudine dello studente ad adottare una particolare strategia di studio per acquisire, ritenere, recuperare informazioni (Cisotto, 2006, pag 201). La teoria degli stili di studio si incontra con la convinzione della loro modificabilità per passare da uno stile ingenuo, ad uno stile più esperto. Alcune caratteristiche dello stile meno esperto sono riconoscibili nella rappresentazione ingenua del compito, nella focalizzazione sulla decodifica, nell'adottare una strategia di lettura di tipo lineare che si sofferma sui dettagli, nella distribuzione in modo uniforme dell'attenzione tra le parti del testo, nella rappresentazione del testo come elenco di informazioni, e nella scarsa consapevolezza delle proprie capacità. Lo studente esperto, d'altro canto, adotta un approccio ispettivo verso il testo, valuta la coerenza interna, rileva incongruenze e formula inferenze, adotta una strategia ricorsiva di lettura, distribuisce l'attenzione in modo selettivo e si concentra sulle idee rilevanti, effettua un costante monitoraggio e, se necessario, ricorre alla rilettura, infine sceglie la strategia più adeguata anche in base alle proprie capacità.

Capitolo 2. Credenze e percezione di competenza degli insegnanti



Mappa concettuale n. 2 : le credenze degli insegnanti

Per quanto riguarda le **credenze**, il quadro teorico di riferimento è rappresentato dagli studi di Pajares (1992), Calderhead (1996), Borko e Putnam (1996).

Secondo Pajares (1992) l'attenzione alle credenze degli insegnanti dovrebbe essere uno dei centri di interesse della ricerca educativa. La difficoltà nello studiare le convinzioni dei docenti è stata causata da problemi di definizione, povertà di concettualizzazione e di comprensione di differenti credenze e strutture di credenza. Le credenze degli insegnanti possono e devono diventare un obiettivo importante di indagine educativa, ma questo richiede concettualizzazioni chiare, un attento esame delle ipotesi di base, l'aderenza ai significati precisi, e una corretta valutazione e ricerca di specifici costrutti di credenze.

In merito all'indagine sulle credenze degli insegnanti nel corso degli anni si sono succedute tre diverse impostazioni. Negli anni '70, sotto l'influenza dello *Human Information Processing*, le prime indagini di taglio cognitivista si sono prevalentemente orientate a studiare i processi di pensiero tipici degli insegnanti:

sono analizzate le modalità con cui elaborano le informazioni sulla vita della classe, e come, grazie all'uso di schemi interpretativi e di strategie, essi assumono decisioni, considerate vere e proprie connessioni tra pensiero e azione. Nel corso degli anni '80 si sono svolte indagini su credenze, attribuzioni, interpretazioni, immagini, riflessioni, principi di pratica, routines (Calderhead 1996). Negli anni '90 si verificò l'insoddisfazione verso studi che considerano credenze e conoscenze degli insegnanti come il risultato di processi cognitivi e affettivi puramente individuali. L'approccio socioculturale iniziò ad indagare la natura situata della conoscenza al lavoro: secondo questa prospettiva gli insegnanti costruiscono, usano e modificano le loro conoscenze e credenze professionali nel corso delle interazioni sociali che si sviluppano tra i partecipanti a corsi di azione, nei contesti fisici e culturali in cui si affrontano reali e significativi problemi educativi (Borko e Putnam 1996; Palincsar 1998, Putnam e Borko 1997).

2.1. Conoscenze pratiche e credenze degli insegnanti nell'approccio socioculturale

Uno degli aspetti che maggiormente caratterizzano l'approccio socioculturale è l'enfasi posta sulla **natura sociale della conoscenza**. Essa viene considerata il risultato delle interazioni di gruppi di persone che costruiscono insieme modi comuni di pensare, di identificare e di definire i problemi, di esprimersi usando i linguaggi appropriati (comunità di discorso). Un secondo aspetto riguarda la **natura situata della conoscenza**: si rivolgono forti critiche all'obiettivo tradizionale di promuovere lo sviluppo di un pensiero astratto, decontestualizzato. Ora conoscenza e attività vengono intese connesse ai diversi contesti pratici della vita quotidiana, delle organizzazioni produttive, delle comunità di ricerca scientifica, della scuola, per conseguire gli obiettivi che le diverse comunità perseguono. (Boscolo, 1997, Brown, 1989, Cole, 1996, Pontecorvo, 1995). Pertanto le condizioni favorevoli allo sviluppo cognitivo di una persona sono ricondotte ai contesti sociali in cui la conoscenza viene usata. Il terzo concetto riguarda la **natura distribuita della conoscenza**: da una concezione dell'attività cognitiva come "puro pensiero", a rete di interazioni fra persone e strumenti che potenzia e modifica la natura stessa della

conoscenza e i processi cognitivi di ciascun individuo (Zambelli, Cherubini 1999, pag. 52). La prospettiva socio culturale introduce pertanto il concetto di classe come comunità di allievi (Brown, Campione, 1994) all'interno della quale si sperimenta la ricerca collaborativa, in modo analogo alla comunità di studiosi, attraverso la partecipazione, la discussione, le confutazioni e le negoziazioni, in contesti autentici di apprendimento.

In sostanza, gli studi di approccio cognitivista indicano che anche gli insegnanti, come gli studenti, sono attivi costruttori della loro conoscenza, e utilizzano le loro conoscenze e credenze già esistenti come potenti strumenti concettuali mediante i quali dare significato a nuovi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento e gestire la realizzazione di nuove pratiche educative. Risulta particolarmente importante, quindi, fornire progetti formativi per far riflettere gli insegnanti sulle proprie concezioni, pratiche e strategie educative per riesaminarle ed eventualmente provocare un cambiamento. Secondo l'approccio socioculturale, d'altro canto, anche gli insegnanti hanno bisogno di costruire i complessi nuovi ruoli e modi di pensare partecipando alle attività e alle interazioni sociali di comunità professionali. (Zambelli, Cherubini, 1999).

Calderhead (1996) proponeva la suddivisione delle credenze degli insegnanti in tre categorie:

- Cognizioni dell'insegnante riguardanti i processi di pensiero, e come essi differiscono prima, durante e dopo il momento dell'insegnamento;
- Conoscenze e credenze dell'insegnante in merito alla natura e forma delle conoscenze che l'insegnante utilizza;
- credenze dell'insegnante riguardo le componenti sociali e affettive, valutative e ideologiche dell'insegnamento.

Più recentemente C. Dweck (2002) afferma che le persone sviluppano convinzioni in base alle quali organizzano il loro mondo e danno significato alle loro esperienze, tanto da poter essere definite sistemi di significato (*meaning system*). Queste convinzioni sono anche parte dei sistemi motivazionali delle persone, in quanto possono influenzare fortemente gli obiettivi che esse scelgono di perseguire, il

carattere intrinseco o estrinseco della loro motivazione, l'interesse che mantengono in un'attività nel tempo, l'energia con la quale perseguono gli obiettivi nella loro vita.

Inoltre, *“la capacità di vedersi impegnati in azioni di successo influenza positivamente la realizzazione di attività e le stesse credenze di efficacia”* (Bandura, 1993, 2009).

Una recente ricerca comparativa (TALIS, 2009) in merito al rapporto tra credenze e pratiche degli insegnanti individua in tale rapporto la chiave per la comprensione e il miglioramento dei processi educativi. Esso è strettamente legato alle strategie degli insegnanti per far fronte alle sfide nella loro vita professionale quotidiana e per il loro benessere generale, contribuisce a creare un ambiente di apprendimento degli studenti che influenza la loro motivazione. La ricerca, utilizzando i dati rappresentativi provenienti da 23 paesi, presenta un'analisi comparativa cross-culturale di profili, variazioni e interrelazioni di questi aspetti in quanto modellano l'ambiente di lavoro degli insegnanti.

Altre ricerche mettono in luce come le credenze siano determinanti del comportamento dell'insegnante e che quindi abbiano effetto anche sull'apprendimento finale degli studenti (Anders & Evans, 1994; Schommer, 1994).

Chan K.W. & Elliot (2004), nel loro studio sugli insegnanti di Hong Kong, rilevano che le loro credenze epistemologiche sono legate alle loro concezioni sull'insegnamento e sull'apprendimento degli studenti e che le concezioni degli insegnanti sull'insegnamento sono guidate dalle loro credenze.

2.2. Concezioni sul funzionamento dell'intelligenza

Secondo Dweck (2002) le persone sviluppano convinzioni in base alle quali organizzano il loro mondo e danno significato alle loro esperienze: convinzioni possono essere definite sistemi di significato (*meaning system*). Le convinzioni delle persone riguardo a se stesse (teorie del sé) possono creare mondi psicologici diversi che le inducono a pensare, a sentire, e ad agire diversamente nelle stesse situazioni. Due interpretazioni dell'intelligenza e delle sue relazioni con l'apprendimento:

- La teoria dell'intelligenza statica o dell'entità (compiti semplici, successo garantito);
- La teoria dell'intelligenza incrementale o dell'accrescimento (trarre profitto dalle sfide, lanciandosi in compiti difficili. I compiti facili sono perdita di tempo e non accrescono l'autostima).

L'autostima, infatti, rappresenta un modo positivo di sperimentare se stessi quando si è pienamente impegnati e si stanno usando le proprie capacità al massimo nel perseguire un obiettivo a cui si dà valore. Le convinzioni sono parti reali della personalità, intrecciate ad aspetti quali l'identità personale, il concetto di sé e l'autostima (Epstein 1990).

Queste convinzioni sono anche parte dei sistemi motivazionali delle persone, in quanto possono influenzare fortemente gli obiettivi che esse scelgono di perseguire, il carattere intrinseco o estrinseco della loro motivazione, l'interesse che mantengono in un'attività nel tempo, l'energia con la quale perseguono gli obiettivi nella loro vita e molto altro (ivi, pag. 194).

A partire da tali premesse la Dweck individua due tipi di obiettivo: l'obiettivo di prestazione, che consiste nell'ottenere giudizi positivi e vincenti sulle proprie capacità evitando quelli negativi, giocando sul sicuro nello schivare gli errori; l'obiettivo di padronanza, finalizzato ad incrementare le proprie competenze e riflette un desiderio di acquisire nuove capacità, padroneggiare nuovi compiti o capire cose nuove, implicando il desiderio di migliorare.

Mary Bandura e C. Dweck identificarono due differenti "teorie" che gli studenti possono avere riguardo alle loro capacità intellettive: una **teoria dell'entità** (intelligenza fissa) e una **teoria incrementale** (intelligenza flessibile/variabile) (ivi, pag. 43). Coloro che possiedono una teoria incrementale di fronte a un insuccesso pensano semplicemente che le strategie utilizzate e le capacità sono per il momento inadeguate e che l'impegno attiva l'intelligenza. Per chi possiede una teoria dell'entità, invece, un insuccesso può mettere in dubbio l'intelligenza posseduta in quantità fissa e quindi rappresenta qualcosa da evitare assolutamente. Chi utilizza una teoria incrementale usa la propria intelligenza per affrontare la sfida

rappresentata delle difficoltà di un compito e dall'indecisione circa la strategia da adottare. Questi apprezzano le proprie abilità quando possono aiutare gli altri. Pertanto il modello di padronanza può favorire un'atmosfera più collaborativa . Cos'è dunque l'intelligenza? Secondo alcuni psicologi l'intelligenza è un fattore a sé, distinto dalla personalità, e da aspetti motivazionali. Altri considerano la motivazione come facente parte dell'intelligenza e di un funzionamento ottimale. Per chi ha una visione entitaria l'intelligenza è una capacità innata, mentre per gli incrementali l'intelligenza rappresenta l'impegno messo nel fare le cose, nell'imparare e lasciano spazio alla crescita.

Secondo J. Bruner (1988) la mente umana sviluppa due tipi di pensiero: paradigmatico e narrativo. In particolare le abilità di studio si avvalgono del pensiero **paradigmatico** o logico-scientifico, in quanto persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico. Esso ricorre alla categorizzazione o concettualizzazione, nonché alle operazioni mediante le quali le categorie si costituiscono, vengono elevate a simboli, idealizzate e poste in relazione tra loro in modo da costituire un sistema. Il suo armamentario di connettivi comprende, sul piano formale, idee come quelle di congiunzione e disgiunzione, iperonimia e iponimia, nonché quelle di implicazione rigorosa e i procedimenti mediante i quali da asserzioni collocate in un particolare contesto si derivano proposizioni generali. Il pensiero paradigmatico si occupa delle cause di ordine generale e del modo di individuarle, e si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica. Il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione. Il suo ambito è costituito non solo dalle realtà osservabili a cui si riferiscono i suoi asserti fondamentali, ma anche dall'insieme dei mondi possibili che si possono produrre logicamente e confrontare con le realtà osservabili; e ciò perché il pensiero paradigmatico è guidato da ipotesi basate su principi. La premessa che guida queste affermazioni è rappresentata dall'idea che l'uomo è soggetto al gioco dialettico tra natura e storia, tra le qualità che possiede come creatura della biologia e quelle che gli appartengono come prodotto della cultura. A sostegno di tale

impostazione Bruner cita l'opera di Vygotsky "Pensiero e linguaggio" pubblicato nel 1934, ma nel '36 tolto dalla circolazione. Fu ripubblicato nel 1956, ossia nello stesso anno in cui gli storici della scienza collocano la nascita della rivoluzione cognitivista (Bruner 1988, pag 88). Per Vygotsky il linguaggio è un modo per mettere ordine tra i propri pensieri riguardanti la realtà, e il pensiero è un modo per organizzare la percezione e l'azione. Innanzitutto la società fornisce un'attrezzatura strumentale di concetti, idee, e teorie che consentono al soggetto di raggiungere livelli mentali più elevati: ciò permette alla mente di riflettere su se stessa. Quali strumenti possono facilitare tale elevazione? Qui Vygotsky fa entrare in gioco la sua idea originale, ma divenuta famosa, di "zona di sviluppo prossimale", definita come "la distanza tra il livello evolutivo reale, determinato in termini di autonoma capacità di soluzione dei problemi, e il livello di sviluppo potenziale, determinato in termini di capacità di soluzione sotto la guida di un adulto o in collaborazione con coetanei più capaci". Un po' come se l'educatore erigesse una sorta di impalcatura (*scaffolding*) a sostegno della crescita dell'educando. Lo psicologo russo era convinto che la trasmissione delle abilità mentali nel corso della storia avvenisse in virtù dell'intensificarsi della comunicazione: è grazie al costituirsi di un comune patrimonio che le idee passano dalle persone più abili ed evolute alle altre. Il veicolo della trasmissione è rappresentato dal linguaggio e dai suoi prodotti: istruzione, scienza, tecnologia, letteratura (Bruner, 1988 pag. 92). Al termine della sua ricerca Bruner arriva alla conclusione che quella specie di dispositivo innato di apprendimento linguistico che aiuta i membri della nostra specie a penetrare nel linguaggio non può funzionare se non in virtù della presenza di un sistema di supporto all'apprendimento linguistico. Tale sistema è fornito dal mondo sociale ed è in qualche modo, ma regolarmente, in armonia con il dispositivo di apprendimento linguistico. È il sistema di supporto dell'apprendimento linguistico che aiuta il bambino ad attraversare la zona di sviluppo prossimale fino a conseguire il controllo completo e consapevole dell'uso del linguaggio. (Bruner, 1988, pag. 92) In tal modo si conferma l'intuizione di Vygotsky: comprendere l'uomo come prodotto della cultura non meno che della natura.

Un'interessante prospettiva sulle rappresentazioni della mente è quella espressa da Luigia Camaioni (1996), la quale afferma che gli stati mentali – sia di natura motivazionale, come i desideri e le intenzioni, sia di natura informazionale o epistemica, come le credenze e le conoscenze – mediano la nostra attività nel mondo creando una relazione indiretta con la realtà esterna. Di norma agiamo sulla base non di come le cose sono *realmente* ma di come *pensiamo* che siano; siamo ineluttabilmente guidati dalle nostre rappresentazioni della realtà, che tuttavia possono non rifletterla accuratamente o essere addirittura false. In definitiva, le persone non hanno un accesso diretto alla realtà, ma se la costruiscono nelle loro menti (Camaioni, 1996, XIV). Possedere una teoria della mente, pertanto, significa avere la capacità di riconoscere se stessi e gli altri come entità che pensano, oltre alla capacità di riconoscere stati mentali (intenzioni, desideri, credenze) in se stessi e negli altri come una capacità diversa dal semplice “esperire” tali stati, infine la capacità di riferirsi esplicitamente alla mente propria ed altrui e di utilizzare tali concetti per spiegare e predire ciò che se stessi o gli altri possono fare o dire (Camaioni 1996, pag. 37).

In modo simile, secondo l'autrice Liverta Sempio (2005) possedere una teoria della mente significa essere in grado di attribuire stati mentali (intesi come credenze, emozioni, desideri, intenzioni, pensieri) a sé e agli altri e di prevedere, sulla base di tali inferenze, il proprio e l'altrui comportamento. Il punto di forza di una tale abilità risiede nel fatto che ci si riferisce a una capacità di “uso comune”, cioè a processi e a ragionamenti che ognuno di noi utilizza nella vita quotidiana nel contatto con gli altri: essa infatti viene definita come *folk psychology* o psicologia del senso comune. L'abilità di leggere la mente permette anche di sviluppare la *consapevolezza e la riflessione su di sé*. Il bambino diventa in grado di riflettere sui propri processi mentali, di comprendere le origini o le determinanti del suo comportamento, la fallibilità delle proprie credenze, la fonte delle proprie conoscenze. Gli sviluppi più recenti tendono a sottolineare il radicamento dell'attività cognitiva nell'interazione del bambino con il suo ambiente fisico, sociale e culturale (approccio vygotkiano): impresa relazionale di co-costruzione che si struttura e si sviluppa con partner

significativi, all'interno di contesti emozionalmente e affettivamente carichi (prospettiva socio culturale o socio-costruttivista). Per insegnare è indispensabile comprendere ciò che l'altro sa, ciò che vuole, ciò che sta provando, in altre parole è necessario utilizzare la teoria della mente, cogliendo e inferendo gli altrui stati mentali e regolando, in base ad essi, il proprio comportamento pedagogico (ivi, p. 87). Ciò che caratterizza l'apprendimento umano nella sua forma più complessa risiede specificatamente nella modalità di apprendere *attraverso* l'altro: essa è basata non sull'azione dell'altro, ma sull'assunzione della prospettiva dell'altro (apprendimento culturale). In tal senso si parla di costruzione della conoscenza intersoggettiva. Oltre al contesto dell'apprendimento, la teoria della mente trova applicazione anche nel mondo del lavoro: il riferimento è la prospettiva della formazione di un professionista riflessivo (Schon 1993). Anche Mezirow (1991) afferma che il proprio conoscere si sviluppa nella pratica, attraverso la riflessione su come risolvere un problema professionale a livello di *contenuto* (cosa conosco), *processo* (come conosco - problem solving), secondo quali *premesse epistemologiche, sociali o psicologiche*: perché percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo proprio in quel modo. In sintesi il pensiero riflessivo implica la consapevolezza del carattere fondamentalmente costruttivista della nostra attività mentale.

A conferma della prospettiva socio-costruttiva, G. Bateson (1984) afferma che la mente assume valenza ecologica. Secondo tale prospettiva la "Mente" si può definire come unità immanente nel grande sistema biologico, l'ecosistema. Il fenomeno del *contesto* e il fenomeno strettamente connesso del "*significato*" costituiscono un "doppio vincolo": noi (organismi) *apprendiamo ad apprendere* in quanto tutti i messaggi hanno un significato solo grazie al contesto. "*Da una parte abbiamo la natura sistemica dell'essere individuale, la natura sistemica della cultura in cui egli vive, e la natura sistemica del sistema biologico, ecologico, che lo circonda; e, dall'altra parte, la curiosa distorsione nella natura sistemica dell'uomo individuale, per effetto della quale la coscienza è, quasi di necessità, cieca di fronte alla natura sistemica dell'uomo stesso*"(ivi, pag. 449). Citando Korzybski secondo il

quale “La mappa non è il territorio”, in quanto gli esseri umani non possono sperimentare il mondo direttamente, ma solo attraverso le loro *astrazioni* (impressioni non verbali, che derivano dal sistema nervoso, e indicatori verbali derivati ed espressi dalla lingua), Bateson considera la Mente come sinonimo di sistema cibernetico: il sistema totale che elabora l’informazione e che completa il procedimento per tentativi ed errori (ivi, pag. 477).

Nel suo volume “Forme mentis” (1987) Gardner definisce l’intelligenza come la capacità di risolvere problemi oppure di creare prodotti che sono apprezzati in diversi contesti culturali, attraverso la gestione e l’uso di un sistema di simboli. Secondo l’autore, l’essere umano possiede un “potenziale” che può essere ricondotto sia alla dotazione iniziale di cui ogni individuo dispone alla nascita, sia allo sviluppo di tale dotazione in età adulta, attraverso l’interazione con le opportunità culturali del contesto di vita. Secondo tale prospettiva, quindi, alla base dell’intelligenza vi sono sia radici biologiche, sia variazioni di sviluppo legate all’ambiente. Il costrutto fondamentale che caratterizza la teoria di Gardner è la sostanziale autonomia di diverse intelligenze, ciascuna dotata di propri processi e operazioni, la cui padronanza dipende dall’interazione con i sistemi culturali legati all’appartenenza ad una cultura. L’autore individua sette tipi di intelligenza: linguistica, matematica, musicale, spaziale, corporea, intrapersonale, interpersonale. Pur considerando che in età adulta si sviluppa una combinazione di intelligenze diverse, Gardner individua condizioni che indirizzano la mente di ogni individuo ad una particolare “propensione” verso un tipo di intelligenza: attraverso un intervento educativo appropriato, soprattutto nei primi anni di vita, consentirà l’utilizzo plastico e flessibile delle diverse intelligenze, in una progressiva trasformazione del proprio “potenziale” e delle proprie risorse attraverso gli apprendimenti in situazioni nuove nel corso di tutta la vita (*longlife learning*). Oltre allo sviluppo delle diverse intelligenze nei rispettivi domini di conoscenza Gardner considera fondamentale la gestione esperta di capacità generali o “processi superiori” (Cisotto, 2006), intesi come sensibilità al contesto e all’orchestrazione delle molte sfaccettature di un problema.

In campo educativo la teoria di Gardner ha portato un notevole contributo nel promuovere un'attenzione particolare alla valorizzazione delle differenze individuali (Indicazioni Nazionali 2012, soprattutto nel paragrafo: L'ambiente di apprendimento); gli interventi didattici, in questa prospettiva, si arricchiscono nell'uso di una pluralità di linguaggi, evitando di utilizzare soltanto le capacità logico verbali. La teoria, inoltre, ha contribuito, fin dalla scuola dell'Infanzia, a indicare alcuni "campi di esperienza" all'interno dei quali sperimentare forme di scoperta e *"creare occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo"*.

2.3. Credenze e conoscenze nelle discipline di studio

Le credenze possono essere definite come proposizioni, spesso episodiche, che sono vissute come psicologicamente vere da una persona, che hanno forti componenti cognitive, affettive e valutative, e che sono usate per comprendere il mondo, per prevedere il futuro, per prendere decisioni o per esprimere dei giudizi sul comportamento degli altri (Zambelli, Cherubini, 1999, pag.35). Le credenze, d'altro canto, si interconnettono con le conoscenze, che si definiscono come proposizioni che possono essere considerate vere in quanto verificabili in base a modalità oggettive ed epistemologicamente fondate, spesso condivise da una comunità di persone (Pajares 1992). L'interconnessione tra credenze e conoscenze assume notevole importanza nella **"conoscenza della disciplina"**: non solo l'insegnante sviluppa la conoscenza dei fatti, i termini, le procedure, i concetti di una disciplina come di solito viene presentata nei manuali per poterla insegnare, ma soprattutto giunge ad una comprensione approfondita delle idee e delle strutture concettuali che organizzano una particolare area di conoscenza, per facilitare la costruzione di una rete di connessioni in chi apprende. Quindi l'insegnante sviluppa concezioni pedagogiche sulla natura di una disciplina e sull'importanza che gli studenti la apprendano. L'indagine sulle credenze si dovrà rivolgere quindi alle competenze nella conduzione della classe, strategie, tattiche e routines per portare a termine le attività, passare da un'attività all'altra, prevedere ed evitare disturbi e interruzioni, rendere possibile la partecipazione e l'impegno dei singoli studenti, dei

gruppi e dell'intera classe. Inoltre gli insegnanti costruiscono nel tempo conoscenze pratiche e credenze che gli insegnanti elaborano nei confronti dei loro alunni e di come essi apprendono. Diversi studi in merito alle credenze (Biasutti, 2010, Kuzborska, 2011) dimostrano che le credenze sono variabili centrali nell'organizzazione della didattica. Biasutti ha rilevato le credenze in insegnanti tirocinanti sull'insegnamento della musica attraverso un questionario (MABQ), individuando alcune credenze particolarmente interessanti per l'influenza sull'impostazione dei piani di studio. La ricerca di Kuzborska (2011), effettuata in ambito accademico lituano, ha individuato una correlazione tra credenze e pratiche nell'insegnamento della lingua straniera nelle abilità legate al vocabolario, alla lettura ad alta voce, alla traduzione, e la discussione dei testi.

L'importanza dell'indagine sulle credenze degli insegnanti viene espressa da Borko e Putnam (1996), i quali individuano tre ambiti: un primo ambito riguarda le conoscenze e le credenze pedagogiche generali (modo di gestire la classe, strategie di istruzione, concezioni di insegnamento e apprendimento). Un secondo ambito riguarda le conoscenze e le credenze sulla disciplina (contenuto, struttura, principi e operazioni), su come la disciplina si evolve, come viene stabilita la verità, e come questo influisca nell'interazione con gli studenti. L'ultimo ambito individua le conoscenze e le credenze sul contenuto pedagogico, in quattro sezioni: concezioni sull'insegnare una particolare disciplina, le strategie di istruzione e rappresentazioni per particolari argomenti, comprensione e cattiva comprensione degli studenti, conoscenza del curriculum.

Una ricerca di Savasci – Acikalin (2009) si poneva l'obiettivo di chiarire le definizioni e la natura delle credenze e delle conoscenze per capire il rapporto tra le credenze e le pratiche degli insegnanti. I risultati della ricerca indicano che il rapporto tra credenze e pratiche degli insegnanti è controversa e ha una natura complessa: infatti alcuni studi hanno trovato che le credenze degli insegnanti siano coerenti con la pratica in classe, mentre altri hanno trovato che le credenze degli insegnanti non influenzano necessariamente la pratica didattica. Anche la ricerca di N. Mansur (2009), esprime le medesime considerazioni, anche se la conclusione del ricercatore

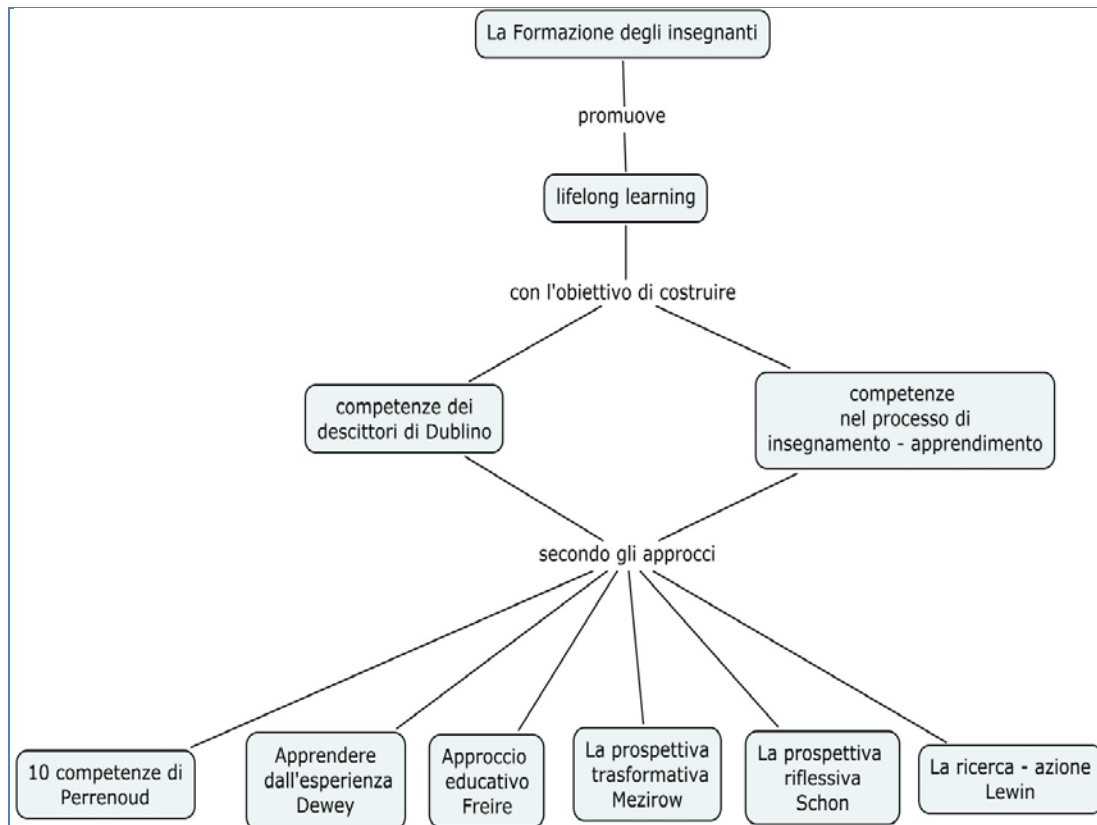
sembra propendere per l'intreccio tra credenze e pratiche in una prospettiva socio-culturale.

Questi studi indicano inoltre che le credenze dovrebbero essere considerate all'interno di uno specifico contesto a causa della natura dipendente dal contesto.

Secondo Calderhead (1996), le credenze si riferiscono generalmente a "*supposizioni, impegno, e ideologie, mentre la conoscenza si riferisce a proposte reali e le conoscenze che permeano l'azione competente*" (p. 715). Riportiamo un'interessante suddivisione tra credenze e conoscenze da Calderhead (1996).

<i>Beliefs</i>	<i>Knowledge</i>
<i>Refer to suppositions, commitments, and ideologies</i>	<i>Refers to factual propositions and the understandings that inform skillful action</i>
<i>Do not require a truth condition</i>	<i>Must satisfy "truth condition"</i>
<i>Based on evaluation judgment</i>	<i>Based on objective fact</i>
<i>Cannot be evaluated</i>	<i>Can be evaluated or judged</i>
<i>Episodically-stored material influenced by personal experiences or cultural and institutional sources</i>	<i>Stored in semantic networks</i>
<i>Static</i>	<i>Often changes</i>

Capitolo 3. La formazione dei docenti per l'insegnamento delle abilità di studio



Mappe concettuale n. 3 : la formazione degli insegnanti

Il framework di riferimento è la **formazione continua degli insegnanti** (Rapporto Delors, Lisbona 2000; Descrittori di Dublino). Il training che la presente ricerca ha messo in atto si è rivolto in particolare alla formazione delle **competenze** (Perrenoud, 2002; Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli, 2006).

3.1 Lifelong Learning

Il dibattito intorno al *Lifelong Learning* nasce con la pubblicazione del Faure Report del 1972 in cui l'UNESCO esplicita il concetto di *education permanente*, intendendo una formazione che si svolge lungo tutto l'arco della vita e che avviene in modo

formale ed informale con scopi diversi e abbracciando diversi ambiti sociali. Il Faure Report pone in evidenza lo sviluppo delle abilità e capacità umane, e l'importanza dell'apprendimento *ad hoc*, legato cioè a situazioni specifiche, che avviene al di fuori del contesto scolastico. Nel Report si parla di *learning society* intendendo una società caratterizzata da un'equa distribuzione delle risorse: sia gli adulti che i più giovani avrebbero, in tale società, la possibilità di spostarsi senza troppi ostacoli da un'educazione di tipo formale ad una di tipo non formale e viceversa, a seconda delle esigenze.

Negli anni '90 l'UNESCO, nella *Medium-Term Strategy 1996-2001*, ha enfatizzato l'importanza del *lifelong learning for all*, focalizzandosi nuovamente sulla necessità di un'ampia riforma dell'istruzione volta al riconoscimento della formazione anche in ambiti lavorativi o privati, orientata alle sfide globali e supportata anche dalle nuove tecnologie.

L'OCSE contribuisce al dibattito con il report *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning* (1973) e con il Delors Report *Lifelong Learning for All* (1996). Il primo affronta la strategia necessaria per mettere in pratica la *recurrent education*, i cui elementi fondamentali sono l'esistenza di una scuola secondaria che prepari al lavoro, l'apertura delle università a studenti adulti e maturi, l'incremento delle connessioni fra istruzione e mondo del lavoro, l'inclusione e il riconoscimento di esperienze di vita e lavorative nell'ambito dell'educazione formale. La *recurrent education* si baserebbe, secondo alcuni, su una visione utilitarista poiché lega le politiche educative a quelle del mercato del lavoro; allo stesso tempo, però, tende a ricalcare l'istruzione formale esistente laddove invece la *lifelong education* implica un apprendimento *lifelong* e *lifewide*, cioè in tutti gli ambiti oltre che per tutta la vita, e comprende sia l'educazione formale che le fonti aperte e non formali di apprendimento.

Il Delors Report del 1996 pone invece in evidenza come il progresso dell'umanità dipenda non tanto dalla crescita economica quanto da un più ampio sviluppo personale, promuovendo il *lifelong learning* perché l'apprendimento esca dai canali tradizionali e si muova verso un orizzonte più aperto che includa percorsi formali,

informali e non formali. Il Report si intitola infatti *Learning: The treasure within*, a sottolineare come attraverso il *lifelong learning* l'essere umano possa sviluppare e portare alla luce le proprie capacità ed abilità nascoste (il *tesoro* del titolo), a favore di una visione dell'educazione non immediatamente legata ad un riscontro in termini economici bensì ad una maggiore attenzione per lo sviluppo e la realizzazione personale.

Il White Paper dell'Unione Europea del 1995, muovendo dal Delors Report, cercava di integrare vantaggi economici e sociali in una politica di *lifelong learning* che mirasse, fra l'altro, ad abbassare il crescente tasso di disoccupazione in Europa. In questo caso, anche i sostenitori del *lifelong learning* sono stati accusati di avere una visione della formazione di tipo utilitarista.

3.2. Le competenze dell'insegnante

In merito al dibattito sul concetto di competenza, che in questa sede riguarda nello specifico la formazione degli insegnanti, Perrenoud (2002), sociologo e pedagogista di Ginevra, propone un modello che seleziona dieci "domini di competenze" degli insegnanti, divisi in tre categorie:

a. l'apprendimento:

- *organizzare ed animare situazioni di apprendimento*
- *gestire la progressione degli apprendimenti*
- *ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione*
- *coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro*
- *lavorare in gruppo*

b. lavoro dell'insegnante fuori dall'aula

- *la partecipazione alla gestione della scuola*
- *l'informazione ed il coinvolgimento dei genitori*
- *l'uso delle tecnologie*

c. costruzione e senso della professione

- *l'affrontare i doveri e i dilemmi della professione*

- *la gestione della propria formazione continua* (Per la scansione completa si veda l'Allegato n. 3)

La riflessione dell'autore, che si riferisce in modo particolare alla complessità del lavoro del docente in aula, parte dall'assunto che gli insegnanti dovrebbero partecipare a una piccola rivoluzione culturale e considerare il proprio sapere come *una risorsa da mobilitare*.

Le dieci competenze, con le relative sub-competenze sono state elaborate dall'autore a Ginevra insieme alle autorità locali dell'educazione in un quadro di dialogo e di negoziazione con i capi d'istituto e con le associazioni degli insegnanti.

L'autore – distaccandosi in questo dagli approcci di stampo funzionalista – richiama il carattere non neutro del concetto di competenza: "l'identificazione stessa delle competenze presuppone opzioni teoriche e ideologiche, dunque un certo arbitrio nella rappresentazione del mestiere e delle sue sfaccettature" (p.12).

La definizione delle competenze dell'insegnante ha avuto un interessante sviluppo attraverso i cosiddetti "Descrittori di Dublino", all'interno del Quadro europeo dei titoli (Qti). Essi definiscono quali sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un corso di studio. I risultati dell'apprendimento devono essere espressi non solo in termini di conoscenze attese, ma anche in termini di competenze (es. valutazione critica; di comunicazione; linguistiche; di progettazione/calcolo) e di abilità/capacità (di soluzione di problemi; di apprendere); devono essere poi riempiti con gli specifici contenuti relativi agli obiettivi dei diversi Corsi di studio. Per quanto riguarda la formazione dei futuri insegnanti, risulta di notevole interesse quanto elaborato dal Consiglio del Corso di Studio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova (si veda l'Allegato n. 3), che su ciascun descrittore ha operato una "declinazione" delle abilità che un insegnante dovrà mettere in atto nel corso della sua carriera professionale.

- 1- Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*)
- 2- Capacità di situare conoscenze e comprensione delle situazioni nei contesti scolastici (*applying knowledge and understanding*)

- 3- Autonomia di giudizio (*making judgements*)
- 4- Abilità comunicative (*communication skills*).
- 5- Capacità di apprendimento (*learning skills*)

3.3. Riferimenti teorici per la formazione degli insegnanti

Dewey (1972) affermava che l'attenzione, più che sui metodi, deve essere concentrata sulla formazione degli insegnanti. Egli infatti partiva dalla critica all'educazione tradizionale che si basava su una imposizione dall'alto, in cui programmi e metodi di apprendere e comportarsi erano estranei alle effettive capacità dell'alunno. Inoltre ciò che era insegnato era pensato come essenzialmente statico, impartito come prodotto finito. La nuova educazione, invece, all'imposizione dall'alto oppone l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento della possibilità della vita presente; ai fini ed ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento (ivi pag. 6). Ma, aggiunge, che l'educazione tradizionale fosse una "routine" in cui i piani e i programmi erano trasmessi dal passato, non implica affatto che l'educazione progressiva debba essere un'improvvisazione. Una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve essere attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante il contesto, ma che riconosca in concreto quali condizioni facilitano le esperienze che conducono alla crescita. Diviene fondamentale, quindi, che l'insegnante contribuisca a creare un contesto che permetta l'interazione sia tra gli individui, sia con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali di ciascuno. Secondo tale prospettiva nella formazione la prassi (agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto) combinata ad azione riflessiva ("comunità dei pratici") porta a costruire sapere a partire dall'esperienza (Mortari, 2004). Il "metodo" non deve essere costruito altrove, ma sul campo attraverso una pratica riflessiva sull'esperienza (ivi, pag. 52). Adottare un

approccio fenomenologico significa riconoscere e valorizzare i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e fare di questi significati il materiale per costruire sapere. In tal modo la verità soggettiva diviene verità intersoggettiva attraverso la negoziazione dialogica.

“Partendo da questo presupposto una formazione fenomenologicamente orientata privilegia la partecipazione a contesti di scambio simbolico e dunque situa il momento chiave della pratica della riflessione in un ambiente di confronto e condivisione con altri” (ivi pag. 57). Il compito specifico del formatore è quello di rendere liquida ogni cristallizzazione simbolica, interrogando le credenze e i postulati, problematizzando le abitudini cognitive. A tal fine il formatore assumerà un paradigma “ecologico”, le cui caratteristiche si possono riconoscere nell’adottare uno sguardo sistemico (il fenomeno e le sue relazioni), nell’aver la consapevolezza che la descrizione è inevitabilmente parziale, nel valorizzare la narrazione (non solo l’argomentazione), nell’adottare un’epistemologia della contingenza, non positivista, dove il sapere pedagogico è sempre un sapere di casi la cui trasferibilità è debole, nell’organizzare forme di “scaffolding”, ed infine nel documentare le attività formative (orali o attraverso diari).

In una prospettiva costruttivista, la formazione degli adulti prende le mosse dalla giustificazione o validazione delle idee comunicate e dei presupposti su cui si fonda l’apprendimento pregresso (Mezirow 2003). Alcuni presupposti assimilati acriticamente possono distorcere il nostro modo di conoscere (in quanto coinvolgono gli assunti epistemologici), il nostro modo di credere (in quanto coinvolgono le norme sociali, codici culturali o linguistici, ideologie sociali). A partire dalla riflessione sulla validità delle conoscenze pregresse, l’apprendimento trasformativo implica la valutazione riflessiva delle premesse, e si basa sullo spostamento attraverso le strutture cognitive mediante l’identificazione e la valutazione critica dei presupposti. Citando Habermas, secondo il quale “il significato delle frasi e la comprensione del significato, non si possono separare dalla relazione intrinseca che lega il linguaggio alla validità delle affermazioni”, Mezirow afferma che gli schemi di significato, costituiti di conoscenze e convinzioni

specifiche, giudizi di valore e sentimenti che indirizzano delle forme di interpretazione dell'esperienza, vengono maggiormente integrati e trasformati dalla riflessione sul contenuto o sul processo di problem solving in contesti che si vanno progressivamente allargando. Lo sviluppo psicologico dell'adulto, in tal senso, viene assimilato alla capacità crescente di validare l'apprendimento pregresso attraverso l'analisi riflessiva, e di agire sulle conclusioni che ne derivano: tutto ciò spinge l'individuo verso prospettive di significato più organiche, differenziate, aperte ad altri punti di vista (Mezirow 2003). L'apprendimento degli adulti, in sostanza, assume caratteristiche comunicative e trasformative.

Una teoria critica sul concetto di formazione viene da Habermas e Freire (Morrow, Torres 2002): evidenziando una certa ingenuità dei concetti di libertà, indipendenza, autonomia, potenzialità e autorealizzazione della psicologia umanistica, viene posto l'accento sulla presa di coscienza delle dinamiche di potere, di dominazione e di repressione. In questo senso l'accompagnamento da parte del formatore assume forma politica che unisce le due parti nel camminare insieme. Il fine è il bene comune dei partecipanti alla relazione. Lo scopo della formazione è quindi emancipativo e liberatorio. In una prospettiva olistica ed educativa, il rapporto formativo rivolto agli adulti si basa sull'accompagnamento (Biasin, 2010), su modalità partecipative, sulla centralità della persona da accompagnare, dinamicamente costruito, caratterizzato da una struttura meno asimmetrica rispetto a quella della tradizione pedagogica. Lo scopo è far crescere l'altro, generare un cambiamento, una trasformazione. In questo contesto la formazione continua e professionale si innesta quale accompagnamento strategico di adattamento flessibile e permanente; la richiesta rivolta all'adulto è infatti quella di essere in grado di apprendere da sé, di autoregolarsi, di auto controllarsi, di riprogettarsi, giovandosi dell'assistenza di figure e di servizi/spazi a ciò deputati (ivi pag. 85). A tal fine uno degli obiettivi prioritari che si pone la formazione degli adulti è quello di formare la capacità di riflettere durante l'azione.

“Quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della

tecnica, ma costruisce una nuova teoria sul caso unico...non separa il pensiero dall'azione, ragionando sul problema sino a raggiungere una decisione che successivamente dovrà trasformare in azione" (Schon, 1993, pag. 94)". Attraverso quella che Schon chiama "conversazione riflessiva" con una situazione che tratta come unica e incerta, il professionista funge da agente/sperimentatore. Attraverso la transazione con la situazione, egli la modella e se ne rende parte. Tuttavia, egli riconosce che la situazione, avendo una propria vita distinta dalle intenzioni del professionista, può frustrare il progetto iniziale e rivelare nuovi significati. Da questa origine paradossale derivano i diversi aspetti di un atteggiamento verso l'indagine (ivi, pag.180). Si possono individuare alcune costanti che i vari professionisti utilizzano nella propria riflessione nel corso dell'azione: i mezzi espressivi, i linguaggi e i repertori che i professionisti usano per descrivere la realtà e condurre esperimenti; i sistemi di apprezzamento che adottano nell'impostazione del problema, nella valutazione dell'indagine, e nella conversazione riflessiva; le teorie dominanti mediante le quali colgono il senso dei fenomeni; le strutture del ruolo all'interno delle quali impostano i propri compiti e mediante le quali delimitano i propri contesti istituzionali.

3.4. La ricerca-azione

La ricerca-azione può essere definita come una ricerca partecipante che coinvolge la comunità e il ricercatore (Nigris, 1998) e ne rappresenta la forma più strutturata. Nel 1970 Rapaport tenta di formulare una definizione più completa della ricerca-azione come ricerca sociale applicata, caratterizzata dal coinvolgimento immediato del ricercatore nel processo d'azione. Il suo obiettivo è di fornire un contributo, nello stesso tempo, alle preoccupazioni pratiche delle persone che si trovano in situazione problematica e allo sviluppo delle scienze sociali e come "mutua collaborazione cliente-ricercatore all'interno di un contesto etico mutualmente accettabile"

K. Lewin e i suoi collaboratori si resero conto che, nelle situazioni reali, la dinamica dei processi deve essere sempre derivata dalle relazioni fra l'individuo concreto e la

situazione concreta, dalle mutue relazioni fra i sistemi funzionali che compongono l'individuo. Queste le linee principali tracciate da Lewin, dai suoi allievi e colleghi del Tavistock Institute:

- a. Collaborazione/confronto fra ricercatori e operatori sia nella definizione dei problemi concreti da indagare sia nello svolgimento della ricerca stessa;
- b. Superamento della pretesa neutralità del ricercatore, che non si limita a conoscere un fenomeno ma che deve diventare un agente di cambiamento socio-educativo;
- c. Attenzione alle dinamiche sociali e alle situazioni ambientali del contesto educativo preso in esame come variabili da considerare nella ricerca.

In un contesto educativo la Ricerca-azione assume valore nei casi in cui si intenda introdurre un'innovazione, per cui sia fondamentale prevedere un progetto complessivo, e in cui siano particolarmente influenti gli aspetti istituzionali e relazionali. (Ivi, pag 180)

La maggior parte delle critiche mosse alla ricerca-azione sono dirette ai metodi di verifica dei risultati e alla loro affidabilità/generalizzabilità. In particolare si obietta che è difficile controllare un processo e garantirne l'obiettività se non c'è un controllo rigido delle variabili, e si prevede il coinvolgimento degli operatori. Il criterio principale della valutazione non consiste nella significatività statistica dei risultati, ma nella loro operatività, cioè nell'efficacia dell'intervento messo in atto. La RA utilizza strumenti – materiali – metodologie della ricerca sperimentale quali test, prove oggettive, questionari, ma allo scopo di conoscere e modificare la realtà nel suo complesso, e non per racchiuderla e controllarla entro variabili specifiche. La valutazione non avviene solo all'esterno e "dopo", rispetto alla situazione presa in esame, ma anche "durante", elaborando, costituendo, applicando delle procedure semplici e variate e molteplici: per esempio registrando, annotando, descrivendo, protocollando, inventariando informazioni, procedure e percorsi, segnalando difficoltà, affinando ed elaborando dati, individuando le forze di resistenza e di facilitazione, lo scarto tra progetto iniziale e quello in fieri, in riferimento alle speranze, alle aspettative, alle attese, conoscendo adeguatamente i

quadri ideologici culturali del gruppo da modificare. Più che di generalizzabilità si può parlare di maggiore applicabilità, mettendo in luce la funzione formativa della ricerca-azione.

Una particolare forma di ricerca-azione in ambito educativo riguarda la cosiddetta Ricerca-Azione Partecipativa (RAP) (Orefice, 1993). La caratteristica principale di tale proposta riguarda l'autoeducazione, che non separa il momento dell'analisi dei bisogni da quello dell'offerta di formazione. Le sue basi teoriche si muovono nell'ambito di un approccio scientifico di tipo empirico allo studio e alla modificazione dei processi formativi. In tal senso la RAP assume carattere attivo della creazione di saperi, in quanto il soggetto elabora saperi e non si limita a subirli; assume inoltre carattere partecipativo, in quanto il soggetto produce saperi originali e riferiti al proprio auto-aggiornamento; assume carattere investigativo in quanto i saperi non vengono riprodotti in forma ripetitiva, e carattere rappresentativo della realtà, in quanto i saperi non sono disgiunti dalla propria realtà; assume infine carattere trasformativo, in quanto il soggetto, modificando la propria rappresentazione della realtà, è portato ad introdurre cambiamenti nella realtà personale e del contesto in cui è inserito (Orefice, 1993).

In una prospettiva di indagine deweyana, due nodi sostanziali caratterizzano la ricerca-azione: la sua connessione con i problemi reali e la sua intenzionalità trasformativa (Marani, 2013). La ricerca – azione si differenzia dalla tradizionale ricerca educativa per due motivi:

- La ricerca è condotta sulla pratica e gli esiti ricadono direttamente sulla pratica. La ricerca è quindi, sostanzialmente operativa;
- Il ricercatore è colui che è dentro la pratica, non sono altri soggetti esterni che investigano, e quindi il soggetto della ricerca corrisponde a quello che compie l'azione.

Nella ricerca-azione l'azione e la ricerca si pongono sullo stesso piano, poiché è proprio l'azione a dare avvio alla ricerca, e divengono l'una causa ed effetto dell'altra (Marani, 2013 pag. 81). In tal senso, i soggetti coinvolti nella ricerca ne sono parte integrante: il ricercatore si inserisce all'interno dell'indagine, in

quanto la ricerca riguarda il sé del ricercatore all'interno del proprio contesto, e il cambiamento riguarda sia la modificazione della situazione attraverso l'azione, sia i costrutti dei soggetti, le loro conoscenze e le loro credenze. (Trombetta et al., 1988, 2000)

La pianificazione di un intervento di ricerca – azione in una comunità necessita dei seguenti passaggi:

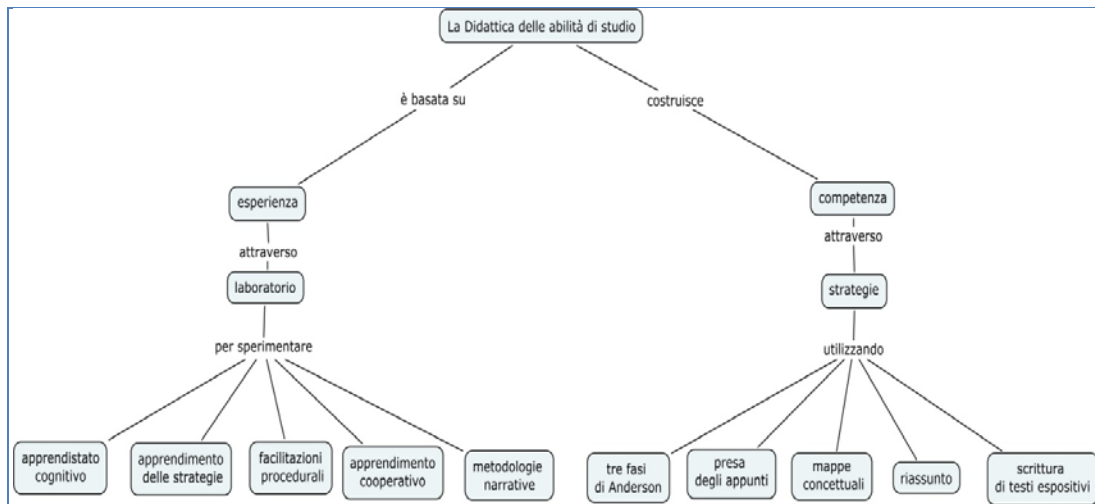
1. Costituzione del gruppo di ricerca;
2. Definizione del problema e dell'obiettivo di ricerca;
3. Costruzione del quadro teorico;
4. Formulazione delle ipotesi di ricerca e di intervento;
5. Formulazione del piano di intervento (con definizioni concettuali/operative e protocolli di intervento).

I vantaggi della Ricerca-Azione in campo formativo con gli insegnanti vanno ricercati nell'attivazione di modi semplici per acquisire informazioni su come prendere le decisioni in modo adeguato al contesto e per sviluppare teorie educative autonome. La Ricerca-Azione permette inoltre un miglioramento del comportamento dell'insegnante, e quindi della professionalità degli insegnanti, attraverso un continuo confronto sui problemi del loro lavoro con i colleghi e può portare a nuove definizioni dei ruoli degli insegnanti, degli allievi, della stessa scuola, e allo sviluppo di nuovi curricula per migliorare il processo educativo. Attraverso l'analisi di caso consente l'individuazione di esempi utili nei processi di formazione degli insegnanti. Sancisce la necessità per gli insegnanti, e per gli accademici, di intraprendere una ricerca collaborativa, e di inserire il loro rapporto reciproco fra le variabili che possono facilitare o inficiare l'efficacia e la validità della ricerca; in tal senso induce gli accademici a semplificare il loro linguaggio e a esplicitare obiettivi, metodologie e passaggi cruciali delle loro ricerche; offre un modello efficace di risoluzione dei problemi, che tenga conto della globalità delle situazioni analizzate, delle dinamiche relazionali e istituzionali che si vengono a instaurare al loro interno, e che consideri l'incidenza delle variabili relative al contesto e al momento specifico in cui si svolge la ricerca. Infine la Ricerca-Azione

offre un modello capace di utilizzare (e far conoscere agli insegnanti) un'ampia gamma di strumenti conoscitivi e/o formativi (osservazione, diari, monografie, ecc.).

Tra le difficoltà e i limiti della Ricerca-Azione viene segnalata la difficoltà da parte dei committenti (o di chi valuta la ricerca) di accettare un intervento di tipo qualitativo anziché quantitativo più costoso per la continua presenza del ricercatore e perché rivolto inizialmente a un numero ristretto di operatori, che costituiscono dunque anche un campionamento limitato.

CAPITOLO 4. Per una didattica delle abilità di studio



Mappe concettuale n. 4 : La didattica delle abilità di studio

Lo studio esperto si caratterizza per l'utilizzo consapevole di strategie distribuite e applicabili in diverse operazioni per apprendere dal testo. Al fine di poter facilitare l'apprendimento di tale competenza si è sviluppata negli ultimi decenni la ricerca di una didattica orientata alla costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti finalizzati allo studio da parte degli allievi, attraverso una metodologia strategica e collaborativa. Si tratta di individuare una didattica in grado di coniugare l'apprendimento come processo individuale con quella della costruzione della conoscenza come bene comune e responsabilità condivisa (Bereiter, 2002).

I presupposti pedagogici di una didattica orientata in tal senso poggiano nella concezione di **azione didattica** come esperienza educativa (Dewey, 1949) per formare competenze. L'azione non si riferisce soltanto alle pratiche quotidiane, alle micro-regolazioni che il docente attua in contesto, alla relazione tra progettazione didattica e regolazione del sistema, all'interazione con le discipline, ma anche al rapporto tra azione e ricerca di significati nell'esperienza, nella relazione tra teoria e pratica, tra azione e enazione. L'approccio enattivo rigetta i dualismi tra sé e

mondo, tra corpo e mente, tra soggetto e oggetto, e pone l'attenzione sull'accoppiamento strutturale tra soggetto e oggetto e sul ruolo dell'embodiment (svilupparsi del processo della nostra interazione con il mondo reale) e dell'azione intenzionale. Per l'azione, agire e conoscere sono un processo unico e nell'azione sia il corpo sia la mente hanno un ruolo significativo. Grazie alle tecnologie, poi, possiamo parlare di corpo diffuso e del valore sociale della conoscenza (Rossi, 2007, p 79).

La didattica per competenze, in particolare, si pone l'obiettivo di coinvolgere gli studenti nella "costruzione" di significati e abilità, attraverso la relazione che si instaura tra insegnamento e apprendimento, tra docente e discente, all'interno di un contesto significativo per entrambi.

Il processo di co-costruzione si avvale di

- momenti di progettazione, di interazione tra pari e con l'insegnante;
- facilitazioni procedurali;
- sistemi di valutazione trasparenti e condivisi;
- procedure per una valutazione e certificazione delle competenze che faccia emergere il legame tra saperi, compiti-problema, atteggiamenti (Castoldi, 2011);

La definizione di competenza fa riferimento a quanto espresso nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo delle qualifiche e dei titoli (2006):

"Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment".

Secondo tale definizione, la didattica per competenze sarà improntata all'orchestrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Per quanto riguarda in particolare la didattica per sviluppare la competenza dello studio, il riferimento è il Traguardo di sviluppo di competenza espresso nella Disciplina "Italiano" delle Indicazioni Nazionali per il curricolo:

“Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.”

Nei prossimi paragrafi ci occuperemo di alcune proposte per una didattica costruttiva delle abilità di studio: la presa di appunti, la costruzione di mappe concettuali, la scrittura di un testo per lo studio, e infine la proposta di un laboratorio per lo studio.

4.1. La presa degli appunti e la Scheda Cornell

Si possono prendere appunti sia da una lezione orale sia da un testo scritto: nel primo caso si devono prendere appunti mentre si ascolta (processazione simultanea), nel secondo caso chi legge deve alternare lettura e presa degli appunti (processazione sequenziale) (Boscolo, 1997). Al prendere appunti vengono attribuite due funzioni: di codificazione e di immagazzinamento dell'informazione. La ricerca di Kiewra et al. (1991) dimostra che l'annotare facilita l'apprendimento, in quanto le idee vengono più facilmente codificate e registrate nella memoria. La funzione di immagazzinamento riguarda l'uso che il soggetto fa degli appunti presi attraverso la lettura o il ripasso (*review*). La rilettura degli appunti e la loro revisione consente allo studente di individuare connessioni e relazioni tra le idee esposte. All'interno del metodo 6R (Pauk 1989), l'autore propone una tecnica facilitata di presa degli appunti denominata *Cornell note-taking system*.

Figura 2: La **SCHEDA CORNELL**:

(TITOLO DELL'ARGOMENTO).....

Zona B	Zona A (zona della presa degli appunti)
<i>Titolo:</i> <i>Parole chiave:</i>	
<i>Titolo:</i> <i>Parole chiave:</i>	
<i>Titolo:</i> <i>Parole chiave:</i>	
Zona C	Breve riassunto Domande meta cognitive

La Scheda della presa di appunti ideata da Pauk propone la suddivisione del foglio in tre zone (figura 2). Nella zona A lo studente annota gli appunti, compiendo una prima selezione delle informazioni che ritiene più importanti. In un secondo momento organizza gli appunti presi suddividendoli in paragrafi, a ciascuno dei quali sarà dato un titolo. Tali titoli verranno trascritti nella zona B (a sinistra del foglio appunti), e per ciascun paragrafo verranno individuate le parole chiave, compiendo un'ulteriore selezione delle informazioni principali in un processo di categorizzazione: in tal modo la zona B della Scheda sarà composta di concetti chiave che possono essere utilizzati per la costruzione di una mappa concettuale.

4.2. Le mappe concettuali

L'apprendimento significativo attraverso l'uso delle mappe consente di integrare le nuove informazioni negli schemi o *script* in cui si organizza la conoscenza del mondo. Gli *script* sono strutture astratte e flessibili, dei *knowledge packet* (Schank, 1982) che si attivano nell'interazione con il mondo esterno. Ogniqualvolta si presenta un nuovo input, esso viene messo a confronto con gli *script* che il soggetto possiede sul contesto e su quella determinata situazione. Tuttavia, la memoria è un sistema dinamico, che integra e organizza il nuovo input attraverso un processo che

Rumelhart e Norman, (1978) definiscono di *accrescimento*, *creazione* e *aggiustamento* attraverso il quale si modificano gli schemi esistenti o ne vengono creati di nuovi, in un continuo processo che si accorda con i concetti di *assimilazione* e *accomodamento* teorizzati da Piaget.

Secondo J. Novak (2012) la costruzione di mappe concettuali permette lo sviluppo di una teoria dell'educazione basata sull'apprendimento significativo: "L'apprendimento significativo è alla base dell'integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni e induce all'empowerment finalizzato all'impegno e alla responsabilità" (J. Novak, 2012, pag 41). "Agire", infatti, implica un evento consapevole, intenzionale e carico emotivamente. L'apprendimento significativo, in questo senso, si realizza attraverso l'ancoraggio a conoscenze precedenti (Ausubel, 1968), il ricorso a materiale rilevante in concetti e proposizioni significativi, in modo che l'alunno scelga consapevolmente di mettere in relazione le nuove conoscenze con quelle già in suo possesso (Novak, 2012, pag. 47) . Le conoscenze si organizzano a partire dalla formazione di concetti. Si definisce *concetto* il risultato di un processo di astrazione che arriva alla categorizzazione di oggetti o eventi in base a qualità e relazioni considerate comuni. Il concetto è generalmente indicato da una parola. Inteso come significato di un termine, il concetto rappresenta l'unità minima di un pensiero o di una proposizione, e il suo carattere di validità universale è in relazione alla sua comunicabilità (Galimberti, 1999). Novak e Gowin definiscono il concetto una "regolarità", un insieme di caratteristiche costanti, riscontrata negli eventi o negli oggetti e designata con un nome (Novak, Gowin, 1998, pag.21). La capacità dell'essere umano di discriminare le regolarità e di applicare ad esse delle "etichette", in interazione culturale con il contesto, è all'origine del linguaggio e della formazione del pensiero (Vygotskij, 1980). Quando due o più concetti vengono messi in relazione attraverso le "parole legame" , si formano le proposizioni, che diventano le unità fondamentali di significato immagazzinate nella nostra struttura cognitiva. Il sistema in cui il nostro cervello immagazzina le conoscenze può essere suddiviso in tre parti: memoria sensoriale o percettiva, memoria a breve termine o memoria di lavoro e memoria a lungo termine o memoria permanente. Queste tre

parti interagiscono tra loro per consentire l'immagazzinamento e il recupero dei concetti. I limiti del funzionamento della memoria dipendono da più fattori, ad esempio di carattere percettivo. Miller (1956) nell'articolo *The magical number seven, plus or minus two*, mostrava dati secondo i quali la memoria a breve termine è in grado di operare con circa sette unità di informazione.

Alla luce delle considerazioni presentate, Novak propone una serie di indicazioni per facilitare la costruzione di una mappa concettuale:

1. Individuare una domanda focale che individua il problema, le questioni, anche attraverso l'analisi testuale. Identificare da 10 a 20 concetti pertinenti e disporli in una lista oppure su post-it e sul computer se si usa il software Cmap Tools (<http://cmap.IHMC.us>).
2. Mettere in ordine i concetti , sistemando quello generale in cima alla mappa. È utile riflettere sulla domanda focale per decidere la disposizione dei concetti Per quanto riguarda le modalità di rappresentazione, tra gli autori vi è un sostanziale accordo sulla disposizione ordinata gerarchicamente dei concetti:
 - “i concetti sono rappresentati gerarchicamente: il concetto principale viene posto in alto e da esso si diramano le relazioni e i concetti via via più specifici (Boscolo 1997, pag. 318);
 - “le mappe concettuali dovrebbero assumere una configurazione gerarchica, [...] ma quasi ogni concetto può essere “tirato su”, fino a occupare una posizione sovra – ordinata” (Novak, Gowin, 1998, pag. 31, 32);
 - “ I concetti hanno un'ulteriore caratteristica [...]: sono *strutture gerarchiche*, ordinate cioè secondo un criterio di composizione ad albero“(Damiano, 1994, pag. 36).
3. Iniziare a costruire la mappa sistemando il concetto generale in alto.
4. Selezionare altri concetti (due, tre o quattro) e sistemarli sotto il concetto generale. Se vi sono più concetti correlati, individuare un ulteriore concetto che si ponga a livello intermedio, creando sulla mappa un altro livello gerarchico

5. Collegare i concetti con delle linee; contrassegnando ciascuna linea con una parola legame. Le parole di collegamento devono consentire di creare una relazione tra i due concetti in modo da formare una proposizione coerente. Concatenando gerarchicamente i concetti correlati, è possibile rappresentare la struttura di significato di un argomento.
6. Rielaborare la struttura della mappa (ristrutturazione del campo semantico)

La costruzione di una mappa concettuale:

- facilita l'elaborazione un discorso orale coerente e coeso (attraverso l'uso dei connettivi);
- facilita il reperimento dell'informazione nel testo;
- permette di elaborare un riassunto secondo le tre macroregole di Kintsch e Van Dijk (cancellazione, generalizzazione, costruzione);
- permette un sondaggio sui singoli concetti, anche a distanza di tempo;
- facilita le inferenze retroattive;
- facilita l'ampliamento dei singoli concetti, attingendo dal testo stesso o da altre fonti (produzione di un testo espositivo);
- favorisce l'apprendimento "a rete" e non meccanico dei concetti;

Il fine dell'attività di elaborazione della mappa concettuale è quello di consentire all'allievo di elaborare proposizioni coerenti e coese per comunicare oralmente il contenuto del testo a partire da qualsivoglia nucleo concettuale della mappa. Tale competenza facilita la comprensione del testo, in quanto i significati dei vari concetti sono stati discussi, negoziati, scelti e collegati; ma facilita soprattutto la memorizzazione e l'apprendimento del testo nella fase dello studio: i concetti non saranno appresi secondo una giustapposizione meccanica "a memoria", ma secondo un collegamento "a rete".

4.3. Il riassunto

È già stato richiamato l'apporto di Kintsch e Van Dijk nell'analisi dei livelli di comprensione profonda, vale a dire la rappresentazione semantica del testo. Ci soffermeremo in questo paragrafo sulle abilità di riassunto, in quanto strettamente

correlate alla competenza dello studio. La tabella sottostante espone sinteticamente le tre “macroregole” che accompagnano il processo cognitivo del riassumere secondo il modello dei due autori citati.

Macroregole del riassunto (Kintsch e Van Dijk 1978)
1. Cancellazione/selezione
2. Raggruppamento/generalizzazione
3. Costruzione di un testo dotato di coerenza e coesione

Il processo di cancellazione interviene nel riconoscimento e nell’omissione delle informazioni meno importanti, ridondanti, mentre. Contemporaneamente si svolge la selezione delle informazioni ritenute più significative. Il processo di raggruppamento/generalizzazione implica l’attivazione dei processi inferenziali: consiste nel sostituire un insieme di concetti con una categoria sovra-ordinata che li includa (categorizzazione). Infine, il processo di costruzione consente di sostituire una serie di microproposizioni in una macroproposizione più generale, che deve assumere carattere di coerenza rispetto al testo di partenza.

Tale impostazione è confermata da studi successivi, ad esempio da Hidi e Anderson, i quali affermano che l’elaborazione di un riassunto coinvolge due ordini di operazioni cognitive: un processo di valutazione per selezionare le informazioni importanti, e un processo di condensazione, con cui combinare le idee mediante trasformazioni (Hidi, Anderson 1986).

In sostanza, insegnare a riassumere non consiste soltanto nel proporre sequenze procedurali di operazioni linguistiche, ma richiede piuttosto lo sviluppo di un approccio strategico al testo (Cisotto, 2006) .

4.4. La scrittura di un testo espositivo

Le ricerche in merito allo “scrivere per studiare” (Langer e Applebee, 1987, Nelson, 2001), hanno dimostrato che l’elaborazione scritta porta ad una migliore prestazione nei compiti di apprendimento del testo rispetto alla sola lettura. Lo scrivere, infatti, comporta la manipolazione delle informazioni del testo , la loro

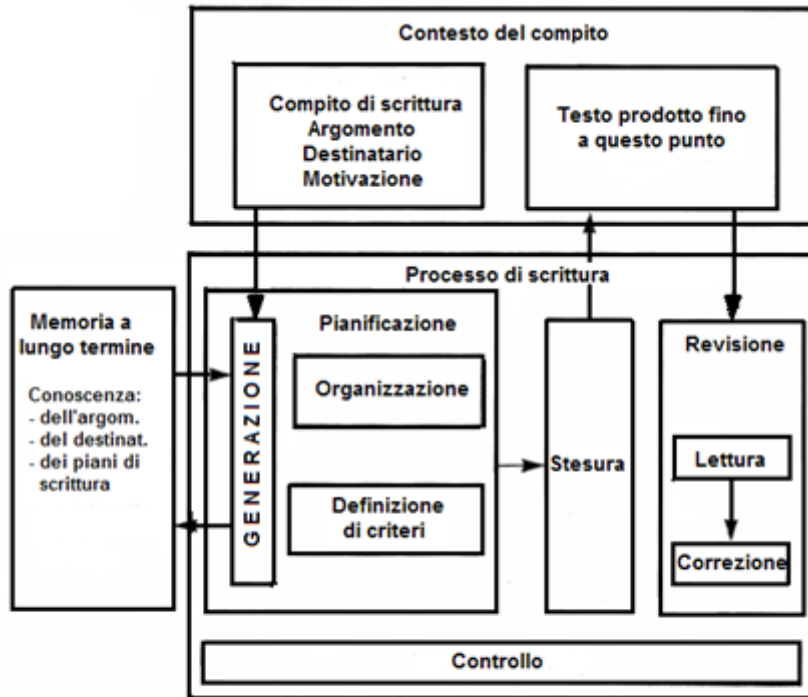
messa in relazione, rendendo maggiormente articolata l'organizzazione del testo. La costruzione di una sintesi scritta di tipo espositivo, richiede una comprensione profonda dei testi consultati, e la capacità di mettere in relazione i vari concetti (Cisotto, 2006). La riuscita del processo di scrittura per l'apprendimento dipende principalmente da tre operazioni; la selezione delle idee più importanti, la loro organizzazione in una struttura coerente e la connessione con cui si stabiliscono relazioni logiche tra le conoscenze (Ibidem).

Particolare efficacia ha avuto la proposta agli insegnanti del modello di Hayes e Flower (1980), probabilmente per la sua facilità di comprensione dei processi di scrittura da attivare nell'azione didattica.

Processi di scrittura (Hayes e Flower, 1980)
1. Dalla memoria a lungo termine (Conoscenza dell'argomento, scelta di scopo e destinatario, registro di scrittura)
2. Pianificazione (generazione di idee, obiettivi, organizzazione)
3. Trascrizione (ortografia, morfologia, sintassi, coerenza, coesione)
4. Revisione del testo (correzione, rilettura, autovalutazione)

Secondo tale modello in un primo momento è necessario recuperare dalla memoria a lungo termine tutte le informazioni riguardanti l'argomento da trattare: in questo caso è indispensabile che l'insegnante fornisca materiali adeguati o attivi una ricerca bibliografica o attraverso Internet di tutte le informazioni utili alla scrittura. Necessario inoltre risulta avere chiari lo scopo e il destinatario, in quanto tale contestualizzazione favorisce la scelta del registro di scrittura adeguato al contesto. Un secondo momento riguarda la pianificazione del testo, attraverso la generazione delle idee, la definizione degli obiettivi, l'organizzazione delle informazioni (scalette, schemi, mappe, ...). A questo punto è possibile iniziare a scrivere, rispettando le convenzioni della funzionalità comunicativa e le sue regole ortografiche, morfo-sintattiche, la coerenza e la coesione attraverso l'uso dei connettivi. Infine il

processo di scrittura si avvale della revisione del testo, attraverso la correzione, la rilettura, l'autovalutazione.



Modello del processo di scrittura. Da J.R. HAYES, L. S. FLOWER, Identifying the organization of writing processes, in L. W. GREGG, E. R. STEINBERG (a cura di), Cognitive processes in writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1980.

Figura n. 3: Modello dei processi di scrittura di Hayes e Flower

4.5. Il laboratorio delle abilità di studio

Il percorso di formazione ideato e realizzato all'interno della presente ricerca è stato progettato come laboratorio per l'apprendimento, secondo le indicazioni emerse nel corso dell'ultimo decennio all'interno del gruppo di Ricerca sulla Didattica della lingua coordinato dalla prof.ssa Lerida Cisotto, presso l'Università di Padova. Secondo tale approccio laboratoriale si possono sperimentare, anche in sede di formazione con gli insegnanti, sia i processi cognitivi che favoriscono lo sviluppo della competenza dello studio, sia la "comunità di pratiche" per narrare e condividere esperienze, negoziare concetti, significati, metodologie, co-costruire conoscenze dichiarative e procedurali. In particolare ci soffermiamo sull'importanza dell'apprendimento cognitivo, dell'apprendimento delle strategie, delle facilitazioni

procedurali, dell'insegnamento reciproco e dell'apprendimento cooperativo, e delle metodologie narrative e contesti di discorso.

4.5.1 L' apprendistato cognitivo

La pratica formativa dell' apprendistato cognitivo si basa sui processi di *modelling* / *coaching* / *scaffolding* / *fading*, propri di un percorso di apprendistato, ai quali si associano una intensa attività di riflessione e concettualizzazione su quanto si fa e si impara. (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Collins, Brown e Newman 1995).

L'apprendistato cognitivo si basa sui concetti espressi da Vygotskij sull'interiorizzazione e sul potenziale di apprendimento nella zona di sviluppo prossimale, ponendo in evidenza l'interazione con gli altri e l'aiuto degli altri nel processo di apprendimento dell'individuo. Lo sviluppo delle funzioni cognitive più complesse in un individuo emergono, secondo l'apprendistato cognitivo, con la collaborazione di individui "esperti", che fungono per il soggetto come modelli. Il modellamento (*modelling*) permette all'apprendista di appropriarsi di saperi e procedure utili a situazioni specifiche o più largamente a contesti sociali. L'apprendimento si sviluppa grazie all'assistenza da parte dell'esperto (*coaching*), attraverso un sostegno e appoggio continuo e indicazioni e feedback (*scaffolding*), attraverso una graduale riduzione dell'assistenza (*fading*) man mano che l'apprendista diviene più competente, attraverso una riflessione ponderata sulle sue prestazioni e nel confronto di queste con quelle dei pari o degli esperti, confronto che potenzia le abilità di autocorrezione e di autoregolazione; infine, nell'esplorare e risolvere problemi in maniera autonoma e scegliendo percorsi e soluzioni nuove.

Un esempio di apprendistato cognitivo sono le **comunità di pratica**, contesti di apprendimento basati sulla condivisione, collaborazione e aiuto reciproco in cui si genera conoscenza. All'interno della comunità di pratiche i partecipanti condividono il processo di apprendimento, stimolando la motivazione reciproca, attraverso il problem solving all'interno di situazioni esperite in contesti reali (Cisotto 2005). L'avvento delle tecnologie multimediali ha creato le condizioni per una facilitazione nelle interazioni tra gli esperti, gli apprendisti e gli strumenti tecnologici. La

conoscenza è distribuita tra le persone, le fonti di informazioni, i dati raccolti, le tecnologie che ne sostengono l'organizzazione, tra gli interlocutori, esperti e pari, con cui si comunica (Gagliari et al., 2010).

4.5.2. L'apprendimento delle strategie

All'interno del grande capitolo riguardante la ricerca sulla metacognizione (si veda il paragrafo 1.4.1), dagli anni '80 ha avuto notevole diffusione l'espressione "apprendere ad apprendere": essa indica la consapevolezza e il controllo del proprio apprendimento da parte di allievi esperti (Brown, 1987). Non solo tale espressione è entrata ad indicare una delle otto competenze chiave europee (Raccomandazione Consiglio d'Europa, 2006), ma si può trovare citata anche nelle Indicazioni nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012), nel paragrafo "L'ambiente di apprendimento" come una delle procedure che consente di promuovere l'apprendimento per competenze.

"Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di «imparare ad apprendere». Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di

comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare." (Indicazioni Nazionali, MIUR, 2012)

In particolare, all'interno del percorso didattico per lo sviluppo delle abilità di studio, un ruolo di rilievo assume la proposta di promuovere l'apprendimento di un "pensiero strategico" adeguato all'interazione con il testo. I processi mentali di controllo consentono un attento monitoraggio del proprio modo di apprendere, i punti di forza, le difficoltà, gli obiettivi di miglioramento. In questo senso l'insegnante ha una funzione fondamentale di facilitatore, in quanto non sarà impegnato soltanto nella trasmissione dei contenuti, ma progetterà momenti, durante la lezione, per far riflettere gli alunni sul proprio processo di apprendimento.

Per facilitare la comprensione del testo l'insegnante può utilizzare strategie a carattere processuale:

- nella fase iniziale l'allievo è stimolato ad esplicitare le proprie anticipazioni sui significati del testo.
- Nel caso l'argomento risulti del tutto nuovo, l'insegnante stesso formulerà alcune idee generali che fungano da organizzatore anticipato a cui ancorare le nuove informazioni
- Durante la lettura gli studenti sono invitati a verbalizzare le nuove rappresentazioni e a metterle a confronto con quelle iniziali. In tal modo essi sono in grado di monitorare l'evoluzione del proprio processo di comprensione.
- Nel caso insorgano distorsioni o imprecisioni nei significati, l'insegnante interverrà facilitando la riformulazione
- Dopo la lettura del testo gli studenti potranno visualizzare la rappresentazione dei significati attraverso la mappa concettuale del testo, impostata secondo un'organizzazione gerarchica dei concetti ed esplicitandone le relazioni. (, 2006)

4.5.3. Tecniche per facilitare i processi di apprendimento costruttivo

L'approccio cognitivista e quello socio-costruttivo hanno introdotto negli ultimi decenni un notevole rinnovamento delle metodologie di insegnamento, ponendo al

centro delle proprie ricerche il carattere costruttivo dell'apprendimento e la partecipazione attiva dello studente. Una particolare attenzione è stata rivolta alla sperimentazione di metodologie didattiche adeguate a sviluppare negli alunni l'elaborazione costruttiva e reticolare della conoscenza. Riportiamo di seguito alcune strategie costruttive per l'apprendimento:

a. Rilevazione delle preconoscenze: Il Brainstorming

Il brainstorming è una tecnica ideata e formulata da Osborn nel lontano 1926 (in Italia 1987), che si basa su di una discussione di gruppo incrociata, guidata da un moderatore. Lo scopo è quello di far esprimere, in maniera assolutamente non vincolata, il maggior numero possibile di idee su un determinato problema. Il nucleo centrale della tecnica, nella prima fase, è quello di produrre il maggior numero di idee (lista di controllo), che secondo l'autore è più importante della qualità delle stesse, soprattutto perché maggiore sarà il numero delle idee, maggiori saranno le probabilità di trovarne alcune utili. Tali idee servono poi da spunto alla soluzione di problemi; e possono essere, successivamente, valutate e ulteriormente elaborate. Il brainstorming (letteralmente "tempesta nel cervello") è una tecnica che mira a disinibire lo scorrere dei pensieri, impedendo l'insorgere di giudizi critici prematuri (<http://www.irre.toscana.it>). La tecnica del Brainstorming è particolarmente utilizzata per la rilevazione e la valorizzazione delle preconoscenze degli allievi, per permettere l'ancoraggio di nuove conoscenze.

b. La conversazione clinica

È definita come tecnica di indagine e di intervento che si richiama al colloquio clinico di Piaget: attraverso una serie di domande-stimolo e di specificazione, il docente stimola la conversazione tra gli alunni per far emergere le preconoscenze, ma anche per guidare una verifica collettiva sugli apprendimenti riguardanti un particolare argomento di studio. L'insegnante si avvale di tecniche di conduzione della conversazione come il rispecchiamento, la riformulazione, il rinforzo, il rilancio interrogativo, il contraddittorio (Damiano, 1994).

c. Gli organizzatori anticipati

Si tratta di una strategia introdotta da D. P. Ausubel (1968) nell'ambito della teoria dell'apprendimento significativo. Consistono in brevi sintesi dei contenuti del testo, e hanno la funzione di anticipare al lettore le idee espresse in modo da costruire una sorta di impalcatura per facilitare l'ancoraggio delle nuove conoscenze. In tal modo, anche testi che presentino un particolare grado di complessità, l'organizzatore anticipato facilita la comprensione dei concetti e l'attivazione di strutture cognitive adeguate per una prima rappresentazione dell'argomento.

d. Le facilitazioni procedurali

Le facilitazioni procedurali indicano tutte le misure di riduzione del carico esecutivo di un compito esecutivo. Il termine è stato adottato da Bereiter e Scardamalia (1987) nell'ambito della composizione scritta, ma si è esteso ad altri ambiti di apprendimento scolastico, in quanto hanno assunto il significato di tecniche e strategie per consentire l'esecuzione di compiti complessi anche in allievi inesperti. L'insegnante facilita l'esecuzione attraverso adeguati interventi di *prompting*, oppure predisponendo materiali adeguati alla zona di sviluppo prossimale dell'alunno, fornendo indicazioni procedurali riferite a parti del compito maggiormente complesse, con l'obiettivo di garantire il successo formativo.

e. Supporti mobili o informatici

Si tratta di una tecnica che facilita la modificazione delle rappresentazioni delle idee e le loro relazioni. Possono essere utilizzati in tal senso semplici post-it, cioè foglietti mobili da posizionare su un supporto cartaceo (un cartellone), al fine di fissare idee e concetti in merito ad un argomento o condividere parole chiave reperite in un testo. Inizialmente i post-it possono essere posizionati in ordine sparso, in seguito, anche attraverso un lavoro in piccolo gruppo, possono favorire l'organizzazione in una mappa concettuale per facilitare la generazione di idee, sia nel costruire un riassunto, sia come pianificazione per la scrittura di un testo espositivo. Tale tecnica, negli ultimi anni, ha avuto un'evoluzione in alcune scuole dotate di LIM (Lavagna Interattiva Mobile), dove tale processo è stato sostituito dalla scrittura del concetto direttamente sullo schermo, facilitando quindi la riorganizzazione dei

contenuti attraverso la visualizzazione collettiva, innescando una discussione che coinvolge tutti gli alunni della classe.

4.5.4. L'apprendimento socio-costruttivo

Negli anni ottanta il costruttivismo socio-culturale ha rappresentato il superamento della prima fase dell'approccio cognitivista. Secondo la scuola costruttivista il centro della riflessione scientifica riguarda la *costruzione del significato*, fondata sui processi di costruzione soggettiva e attiva dei significati; la conoscenza si costruisce come risultato delle esperienze individuali e della negoziazione dei significati all'interno di un determinato contesto sociale. La conoscenza dunque avviene attraverso un percorso di esperienze personali di apprendimento e di integrazione con le precedenti esperienze. Inoltre, ciò che contraddistingue il costruttivismo rispetto al primo cognitivismo è soprattutto il passaggio da una visione intrasoggettiva a quella intersoggettiva. L'apprendimento dipende dall'attivazione dinamica degli schemi cognitivi del soggetto e dalle strategie di cui egli dispone, ma si realizza attraverso la negoziazione dei significati e la mediazione dell'individuo nel contesto sociale in cui agisce. L'apprendimento pertanto assume tre caratteristiche fondamentali: è *attivo* in quanto frutto di processi dinamici e soggettivi; è *collaborativo*, in quanto le nuove strategie di *problem solving* si sviluppano grazie alla mediazione e alla negoziazione dei significati ed è *situato* in quanto avviene in un determinato contesto socio-culturale (Cardona, 2006). L'approccio costruttivista fonda le sue radici nella teoria di attivismo di Dewey, nei processi di assimilazione e accomodamento studiati da Piaget e nella natura socio-culturale dell'apprendimento teorizzata da Vygotskij. Secondo il costruttivismo socio-culturale, è infatti l'agire sociale e collaborativo (e dunque la mediazione sociale) che consente al soggetto di pervenire al suo sviluppo potenziale.

4.5.5. L'insegnamento reciproco e l'apprendimento cooperativo

L'insegnamento reciproco (Palincsar e Brown, 1984, Brown, Palincsar, 1987) rappresenta un metodo per migliorare le capacità di comprensione di un testo

attraverso l'esercizio guidato di alcune strategie esperte di lettura nell'ambito di contesti di apprendimento collaborativi. Il metodo prevede la discussione in gruppo orientata all'applicazione di quattro strategie per l'interazione con il testo: porre domande, dare chiarimenti, riassumere, fare previsioni. In tale contesto sociale il gruppo sostiene lo sforzo cognitivo e mette gli alunni in difficoltà nelle condizioni di affrontare compiti sempre più complessi. (Cisotto, 2005, pag. 76).

L'apprendimento cooperativo (*Cooperative Learning*) è un metodo di insegnamento/apprendimento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti (Comoglio, Cardoso, 1998). Le caratteristiche specifiche del C. L. sono identificate nell'interdipendenza positiva, nell'interazione faccia a faccia, nell'insegnamento diretto e nell'uso di abilità interpersonali, nell'agire in piccoli gruppi eterogenei, nella revisione del lavoro svolto e nella valutazione individuale e di gruppo (ibidem, pag. 21) . Tale impostazione differenzia il C. L. da qualsiasi altra impostazione di lavoro di gruppo per alcune caratteristiche fondamentali: l'alto livello di interdipendenza positiva, la leadership condivisa, la responsabilità distribuita, l'enfaticizzazione della qualità dei rapporti in riferimento al compito (aiuto e incoraggiamento reciproco). Inoltre nel C.L. le competenze sociali sono insegnate, ma l'insegnante osserva e interviene. Infine la valutazione riguarda l'efficacia del gruppo ma anche l'autovalutazione da parte del singolo (Johnson e Johnson, 1987). Il C. L. si avvale di particolari "strutture" di lavoro cooperativo, ad esempio il "Jig saw", la "controversia" o l'"Intervista a tre passi", mediante le quali l'insegnante organizza il lavoro collaborativo degli alunni, progettando l'attività per garantire il funzionamento del gruppo e il successo formativo.

4.5.6. Metodologie narrative e contesti discorsivi

Gli studi di Bruner (1986) hanno portato un notevole contributo nel riconoscimento della valenza formativa delle metodologie narrative per lo sviluppo dell'apprendimento. Nel contesto di cui si occupa la presente ricerca, la narrazione ha assunto un importante valore formativo in quanto utilizzata nel training con gli insegnanti: all'inizio di ogni nuovo incontro è stato riservato un tempo per la

narrazione come veicolo di confronto in merito alle esperienze di azione didattica svolte in classe dagli insegnanti. In questo senso la creazione di un dialogo tra i componenti del gruppo in formazione ha svolto funzione comunicativa, culturale, metacognitiva, trasformativa (Demetrio 2004, Mezirow, 2003)

Un filone di ricerca in merito ai contesti didattici per favorire l'apprendimento riguarda le "pratiche di discorso". A partire dall'attenzione della Brown verso la costituzione di comunità di apprendimento, le pratiche di discorso si basano sull'idea che la costruzione della conoscenza divenga significativa attraverso l'interazione tra pari come dimensione sociale dell'apprendimento (Pontecorvo, 1991). L'assunto si basa da una parte sulle teorie di Vygotskij in merito alla natura sociale dei processi cognitivi (Vygotskij 1980), dall'altra sulla teoria del dialogo di Bachtin (Holquist 1981). La discussione produce un confronto tra punti di vista che facilita la ristrutturazione concettuale (Mason, 1999). La discussione tra pari favorisce concatenazioni discorsive che formano la capacità di affermare, esporre, argomentare portando le proprie conoscenze e le proprie convinzioni, sviluppando pensiero critico e ipotetico.

Seconda parte: La ricerca

Capitolo 5. Problema, obiettivi e ipotesi di ricerca

Nell'ambito degli studi di matrice *cognitivista e socio-culturale* che sono stati condotti negli ultimi decenni sulle abilità di studio, molto resta ancora da indagare, come si è visto nell'exkursus teorico presentato nella prima parte del contributo, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento di tali abilità, lo sviluppo professionale degli insegnanti e il rapporto tra credenze e pratiche didattiche. Per lo sviluppo della presente indagine ci si è riferiti in particolare agli studi di Pajares (1992), Calderhead (1996), Borko e Putnam (1996) sulle credenze e agli studi di Boscolo (1997), Cornoldi (2006, 2008), Cisotto (2006), Anderson (1979) sulle pratiche didattiche per le abilità di studio.

Attraverso la presente ricerca si è voluto da un lato indagare il rapporto tra credenze e pratiche didattiche, dall'altro affrontare la questione della formazione degli insegnanti, attraverso la progettazione di un percorso di formazione rivolto a docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Per l'impostazione del percorso di formazione ci si è riferiti alla metodologia della ricerca-azione, seguendo le indicazioni di Lewin ma rivisitando la proposta in chiave pedagogica nella versione di Trombetta (2000), Nigris (1998). In tale prospettiva la verifica dell'efficacia di tale metodo è stata effettuata attraverso un focus group finale, in cui gli insegnanti sono stati invitati a rispondere ad alcune domande in merito alla modifica della propria percezione di competenza nell'insegnare le abilità di studio.

Alla luce delle considerazioni finora esposte e legate al framework teorico, la ricerca è stata progettata con l'intento di rispondere ad una serie di domande:

- a. Quali credenze e pratiche mettono in atto gli insegnanti nell'azione didattica per lo sviluppo delle abilità di studio?
- b. Esiste una didattica per lo sviluppo delle abilità di studio in termini di progettazione, azione didattica e valutazione?

- c. Attraverso un percorso di formazione e di supporto in itinere con un gruppo di colleghi, i docenti potranno modificare la percezione della propria competenza nell'insegnare le abilità di studio?

L'indagine, a carattere esplorativo, è stata condotta allo scopo di comprendere il ruolo delle credenze e delle pratiche didattiche degli insegnanti nello sviluppo delle competenze didattiche per le abilità di studio.

La **prima** ipotesi sottesa alla ricerca riguarda il rapporto tra le credenze relative alle abilità di studio e le pratiche di insegnamento adottate. In particolare, ci si attendeva di osservare nei docenti due "profili di credenze", uno "trasmissivo" e l'altro "strategico", legati alle dichiarazioni fatte dagli stessi sulle pratiche in uso nella propria attività professionale.

La **seconda** ipotesi riguarda invece l'impatto positivo dell'applicazione di un modello socio-costruttivo di formazione degli insegnanti, ispirato alla ricerca-azione, sulle credenze e sulle pratiche dei docenti coinvolti nel percorso di sviluppo professionale. Ci si attendeva che la formazione potesse influire in modo positivo sia sulle conoscenze in merito alle abilità di studio sia sulla pratica didattica, concorrendo a migliorare la percezione di competenza degli insegnanti.

Capitolo 6. Disegno di ricerca

6.1. La rilevazione di credenze e pratiche

Per verificare la **prima** ipotesi di ricerca, riguardante l'esistenza di una relazione tra le credenze relative alle abilità di studio e le pratiche di insegnamento adottate, è stato costruito e somministrato un questionario rivolto a insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado.

La scelta si è limitata a questi gradi scolastici in quanto è recente l'emanazione delle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012) da parte del MIUR, che iscrive questi due gradi scolastici in un unico ciclo: per il principio della continuità a entrambi i gradi viene richiesto di realizzare una didattica per competenze, da una parte attraverso i Traguardi di sviluppo di competenza riferiti a ciascuna disciplina, dall'altro da precise indicazioni metodologiche con un'impostazione cognitiva e socio – costruttiva (nel paragrafo: L'ambiente di apprendimento). Agli insegnanti dei due gradi scolastici le Indicazioni Nazionali chiedono inoltre di "certificare" le competenze raggiunte dagli alunni, introducendo di fatto una valutazione per competenze.

Il **questionario** è composto di due sezioni. La prima pagina del questionario ha la funzione di dare alcune informazioni in merito al contesto di ricerca inserito nel percorso di Dottorato dell'Università di Padova. Vi è inoltre una breve illustrazione del questionario e della suddivisione in due sezioni (credenze e pratiche), viene data garanzia dell'anonimato e si chiede all'insegnante di rispondere ad alcuni item informativi, che assumono la funzione di rilevare le variabili d'ingresso. tali variabili saranno analizzate nella loro correlazione con le risposte date al questionario (si veda nell'**Allegato 1** il questionario nella sua forma completa).

La *prima* sezione comprende 40 item relativi alle credenze sulle abilità di studio (AMOS - Cornoldi 2008, Borko e Putnam, 1999, Calderhead, 1999) e costruiti su scala Likert a 4 punti (per niente vero, poco vero, abbastanza vero, molto vero). Le

credenze indagate riguardano le convinzioni sulle discipline, sulle migliori pratiche per insegnare a studiare, sull'importanza dei contenuti rispetto alle strategie, sulle pratiche di organizzazione di una lezione per lo studio, in merito alle teorie sull'intelligenza, sull'approccio allo studio (atteggiamenti), sulle strategie per studiare.

La *seconda* sezione è composta da 40 item sulla frequenza delle pratiche di insegnamento delle abilità di studio, con scala Likert a 4 punti (mai, qualche volta, spesso, sempre). Le dimensioni indagate riguardano le pratiche sulla disciplina e sul curriculum, quelle per insegnare a studiare e per sviluppare atteggiamenti per lo studio e l'apprendimento.

6.1.1. Il questionario sulle credenze

Per formulare le affermazioni in merito alle credenze si è proceduto ad una prima individuazione delle dimensioni che caratterizzano le credenze da indagare. In base al framework teorico sono state selezionate le seguenti dimensioni: contenuti dell'argomento, conoscenza pratica professionale, conoscenza delle pratiche personali (apprese dall'esperienza), conoscenze teoriche. Ciascuna di esse si compone a sua volta di alcuni indicatori in base ai quali sono state formulate gli item. L'insegnante viene invitato a porre una croce sul grado di "verità" assegnato a ciascuna affermazione: per niente vero, poco vero, abbastanza vero, molto vero.

In questa sezione si è pensato di creare tra gli item una differenziazione riferita a due diversi approcci alle credenze sulle abilità di studio, definibili come trasmissivo o strategico.

Di seguito vengono riportate le dimensioni, gli indicatori attraverso i quali si articolano, nonché gli item individuati per ciascun indicatore. Il numero tra parentesi indica la posizione che l'item ha assunto all'interno del questionario somministrato. L'attendibilità dello strumento è stata calcolata attraverso il coefficiente α Cronbach = .806.

Dimensione 1: Contenuti dell'argomento

Indicatore 1 a: Convinzioni sulle discipline: semplici, complesse, programma dal più semplice

Affermazioni:

1. Vi sono discipline più semplici da insegnare, altre più difficili (32)
2. La facilità o la difficoltà di una disciplina dipendono dalle strategie di studio che l'insegnante facilita negli alunni (12)
3. Il programma di una disciplina è strutturato partendo da contenuti semplici verso contenuti di sempre maggiore complessità (18)
4. Il programma di una disciplina integra conoscenze semplici e complesse (22)
5. La disciplina oggetto di studio è un insieme strutturato di contenuti in sequenza (28)
6. La disciplina oggetto di studio è un insieme di contenuti collegati tra loro a rete (37)

Dimensione n. 2: Conoscenza pratica professionale

Indicatore 2 a *Convinzioni sulle migliori pratiche per insegnare a studiare*

Affermazioni:

1. La trasmissione dei contenuti si ottiene attraverso le spiegazioni dell'argomento (1)
2. L'insegnante facilita l'apprendimento dei contenuti attraverso l'uso di strategie attive (19)
3. È importante che l'insegnante trasmetta un efficace metodo di studio (7)
4. Le abilità di studio si apprendono attraverso l'utilizzo di strategie consapevoli (3)

Dimensione n. 3: Conoscenza delle pratiche personali (apprese dall'esperienza)

Indicatore 3 a: *Convinzioni sull'importanza dei contenuti rispetto alle strategie*

Affermazioni:

1. L'apprendimento dei contenuti di una disciplina è più importante delle strategie utilizzate per studiare (6)
2. L'apprendimento dei contenuti si struttura a partire dalle strategie messe in atto per studiare (29)
3. L'esposizione dei contenuti in forma sequenziale è la prova dell'avvenuto apprendimento (5)

4. I contenuti sono appresi quando lo studente li espone collegando i concetti a rete (25)

Indicatore 3 b: Convinzioni sulle pratiche di organizzazione di una lezione per lo studio

Affermazioni:

1. Lo studio è facilitato se in classe l'alunno sta attento alle spiegazioni (26)
2. Lo studio si sviluppa a partire dal lavoro in classe sulla comprensione del testo (27)
3. Per comprendere un testo di studio sono importanti la lettura e la sottolineatura delle frasi più importanti (20)
4. La comprensione di un testo di studio si facilita introducendo domande per il recupero delle pre- conoscenze (35)
5. È importante che le istruzioni per il metodo di studio siano rispettate integralmente per garantire l'apprendimento (23)
6. Le strategie per lo studio hanno carattere flessibile, pertanto è lo studente a decidere quale sia la strategia più efficace (31)

Dimensione n. 4: Conoscenze teoriche

Indicatore 4 a: Convinzioni in merito alle teorie sull'intelligenza

Affermazioni:

1. L'intelligenza degli alunni è qualcosa di loro che non può cambiare (4)
2. Indipendentemente da quanta intelligenza l'alunno abbia, può sempre cambiarne almeno un po' (9)
3. L'alunno può imparare cose nuove, ma non può cambiare la sua intelligenza (13)
4. Quando un alunno impara cose nuove, migliora anche la sua intelligenza (38)

Indicatore 4 b. : Convinzioni sull'approccio allo studio (atteggiamenti)

(Impegno/motivazione, Stile di apprendimento, Autonomia, Concentrazione, Rapporto con i compagni)

Affermazioni:

1. L'impegno nello studio dipende da caratteristiche personali dello studente (8)
2. L'impegno nello studio è correlato alla motivazione che l'insegnante riesce a incentivare (14)
3. L'apprendimento attraverso lo studio segue percorsi rigorosi: attenzione a scuola e impegno a casa nella lettura e nella memorizzazione (21)
4. La verifica del risultato nello studio deve tener conto dello stile di apprendimento dell'alunno (10)
5. Lo studente conquista autonomia nello studio attraverso un rigoroso autocontrollo (11)
6. Lo studente è autonomo nello studio se diviene consapevole delle strategie da utilizzare nei diversi contesti disciplinari (36)
7. Il risultato nello studio risente della capacità di concentrazione durante la spiegazione e durante lo studio a casa (15)
8. Il risultato nello studio risente delle capacità di concentrazione che si sviluppano a partire dall'autovalutazione delle studente (30)
9. Lo studio è un'attività individuale dove ogni studente mette a frutto le proprie capacità (16)
10. Lo studio è un'attività individuale che viene facilitata dal confronto e dalla riflessione comune nel gruppo dei pari (24)

Indicatore 4 c *Convinzioni sulle strategie per studiare (Metacognizione, Autoregolazione, Porsi domande)*

Affermazioni:

1. Il migliore metodo di studio consiste nell'eseguire con impegno il compito assegnato e la memorizzazione dei contenuti (17)
2. Le abilità di studio si sviluppano a partire dalla consapevolezza delle strategie da utilizzare nel compito (40)
3. Il compito dell'insegnante è quello di spiegare i contenuti in modo chiaro, spetta poi allo studente applicare con impegno il metodo di studio (2)

4. Il compito dell'insegnante è aiutare lo studente ad autoregolare le proprie strategie di studio a seconda del compito richiesto (39)
 5. Il docente aiuta l'apprendimento ponendo domande in merito ai contenuti affrontati (33)
- Il docente sollecita lo studente a porsi domande sui processi di controllo del proprio apprendimento (34) .

La Tabella seguente riporta le dimensioni, gli indicatori e le affermazioni sopra esposte. Lo sfondo azzurro indica gli item riferibili al profilo "trasmissivo", mentre lo sfondo bianco si riferisce agli corrispondenti al profilo "strategico".

Dimensione	Indicatore	Affermazione
1. Contenuti dell'argomento	Convinzioni sulle discipline: semplici, complesse, programma dal più semplice	1. Vi sono discipline più semplici da insegnare, altre più difficili (32)
		2. La facilità o la difficoltà di una disciplina dipendono dalle strategie di studio che l'insegnante facilita negli alunni (12)
		3. Il programma di una disciplina è strutturato partendo da contenuti semplici verso contenuti di sempre maggiore complessità (18)
		4. Il programma di una disciplina integra conoscenze semplici e complesse (22)
		5. La disciplina oggetto di studio è un insieme strutturato di contenuti in sequenza (28)
		6. La disciplina oggetto di studio è un insieme di contenuti collegati tra loro a rete (37)
2. Conoscenza pratica professionale	Convinzioni sulle migliori pratiche per insegnare a studiare	7. La trasmissione dei contenuti si ottiene attraverso le spiegazioni dell'argomento (1)
		8. L'insegnante facilita l'apprendimento dei contenuti attraverso l'uso di strategie attive (19)
		9. È importante che l'insegnante trasmetta un efficace metodo di studio (7)
		10. Le abilità di studio si apprendono attraverso l'utilizzo di strategie consapevoli (3)
3. Conoscenza	a. Convinzioni	11. L'apprendimento dei contenuti di una

delle pratiche personali (apprese dall'esperienza)	sull'importanza dei contenuti rispetto alle strategie	disciplina è più importante delle strategie utilizzate per studiare (6)
		12. L'apprendimento dei contenuti si struttura a partire dalle strategie messe in atto per studiare (29)
		13. L'esposizione dei contenuti in forma sequenziale è la prova dell'avvenuto apprendimento (5)
		14. I contenuti sono appresi quando lo studente li espone collegando i concetti a rete (25)
		15. Lo studio è facilitato se in classe l'alunno sta attento alle spiegazioni (26)
		16. Lo studio si sviluppa a partire dal lavoro in classe sulla comprensione del testo (27)
	b. Convinzioni sulle pratiche di organizzazione di una lezione per lo studio	17. Per comprendere un testo di studio sono importanti la lettura e la sottolineatura delle frasi più importanti (20)
		18. La comprensione di un testo di studio si facilita introducendo domande per il recupero delle pre- conoscenze (35)
		19. È importante che le istruzioni per il metodo di studio siano rispettate integralmente per garantire l'apprendimento (23)
		20. Le strategie per lo studio hanno carattere flessibile, pertanto è lo studente a decidere quale sia la strategia più efficace (31)
4. Conoscenze teoriche	a. Convinzioni in merito alle teorie sull'intelligenza	21. L'intelligenza degli alunni è qualcosa di loro che non può cambiare (4)
		22. Indipendentemente da quanta intelligenza l'alunno abbia, può sempre cambiarne almeno un po' (9)
		23. L'alunno può imparare cose nuove, ma non può cambiare la sua intelligenza (13)
		24. Quando un alunno impara cose nuove, migliora anche la sua intelligenza (38)
	b. Convinzioni sull'approccio allo studio (atteggiamenti) Impegno/motivazione Stile di apprendimento Autonomia Concentrazione Rapporto con i compagni	25. L'impegno nello studio dipende da caratteristiche personali dello studente (8)
		26. L'impegno nello studio è correlato alla motivazione che l'insegnante riesce a incentivare (14)
		27. L'apprendimento attraverso lo studio segue percorsi rigorosi: attenzione a scuola e impegno a casa nella lettura e nella memorizzazione (21)
		28. La verifica del risultato nello studio deve

	tener conto dello stile di apprendimento dell'alunno (10)
	29. Lo studente conquista autonomia nello studio attraverso un rigoroso autocontrollo (11)
	30. Lo studente è autonomo nello studio se diviene consapevole delle strategie da utilizzare nei diversi contesti disciplinari (36)
	31. Il risultato nello studio risente della capacità di concentrazione durante la spiegazione e durante lo studio a casa (15)
	32. Il risultato nello studio risente delle capacità di concentrazione che si sviluppano a partire dall'autovalutazione delle studente (30)
	33. Lo studio è un'attività individuale dove ogni studente mette a frutto le proprie capacità (16)
	34. Lo studio è un'attività individuale che viene facilitata dal confronto e dalla riflessione comune nel gruppo dei pari (24)
c. Convinzioni sulle strategie per studiare: Metacognizione Autoregolazione Porsi domande	35. Il migliore metodo di studio consiste nell'eseguire con impegno il compito assegnato e la memorizzazione dei contenuti (17)
	36. Le abilità di studio si sviluppano a partire dalla consapevolezza delle strategie da utilizzare nel compito (40)
	37. Il compito dell'insegnante è quello di spiegare i contenuti in modo chiaro, spetta poi allo studente applicare con impegno il metodo di studio (2)
	38. Il compito dell'insegnante è aiutare lo studente ad autoregolare le proprie strategie di studio a seconda del compito richiesto (39)
	39. Il docente aiuta l'apprendimento ponendo domande in merito ai contenuti affrontati (33)
	40. Il docente sollecita lo studente a porsi domande sui processi di controllo del proprio apprendimento (34)

6.1.2. Il questionario sulle pratiche per insegnare a studiare

Anche in questo caso si è proceduto all'individuazione delle dimensioni da indagare in riferimento al framework teorico, adattando lo strumento dagli studi di Cornoldi

(2006) Boscolo (1997), Cisotto (2006) Anderson (1978). Il questionario è stato costruito allo scopo di indagare le frequenze asserite dai docenti in merito alle pratiche sulla disciplina e sul curricolo, alle pratiche per insegnare a studiare, alle pratiche per sviluppare atteggiamenti per lo studio e l'apprendimento. Ciascuna di queste dimensioni è stata poi declinata in alcuni indicatori, a loro volta declinati negli item. Gli insegnanti sono stati invitati a porre una crocetta sulla frequenza dell'utilizzo della pratica, esprimendola su una scala a 4 punti: mai, qualche volta, spesso, sempre. Anche questo strumento si è rivelato attendibile (α di Cronbach = .899).

Dimensione 1. Pratiche sulla disciplina e sul curricolo

Indicatore 1 a: Disciplina

1. Nell'affrontare lo studio con gli alunni tengo conto delle basi epistemologiche su cui si fonda la disciplina
2. Mi tengo aggiornato attraverso letture e corsi in merito ai contenuti della disciplina di studio
3. Nel progettare l'insegnamento di una disciplina tengo conto che si compone di conoscenze progressive e collegate in rete
4. Nel progettare l'insegnamento considero sia i contenuti della disciplina di studio, sia le strategie da utilizzare per il loro apprendimento
5. La modalità di verifica delle abilità di studio tiene conto sia dei contenuti appresi, sia delle strategie messe in atto dagli studenti

Indicatore 1 b. Curricolo

Affermazioni

1. La progettazione del curricolo annuale della disciplina di studio è organizzata a moduli tematici
2. Nell'organizzare il curricolo, tengo conto, oltre ai contenuti di apprendimento, anche delle strategie per l'apprendimento
3. Nel progettare le singole lezioni prevedo l'utilizzo di un metodo laboratoriale per incentivare la costruzione partecipata e attiva degli studenti

4. Nella progettazione del curricolo tengo conto di tempi adeguati per consentire la partecipazione degli alunni e un più consolidato apprendimento
5. Nell'organizzare il curricolo prevedo l'utilizzo di spazi e materiali per facilitare l'apprendimento

Dimensione n. 2: Pratiche per insegnare a studiare

Indicatore 2 a: Fase di pre – lettura

Affermazioni:

1. Prima di iniziare un nuovo argomento pongo domande per rilevare le pre-conoscenze
2. Prima di leggere faccio osservare il titolo, i sottotitoli, le parole in grassetto, le figure
3. Prima di leggere chiedo agli alunni di formulare delle ipotesi circa i contenuti dell'argomento
4. Prima di leggere pianifico con gli alunni tempi e modalità di studio (attività previste e tabella di marcia)
5. Prima di iniziare la lettura attenta consento una lettura veloce del testo

Indicatore b: fase di lettura

Affermazioni:

6. Leggo o faccio leggere il testo la prima volta ad alta voce
7. Durante la seconda lettura mi fermo ogni qual volta intendo concordare con gli alunni le parti da sottolineare
8. Faccio utilizzare una modalità di presa degli appunti durante la lettura
9. Sollecito domande per facilitare la comprensione letterale (lessico)
10. Chiedo di individuare i paragrafi in cui si divide il testo
11. Utilizzo una strategia per facilitare l'individuazione delle parole - chiave
12. Interrompo di tanto in tanto la lettura per chiedere agli alunni di esplicitare il significato di alcuni termini "difficili"
13. Durante la lettura, oltre alle parole chiave, sollecito il reperimento dei connettivi

Indicatore 2b: fase di lettura

Affermazioni:

1. Leggo o faccio leggere il testo la prima volta ad alta voce
2. Durante la seconda lettura mi fermo ogni qual volta intendo concordare con gli alunni le parti da sottolineare
3. Faccio utilizzare una modalità di presa degli appunti durante la lettura
4. Sollecito domande per facilitare la comprensione letterale (lessico)
5. Chiedo di individuare i paragrafi in cui si divide il testo
6. Utilizzo una strategia per facilitare l'individuazione delle parole - chiave
7. Interrompo di tanto in tanto la lettura per chiedere agli alunni di esplicitare il significato di alcuni termini "difficili"
8. Durante la lettura, oltre alle parole chiave, sollecito il reperimento dei connettivi

Indicatore 2 c: fase di post lettura

Affermazioni:

1. Con le parole chiave individuate nel testo sollecito la costruzione di uno schema o di una mappa concettuale
2. Chiedo a ciascun alunno di elaborare un discorso coerente e coeso utilizzando le parole chiave della mappa
3. Faccio scrivere un breve riassunto del testo utilizzando le parole chiave della mappa e i connettivi reperiti
4. Chiedo all'alunno di studiare l'argomento a casa utilizzando tutti i materiali a sua disposizione (testo, mappa, riassunto)
5. A partire dalle parole chiave sollecito gli alunni ad approfondire l'argomento attraverso la ricerca di ulteriori informazioni (da enciclopedie, internet, ecc)
6. La verifica sullo studio eseguito tiene conto degli stili personali di apprendimento
7. L'interrogazione avviene consentendo la visualizzazione della mappa

8. A distanza di tempo compio dei “sondaggi” per verificare la memorizzazione dei contenuti
9. Nell'affrontare nuovi argomenti cerco collegamenti con le mappe degli argomenti precedenti

Dimensione n. 3: Pratiche per sviluppare atteggiamenti per lo studio e l'apprendimento

Indicatore 3 a: Motivazione

Affermazioni:

1. Compio sondaggi e discussioni in classe per comprendere il livello di motivazione dei ragazzi al fine di avere informazioni sull'atteggiamento prevalente
2. Per incentivare la motivazione progetto le lezioni con una varietà di proposte didattiche, che tengano conto della diversità di stile degli alunni
3. Per incentivare la motivazione esplicito gli obiettivi del curriculum e i criteri di valutazione

Indicatore 3 b: Metacognizione

Affermazioni:

1. Durante la lezione propongo agli alunni alcune domande in merito alle strategie che stanno utilizzando

Indicatore 3 c: Autoregolazione, dardi istruzioni

Affermazioni:

1. Invito gli alunni a porsi domande e ad esplicitare a voce alta le istruzioni per migliorare le proprie prestazioni di apprendimento

Indicatore 3 d: Stili cognitivi

Affermazioni

1. Nel progettare le attività diversifico le proposte per facilitare la partecipazione di tutti gli alunni, tenendo conto della diversità di stili di apprendimento
2. Nel verificare gli apprendimenti utilizzo una diversità di modalità (interrogazione, risposte chiuse, risposte aperte, lavori di gruppo, ecc.)

3. La valutazione degli apprendimenti tiene conto della diversità di stile di ogni singolo alunno

Dimensione	Indicatore	Affermazione
1. Pratiche sulla disciplina e sul curricolo	a. Disciplina	1. Nell'affrontare lo studio con gli alunni tengo conto delle basi epistemologiche su cui si fonda la disciplina
		2. Mi tengo aggiornato attraverso letture e corsi in merito ai contenuti della disciplina di studio
		3. Nel progettare l'insegnamento di una disciplina tengo conto che si compone di conoscenze progressive e collegate in rete
		4. Nel progettare l'insegnamento considero sia i contenuti della disciplina di studio, sia le strategie da utilizzare per il loro apprendimento
		5. La modalità di verifica delle abilità di studio, <ul style="list-style-type: none"> a. tiene conto sia dei contenuti appresi, sia b. delle strategie messe in atto dagli studenti
	b. Curricolo	6. La progettazione del curricolo annuale della disciplina di studio è organizzata a moduli tematici
		7. Nell'organizzare il curricolo, tengo conto, oltre ai contenuti di apprendimento, anche delle strategie per l'apprendimento
		8. Nel progettare le singole lezioni prevedo l'utilizzo di un metodo laboratoriale per incentivare la costruzione partecipata e attiva degli studenti
		9. Nella progettazione del curricolo tengo conto di tempi adeguati per consentire la partecipazione degli alunni e un più consolidato apprendimento
		10. Nell'organizzare il curricolo prevedo l'utilizzo di spazi e materiali per facilitare l'apprendimento
2. Pratiche per insegnare a studiare	a. Fase di pre-lettura	11. Prima di iniziare un nuovo argomento pongo domande per rilevare le pre-conoscenze
		12. Prima di leggere faccio osservare il titolo, i sottotitoli, le parole in grassetto, le figure
		13. Prima di leggere chiedo agli alunni di formulare delle ipotesi circa i contenuti dell'argomento
		14. Prima di leggere pianifico con gli alunni tempi e modalità di studio (attività

		previste e tabella di marcia)
		15. Prima di iniziare la lettura attenta consentire una lettura veloce del testo
	b. Fase di lettura	16. Leggo o faccio leggere il testo la prima volta ad alta voce
		17. Durante la seconda lettura mi fermo ogni qual volta intendo concordare con gli alunni le parti da sottolineare
		18. Faccio utilizzare una modalità di presa degli appunti durante la lettura
		19. Sollecito domande per facilitare la comprensione letterale (lessico)
		20. Chiedo di individuare i paragrafi in cui si divide il testo
		21. Utilizzo una strategia per facilitare l'individuazione delle parole - chiave
		22. Interrompo di tanto in tanto la lettura per chiedere agli alunni di esplicitare il significato di alcuni termini "difficili"
		23. Durante la lettura, oltre alle parole chiave, sollecito il reperimento dei connettivi
	c. Fase di Post-lettura	24. Con le parole chiave individuate nel testo sollecito la costruzione di uno schema o di una mappa concettuale
		25. Chiedo a ciascun alunno di elaborare un discorso coerente e coeso utilizzando le parole chiave della mappa
		26. Faccio scrivere un breve riassunto del testo utilizzando le parole chiave della mappa e i connettivi reperiti
		27. Chiedo all'alunno di studiare l'argomento a casa utilizzando tutti i materiali a sua disposizione (testo, mappa, riassunto)
		28. A partire dalle parole chiave sollecito gli alunni ad approfondire l'argomento attraverso la ricerca di ulteriori informazioni (da enciclopedie, internet, ecc)
		29. La verifica sullo studio eseguito tiene conto degli stili personali di apprendimento
		30. L'interrogazione avviene consentendo la visualizzazione della mappa
		31. A distanza di tempo compio dei "sondaggi" per verificare la memorizzazione dei contenuti
		32. Nell'affrontare nuovi argomenti cerco collegamenti con le mappe degli argomenti precedenti
3. Pratiche per sviluppare atteggiamenti per lo studio e	a. Motivazione	33. Compio sondaggi e discussioni in classe per comprendere il livello di motivazione dei ragazzi al fine di avere informazioni sull'atteggiamento prevalente
		34. Per incentivare la motivazione progetto le

l'apprendimento

	lezioni con una varietà di proposte didattiche, che tengano conto della diversità di stile degli alunni
	35. Per incentivare la motivazione esplicito gli obiettivi del curricolo e i criteri di valutazione
b. Metacognizione	36. Durante la lezione propongo agli alunni alcune domande in merito alle strategie che stanno utilizzando
c. Autoregolazione – darsi istruzioni	37. Invito gli alunni a porsi domande e ad esplicitare a voce alta le istruzioni per migliorare le proprie prestazioni di apprendimento
d. Stili cognitivi	38. Nel progettare le attività diversifico le proposte per facilitare la partecipazione di tutti gli alunni, tenendo conto della diversità di stili di apprendimento 39. Nel verificare gli apprendimenti utilizzo una diversità di modalità (interrogazione, risposte chiuse, risposte aperte, lavori di gruppo, ecc.) 40. La valutazione degli apprendimenti tiene conto della diversità di stile di ogni singolo alunno

6.2 I partecipanti

Nella presente ricerca sono stati coinvolti 197 docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado che hanno risposto al questionario su base volontaria (a.s. 2011/2012: Verona, Padova, Treviso, Grosseto, Modena, Mendrisio-CH; a.s. 2012/13: Venezia). Tra questi, un gruppo di 35 docenti ha svolto un percorso di formazione sul tema delle abilità di studio, per verificare la **seconda** ipotesi, riguardante l'eventuale modificazione delle credenze e delle pratiche al termine del percorso. A tal fine a questo gruppo si è scelto di somministrare il questionario prima e dopo l'intervento. Il gruppo è rappresentato da insegnanti che hanno aderito volontariamente alla somministrazione e sensibili al miglioramento delle proprie pratiche di insegnamento.

6.2.1. Le variabili d'ingresso

Di seguito si riportano le variabili indagate allo scopo di rilevare alcune caratteristiche dei partecipanti:

Le chiediamo cortesemente di fornirci le seguenti informazioni iniziali.

Sesso M F

Insegnante di scuola primaria

Insegnante di scuola secondaria di 1° grado

Diploma _____

Laurea _____

Diploma post-universitario _____

Negli ultimi cinque anni ha seguito corsi di formazione legati alle tematiche considerate in questa indagine? SI

NO

Anni di insegnamento _____

Anni di servizio nella scuola attuale _____

Insegnante in ruolo SI NO

6.2.1.1: Analisi descrittiva dei soggetti partecipanti: VARIABILI D'INGRESSO

In base alle risposte date agli item relativi alle variabili d'ingresso si è proceduto ad una analisi descrittiva degli insegnanti partecipanti, suddividendo l'analisi in tre gruppi: gruppo generale N, gruppo cosiddetto di controllo (chi ha risposto solo al questionario) e gruppo intervento (chi ha partecipato alla formazione).

	N = 197	Controllo n = 162	Intervento n = 35
Sesso	96% Donne	96% Donne	97% Donne
Ordine scuola	79% Scuola primaria	80% Scuola primaria	74% Scuola primaria
Titolo studio	64% Diploma magistrale	67% Diploma magistrale	51% Diploma magistrale
Post lauream	9 % Titolo post- lauream	7% Titolo post- lauream	14% Titolo post- lauream
Altri corsi	46% Altri corsi	44% Altri corsi	51% Altri corsi
Anni insegnamento	M = 22.19 DS = 9.77 15,4% 0-10 44,1% 11 – 25 40,5% 26-40	M = 22.20 DS = 10.37 (0-40)	M = 22.17 DS = 6.48 (8-36)

Anni scuola attuale	M = 12.87 DS = 9.82	M = 12.90 DS = 10.01 (0-37)	M = 12.74 DS = 9.01 (2-30)
Ruolo	89% ruolo 9% anno di prova	86% ruolo 11% anno di prova	100% ruolo

L'analisi delle medie relative alle variabili d'ingresso degli insegnanti partecipanti fa emergere alcune riflessioni in merito alla rappresentatività del gruppo generale. Pur trattandosi di un campione occasionale, composto da insegnanti motivati alla partecipazione, il gruppo generale offre una fotografia che avvicina la composizione del gruppo alla situazione Nazionale (dati MIUR).

Inoltre appare evidente che i due gruppi (cosiddetti di controllo e di intervento) risultano omogenei nelle diverse variabili.

Si nota la numerosità della popolazione femminile del gruppo. Interessante risulta il dato della prevalenza dell'adesione all'iniziativa di insegnanti di scuola primaria così come il numero di insegnanti di scuola primaria in possesso di laurea (nel gruppo generale circa il 36%). Infine è da rilevare che, rispetto agli anni di insegnamento, il gruppo generale risulta essere prevalentemente composto da insegnanti che hanno da 11 a 40 anni di insegnamento (84,6%). Anche questo dato, confrontato con i dati del Ministero, appare in linea con la tendenza di alta anzianità di servizio della classe insegnante italiana.

6.3. Il percorso di formazione e ricerca-azione

Allo scopo di verificare la **seconda** ipotesi di ricerca, relativa all'impatto di un percorso di formazione sulle conoscenze in merito alle abilità di studio e sulla pratica didattica, nonché sulla percezione di competenza, si è progettato un training rivolto ad un gruppo di insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado e finalizzato al miglioramento delle pratiche di insegnamento.

La formazione

L'attività di formazione si è svolta in due gruppi distinti di insegnanti: Borgo Roma (Verona) e Cittadella (Padova). La scelta dei luoghi è stata determinata dalla disponibilità dei Dirigenti scolastici e degli insegnanti di accogliere un percorso di formazione per scopi di ricerca. Da evidenziare comunque il fatto che in entrambi i gruppi erano presenti insegnanti già conosciuti in precedenti occasioni, che hanno svolto un ruolo fondamentale nella diffusione dell'informazione e nella proposta di formazione presso le colleghe/ i colleghi.

Trattandosi di sviluppo delle abilità di studio non è stato posto alcun vincolo di partecipazione in base alla disciplina. Gli incontri si sono svolti nel corso dell'anno scolastico 2012/13 con cadenza mensile, per permettere la sperimentazione in classe di quanto proposto durante l'incontro.

A parte il primo incontro di presentazione, gli altri sette incontri di due ore hanno avuto il seguente svolgimento :

- La prima ora dedicata a descrizione e narrazione volontaria da parte di insegnanti che hanno effettuato sperimentazione in classe.
- La seconda ora è dedicata al lancio della nuova attività e lavoro di gruppo.
- Al termine si propone un accordo sulle possibili attività da proporre in classe.
- Il formatore, nei giorni immediatamente successivi invia una mail a tutto il gruppo, contenente la sintesi delle attività svolte dagli insegnanti durante l'incontro. In tale contesto si ricorda l'accordo sulla nuova sperimentazione e si invitano gli insegnanti a inviare i prodotti via mail per poterli condividere con il gruppo.

L'attività proposta nel "laboratorio" delle abilità di studio ha riguardato da una parte la lettura e l'analisi, dall'altra la scrittura di testi espositivi.

A) Lettura e analisi di testi espositivi per l'individuazione delle loro caratteristiche (i testi riguardano argomenti che si riferiscono ai due gradi scolastici in modo da permettere l'immediato utilizzo con il gruppo classe).

a. Il piano strutturale

- i nuclei concettuali (parole chiave)
- idee sovraordinate e subordinate
- la gerarchia delle idee
- i predicati retorici

b. Il piano linguistico

- individuazione delle funzioni espositive
(dimostrazione, spiegazione ...)
- il lessico per descrivere e spiegare concetti
- i nessi coesivi

c. Il piano testuale

- L'ordine espositivo
- i paragrafi
- le funzioni di segnalazione: introduzione, conclusione, collegamenti, ecc.

B) Il laboratorio di scrittura (riassunto e produzione di un testo espositivo)

- a) prendere appunti a partire dai testi analizzati
- b) selezionare i concetti più importanti
- c) rappresentare i concetti sotto forma di mappa;
- d) organizzare le informazioni del testo intorno ai vari nodi della mappa
- e) organizzare le informazioni in nuclei concettuali (i paragrafi);
- f) contrassegnare e nominare i collegamenti tra i concetti del testo;

- g) titolare i paragrafi con parole/espressioni a carattere sovraordinato;
- h) dare un ordine espositivo ai paragrafi, che rispecchi la gerarchia concettuale dell'argomento;
- i) richiamare le varie funzioni espositive esplorate in precedenza e formulare una prima versione del testo

Capitolo 7. Misure

Come si è più volte ricordato, la ricerca è stata condotta allo scopo di esplorare le credenze e le pratiche di insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado in merito all'insegnamento delle abilità di studio. Si è ipotizzato che un percorso di ricerca-azione focalizzato su pratiche costruttive di insegnamento potesse contribuire a modificare le credenze e le pratiche dichiarate dagli insegnanti coinvolti nell'indagine. Ci si è proposti di esplorare tali costrutti personali attraverso i due strumenti presentati nel capitolo precedente, composti da scale di atteggiamenti, pur nella consapevolezza della distanza che può intercorrere tra le convinzioni dei docenti e le pratiche didattiche effettivamente messe in campo.

Le risposte fornite dagli insegnanti nella sessione iniziale di rilevazione sono state sottoposte ad analisi fattoriale, in modo da individuare le componenti latenti nei pattern di risposta ai singoli item e confrontarle con le scale utilizzate per la costruzione dei due strumenti. Pertanto le analisi sono state effettuate a partire dall'individuazione di un modello teorico di riferimento e dalla conseguente definizione del numero di fattori da estrarre. La possibilità di fattorizzare i dati è stata valutata utilizzando l'indice KMO di adeguatezza campionaria (.714) e il test di sfericità di Bartlett: $\chi^2 (g) = 780, n = 157) = 1803, p = .000$.

7.1 Credenze sulla didattica delle abilità di studio

Le risposte date dagli insegnanti agli item del questionario sulle credenze sono state sottoposte ad analisi fattoriale confermativa a due componenti principali, con rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser, partendo dal presupposto che le credenze sulla conoscenza e sull'apprendimento si possono riferire sostanzialmente a due modelli concettuali, cui corrispondono due diversi approcci alle pratiche di insegnamento: uno trasmissivo, legato ad una concezione esecutiva della didattica e incrementale dell'intelligenza, l'altro transattivo, associato ad una visione

costruttiva e collaborativa dell'insegnamento e reticolare della mente (Cisotto, Del Longo, & Novello, 2012).

Il fattore che spiega la più alta percentuale di varianza nelle risposte (14%) descrive un approccio trasmissivo alla didattica delle abilità di studio e include 20 item. Le risposte ai restanti 20 item risultano correlati nel secondo fattore, che ha un peso pressoché equivalente al primo (13%) e si riferisce ad un approccio strategico all'insegnamento. Le due componenti definite a priori saturano il 27% della varianza, percentuale piuttosto soddisfacente vista la complessità dei fenomeni indagati e l'autenticità del contesto di ricerca (si veda la Figura 7.1 *Analisi fattoriale del Questionario Credenze*). L'analisi fattoriale condotta ha permesso di sintetizzare le risposte al questionario in due punteggi (da 1 a 4), dati dalle medie di quelli riportati nei singoli item. Tali indici sono stati utilizzati come misure delle credenze degli insegnanti in merito alla didattica delle abilità di studio: approccio trasmissivo e approccio strategico (si veda la Figura 7.2 *Matrice dei componenti ruotata*).

Figura 7.1
Analisi fattoriale del Questionario Credenze
(Varianza totale spiegata; $N = 157$)

Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	5,790	14,475	14,475	5,675	14,188	14,188
2	5,235	13,088	27,563	5,350	13,375	27,563
3	2,085	5,211	32,775			
4	1,781	4,452	37,227			
5	1,618	4,044	41,271			
6	1,531	3,829	45,100			
7	1,442	3,606	48,706			

8	1,294	3,236	51,942			
---	-------	-------	--------	--	--	--

Figura 7.2
Matrice dei componenti ruotata

	Componente	
	1	2
21 L'apprendimento attraverso lo studio segue percorsi rigorosi: attenzione a scuola e impegno a casa nella lettura e nella memorizzazione	,704	
1 La trasmissione dei contenuti si ottiene attraverso le spiegazioni dell'argomento	,663	
26 Lo studio è facilitato se in classe l'alunno sta attento alle spiegazioni	,636	
17 Il migliore metodo di studio consiste nell'eseguire con impegno il compito assegnato e la memorizzazione dei contenuti	,584	
2 Il compito dell'insegnante è quello di spiegare i contenuti in modo chiaro, spetta poi allo studente applicare con impegno	,584	
20 Per comprendere un testo di studio le attività iniziali sono la lettura e la sottolineatura delle frasi più importanti	,563	
28 La disciplina oggetto di studio è un insieme strutturato di contenuti in sequenza	,548	
15 Il risultato nello studio risente della capacità di concentrazione durante la spiegazione e durante lo studio a casa	,545	
18 Il programma di una disciplina è strutturato partendo da contenuti semplici verso contenuti di sempre maggiore complessità	,522	
16 Lo studio è un'attività individuale dove ogni studente mette a frutto le proprie capacità	,507	
32 Vi sono discipline più semplici da insegnare, altre più difficili c32discipl semplici o difficili	,495	
13 L'alunno può imparare cose nuove, ma non può cambiare la sua intelligenza	,491	
23È importante che le istruzioni per il metodo di studio siano rispettate integralmente per garantire l'apprendimento	,482	
5 L'esposizione dei contenuti in forma sequenziale è la prova dell'avenuto apprendimento	,443	
10 R La verifica del risultato nello studio deve tener conto dello stile di apprendimento dell'alunno	-,417	,337
4 L'intelligenza degli alunni è qualcosa di loro che non può cambiare	,414	-,302

7 È importante che l'insegnante trasmetta un efficace metodo di studio	,397	
6 L'apprendimento dei contenuti di una disciplina è più importante delle strategie utilizzate per studiare	,368	
8 L'impegno nello studio dipende da caratteristiche personali dello studente	,364	
33 Il docente aiuta l'apprendimento ponendo domande in merito ai contenuti affrontati	,302	
11 Lo studente conquista autonomia nello studio attraverso un rigoroso autocontrollo		
39 Il compito dell'insegnante è aiutare lo studente ad autoregolare le proprie strategie di studio a seconda del compito richiesto		,638
37 La disciplina oggetto di studio è un insieme di contenuti collegati tra loro a rete		,589
30 Il risultato nello studio risente delle capacità di concentrazione che si sviluppano a partire dall'autovalutazione dello studente		,588
24 Lo studio è un'attività individuale che viene facilitata dal confronto e dalla riflessione comune nel gruppo dei pari		,581
34 Il docente sollecita lo studente a porsi domande sui processi di controllo del proprio apprendimento		,569
38 Quando un alunno impara cose nuove, migliora anche la sua intelligenza		,563
19 L'insegnante facilita l'apprendimento dei contenuti attraverso l'uso di strategie attive		,542
35 La comprensione di un testo di studio si facilita introducendo domande per il recupero delle pre-conoscenze		,538
25 I contenuti sono appresi quando lo studente li espone collegando i concetti a rete		,522
36 Lo studente è autonomo nello studio se diviene consapevole delle strategie da utilizzare nei diversi contesti disciplinari		,508
27 Lo studio si sviluppa a partire dal lavoro in classe sulla comprensione del testo		,490
40 Le abilità di studio si sviluppano a partire dalla consapevolezza delle strategie da utilizzare nel compito	-,323	,473
29 L'apprendimento dei contenuti si struttura a partire dalle strategie messe in atto per studiare		,431
12 La facilità o la difficoltà di una disciplina dipendono dalle strategie di studio che l'insegnante facilita negli alunni		,429
9 Indipendentemente da quanta intelligenza l'alunno abbia, può sempre cambiarne almeno un po'		,418
3 Le abilità di studio si apprendono attraverso l'utilizzo di strategie consapevoli		,366
22 Il programma di una disciplina integra conoscenze semplici e complesse		,363

14 L'impegno nello studio è correlato alla motivazione che l'insegnante riesce a incentivare		,354
31 Le strategie per lo studio hanno carattere flessibile, pertanto è lo studente a decidere quale sia la strategia più efficace		,350

7.1.1 Profilo trasmissivo

Il primo punteggio descrive un approccio trasmissivo all'insegnamento delle abilità di studio e sintetizza gli atteggiamenti positivi espressi dai docenti nei confronti di alcune affermazioni del questionario riferite a convinzioni trasmissive e incrementali sulle discipline, sulle pratiche didattiche, sull'approccio allo studio e sull'intelligenza.

In particolare, tale concezione esprime una prospettiva incrementale sulle discipline di studio, considerate facili o difficili (Item 32) e strutturate in sequenze progressive di contenuti (Item 28), dal più semplice al più complesso (Item 18). Le pratiche didattiche che manifestano tale approccio all'insegnamento sono focalizzate sulla trasmissione di contenuti attraverso la spiegazione (Item 1) e di un efficace metodo di studio a partire dalla lettura e sottolineatura dei testi (Item 20 e 7). La verifica della comprensione avviene attraverso l'esposizione sequenziale dei contenuti (Item 5, 6 e 33), senza che l'insegnante tenga conto dello stile individuale degli allievi (Item 10 rovesciato).

Una concezione trasmissiva della didattica delle abilità di studio esprime anche una visione esecutiva e procedurale dell'apprendimento, in cui gli allievi seguono percorsi rigorosi basati sull'attenzione a scuola e l'impegno mnemonico a casa (Item 2, 15, 17, 21, 23, 26). Lo studio è un'attività individuale (Item 16), il cui successo dipende esclusivamente dall'impegno e dalle caratteristiche personali (Item 8), visto che tale approccio si associa ad una concezione statica dell'intelligenza, considerata come non modificabile (Item 13).

7.1.2 Profilo strategico

Il secondo punteggio descrive invece un approccio strategico e transattivo all'insegnamento delle abilità di studio e sintetizza gli atteggiamenti positivi espressi dai docenti nei confronti di altre affermazioni del questionario, riferite in questo caso a convinzioni trasformative e strategiche.

Le discipline di studio vengono considerate in prospettiva reticolare, come integrazione di conoscenze semplici e complesse e di contenuti collegati a rete (Item 22 e 37), e la loro facilità dipende dall'efficacia dell'insegnamento strategico (Item 12). Le pratiche didattiche che manifestano tale approccio all'insegnamento sono focalizzate sul ruolo di guida da parte dell'insegnante che supporta gli allievi nell'uso di strategie attive e metacognitive (Item 19 e 34). Il docente incentiva la motivazione (Item 14) e permette agli allievi di diventare sempre più consapevoli e autonomi nell'affrontare i diversi compiti di studio (Item 3, 39 e 40). La comprensione avviene a partire dal recupero delle pre-conoscenze (Item 35) e si verifica attraverso l'esposizione reticolare dei concetti (Item 25).

Anche la visione dell'apprendimento che sta alla base di tale concezione è di tipo strategico, trasformativo e collaborativo. Lo studio è concepito sì come una pratica individuale, ma che può trarre beneficio dal confronto e dalla riflessione nel gruppo di pari (Item 24 e 27). Inoltre l'auto-controllo, l'auto-valutazione e la consapevolezza delle risorse e delle strategie a disposizione sono elementi cruciali per il successo in un compito complesso come quello di studio (Item 11, 29, 30, 31 e 36). A tale approccio si associa infine una concezione dinamica dell'intelligenza, che migliora grazie all'apprendimento (Item 9 e 38).

7.2 Pratiche didattiche per le abilità di studio

Per quanto riguarda, invece, l'utilizzo delle pratiche di insegnamento delle abilità di studio, le risposte al questionario riportano le frequenze dichiarate dai docenti facendo riferimento alla propria esperienza professionale. In questo caso l'analisi fattoriale confermativa sulle risposte è stata condotta a tre componenti principali, con rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser. Si è partiti dal presupposto che una didattica efficace per le abilità di studio utilizza strategie di insegnamento riferibili ad approcci diversi, due generali - costruttivo di matrice cognitivista uno, dialogico di matrice socio-costruttivista l'altro - e uno specifico, legato alla particolarità del compito di studio (Cisotto, 2006).

Il fattore che spiega la più alta percentuale di varianza nelle risposte (13%) descrive un insieme di pratiche didattiche dialogiche e include 17 item. I 14 item sulle pratiche didattiche costruttive hanno un peso leggermente inferiore nella varianza (11%), quasi equivalente a quello delle risposte ai restanti 9 item (10%), che risultano correlate nel terzo fattore, riferito alle pratiche per la lettura e la comprensione. Le tre componenti definite a priori saturano il 34% della varianza, anche in questo caso percentuale piuttosto soddisfacente vista la complessità dei fenomeni indagati e l'autenticità del contesto di ricerca (si veda la Figura 7.3 *Analisi fattoriale del Questionario Pratiche*).

Le risposte al questionario sulle pratiche sono state sintetizzate in tre punteggi (da 1 a 4), dati dalle medie di quelli riportati nei singoli item. Tali indici sono stati utilizzati come misure delle pratiche didattiche degli insegnanti per le abilità di studio: pratiche dialogiche, pratiche costruttive, pratiche per la comprensione (si veda la Figura 7.4 *Matrice dei componenti ruotata*).

7.2.1 Pratiche dialogiche e strategiche

Il primo punteggio descrive un insieme di pratiche didattiche di matrice socio-costruttivista e sintetizza la frequenza d'uso dichiarata da parte dei docenti di strategie e operazioni centrate sul coinvolgimento degli allievi. In particolare, si tratta di pratiche in cui l'insegnante si propone come modello strategico e metacognitivo, che collabora con gli allievi per aiutarli a riflettere sui processi e sui contesti (Item 15, 21, 36 e 37). Le discussioni in classe sono funzionali all'attivazione cognitiva e motivazionale, attraverso la condivisione di obiettivi, tempi, attività e criteri di valutazione (Item 14, 33 e 35) e invitando gli allievi a mettere in campo tutte le risorse a loro disposizione, comprese le pre-conoscenze (Item 11 e 13) e la tecnologia del testo (Item 12, 20, 23 e 28). Anche la scrittura viene utilizzata come strumento strategico per l'apprendimento (Del Longo & Cisotto, 2014), sotto forma di appunti, mappe, riassunti, parole-chiave, discorsi organizzati (Item 18, 25, 26 e 30).

Figura 7.3
Analisi fattoriale del Questionario Pratiche
(Varianza totale spiegata; $N = 157$)

Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	8,653	21,632	21,632	5,398	13,496	13,496
2	3,021	7,552	29,184	4,608	11,521	25,017
3	2,525	6,313	35,497	4,192	10,479	35,497
4	2,114	5,285	40,782			
5	1,799	4,498	45,280			
6	1,664	4,160	49,440			
7	1,350	3,374	52,814			

Figura 7.4
Matrice dei componenti ruotata

	Componente
--	------------

	1	2	3
20 Chiedo di individuare i paragrafi in cui si divide il testo	,650		
26 Faccio scrivere un breve riassunto del testo utilizzando le parole chiave della mappa e i connettivi reperiti	,576		
33 Compio sondaggi e discussioni in classe per comprendere il livello di motivazione dei ragazzi al fine di avere informazioni sull'atteggiamento prevalente	,570	,314	
28 A partire dalle parole chiave sollecito gli alunni ad approfondire l'argomento attraverso la ricerca di ulteriori informazioni (da enciclopedie, internet, ecc)	,561		
23 Durante la lettura, oltre alle parole chiave, sollecito il reperimento dei connettivi	,553		
25 Chiedo a ciascun alunno di elaborare un discorso coerente e coeso utilizzando le parole chiave della mappa	,550		,463
30 L'interrogazione avviene consentendo la visualizzazione della mappa	,537		
21 Utilizzo una strategia per facilitare l'individuazione delle parole - chiave	,536		,339
36 Durante la lezione propongo agli alunni alcune domande in merito alle strategie che stanno utilizzando	,520		
18 Faccio utilizzare una modalità di presa degli appunti durante la lettura	,516		
14 Prima di leggere pianifico con gli alunni tempi e modalità di studio (attività previste e tabella di marcia)	,504	,393	
13 Prima di leggere chiedo agli alunni di formulare delle ipotesi circa i contenuti dell'argomento	,497		
15 Prima di iniziare la lettura attenta consento una lettura veloce del testo	,467		
37 Invito gli alunni a porsi domande e ad esplicitare a voce alta le istruzioni per migliorare le proprie prestazioni di apprendimento	,458		
12 Prima di leggere faccio osservare il titolo, i sottotitoli, le parole in grassetto, le figure	,439		
5 La modalità di verifica delle abilità di studio, tiene conto sia dei contenuti appresi, sia delle strategie messe in atto dagli studenti	,398	,390	
11 Prima di iniziare un nuovo argomento pongo domande per rilevare le pre-conoscenze	,317		
35 Per incentivare la motivazione esplicito gli obiettivi del curricolo e i criteri di			

valutazione			
34 Per incentivare la motivazione progetto le lezioni con una varietà di proposte didattiche, che tengano conto della diversità di stile degli alunni		,729	
7 Nell'organizzare il curricolo, tengo conto, oltre ai contenuti di apprendimento, anche delle strategie per l'apprendimento		,630	
10 Nell'organizzare il curricolo prevedo l'utilizzo di spazi e materiali per facilitare l'apprendimento		,624	
38 Nel progettare le attività diversifico le proposte per facilitare la partecipazione di tutti gli alunni, tenendo conto della diversità di stili di apprendimento		,617	
9 Nella progettazione del curricolo tengo conto di tempi adeguati per consentire la partecipazione degli alunni e un più consolidato apprendimento		,573	,333
4 Nel progettare l'insegnamento considero sia i contenuti della disciplina di studio, sia le strategie da utilizzare per il loro apprendimento		,501	
40 La valutazione degli apprendimenti tiene conto della diversità di stile di ogni singolo alunno		,485	
29 La verifica sullo studio eseguito tiene conto degli stili personali di apprendimento	,356	,479	
8 Nel progettare le singole lezioni prevedo l'utilizzo di un metodo laboratoriale per incentivare la costruzione partecipata e attiva degli studenti		,457	
2 Mi tengo aggiornato attraverso letture e corsi in merito ai contenuti della disciplina di studio		,401	
32 Nell'affrontare nuovi argomenti cerco collegamenti con le mappe degli argomenti precedenti	,364	,395	
6 La progettazione del curricolo annuale della disciplina di studio è organizzata a moduli tematici		,303	
1 Nell'affrontare lo studio con gli alunni tengo conto delle basi epistemologiche su cui si fonda la disciplina			
17 Durante la seconda lettura mi fermo ogni qual volta intendo concordare con gli alunni le parti da sottolineare			,738
16 Leggo o faccio leggere il testo la prima volta ad alta voce			,676
22 Interrompo di tanto in tanto la lettura per chiedere agli alunni di esplicitare il significato di alcuni termini "difficili"			,659

27 Chiedo all'alunno di studiare l'argomento a casa utilizzando tutti i materiali a sua disposizione (testo, mappa, riassunto)			,655
19 Sollecito domande per facilitare la comprensione letterale (lessico)			,639
39 Nel verificare gli apprendimenti utilizzo una diversità di modalità (interrogazione, risposte chiuse, risposte aperte, lavori di gruppo, ecc.)		,475	,503
24 Con le parole chiave individuate nel testo sollecito la costruzione di uno schema o di una mappa concettuale	,395		,425
31 A distanza di tempo compio dei "sondaggi" per verificare la memorizzazione dei contenuti			,396
3 Nel progettare l'insegnamento di una disciplina tengo conto che si compone di conoscenze progressive e collegate in rete			,368

7.2.2 Pratiche costruttive e attive

Il secondo punteggio descrive invece pratiche didattiche di matrice cognitivista ed esprime l'utilizzo di strategie d'insegnamento basate sulla costruzione attiva della conoscenza da parte degli allievi e sul rispetto degli stili cognitivi di ciascuno. Il curriculum viene organizzato in modo flessibile e adattabile agli apprendimenti degli allievi, dalla progettazione alla verifica e valutazione (Item 7, 9, 10, 29 e 40). L'insegnante allestisce ambienti ricchi di proposte e attività (Item 34 e 38) e lavora con le discipline in modo strategico, tenendo conto delle basi epistemologiche che le fondano (Item 1, 2, 4, 5, 6 e 32).

7.2.3 Pratiche per la comprensione

Infine il terzo punteggio sintetizza la frequenza d'uso di pratiche didattiche specifiche per la comprensione, come l'insegnamento all'uso di diverse strategie di lettura (Item 16 e 17) e lo sviluppo di un approccio investigativo al testo (Item 19 e 22).

Capitolo 8 : Risultati

Le risposte fornite durante le due sessioni di rilevazione sono state analizzate allo scopo di esplorare le credenze e le pratiche degli insegnanti in merito alle abilità di studio prima e dopo il percorso di ricerca-azione e verificare così, indirettamente, l'impatto positivo della proposta formativa sulle credenze e sulle pratiche dichiarate dai partecipanti alla ricerca.

8.1 La situazione di partenza

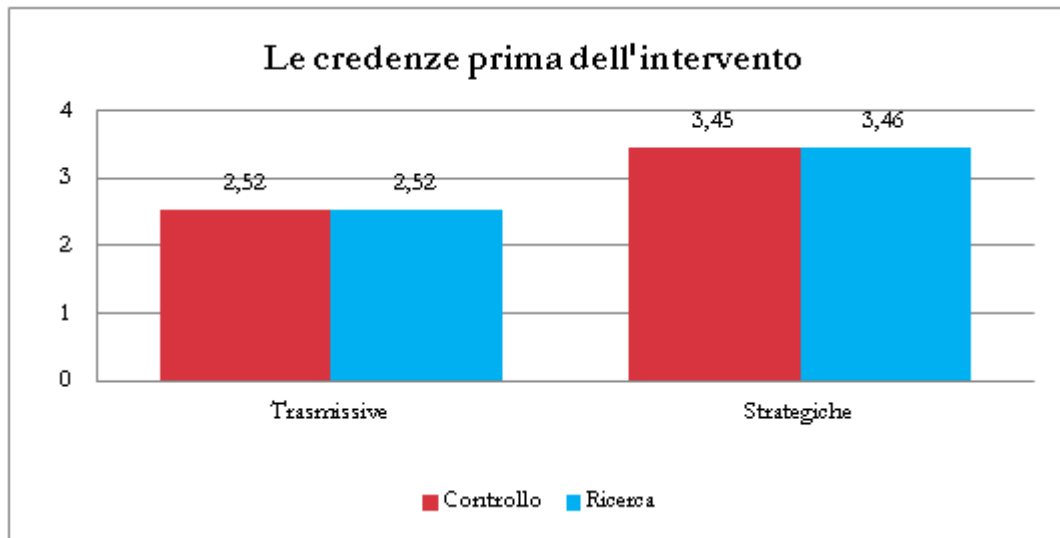
Seguendo il disegno di ricerca progettato, si è proceduto con l'esplorazione delle credenze e delle pratiche dei docenti coinvolti nella ricerca-azione attraverso un questionario somministrato prima dell'inizio dell'intervento di formazione. Le rilevazioni sono state effettuate anche su un altro gruppo di insegnanti, in modo da avere un elemento di confronto ed esplorare la rappresentatività (seppur molto relativa) delle risposte fornite dagli insegnanti coinvolti. Di seguito si riportano i risultati delle analisi descrittive riguardanti le credenze e le pratiche dichiarate dai partecipanti.

8.1.1 Le credenze degli insegnanti prima dell'intervento

Per quanto riguarda le credenze sulla didattica per le abilità di studio, tutti i partecipanti alla rilevazione iniziale ($N = 157$) hanno manifestato convinzioni più strategiche che trasmissive, con uno scarto di quasi un punto sul punteggio medio dei due fattori: $M_{\text{stra}} = 3.46$ e $M_{\text{trasm}} = 2.52$, e una variabilità individuale ridotta: $DS_{\text{stra}} = 0.28$ e $DS_{\text{trasm}} = 0.38$. Come si può vedere nella Figura 8.1. *Credenze trasmissive e strategiche*, la distribuzione delle risposte nel gruppo di ricerca-azione ($n = 28$) e nel gruppo degli altri insegnanti ($n = 129$) è omogenea, con una variabilità interna leggermente maggiore in quest'ultimo. La stessa omogeneità emerge anche dall'analisi delle risposte ai singoli item, con un atteggiamento tendenzialmente

negativo verso gli item correlati all'approccio trasmissivo e opinioni opposte registrate verso le affermazioni a carattere strategico.

Figura 8.1
Credenze trasmissive e strategiche
(Confronti tra medie osservate nei due gruppi; Ricerca n = 28; Controllo n = 129)



Approccio trasmissivo

La distribuzione delle risposte riguardanti le convinzioni trasmissive non risulta essere mai spostata completamente verso l'alto né verso il basso, infatti nessun item ha mediana 4 "molto vero" o 1 "per niente vero". Pur evitando posizioni estreme, la maggior parte degli insegnanti coinvolti esprime un atteggiamento negativo verso gli item che correlano nel primo fattore. In particolare, sembra essere contraria ad una visione dell'intelligenza statica; infatti l'80% risponde "per niente vero" o "poco vero" all'Item 4 e il 77% all'Item 13. Allo stesso modo i partecipanti ritengono che la memorizzazione dei contenuti, la loro esposizione sequenziale e l'esecuzione pedissequa di istruzioni non siano un metodo efficace per lo studio (86% di risposte negative all'Item 17, 77% all'Item 5 e 52% all'item 23);

così come la chiarezza delle spiegazioni e la focalizzazione sui contenuti non sembrano essere un valore aggiunto nella didattica per le abilità di studio (68% di risposte negative all'Item 2 e 91% all'Item 6).

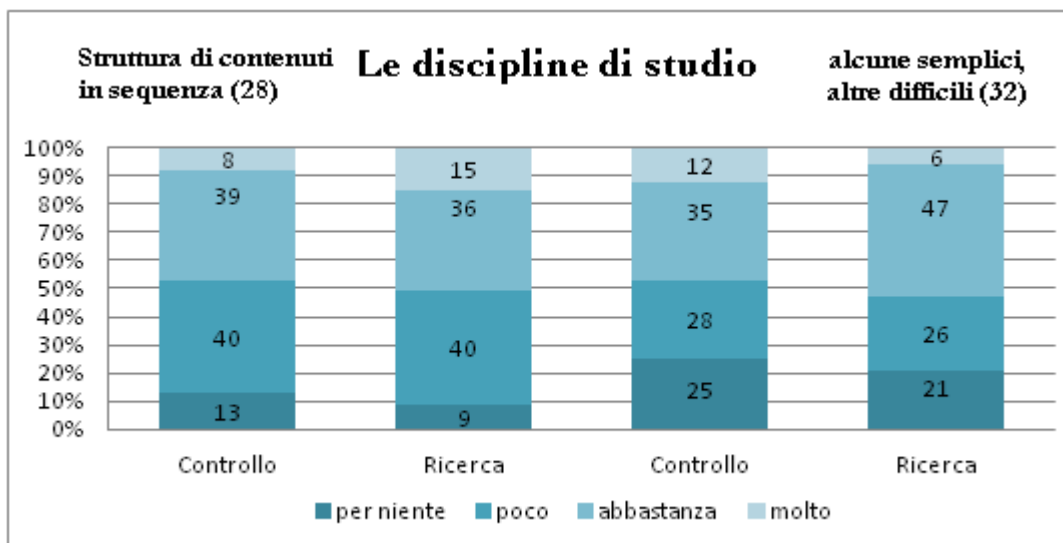
Un atteggiamento più positivo viene assunto nei confronti di altri item correlati nello stesso fattore. Tali item rimandano al ruolo dell'impegno e delle capacità individuali (il 48% risponde "abbastanza vero" all'Item 8 e il 52% all'Item 16) e alla facilitazione che possono fornire le spiegazioni in classe (54% di risposte positive all'Item 1 e 52% agli Item 15 e 26) e la guida dell'insegnante attraverso indicazioni di sottolineatura e domande sui contenuti (44% di risposte positive all'Item 20 e 63% all'Item 20). Inoltre la maggioranza dei partecipanti rivela una concezione incrementale dei contenuti disciplinari, proposti dal più semplice al più complesso (il 54% risposte "abbastanza vero" all'Item 18).

L'approccio alle discipline di studio mette in luce delle leggere differenze di risposta tra i due gruppi presi in esame, con gli insegnanti coinvolti nella ricerca-azione maggiormente in linea con una concezione incrementale rispetto ai colleghi dell'altro gruppo, come si può vedere nelle distribuzioni di frequenza riferite agli Item 28 e 32 e rappresentate nella Figura 8.2 *Le discipline di studio*.

Figura 8.2

Le discipline di studio

(Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; Ricerca n = 28; Controllo n = 129)



Approccio strategico

La distribuzione delle risposte riguardanti le convinzioni strategiche sulla didattica per le abilità di studio è spostata verso l'alto in entrambi i gruppi di partecipanti alla rilevazione, con nessun item con mediana 1 "per niente vero" o 2 "abbastanza vero". Le percentuali maggiori di accordo verso gli item che correlano nel secondo fattore fanno riferimento al ruolo di facilitatore del docente nell'insegnamento di strategie e nella costruzione di nuove conoscenze. Infatti più del 70% degli insegnanti ritiene "molto vero" le affermazioni contenute negli Item 36, 19 e 3 (rispettivamente il 78%, il 75% e il 71%), riferite all'uso consapevole di strategie attive; e più del 60% si trova completamente d'accordo con gli Item 35 e 27 (rispettivamente il 66% e il 62%), riferiti al lavoro in classe sulla comprensione del testo di studio.

Un atteggiamento meno marcato, ma sempre positivo, viene assunto nei confronti di altri item, che rimandano ad una concezione dinamica dell'intelligenza (il 48% e il 38% rispondono "abbastanza vero" agli Item 9 e 38, rispettivamente) e al ruolo dell'insegnante nell'incentivare la motivazione, come rivelano le risposte positive all'Item 14 da parte del 45% dei partecipanti.

8.1.2 Le pratiche degli insegnanti prima dell'intervento

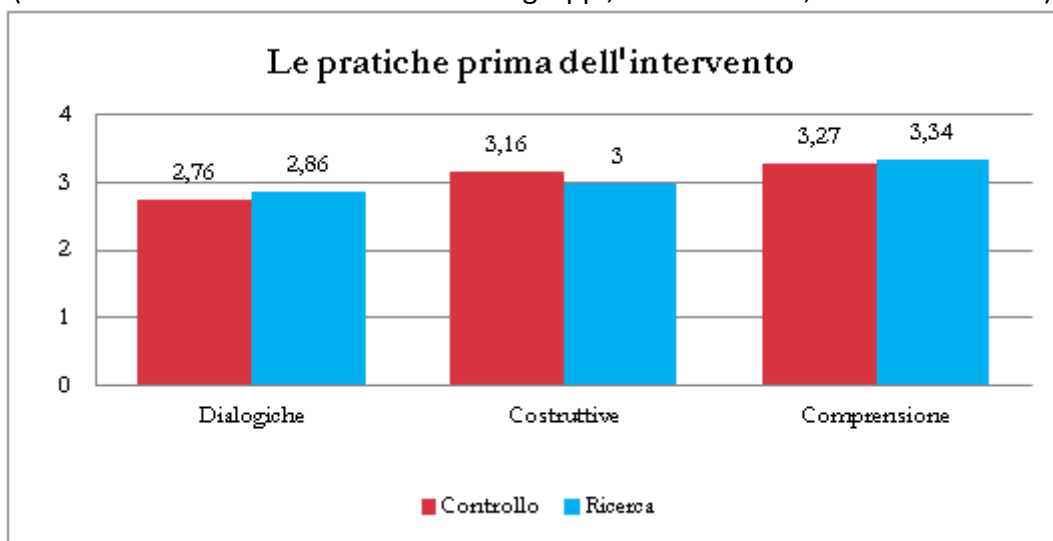
Per quanto riguarda le pratiche didattiche per le abilità di studio, tutti i partecipanti alla rilevazione iniziale (N = 169) hanno dichiarato di utilizzare maggiormente strategie specifiche per la comprensione del testo e pratiche di matrice cognitivista, basate sulla costruzione attiva della conoscenza da parte degli allievi, nel rispetto degli stili individuali, piuttosto che metodologie dialogiche: $M_{comp} = 3.29$, $M_{costr} = 3.13$ e $M_{dial} = 2.78$, con una discreta variabilità individuale: $DS_{comp} = 0.42$, $DS_{costr} = 0.38$ e $DS_{dial} = 0.44$.

In questo caso, però, a differenza di quanto rilevato per le credenze, la distribuzione delle risposte dei due gruppi non è omogenea. Confrontando i punteggi medi osservati, il gruppo ricerca-azione (n = 34) dichiara una frequenza maggiore nelle pratiche dialogiche e in quelle legate alla comprensione rispetto al gruppo degli altri insegnanti (n = 135), che afferma di utilizzare più di frequente le pratiche costruttive. come si può vedere nella Figura 8.3. *Pratiche dialogiche, costruttive e per la comprensione.*

Figura 8.3

Pratiche dialogiche, costruttive e per la comprensione

(Confronti tra medie osservate nei due gruppi; Ricerca n = 34; Controllo n = 135)



Pratiche dialogiche e strategiche

La distribuzione delle risposte riguardanti le pratiche dialogiche e strategiche utilizzate dai partecipanti è decisamente spostata verso l'alto, con nessun item con mediana 1 "mai". L'attività più diffusa è la rilevazione delle pre-conoscenze attraverso domande, con il 60% di risposte "sempre" in entrambi i gruppi.

Nell'utilizzo delle altre pratiche, invece, si sono rilevate delle differenze. Ad esempio, la maggioranza degli insegnanti appartenenti al gruppo di ricerca-azione dichiara di facilitare sempre l'analisi delle tecnologie del testo (59%) e l'individuazione di parole-chiave (54%), mentre i colleghi dell'altro gruppo ne riportano un utilizzo meno frequente: il 47% e il 54%, rispettivamente (si veda la Figura 8.4 *L'uso delle risorse del testo*).

Pratiche poco diffuse nel gruppo di ricerca-azione sono la lettura veloce e il supporto della mappa concettuale durante l'interrogazione, con rispettivamente il 51% e il 54% dei docenti utilizza "qualche volta" o "mai" tali pratiche. Nell'altro gruppo di docenti, invece, sono meno comuni la presa di appunti durante la lettura e la pianificazione condivisa con gli allievi di tempi e attività, con il 46% e il 70% riferite a basse frequenze di utilizzo (si veda la Figura 8.5 *Discorsi e scritture*).

Figura 8.4
L'uso delle risorse del testo

(Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; Ricerca n = 34; Controllo n = 135)

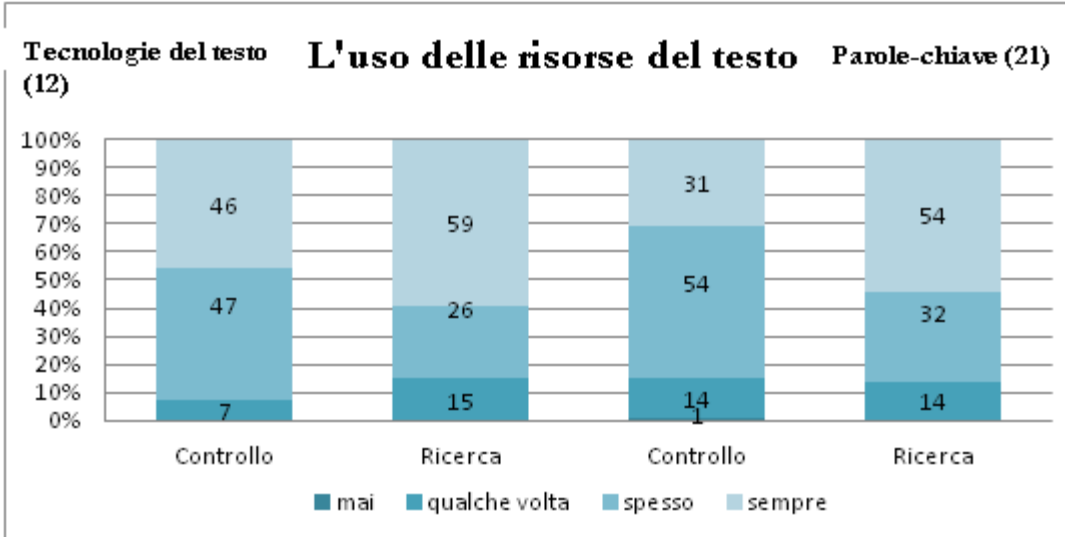
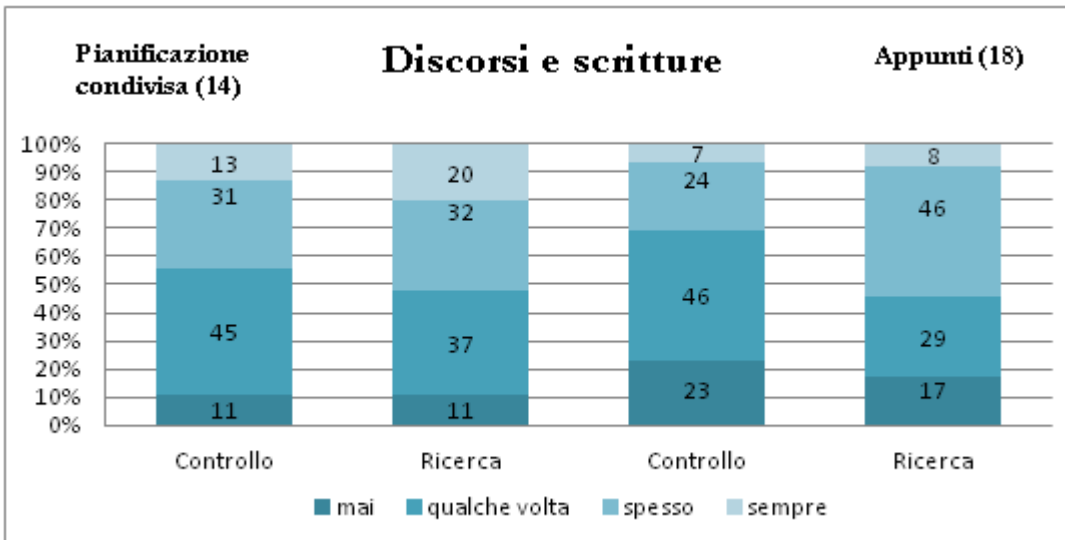


Figura 8.5
Discorsi e scritture

(Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; Ricerca n = 34; Controllo n = 135)



Pratiche costruttive e attive

Le pratiche di matrice cognitivista sono ampiamente diffuse in entrambi i gruppi, con nessun item con mediana “mai”. La maggior parte dei partecipanti (il 63%)

dichiara di progettare sempre tenendo conto sia dei contenuti delle discipline, sia delle strategie da utilizzare per il loro apprendimento (Item 4). Tutte le altre pratiche basate sulla partecipazione attiva degli allievi nel processo di costruzione della conoscenza sono molto diffuse in entrambi i gruppi, con un'unica eccezione: progettare in modo funzionale alla motivazione, tenendo conto degli stili cognitivi degli allievi. Tale pratica sembrerebbe essere meno diffusa nel gruppo di ricerca rispetto all'altro gruppo, con il 50% dei docenti del primo che dichiara di utilizzarla solo qualche volta o mai e il 75% del secondo che afferma di praticarla spesso o sempre, come si può osservare nella Figura 8.6 *Progettare per stili cognitivi*).

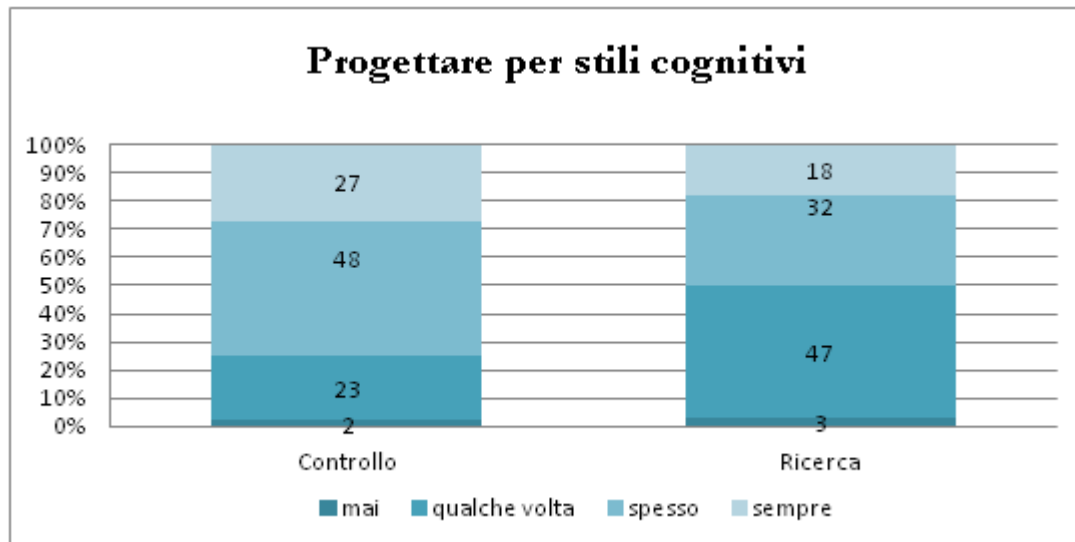
Pratiche per la comprensione e la lettura

Tra le pratiche specifiche per la lettura, le meno diffuse in entrambi i gruppi sono legate all'uso strategico delle parole-chiave per la scrittura di un riassunto e per la ricerca di informazioni da fonti diverse, visto che il 57% dei partecipanti dichiara di utilizzare tali pratiche solo "qualche volta" o "mai". Le più diffuse, invece, sono strategie per verificare e per sollecitare la comprensione lessicale, con più del 60% dei docenti che afferma di utilizzarle "sempre".

Figura 8.6

Progettare per stili cognitivi

(Confronti tra gruppi nelle distribuzioni di frequenza; Ricerca n = 34; Controllo n = 135)



Differenze tra i gruppi si registrano nelle distribuzioni di frequenza relative agli Item 3 e 27, con una percentuale maggiore di docenti del gruppo ricerca-azione abituata a progettare sempre per reticoli di conoscenze rispetto ai colleghi dell'altro gruppo (il 69% contro il 50%) e a mettere sempre a disposizione degli allievi molte risorse per lo studio autonomo a casa (il 63% contro il 49%)

8.2 Dopo il percorso di formazione

Nelle settimane successive alla conclusione del percorso di formazione si è svolta la rilevazione finale, coinvolgendo nella somministrazione solo il gruppo di ricerca-azione. Si è proceduto quindi al confronto delle risposte date in momenti diversi, in modo da verificare indirettamente l'impatto della formazione sulle credenze e sulle pratiche dichiarate dagli insegnanti coinvolti.

Le risposte date dai docenti dopo la conclusione del percorso sono state analizzate e messe a confronto con le risposte fornite prima dell'avvio della formazione. Di seguito si riportano i risultati delle analisi descrittive e inferenziali riguardanti i due approcci alla didattica per le abilità di studio e i tre tipi di pratiche didattiche dichiarate dai partecipanti.

8.2.1 Le credenze degli insegnanti nel tempo

Per quanto riguarda le credenze sulla didattica per le abilità di studio, le convinzioni prevalenti dei partecipanti ($n = 24$) risultano essere quelle strategiche anche dopo l'intervento, con un leggero spostamento delle risposte verso il disaccordo nei confronti delle credenze trasmissive (-.21): $M_{\text{stra}} = 3.53$ e $M_{\text{trasm}} = 2.31$, e una variabilità individuale stabile nel tempo: $DS_{\text{stra}} = 0.27$ e $DS_{\text{trasm}} = 0.34$. Tale differenza nei punteggi medi non è comunque significativa, come verificato con il t test per campioni appaiati: $t_{\text{stra}}(19) = 1.095$, $p = .287$ e $t_{\text{trasm}}(19) = -1.115$, $p = .279$.

Approccio trasmissivo

In particolare, dopo l'intervento la distribuzione delle risposte riguardanti le convinzioni trasmissive si sposta verso il basso per alcuni item legati ad una concezione procedurale e trasmissiva dello studio. Come si vede nelle Figure 8.7, 8.8 e 8.9, tale flessione in negativo è dovuta alla diminuzione del numero di insegnanti in accordo con affermazioni come *"Il compito dell'insegnante è quello di spiegare i contenuti in modo chiaro, spetta poi allo studente applicare con impegno il metodo di studio"* (Item 2, da 33% a 3%), *"Il migliore metodo di studio consiste nell'eseguire con impegno il compito assegnato e la memorizzazione dei contenuti"* (Item 17, da 12% a 4%) oppure *"L'apprendimento attraverso lo studio segue percorsi rigorosi: attenzione a scuola e impegno a casa nella lettura e nella memorizzazione"* (Item 21, da 51% a 30%). Le differenze di mediana nel tempo per l'Item 21 sono significative anche dal punto di vista statistico, come verificato con il test di Wilcoxon per il confronto tra mediane: $Z = -2.828$, $p < .01$.

Figura 8.7

Spiegazione e Impegno (Item 2)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 24)

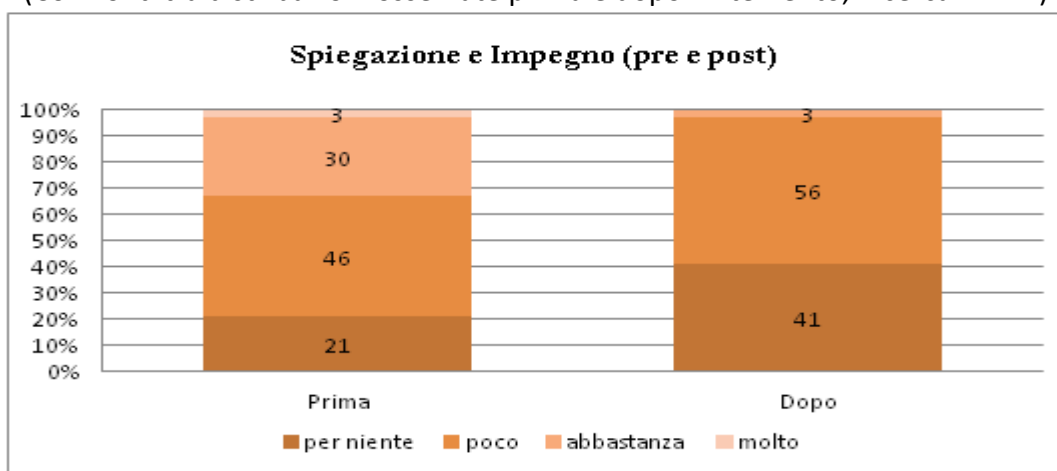


Figura 8.8

Impegno e Memorizzazione (Item 17)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 24)

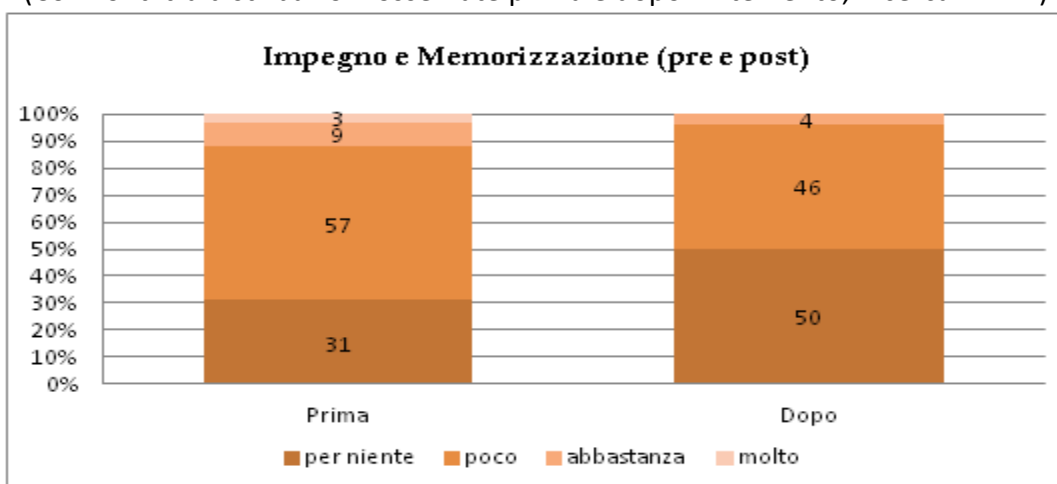
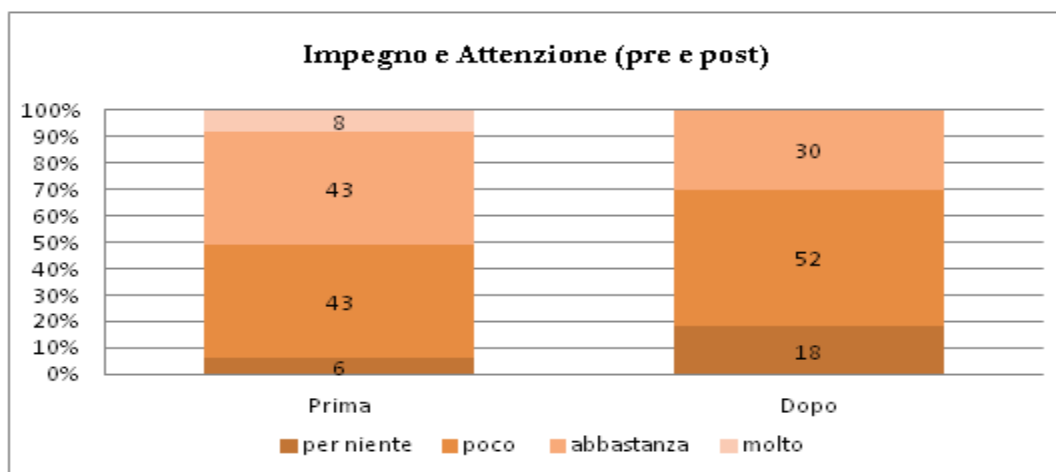


Figura 8.9

Attenzione e Impegno (Item 21)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 24)



Anche per le concezioni incrementali e individuali delle discipline e dello studio registrano uno spostamento verso il basso, dovuto alla diminuzione degli insegnanti in accordo con l'Item 1 *“La trasmissione dei contenuti si ottiene attraverso le spiegazioni dell'argomento”* (da 70% a 40%), l'Item 8 *“L'impegno nello studio dipende da caratteristiche personali dello studente”* (da 52% a 4%) e l'Item 32 *“Vi sono discipline più semplici da insegnare, altre più difficili”* (da 56% a 23%).

Approccio strategico

Nelle convinzioni strategiche gli effetti dell'intervento sulle credenze degli insegnanti si osservano in direzione opposta, con uno spostamento verso l'alto delle distribuzioni di frequenza, dovuto all'aumento dei docenti decisamente d'accordo con affermazioni sul ruolo dell'insegnante come facilitatore e sul supporto del gruppo di pari. In particolare l'Item 12 *“La facilità o la difficoltà di una disciplina dipendono dalle strategie di studio che l'insegnante facilita negli alunni”* (dal 49% al 70%), l'Item 24 *“Lo studio è un'attività individuale che viene facilitata dal confronto e dalla riflessione comune nel gruppo dei pari”* (dal 41 % al 59%) e l'Item 14 *“L'impegno nello studio è correlato alla motivazione che l'insegnante riesce a incentivare”* (dal 49% al 67%) registrano una flessione positiva, come si vede nelle Figure 8.10, 8.11 e 8.12. Le differenze di mediana nel tempo per l'Item 14 sono moderatamente significative anche dal punto di vista statistico, come verificato con il test di Wilcoxon per il confronto tra mediane: $Z = -2.333, p < .05$.

Figura 8.10
Insegnante facilitatore (Item 12)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 24)

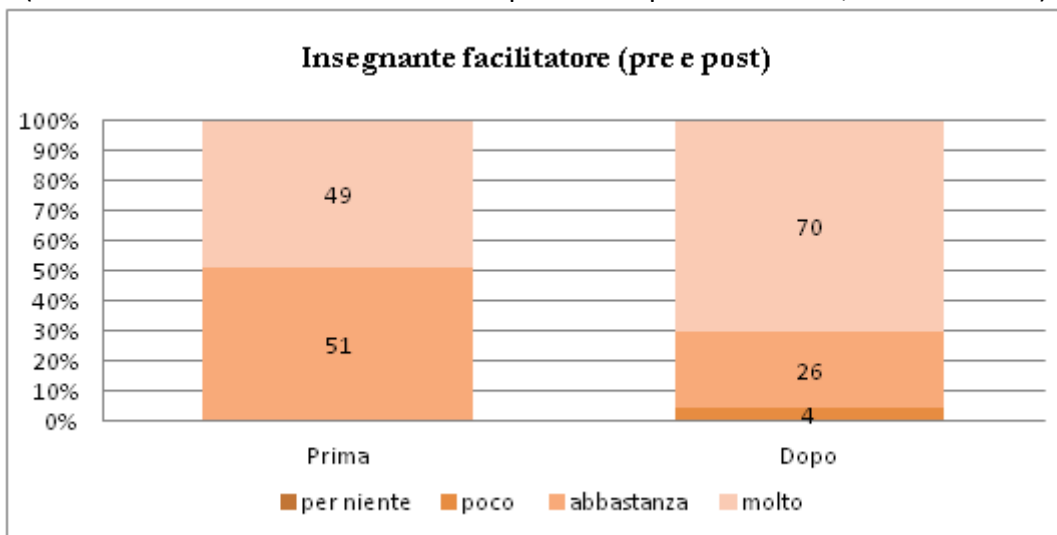


Figura 8.11
Confronto con i pari (Item 24)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 24)

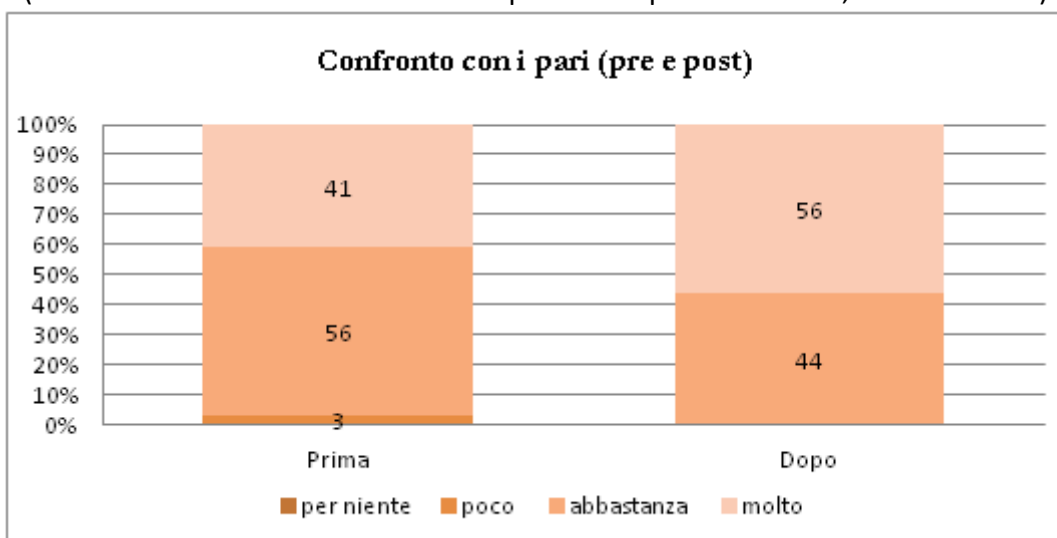
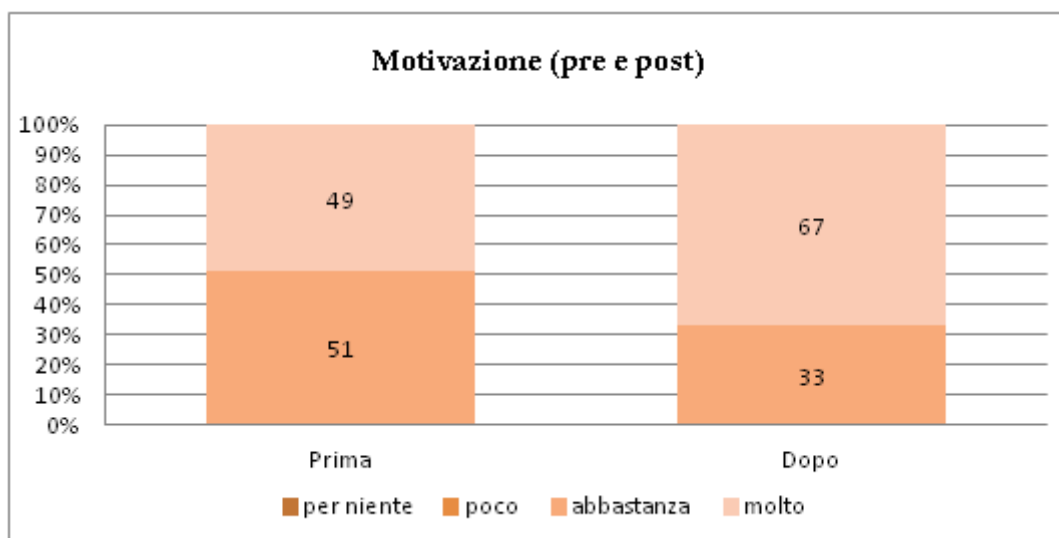


Figura 8.12
Motivazione (Item 14)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 24)



8.2.2 Le pratiche degli insegnanti nel tempo

Per quanto riguarda la didattica per le abilità di studio, le pratiche più diffuse dichiarate dai partecipanti ($n = 25$) risultano essere quelle legate alla comprensione anche dopo l'intervento, con un leggero aumento nella frequenza d'uso delle pratiche dialogiche (+.13): $M_{\text{dial}} = 2.91$, $M_{\text{costr}} = 3.07$ e $M_{\text{compr}} = 3.33$, e una variabilità individuale stabile nel tempo: $DS_{\text{dial}} = 0.50$, $M_{\text{costr}} = 0.35$ e $M_{\text{compr}} = 0.34$. Tale differenza nei punteggi medi non è comunque significativa, come verificato con il t test per campioni appaiati: $t_{\text{dial}}(23) = 0.271$, $p = .789$, $t_{\text{costr}}(19) = -0.190$, $p = .851$, e $t_{\text{compr}}(25) = 0.366$, $p = .717$.

Pratiche dialogiche e strategiche

In particolare, dopo l'intervento aumenta il numero degli insegnanti che dichiara di stimolare l'utilizzo strategico di pratiche e strumenti di lettura. Le Figure 8.13 e 8.14 permettono di osservare tale flessione in positivo nelle risposte agli Item 15 e 20, rispettivamente.

Figura 8.13
Letture veloce (Item 15)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca $n = 25$)

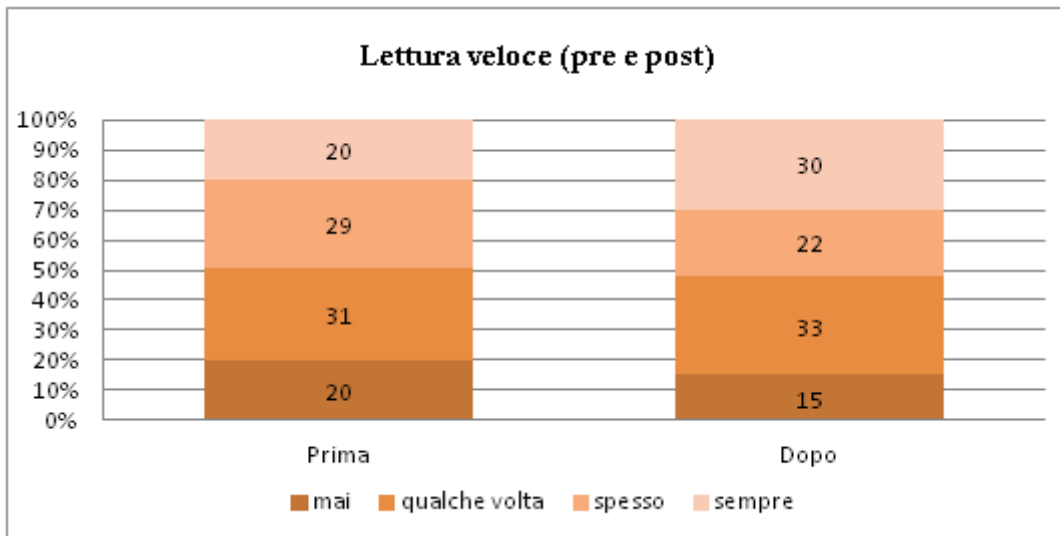
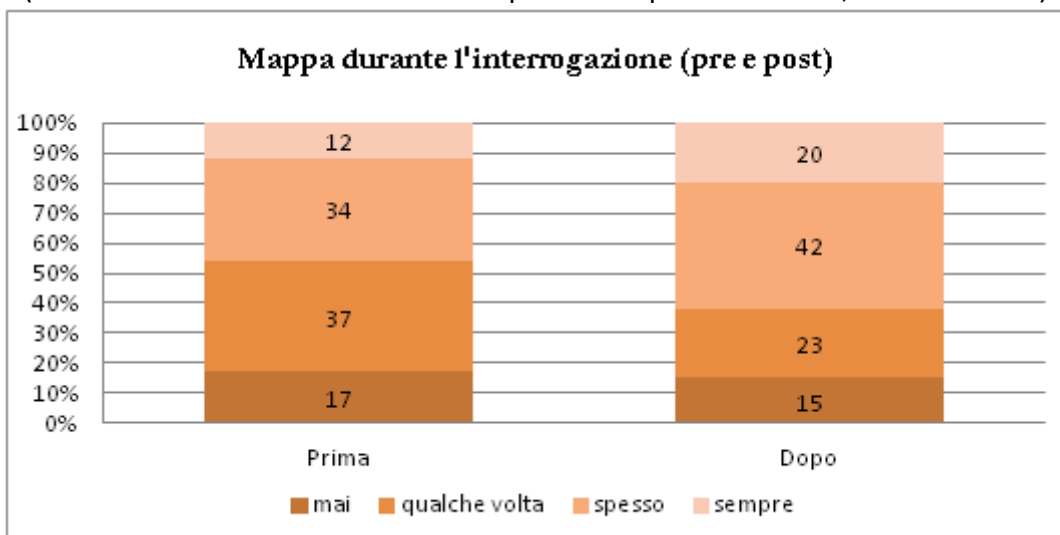


Figura 8.14

Mapa durante l'interrogazione (Item 30)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 25)



Pratiche costruttive e attive

Anche le distribuzioni delle risposte riguardanti le pratiche didattiche di matrice cognitivista si spostano verso l'alto, in particolare per gli item legati al rispetto degli stili individuali: l'Item 10 *"Nell'organizzare il curricolo prevedo l'utilizzo di spazi e materiali per facilitare l'apprendimento"* (dal 69% all'89%), l'Item 40 *"La valutazione degli apprendimenti tiene conto della diversità di stile di ogni singolo alunno"* (dal 61% al 76%), l'Item 38 *"Nel progettare le attività diversifico le proposte per facilitare la partecipazione di tutti gli alunni, tenendo conto della diversità di stili di*

apprendimento” (dal 71% all’89%) e l’Item 34 “Per incentivare la motivazione progetto le lezioni con una varietà di proposte didattiche che tengano conto della diversità di stile degli alunni” (dal 50% al 70%). Come si può osservare nelle Figure 8.15, e 8.16 le percentuali di insegnanti che affermano di utilizzare tali pratiche aumentano fino al 20%. Inoltre, le differenze di mediana nel tempo per gli Item 10, 40 e 38 sono moderatamente significative anche dal punto di vista statistico, come verificato con il test di Wilcoxon per il confronto tra mediane: $Z_{10} = -1.801$, $p = .07$, $Z_{40} = -1.779$, $p = .07$ e $Z_{38} = -1.907$, $p = .06$.

Figura 8.15

Spazi e materiali per facilitare (Item 10)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l’intervento; Ricerca n = 25)

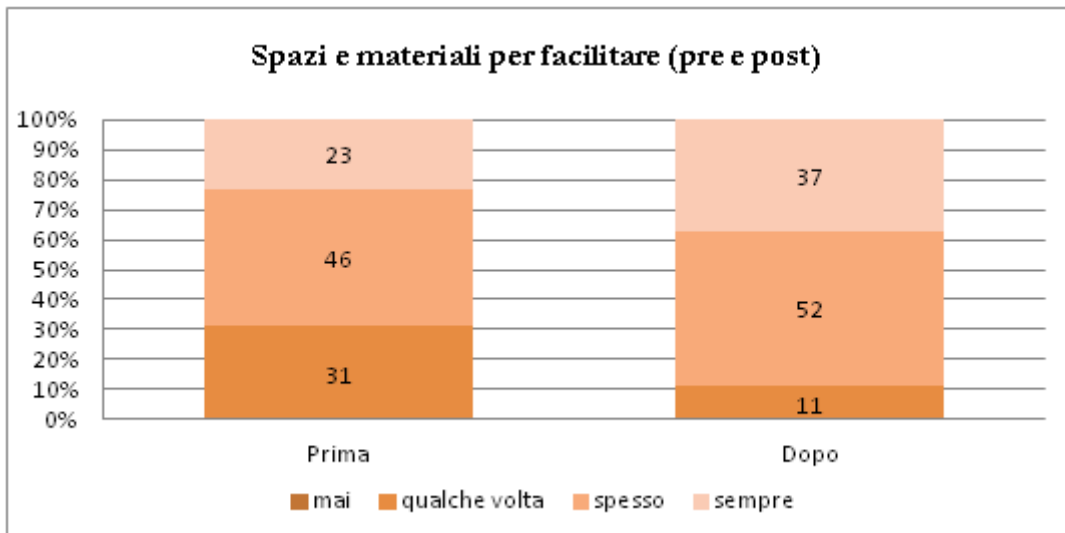
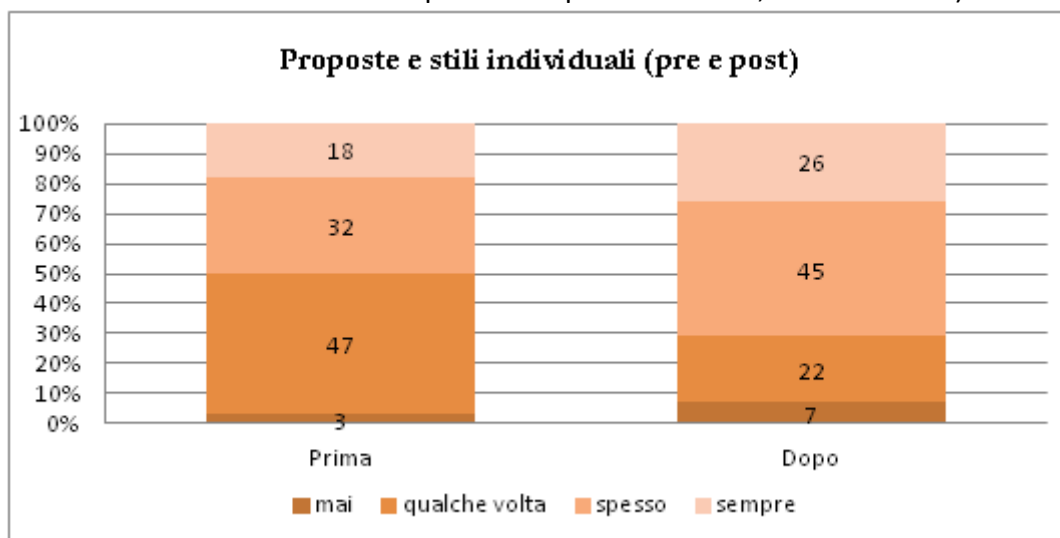


Figura 8.16
Proposte e stili individuali (Item 34)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 25)

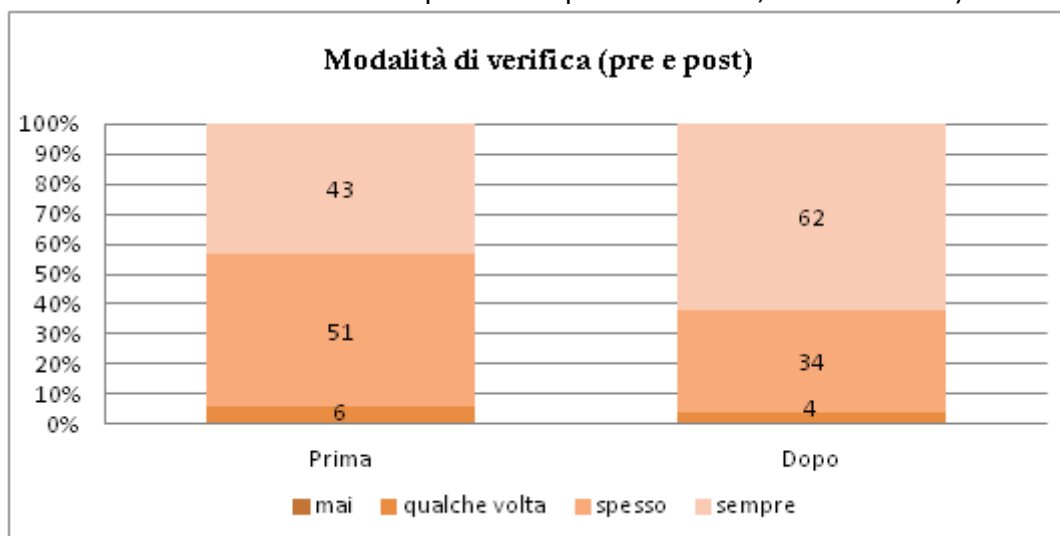


Pratiche per la comprensione

Infine, la pratica didattica specifica per la lettura che registra una maggiore diffusione nel tempo è l'utilizzo di modalità diversificate per la verifica degli apprendimenti (Item 39), con un aumento del 20% di docenti che afferma di impiegarla sempre, come si veda nella Figura 8.17.

Figura 8.17
Modalità di verifica (Item 39)

(Confronti tra distribuzioni osservate prima e dopo l'intervento; Ricerca n = 25)



8.3 L'influenza delle variabili individuali su credenze e pratiche

I dati raccolti durante la rilevazione iniziale sono stati ulteriormente analizzati, allo scopo di esplorare le relazioni tra alcune caratteristiche dei partecipanti (N = 135) e le credenze e pratiche dichiarate nei questionari.

Sesso

Il punteggio medio registrato dalle donne (n = 129) negli item legati ad un approccio strategico allo studio è leggermente più elevato rispetto a quello dei colleghi maschi (n = 6): $M_f = 3.47$ e $M_m = 3.23$, con una ridotta variabilità individuale: $DS_f = 0.28$ e $DS_m = 0.34$. Tale scarto nel punteggio medio è dovuta a differenze moderatamente significative anche dal punto di vista statistico nelle distribuzioni di frequenza di alcuni item, relativi all'importanza del confronto tra pari (Item 24 e 27), come verificato con due test del Chi quadrato: $\chi^2_{24} (3) = 10.150, p < .05$ e $\chi^2_{27} (3) = 15.369, p < .05$.

Anche le frequenze d'utilizzo delle pratiche dialogiche e per la comprensione sono maggiori nelle donne (n = 142) che negli uomini (n = 6): $M_{fdial} = 2.80$ e $M_{mdial} = 2.27$; $M_{fcompr} = 3.30$ e $M_{mcompr} = 2.79$. In particolare, è significativamente maggiore il numero di donne che dichiara di facilitare spesso l'uso di parole-chiave (Item 21) e di invitare gli allievi a darsi auto-istruzioni (Item 37), come verificato con due test del Chi quadrato: $\chi^2_{21} (3) = 12.345, p < .01$ e $\chi^2_{37} (3) = 13.388, p < .05$.

Ordine scolastico

Gli insegnanti di scuola primaria (n = 106) registrano un punteggio medio leggermente più elevato negli item legati ad un approccio strategico allo studio

rispetto ai colleghi della scuola secondaria di I grado ($n = 29$), per i quali si registra invece un punteggio più alto nelle credenze trasmissive: $M_{\text{primS}} = 3.47$ e $M_{\text{secS}} = 3.40$; $M_{\text{primT}} = 2.51$ e $M_{\text{secT}} = 2.57$. Tali differenze non sono però significative dal punto di vista statistico.

Anche le frequenze d'utilizzo delle pratiche didattiche sono maggiori per gli insegnanti di scuola primaria ($n = 116$) che per quelli della secondaria ($n = 32$). Le differenze statisticamente significative si registrano nelle pratiche dialogiche e strategiche e in particolare nell'uso strategico di spazi, materiali e pratiche di lettura (Item 10 e 15), come verificato con due test del Chi quadrato: $\chi^2_{10} (3) = 16.285, p < .01$ e $\chi^2_{15} (3) = 15.946, p < .05$.

Formazione

Le credenze sulla didattica per le abilità di studio dei docenti in possesso del solo diploma magistrale ($n = 84$) sono legate maggiormente ad un approccio trasmissivo rispetto alle convinzioni dei colleghi laureati ($n = 51$), o che abbiano seguito percorsi post-lauream ($n = 11$) o corsi di formazione specifici ($n = 62$): $M_{\text{dipIT}} = 2.59$, $M_{\text{lauT}} = 2.41$, $M_{\text{postT}} = 2.44$, $M_{\text{formT}} = 2.45$. Solo dal confronto tra diplomati e laureati emergono però delle differenze statisticamente significative, in particolare nelle distribuzioni di frequenza degli item legati ad un approccio statico, procedurale e sequenziale allo studio (Item 13, 23 e 32), come verificato con tre test del Chi quadrato: $\chi^2_{13} (3) = 12.200, p < .01$, $\chi^2_{23} (3) = 9.102, p < .05$ e $\chi^2_{32} (3) = 17.741, p < .01$.

Per quanto riguarda, invece, la diffusione delle pratiche didattiche, le frequenze riportate dai diplomati ($n = 94$) sono maggiori rispetto a quelle dichiarate dai colleghi laureati ($n = 54$) o con altre esperienze di formazione ($n_{\text{post}} = 13$ e $n_{\text{form}} = 72$). Le pratiche dialogiche e strategico, per esempio, risultano essere più diffuse tra chi non ha seguito percorsi post-lauream, con differenze significative nell'utilizzo di

modalità di verifica adatte a diversi stili di apprendimento e nel coinvolgimento degli allievi nella formulazione di ipotesi prima della lettura (Item 29 e 13), come verificato con due test del Chi quadrato: $\chi^2_{13} (3) = 14.303, p < .05$ e $\chi^2_{29} (3) = 13.229, p < .05$.

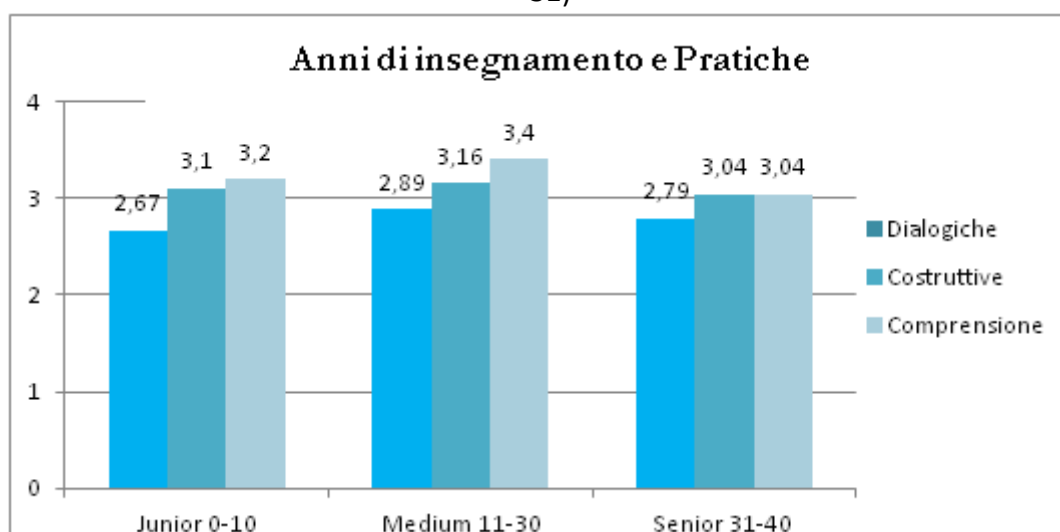
Esperienza professionale

I docenti senior (n = 29), con più di trent'anni di servizio, e i docenti precari (n = 4) rivelano un approccio leggermente più trasmissivo rispetto ai colleghi, ma tali differenze sono minime e non significative dal punto di vista statistico. Gli anni di insegnamento incidono invece in modo significativo sulle pratiche didattiche di matrice cognitivista e socio-costruttivista. Come si può vedere nella Figura 8.18, i docenti medium (n = 92) utilizzano maggiormente tali tipi di attività e strategie rispetto a tutti i colleghi. In particolare, le pratiche maggiormente diffuse sono legate alla comprensione lessicale e alla parafrasi (Item 19 e 20). La significatività statistica di tali differenze è stata verificata attraverso due test del Chi quadrato: $\chi^2_{19} (6) = 17.085, p < .05$ e $\chi^2_{20} (9) = 29.036, p < .01$.

Figura 8.18

Anni di insegnamento e Pratiche

(Confronti tra gruppi nelle medie osservate; Junior n = 25; Medium n = 92; Senior n = 31)



Continuità professionale

Infine, gli anni di permanenza nella stessa scuola sembrano giocare un ruolo nello sviluppo delle credenze sulla didattica per le abilità di studio. I docenti che operano in continuità da 20-30 anni ($n = 21$), infatti, rivelano un approccio maggiormente strategico, soprattutto rispetto ai colleghi più anziani ($n = 29$), ma anche rispetto a quelli più giovani ($n = 106$): $M_{0-10} = 3.43$, $M_{11-20} = 3.44$, $M_{21-30} = 3.62$, $M_{31-40} = 3.25$. Le differenze sono significative anche dal punto di vista statistico, con riferimento in particolare alle concezioni dinamiche, collaborative e strategiche sull'apprendimento (Item 3, 14, 27, 28), come verificato attraverso quattro test del Chi quadrato: $\chi^2_3 (9) = 20.847$, $p < .05$, $\chi^2_{14} (9) = 21.763$, $p < .01$, $\chi^2_{27} (9) = 21.473$, $p < .05$ e $\chi^2_{28} (9) = 19.079$, $p < .05$. Allo stesso modo, anche le pratiche maggiormente utilizzate dalla stessa tipologia di docenti ($n = 23$) sono di tipo dialogico e strategico e legate alla comprensione, con una differenza significativa rispetto agli altri gruppi nell'utilizzo di pratiche di lettura (Item 16), come verificato attraverso un test del Chi quadrato: $\chi^2_{16} (3) = 26.726$, $p < .01$.

Capitolo 9: Discorsi e scritture di formazione

I contesti di attività cui hanno partecipato i 35 insegnanti coinvolti, gli strumenti strategici di scrittura con cui hanno lavorato e i discorsi che hanno intessuto la trama dell'esperienza condivisa da docenti e formatore documentano il valore riflessivo e trasformativo del percorso di formazione realizzato.

9.1. Primo incontro

- Presentazione del progetto (come inviato a suo tempo alle Dirigenti scolastiche) (**allegato 2**)
- Presentazione dei partecipanti (ciascuno ha un cartellino con il nome): nome, grado di scuola, disciplina insegnata, classi in cui si insegna
- Enunciazione delle aspettative da parte dei partecipanti
- Esplicitazione del “contratto” tra il formatore e i docenti partecipanti, secondo la pianificazione prevista dalla ricerca - azione . Si illustrano le tappe della ricerca – azione:
 - Costituzione del gruppo di ricerca - azione
 - Definizione del problema e dell'obiettivo di ricerca (la didattica delle abilità di studio
 - Costruzione del quadro teorico (in itinere)
 - Formulazione delle ipotesi di ricerca e di intervento (si costruiranno nel gruppo in itinere)
 - Formulazione del piano di intervento (gli incontri di formazione, la sperimentazione in classe, e il monitoraggio durante l'incontro successivo)
- Compilazione del questionario di credenze e pratiche
- Intervista a tre passi per la rilevazione delle preconcoscenze in merito al concetto di competenza

- L'intervista a tre passi è una struttura del Cooperative Learning e consiste nel far partecipare gli allievi ad una condivisione delle risposte ad una domanda iniziale dell'insegnante.
 - L'insegnante chiede a ciascun partecipante di scrivere una breve definizione di competenza e un esempio di competenza (primo passo: responsabilità individuale); successivamente ciascun partecipante condivide la propria definizione con il compagno di banco (secondo passo: interazione faccia a faccia); infine ogni coppia condivide le proprie definizioni con un'altra coppia (terzo passo: responsabilità condivisa). L'ultimo passaggio è la comunicazione al grande gruppo di quanto emerso in ciascun piccolo gruppo. In tal modo il brainstorming ha valenza condivisa e il docente può rilevare a quale zona di sviluppo si situa la conoscenza degli allievi.
- Risultato: dalla rilevazione delle preconoscenze del gruppo in merito al concetto di competenza emerge una buona conoscenza della definizione, ma diversità notevole nell'esemplificazione (in molti casi si tratta di semplici abilità)
- Presentazione delle linee teoriche del corso:
- Concetto di competenza: focalizzazione sulle abilità di studio (Cisotto, Boscolo, Cornoldi, Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012)
- Le competenze chiave europee (2006)
- Le competenze di Perrenoud (2001) (**allegato n. 4**)
- Tecniche e strategie di conduzione della classe (Apprendimento collaborativo, Approccio socio – culturale, metacognizione, facilitazioni procedurali, zona di sviluppo prossimale, successo formativo, Portfolio, rubrica di valutazione)

- Valutazione: come valutare la competenza degli alunni (obiettivi di prestazione e obiettivi di miglioramento); come auto – valutare la propria prestazione di insegnanti.
- Presentazione di una scheda con alcuni riferimenti teorici, attraverso una lettura veloce da parte del formatore, con la funzione di creare alcuni organizzatori anticipati rispetto alle attività che si affronteranno durante il corso (**allegato n. 5**)

Al termine dell'incontro il formatore anticipa le attività che saranno svolte durante il prossimo incontro e si raccolgono le impressioni degli insegnanti: è emersa una particolare attenzione alle aspettative di applicabilità di quanto enunciato nei presupposti teorici e normativi.

Nei giorni seguenti il formatore invia una mail a tutti i docenti partecipanti contenente un breve riepilogo delle attività svolte e, in allegato, in formato word, i materiali ricevuti in formato cartaceo durante l'incontro:

Gentili insegnanti, nel ringraziarvi nuovamente per la fattiva partecipazione, come promesso vi invio in allegato i documenti di cui abbiamo parlato nell'incontro di formazione:

- *Il progetto di formazione e di ricerca – azione inviato a suo tempo alla Dirigente*
- *La definizione di competenza del Parlamento Europeo e le 8 competenze chiave.*
- *Le competenze dell'insegnante secondo Perrenoud*
- *Le Indicazioni Nazionali 4 settembre 2012 (ho evidenziato in giallo le parti relative al nostro argomento, il concetto di competenza e le abilità di studio, nelle diverse discipline. Avremo modo di approfondire).*

Un ringraziamento particolare alla Dirigente (che riceve per conoscenza) per l'accoglienza e la disponibilità.

Arrivederci a lunedì prossimo alle ore 16.30: entreremo nel vivo delle attività e dei processi.

Cordiali saluti.

9.2 Secondo incontro:

Si propone al gruppo di insegnanti di formare due gruppi riferiti a due attività diverse:

- Una prima attività, rivolta alle prime due classi della scuola primaria, sarà quella di impostare un'Unità di apprendimento sullo sviluppo di abilità propedeutiche allo studio,
- l'altra, per le classi terza, quarta e quinta primaria, e le classi di secondaria di primo grado riguarderà l'impostazione di un'Unità di apprendimento in merito allo studio dell'argomento: I pesci.

9.2.1 Unità di apprendimento per le classi prima e seconda primaria

Si introduce la costruzione di una Unità di apprendimento: **sviluppare le abilità di studio a partire dalle prime classi della scuola primaria**

Argomento: Il ciclo del pane

A disposizione: fotocopie di due testi sul pane e filastrocche

Compito per il gruppo: stabilire traguardo di competenza, abilità da sviluppare (comprensione letterale e inferenziale), attività didattiche, metodo, materiali, tempi e spazi

Le abilità connesse allo studio, da sviluppare a partire dai primi anni di scuola primaria vengono individuate nella:

- Comprensione letterale: arricchire il LESSICO: significati dal contesto, cloze, sinonimie, antonimie,

- Comprensione inferenziale: categorie, raggruppamenti, domande sull'implicito e sui perché.

Socializzazione al grande gruppo del lavoro svolto

Classe 2° primaria

Unità di apprendimento: Il pane

Realizzato da Monica Benin, Fabiola Polinari, Marzia Micheletti, Elisa Biondani, Antonella Salemme, Luisa Vaccamozi, Anna Canetri

Traguardo per lo sviluppo della competenza:

Sviluppa gradualmente abilità funzionali allo studio, estrapolando dai testi scritti informazioni su un dato argomento utili per l'esposizione orale e la memorizzazione, acquisendo un primo nucleo di terminologia specifica

Abilità:

- Sviluppa la comprensione letterale relativa ad un argomento di studio
- Individua e raggruppa parole che appartengono ad uno specifico campo semantico (parole categoria)
- Individua sinonimi e ricercare contrari
- Acquisisce e memorizza un lessico specifico relativo all'argomento di studio
- Sviluppa la comprensione inferenziale

Attività:

1. Fase della pre – lettura

- **Raccolta delle pre – conoscenze.**

L'insegnante legge il testo narrativo Il Pane a pag. 9 del testo "Dalla natura alla Tavola".

Si pongono agli alunni due domande:

- ***Tu lo sai come nasce il pane?***
- ***Ma come si fa il pane?***

Le risposte degli alunni vengono scritte su post – it (a disposizione 2 o 3 post – it per ciascun alunno)

e raccolte su un cartellone dove sono state riportate le domande. (comprensione letterale e inferenziale proattiva)

2. Fase della lettura

Attività n. 1

- **Ricerca il lessico specifico**

Filastrocca sul pane

È un chicco appena nato

Il sole lo riscalderà

E una bella spiga diventerà

Poi la taglierà il contadino

E in farina si trasforma al mulino

La farina ora è in cucina

Con acqua e lievito impasterà la bambina

Adesso nel forno infila il panino

E uscirà buono morbido e genuino

Che bello se ci fossero tanti panini

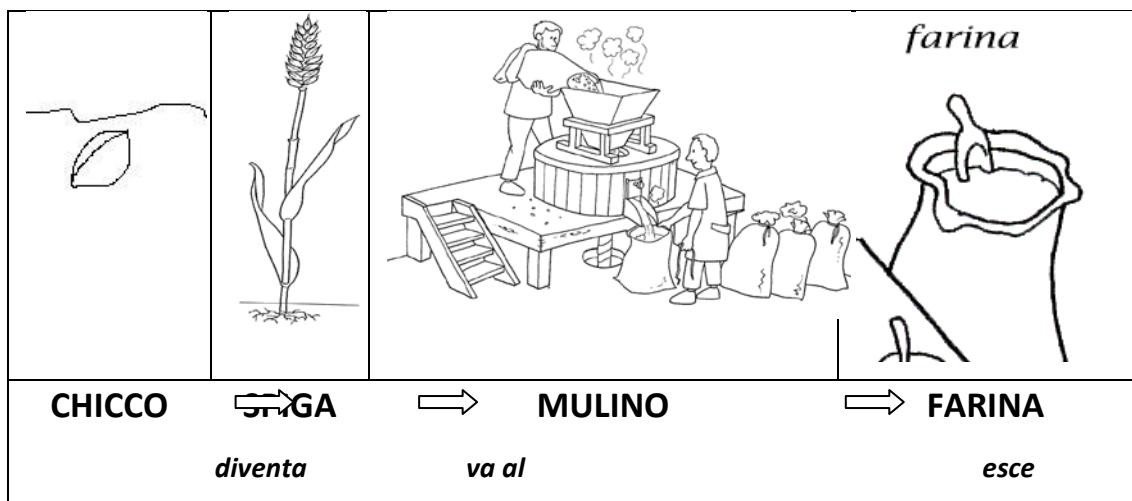
Da sfamare nel mondo tutti i bambini

Rispondiamo alla domanda n. 1: Tu lo sai come nasce il pane?

L'insegnante legge la filastrocca fino a "Mulino"

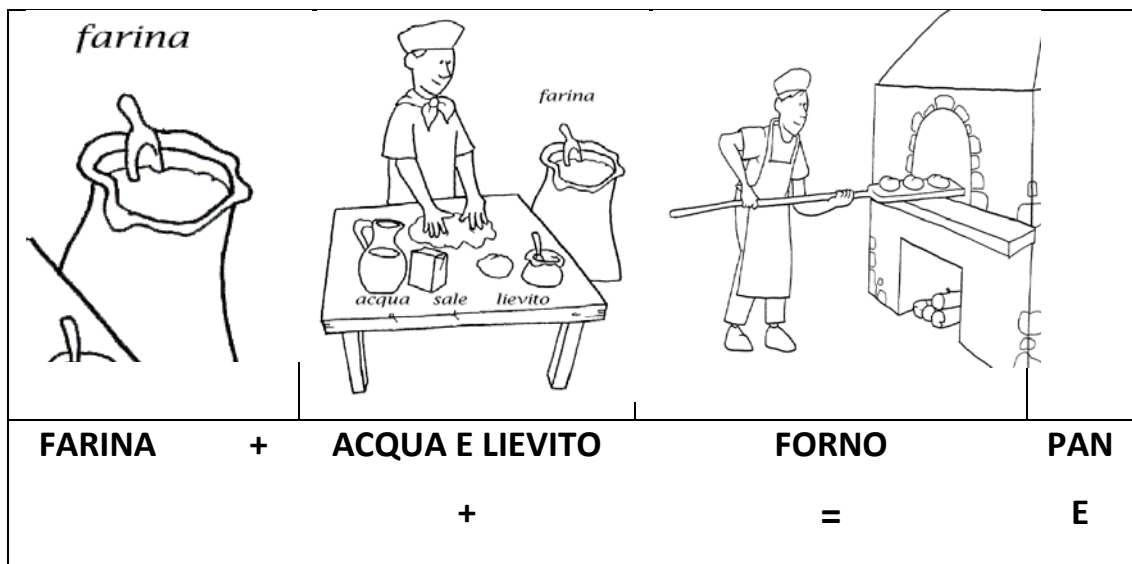
Ricerchiamo nel testo le parole che ci aiutano a rispondere alla domanda: (chicco spiga farina mulino)

Rappresentiamo con le immagini le parole



Rispondiamo alla domanda: **Ma come si fa il pane?**

L'insegnante legge la seconda parte della filastrocca da "La farina" fino alla fine



- **Ricerca antonimie**

Sottolineiamo le qualità del pane presenti nel testo della filastrocca (**buono morbido e genuino**)

Ricerchiamo insieme altre qualità del pane (soffice, profumato, croccante, fragrante...)

Troviamo i contrari delle seguenti qualità:

QUALITÀ	CONTRARI
Morbido	Duro
Buono	Cattivo
Cotto	Crudo
Salato	Insipido
Caldo	Freddo
Grande	Piccolo
Fresco	Vecchio

Attività n. 2

- **Acquisire e memorizzare lessico specifico**

L'insegnante legge il testo a pag. 10

TUTTO NASCE DA UN CHICCO, O MEGLIO DA TANTI CHICCHI DI GRANO.

IL GRANO NASCE DAL SEME CHE IL CONTADINO SEMINA NEL CAMPO

IN AUTUNNO. DURANTE L'INVERNO IL SEME GERMOGLIA E RIPOSA

NELLA TERRA FINO A PRIMAVERA.

IN PRIMAVERA CRESCE DIVENTANDO UN FUSTO LUNGO CON UNA SPIGA VERDE IN CIMA.

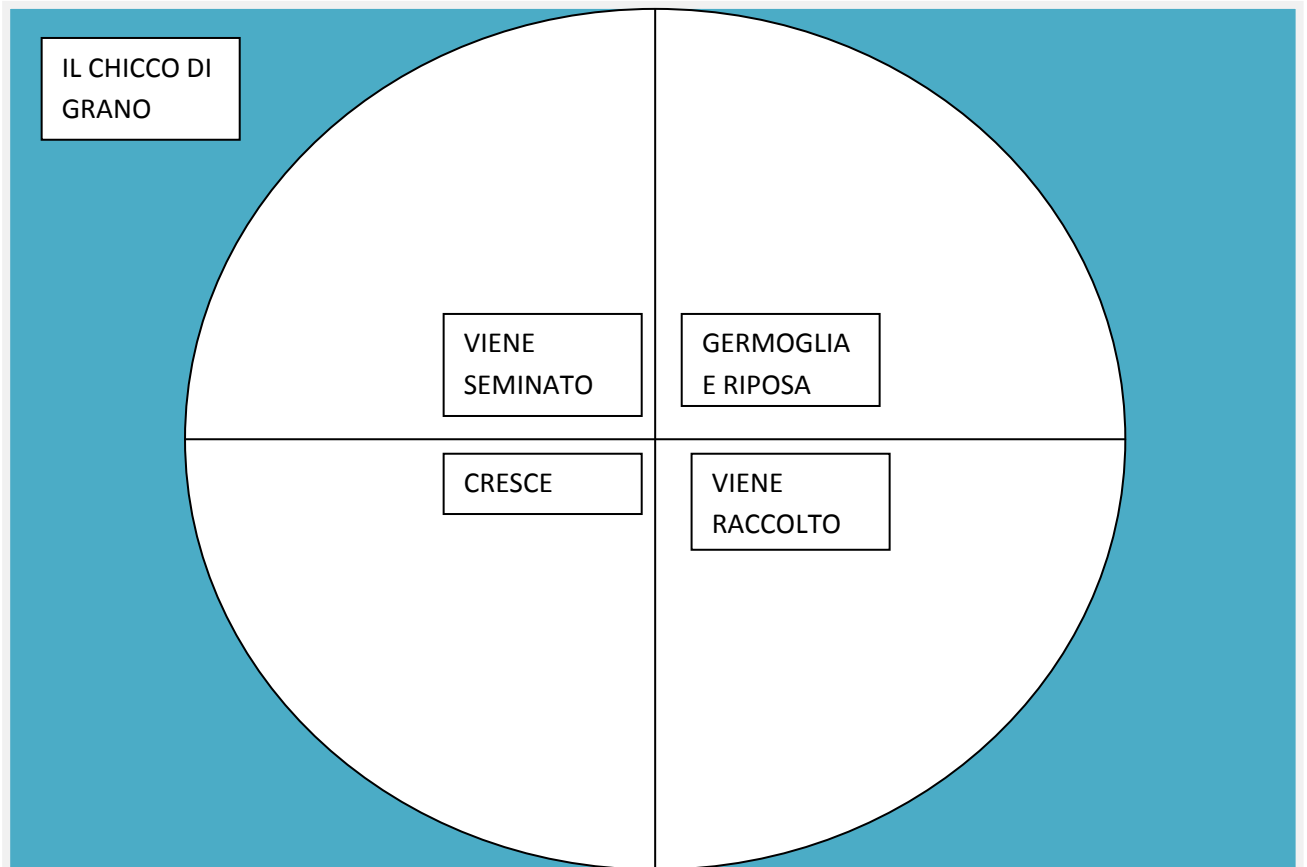
IN ESTATE IL SOLE CALDO FA MATURARE LE SPIGHE CHE SI COLORANO DI UN BEL GIALLO DORATO.

ED È PROPRIO DENTRO LE SPIGHE CHE SI TROVANO I CHICCHI DI GRANO!

IN ESTATE IL CONTADINO RACCOGLIE LE SPIGHE MATURE

CON UNA GRANDE MACCHINA CHIAMATA MIETITREBBIATRICE.

Rappresentiamo con il disegno le fasi della crescita del frumento legate alle stagioni:



L'insegnante consegna lo stesso testo espositivo come testo cloze: alcune parole sono state tolte e si chiede agli alunni di completare il testo.

TUTTO NASCE DA UN, O MEGLIO DA TANTI CHICCHI DI GRANO.
 IL NASCE DAL SEME CHE IL CONTADINO NEL
 IN AUTUNNO. DURANTE L'INVERNO IL SEME E RIPOSA
 NELLA TERRA FINO A PRIMAVERA.
 IN PRIMAVERA..... DIVENTANDO UN FUSTO LUNGO CON UNAIN CIMA.
 IN..... IL SOLE CALDO FA MATURARE LE SPIGHE CHE SI COLORANO DI UN BEL GIALLO
 DORATO.
 ED È PROPRIO DENTRO LE SPIGHE CHE SI TROVANO I CHICCHI DI GRANO!
 IN ESTATE IL CONTADINO LE SPIGHE MATURE
 CON UNA GRANDE MACCHINA CHIAMATA

Parole da inserire nel testo: **CHICCO – GRANO – SEMINA – CAMPO – GERMOGLIA –
CRESCHE – SPIGA VERDE – ESTATE – RACCOGLIE - MIETITREBBIATRICE**

L'insegnante invita i bambini a disegnare una mietitrebbiatrice.

Possibili sviluppi per la comprensione inferenziale

Categorizzare:

Vi sono principalmente tre luoghi in cui si svolge il percorso del pane:

1. il campo
2. il mulino
3. la cucina e il forno

Associa ciascuna di queste parole al luogo corrispondente:

- seminare
- germogliare
- macinare
- setacciare
- lievitare
- cuocere

Rispondere a domande sui “perché”:

- Perché il grano si semina in autunno?
- Perché si dice “pane fresco” anche se è caldo?
- Ecc.

Possibile sviluppo per la rappresentazione semantica:

- Esponi la storia del pane (anche con l'aiuto di immagini) (orale o scritto)
- L'insegnante invita a approfondire la ricerca di informazioni sulla storia del pane (suddivisi per gruppi, a ciascun gruppo un argomento). Il risultato finale potrebbe essere un libro con testo e immagini sulla storia del pane)

9.2.2 . Unità di apprendimento per le Classi 3° 4° 5° primaria e classi di Secondaria

Unità di apprendimento: I pesci

Unità di apprendimento: sviluppare le abilità di studio.

Argomento: I pesci

A disposizione: mappa generale sull'argomento: i pesci, testo sui pesci, Scheda Cornell,

Compito: stabilire traguardo di competenza, abilità da realizzare, attività didattiche, metodo, materiali, tempi e spazi.

Realizzata da Daniela Castelletti, Paola Franzan, Nicola Gaiga, Claudia Grainati, Loredana Venturelli,

- **Traguardo per lo sviluppo della competenza:**
- Sviluppa gradualmente abilità funzionali allo studio, estrapolando dai testi scritti informazioni su un dato argomento utili per l'esposizione orale e la memorizzazione, acquisendo un primo nucleo di terminologia specifica
- **Abilità:**
- Recupera le informazioni dalla propria memoria
- Riordina in paragrafi, sulla scheda per appunti, un testo dato con appunti posti in modo confuso (comprensione letterale e inferenziale)
- Attribuisce un titolo ad ogni paragrafo individuato (categorie) (comprensione inferenziale)
- Individua le parole chiave (non più di 3 per paragrafo) (selezione)
- Compone una mappa concettuale (organizzazione gerarchica)
- Riassume il testo utilizzando la mappa (rappresentazione semantica)
- Elabora un testo espositivo pianificato dalla mappa concettuale (scrittura di un testo attraverso la pianificazione)

- **A disposizione:** testo sui pesci rielaborato in precedenza con le diverse informazioni disposte casualmente , Scheda Cornell con i paragrafi e le parole chiave, mappa particolare sul testo (costruita in precedenza dal formatore ma non consegnata ai corsisti)
- **Fase della Pre – lettura:**
- L'insegnante pone agli alunni domande stimolo per effettuare un brainstorming sulle preconoscenze in merito ai pesci. Si scrivono alla lavagna le informazioni raccolte e si procede ad una prima suddivisione per categorie (movimento, forma del corpo, ecc.)
- Possibile altra attività per la raccolta delle informazioni: intervista a tre passi:
 - primo passo: si chiede a ciascun alunno di segnare su un foglio un'informazione sui pesci,
 - secondo passo: la si fa confrontare con il compagno di banco e si chiede a ciascuno di aggiungere sotto la propria informazione quella del compagno
 - terzo passo: due coppie si uniscono formando un gruppo di 4 alunni, a cui si chiede di scambiarsi le informazioni e aggiungerle sotto le due della propria coppia.
- Infine ogni gruppo nomina un relatore che espone a voce alta le informazioni del gruppo e l'insegnante le scrive (su lavagna, su LIM, su cartellone)
- **Fase della lettura**
- L'insegnante consegna il testo in fotocopia, precedentemente elaborato riportando informazioni sui pesci poste in modo confuso
- Si chiede agli alunni (in piccolo gruppo) di leggere le informazioni, di ritagliarle e posizzionarle sul cartellone, impostato secondo la scheda Cornell, nella zona A , suddivise per **argomenti**. Prima di incollarle verificare in plenaria l'accordo sul raggruppamento delle diverse informazioni. Infine incollare le strisce di carta.

- Si chiede agli alunni di scrivere il **titolo** di ogni paragrafo nella zona B della Scheda Cornell.
- Si chiede agli alunni di selezionare le **parole chiave** (non più di tre per ogni paragrafo) e riportarle sotto il titolo nella zona B.
- Con le parole chiave si invitano gli alunni a comporre una **mappa concettuale** in due fasi:
 - fase 1: ricopiare su post – it ogni parola chiave individuata e posizionare i post it sul cartellone
 - fase 2: ordinare i post it con una disposizione ad albero, ponendo in alto le parole sovraordinate. Quando il gruppo è concorde sulla disposizione dei post – it, invitare il gruppo a disegnare sul cartellone le frecce – legame, ponendo su ciascuna freccia la **parola legame** (connettivo, che solitamente sulla mappa è un verbo).
- Esporre le diverse mappe realizzate e confrontarne gli esiti.
- Invitare gli alunni a scrivere un **riassunto** del testo, utilizzando solo le parole chiave della mappa e riportarla nella zona C della scheda Cornell (rappresentazione semantica).
- Possibile sviluppo: utilizzando i nuclei concettuali della mappa, dare a ciascun gruppo l’incarico di ricercare informazioni in merito ad un singolo tema, raccomandando di non portare copie di testi integrali stampati da Internet, ma di portare soltanto poche frasi già selezionate come più importanti.
- Durante la lezione successiva ogni gruppo assembla le informazioni e le riordina per scrivere un **testo espositivo** sull’argomento dato. I diversi testi dei gruppi comporranno un unico testo a capitoli (che può essere stampato come documentazione o per altro scopo).

I materiali prodotti dal gruppo sono inseriti nell’allegato

LA SCHEDA CORNELL – IL PIANO DI SCRITTURA – IL TESTO ESPOSITIVO

- **Leggi attentamente tutte le informazioni**

- Individua le informazioni che appartengono allo stesso tema o paragrafo e inseriscile nella colonna A
- Scrivi un titolo per ogni tema o paragrafo nella colonna B
- Individua le parole-chiave di ogni paragrafo e scrivile nella colonna B, sotto il titolo
- Elabora una mappa che rappresenti il piano di scrittura

La respirazione avviene attraverso un sistema branchiale che permette di trattenere l'ossigeno dall'acqua e di espellere l'anidride carbonica attraverso il sangue.

Una pinna si trova nella parte dorsale del corpo, in posizione mediana; una è posta all'estremità dell'animale ed in genere è l'organo propulsore; una o più pinne si trovano poi nella parte ventrale lungo la linea mediana.

Esistono però anche pesci che sono in grado di respirare l'aria atmosferica attraverso polmoni ben sviluppati.

Il corpo è provvisto di pinne, cioè membrane che hanno funzione propulsiva o direzionale.

Una particolarità dei pesci è la vescica natatoria, una sorta di sacca che si origina come protuberanza del canale alimentare, che ha la funzione di permettere al pesce di restare alla profondità desiderata, adattandosi alle variazioni di pressione delle diverse profondità.

I pesci appartengono al grande gruppo dei vertebrati e sono animali a sangue freddo, cioè hanno la temperatura corporea che si regola con la temperatura esterna.

Hanno un apparato circolatorio formato da un cuore e da un'arteria principale che corre sotto la colonna vertebrale.

Il corpo dei pesci è ricoperto di squame (scaglie) disposte in maniera parzialmente sovrapposta (embricata).

Il cuore, attraverso l'arteria, manda il sangue prima nelle branchie, per essere liberato dall'anidride carbonica ed arricchirsi di ossigeno, poi nella testa, e quindi al resto del corpo.

Nei pesci in cui sono presenti, le squame rappresentano una sorta di corazza che protegge e sostiene il corpo del pesce.

Essi costituiscono più della metà di tutto il resto dei vertebrati messi assieme (mammiferi, uccelli, rettili ed anfibi).

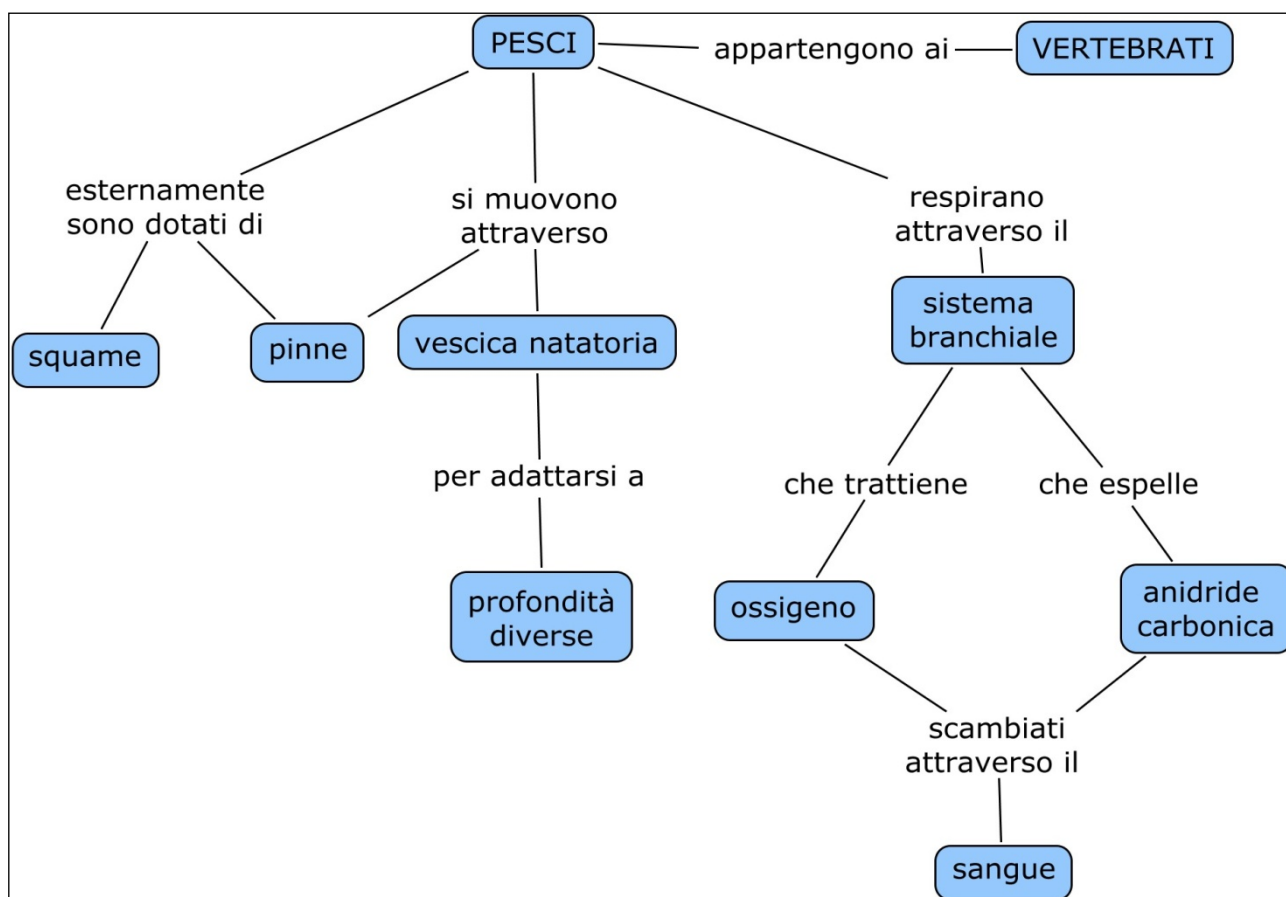
SCHEDA CORNELL: I PESCI

<p>B</p> <p>I VERTEBRATI</p>	<p>A</p> <p>I pesci appartengono al grande gruppo dei vertebrati e sono animali a sangue freddo, cioè hanno la temperatura corporea che si regola con la temperatura esterna.</p> <p>Essi costituiscono più della metà di tutto il resto dei vertebrati messi</p>
--	--

	assieme (mammiferi, uccelli, rettili ed anfibi).
CARATTERISTICHE FISICHE ESTERNE	Il corpo dei pesci è ricoperto di squame (scaglie) disposte in maniera parzialmente sovrapposta (embricata).
Squame	Nei pesci in cui sono presenti, le squame rappresentano una sorta di corazza che protegge e sostiene il corpo del pesce.
MOVIMENTI	Il corpo è provvisto di pinne, cioè membrane che hanno funzione propulsiva o direzionale.
Pinne	Una pinna si trova nella parte dorsale del corpo, in posizione mediana; una è posta all'estremità dell'animale ed in genere è l'organo propulsore; una o più pinne si trovano poi nella parte ventrale lungo la linea mediana.
Vescica natatoria	Una particolarità dei pesci è la vescica natatoria, una sorta di sacca che si origina come protuberanza del canale alimentare, che ha la funzione di permettere al pesce di restare alla profondità desiderata, adattandosi alle variazioni di pressione delle diverse profondità.
RESPIRAZIONE	La respirazione avviene attraverso un sistema branchiale che permette di trattenere l'ossigeno dall'acqua e di espellere l'anidride carbonica attraverso il sangue.
Sistema branchiale	Hanno un apparato circolatorio formato da un cuore e da un'arteria principale che corre sotto la colonna vertebrale.
Ossigeno	Il cuore, attraverso l'arteria, manda il sangue prima nelle branchie, per essere liberato dall'anidride carbonica ed arricchirsi di ossigeno, poi nella testa, e quindi al resto del corpo.
Anidride carbonica	Esistono però anche pesci che sono in grado di respirare l'aria atmosferica attraverso polmoni ben sviluppati.
Sangue	
C Zona del riassunto e delle domande meta cognitive sullo studio (cosa resta da capire, difficoltà ...)	

Come possibile sviluppo si chiede agli alunni di evidenziare (sulla LIM) le parole che svolgono la funzione di connettivo.

In base alle parole chiave selezionate, si propone la costruzione della mappa concettuale dell'argomento.



Dopo l'esposizione dei lavori svolti dai due gruppi in formatore richiama alcuni concetti – chiave di tipo teorico, esposti nel corso del primo incontro

- il concetto di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij): la scelta di materiali adeguati alla classe, le facilitazioni procedurali, il coinvolgimento motivazionale, costituiscono la base per una didattica efficace;
- il processo dell'“ancoraggio” delle nuove conoscenze alle pregresse (Ausubel);
- le tre tecniche di rilevazione delle preconoscenze: brainstorming, conversazione clinica, intervista a tre passi (cooperative learning); ne abbiamo sperimentato gli aspetti critici e le potenzialità; (gruppi omogenei o eterogenei?)
- le anticipazioni dal testo attraverso la lettura del titolo;
- la lettura “esplorativa” per reperire nel testo i concetti emersi nelle preconoscenze.

Al termine dell'incontro il formatore chiede una valutazione dell'incontro espressa verbalmente. Si riscontra l'unanime riconoscimento dell'impostazione costruttiva della metodologia proposta. I partecipanti si impegnano a realizzare in classe quanto sperimentato.

Questa la mail inviata nei giorni successivi:

Carissime/i insegnanti, con l'incontro di oggi è iniziato il percorso all'interno della didattica per competenze, con particolare riguardo allo sviluppo della competenza "studiare". Sono stati realizzate due unità di apprendimento:

- *Il pane, per le classi seconde*
- *I pesci, per le classi successive*

La vostra partecipazione attenta, critica, attiva è incoraggiante: penso si stia formando un buon gruppo di lavoro. Al fine di migliorare l'efficacia dei nostri incontri attendo vostri eventuali suggerimenti/riflessioni. Grazie.

Arrivederci al prossimo incontro.

Cordiali saluti.

9.3. Terzo incontro

La prima attività riguarda la ripresa dei contenuti dell'ultimo incontro e la richiesta di eventuali narrazioni sull'esperienza svolta. Alcuni insegnanti narrano di aver svolto l'esperienza proposta nell'Unità di apprendimento sul pane rivolta ad una classe seconda, rimarcando il valore costruttivo dell'esperienza e conseguendo risultati ottimi sia per l'ampliamento del lessico, sia per la comprensione inferenziale. Altri insegnanti di classe quinta primaria e secondaria narrano di aver svolto alcuni "frammenti" dell'attività sui pesci, in particolare utilizzando le tecniche proposte nel corso dell'ultimo incontro:

- *Intervista a tre passi*
- *Recupero delle preconcoscenze*

- Lettura esplorativa
- Scheda Cornell

Il formatore propone un'attività di comprensione del testo finalizzata allo studio e alla scrittura di un testo espositivo. L'argomento trattato è "La religione degli antichi Greci", simulando che l'attività di laboratorio si svolga in una classe quinta primaria (anno ponte tra primaria e secondaria di primo grado).

- Inizialmente il formatore propone un'intervista a tre passi per la rilevazione delle pre – conoscenze in merito all'argomento trattato, anche con la funzione di organizzatore anticipato.
- Poi distribuisce la fotocopia del testo e chiede al gruppo di rispondere alla seguente domanda: quale dei due testi è si può definire narrativo e quale espositivo?

La religione degli antichi greci

La Grecia, sebbene fosse un unico paese, era suddivisa in molte "poleis", ossia delle città stato, ognuna delle quali aveva il suo re. Molte città stato erano separate dalle "poleis" vicine da alte catene montuose che rendevano difficili le comunicazioni. I piccoli stati erano dunque tra loro indipendenti e talvolta si creava tra l'uno e l'altro una forte rivalità. Anche se appartenenti a "poleis" diverse, gli antichi greci praticavano però una religione comune, caratterizzata dal "politeismo", credevano cioè in molte divinità, alcune delle quali erano associate alle grandi forze della natura (il vento, i temporali, il fuoco...) e ai sentimenti umani (l'amore, l'invidia...). Poseidone, ad esempio, era il dio del mare e Afrodite la dea dell'amore. Ma su tutti regnava "Zeus", dio dell'Olimpo, il monte più alto della Grecia, e, secondo la credenza delle antiche popolazioni, regno delle divinità. Gli dei venivano adorati e pregati nei templi, edifici alti e maestosi, con imponenti colonnati esterni, che si ergevano di solito sulle alture del territorio, proprio per indicare la distanza tra le divinità e gli uomini. L'area sacra, al cui interno si trovava la statua del dio da adorare, non era accessibile a tutti i cittadini: vi potevano entrare solo "i sacerdoti", ossia coloro che avevano la funzione di intercedere presso gli dei e di interpretare il loro volere. Nonostante la religione affermasse l'immortalità degli dei, gli antichi greci attribuivano a questi delle caratteristiche umane, sia dal punto di vista fisico che spirituale. Le divinità erano immaginate con i pregi e i difetti degli uomini: le narrazioni parlano di dei molto belli, forti e valorosi, ma anche di divinità gelose, crudeli e portatrici di guai. Nessuno osava sfidare la supremazia di un dio e i pochi che ci provarono dovettero pentirsene, perché gli dei erano gelosi e vendicativi. Di seguito sono elencati gli dei più importanti adorati dai greci:

- Zeus, re degli dei, proteggeva tutta la Grecia, mandava la pioggia e il vento;
 - Poseidone, fratello di Zeus: governava sui mari e sui fiumi e proteggeva i marinai;
 - Atena, figlia di Zeus: era dea della sapienza, proteggeva eroi e artigiani;
 - Afrodite, figlia di Zeus: era la più bella delle dee e proteggeva la bellezza e gli innamorati;
 - Apollo, figlio di Zeus: era dio della luce, della musica e della salute. Proteggeva gli agricoltori e i musicisti;
 - Dioniso, figlio di Zeus: aveva insegnato agli uomini a produrre il vino, ma era anche protettore dell'arte teatrale;
 - Ermes, figlio di Zeus: era il dio dell'astuzia e del commercio. Proteggeva i viandanti.
- (adattamento da *TUTTI I FRUTTI DEI SAPERI*, Paravia B. Mondadori editori, 2005)

La nascita della dea Atena

Atena, figlia prediletta di Zeus, nacque in una maniera assai singolare: non ebbe madre, ma uscì dal cervello di Zeus.

Un giorno, il padre degli dèi si svegliò con un fortissimo mal di testa, che si faceva di ora in ora più insopportabile, tanto che chiamò il suo fabbro divino, Efesto, e gli ordinò di spaccargli la testa con un colpo d'ascia. Questi dapprima esitò, poi, di fronte all'insistenza di Zeus, dovette ubbidire; ed ecco che accadde un fatto straordinario: dalla ferita balzò fuori una giovane dea, bellissima, armata di tutto punto con lancia, elmo, scudo e corazza. Era nata Atena, che subito si manifestò come una divinità guerriera lanciando grida di vittoria e ballando danze di guerra. La sua era però una guerra condotta con l'astuzia e l'ordine, non con la ferocia e il sangue come la guerra del dio Ares; Atena teneva soprattutto alla giustizia, alla saggezza e alla lealtà, e provava ripugnanza per ogni azione crudele.

(A.A.V.V., *Nettare per gli dèi, spade per gli eroi*, Il Capitello)

- Dopo una "lettura veloce", il gruppo risponde adeguatamente, ma il formatore allora chiede quali siano le caratteristiche che contraddistinguono i due tipi di testo. Si trascrive su LIM il risultato di tale brainstorming.

Caratteristiche del testo narrativo	Caratteristiche del testo espositivo
Racconta fatti e avvenimenti	Esponde informazioni
Utilizza un lessico non specifico	Utilizza un lessico specifico dell'argomento
Ha una struttura sequenziale	Ha una struttura logica
Utilizza connettivi temporali e causali	Utilizza connettivi logici

- Il formatore propone ai piccoli gruppi di procedere ad una suddivisione in paragrafi del testo.

Al termine i gruppi si confrontano in merito a tale suddivisione:

La religione degli antichi greci

La Grecia, sebbene fosse un unico paese, era suddivisa in molte “poleis”, ossia delle città stato, ognuna delle quali aveva il suo re. Molte città stato erano separate dalle “poleis” vicine da alte catene montuose che rendevano difficili le comunicazioni. I piccoli stati erano dunque tra loro indipendenti e talvolta si creava tra l’uno e l’altro una forte rivalità.

Anche se appartenenti a “poleis” diverse, gli antichi greci praticavano però una religione comune, caratterizzata dal “politeismo”, credevano cioè in molte divinità, alcune delle quali erano associate alle grandi forze della natura (il vento, i temporali, il fuoco...) e ai sentimenti umani (l’amore, l’invidia...). Poseidone, ad esempio, era il dio del mare e Afrodite la dea dell’amore. Ma su tutti regnava “Zeus”, dio dell’Olimpo, il monte più alto della Grecia, e, secondo la credenza delle antiche popolazioni, regno delle divinità.

Gli dei venivano adorati e pregati nei templi, edifici alti e maestosi, con imponenti colonnati esterni, che si ergevano di solito sulle alture del territorio, proprio per indicare la distanza tra le divinità e gli uomini. L’area sacra, al cui interno si trovava la statua del dio da adorare, non era accessibile a tutti i cittadini: vi potevano entrare solo “i sacerdoti”, ossia coloro che avevano la funzione di intercedere presso gli dei e di interpretare il loro volere.

Nonostante la religione affermasse l’immortalità degli dei, gli antichi greci attribuivano a questi delle caratteristiche umane, sia dal punto di vista fisico che spirituale. Le divinità erano immaginate con i pregi e i difetti degli uomini: le narrazioni parlano di dei molto belli, forti e valorosi, ma anche di divinità gelose, crudeli e portatrici di guai. Nessuno osava sfidare la supremazia di un dio e i pochi che ci provarono dovettero pentirsene, perché gli dei erano gelosi e vendicativi.

Di seguito sono elencati gli dei più importanti adorati dai greci:

- Zeus, re degli dei, proteggeva tutta la Grecia, mandava la pioggia e il vento;
 - Poseidone, fratello di Zeus: governava sui mari e sui fiumi e proteggeva i marinai;
 - Atena, figlia di Zeus: era dea della sapienza, proteggeva eroi e artigiani;
 - Afrodite, figlia di Zeus: era la più bella delle dee e proteggeva la bellezza e gli innamorati;
 - Apollo, figlio di Zeus: era dio della luce, della musica e della salute. Proteggeva gli agricoltori e i musicisti;
 - Dioniso, figlio di Zeus: aveva insegnato agli uomini a produrre il vino, ma era anche protettore dell’arte teatrale;
 - Ermete, figlio di Zeus: era il dio dell’astuzia e del commercio. Proteggeva i viandanti.
- (adattamento da TUTTI I FRUTTI DEI SAPERI, Paravia B. Mondadori editori, 2005)*

➤ Il formatore chiede la presa degli appunti utilizzando la Scheda Cornell.

SCHEDA CORNELL: La religione degli antichi greci

Zona B	Zona A
<p>Titolo: Le Poleis</p> <p><i>Parole chiave:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Poleis - Indipendenza - Rivalità 	<p>La Grecia, sebbene fosse un unico paese, era suddivisa in molte “poleis</p> <p>I piccoli stati erano tra loro indipendenti e talvolta si creava tra l’uno e l’altro una forte rivalità.</p>
<p>Titolo: Il Politeismo</p> <p><i>Parole chiave:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - religione comune - politeismo (molte divinità) - forze della natura e sentimenti 	<p>Gli antichi greci praticavano una religione comune, caratterizzata dal “politeismo”, credevano cioè in molte divinità, alcune delle quali erano associate alle forze della natura e ai sentimenti umani.</p>
<p>Titolo: I templi</p> <p><i>Parole chiave:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - templi - area sacra - sacerdoti 	<p>Gli dei venivano adorati e pregati nei templi.</p> <p>L’area sacra, non era accessibile a tutti i cittadini: vi potevano entrare solo “i sacerdoti”</p>
<p>Titolo: Caratteristiche degli dei</p> <p><i>Parole chiave:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - immortalità - caratteristiche umane 	<p>Nonostante la religione affermasse l’immortalità degli dei, gli antichi greci attribuivano a questi delle caratteristiche umane,</p>
<p>Titolo: Dei più importanti</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zeus, - Poseidone - Atena - Afrodite - Apollo - Dioniso - Ermes
<p>Zona C</p> <p>Breve riassunto</p> <p>Domande metacognitive</p>	

- Il formatore propone ai sottogruppi di ricercare nei due testi i connettivi che “legano” le parti.

La religione degli antichi greci

La Grecia, **sebbene** fosse un unico paese, era suddivisa in molte “poleis”, **ossia** delle città stato, **ognuna delle quali** aveva il suo re. Molte città stato erano separate dalle “poleis” vicine da alte catene montuose **che** rendevano difficili le comunicazioni. I piccoli stati erano **dunque** tra loro indipendenti e **talvolta** si creava tra l’uno e l’altro una forte rivalità. **Anche se** appartenenti a “poleis” diverse, gli antichi greci praticavano **però** una religione comune, caratterizzata dal “politeismo”, credevano **cioè** in molte divinità, **alcune delle quali** erano associate alle grandi forze della natura (il vento, i temporali, il fuoco...) e ai sentimenti umani (l’amore, l’invidia...). Poseidone, **ad esempio**, era il dio del mare e Afrodite la dea dell’amore. **Ma** su tutti regnava “Zeus”, dio dell’Olimpo, il monte più alto della Grecia, e, secondo la credenza delle antiche popolazioni, regno delle divinità. Gli dei venivano adorati e pregati nei templi, edifici alti e maestosi, con imponenti colonnati esterni, **che** si ergevano **di solito** sulle alture del territorio, **proprio** per indicare la distanza tra le divinità e gli uomini. L’area sacra, **al cui interno** si trovava la statua del dio da adorare, non era accessibile a tutti i cittadini: vi potevano entrare solo “i sacerdoti”, **ossia** coloro **che** avevano la funzione di intercedere presso gli dei e di interpretare il loro volere. **Nonostante** la religione affermasse l’immortalità degli dei, gli antichi greci attribuivano a questi delle caratteristiche umane, **sia dal punto di vista** fisico che spirituale. Le divinità erano immaginate con i pregi e i difetti degli uomini: le narrazioni parlano di dei molto belli, forti e valorosi, ma anche di divinità gelose, crudeli e portatrici di guai. Nessuno osava sfidare la supremazia di un dio e i pochi **che** ci provarono dovettero pentirsene, **perché** gli dei erano gelosi e vendicativi. **Di seguito** sono elencati gli dei più importanti adorati dai greci:

- Zeus, re degli dei, proteggeva tutta la Grecia, mandava la pioggia e il vento;
 - Poseidone, fratello di Zeus: governava sui mari e sui fiumi e proteggeva i marinai;
 - Atena, figlia di Zeus: era dea della sapienza, proteggeva eroi e artigiani;
 - Afrodite, figlia di Zeus: era la più bella delle dee e proteggeva la bellezza e gli innamorati;
 - Apollo, figlio di Zeus: era dio della luce, della musica e della salute. Proteggeva gli agricoltori e i musicisti;
 - Dioniso, figlio di Zeus: aveva insegnato agli uomini a produrre il vino, ma era anche protettore dell’arte teatrale;
 - Ermes, figlio di Zeus: era il dio dell’astuzia e del commercio. Proteggeva i viandanti.
- (adattamento da TUTTI I FRUTTI DEI SAPERI, Paravia B. Mondadori editori, 2005)*

La nascita della dea Atena

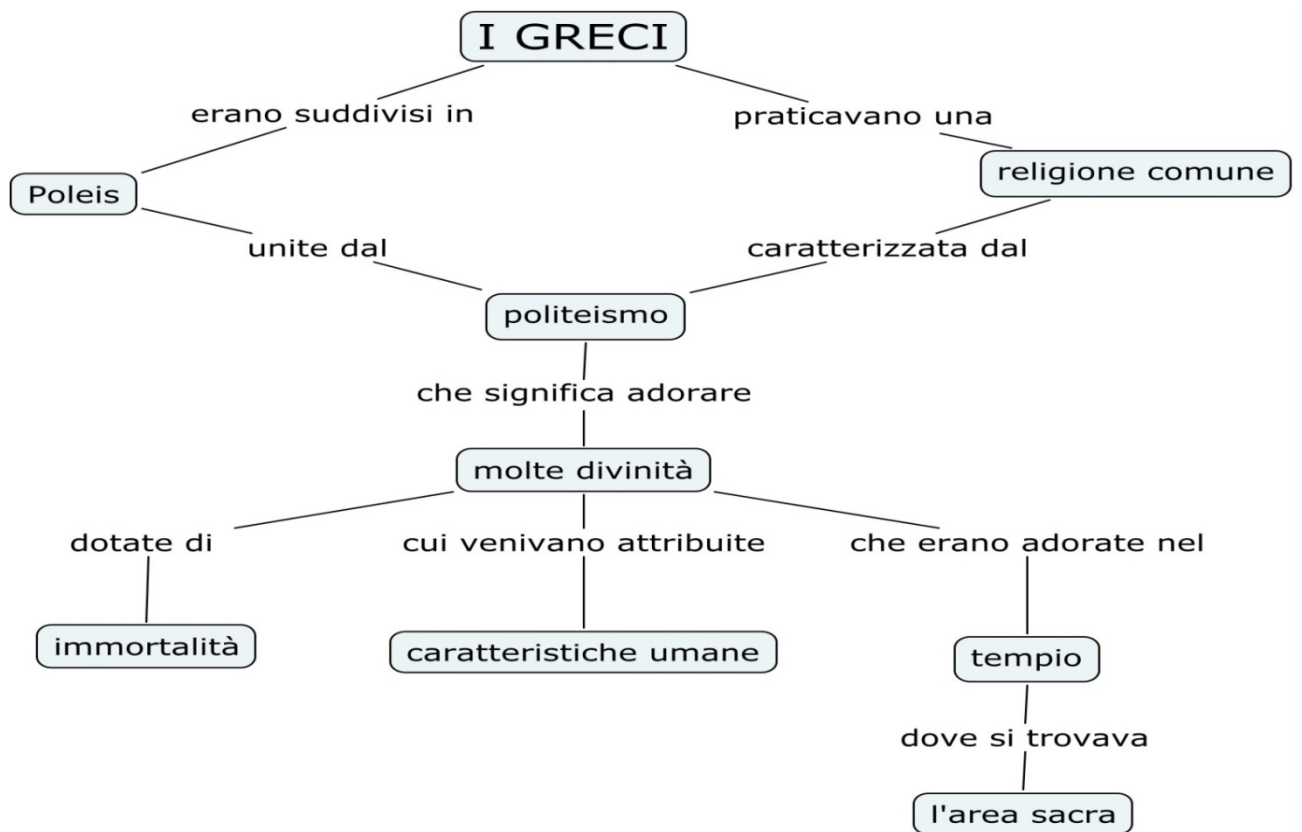
Atena, figlia prediletta di Zeus, nacque in una maniera assai singolare: non ebbe madre, **ma** uscì dal cervello di Zeus.

Un giorno, il padre degli dèi si svegliò con un fortissimo mal di testa, che si faceva di ora in ora più insopportabile, **tanto che** chiamò il suo fabbro divino, Efesto, e gli ordinò di spaccargli la testa con un colpo d’ascia. Questi **dapprima** esitò, **poi**, di fronte all’insistenza di Zeus, dovette ubbidire; **ed ecco che** accadde un fatto straordinario: dalla ferita balzò fuori una giovane dea, bellissima, armata di tutto punto con lancia, elmo, scudo e corazza. Era nata Atena, che **subito** si manifestò come una divinità guerriera lanciando grida di vittoria e

ballando danze di guerra. La sua era però una guerra condotta con l'astuzia e l'ordine, non con la ferocia e il sangue come la guerra del dio Ares; Atena teneva soprattutto alla giustizia, alla saggezza e alla lealtà, e provava ripugnanza per ogni azione crudele.

(A.A.V.V., Nettare per gli dèi, spade per gli eroi, Il Capitello)

- Attraverso la lettura delle parole chiave individuate e inserite nella zona B della Scheda, il formatore chiede di elaborare una mappa concettuale dell'argomento.
- A disposizione dei sottogruppi: cartelloni e post – it. Successivamente la mappa verrà trascritta in formato digitale utilizzando il software Cmap.



- Il formatore chiede ai sottogruppi di scrivere un breve riassunto dell'argomento utilizzando soltanto i concetti della mappa, da inserire nella zona C della Scheda Cornell.
- Al termine il formatore illustra le facilitazioni offerte dalla mappa concettuale:
 - Facilita l'elaborazione un discorso orale coerente e coeso (attraverso l'uso dei connettivi)
 - Facilita il reperimento dell'informazione nel testo
 - Permette di elaborare un riassunto secondo le tre macroregole (cancellazione, generalizzazione, costruzione)
 - Permette un sondaggio sui singoli concetti, anche a distanza di tempo
 - Facilita le inferenze retroattive
 - Facilita l'ampliamento dei singoli concetti, attingendo dal testo stesso o da altre fonti (produzione di un testo espositivo)
 - Favorisce l'apprendimento "a rete" e non meccanico dei concetti

La mail che segue l'incontro riporta i risultati dell'incontro e i relativi allegati.

Gentili insegnanti, come di consueto vi invio la sintesi del nostro ultimo incontro di formazione.

- Riepilogo degli incontri precedenti. Queste le attività didattiche che abbiamo sperimentato:

- *recupero delle preconcoscenze,*
- *predisposizione dei materiali didattici,*
- *esplorazione delle segnalazioni del testo (titolo, immagini, parole in neretto) e anticipazioni o ipotesi*
- *lettura esplorativa del testo (scopo: ritrovare concetti che sono stati reperiti nelle preconcoscenze, oppure individuare il tipo di testo e la sua funzione) (comprensione letterale)*
- *lettura per la suddivisione in paragrafi (in gruppo, con lettura a voce alta da parte dell'insegnante)*
- *scelta del titolo per ogni paragrafo (comprensione inferenziale)*
- *raccolta degli appunti con la tabella Cornell (prima selezione delle informazioni più importanti)*
- *nella colonna B della tabella Cornell individuazione delle parole chiave (ulteriore selezione, in numero compreso tra 5 e 9, secondo la regola del 7+ o - 2, per facilitare la memorizzazione)*

Durante l'ultimo incontro abbiamo sperimentato:

- *la costruzione di una mappa concettuale (individuazione del concetto sovraordinato , struttura ad albero, individuazione delle parole legame)*
- *mappa concettuale sul testo dei Greci, attraverso il software Cmap Tools*
- *riassunto utilizzando i concetti della mappa (le tre macroregole)*
- *i connettivi: loro funzione, come reperirli nel testo e stilare un repertorio in modo da poterlo utilizzare durante le fasi di scrittura*
- *funzioni della mappa*
- *la scrittura di un testo espositivo (Modello di Hayes e Flower 1980)*

Al termine dell'incontro abbiamo concordato di sperimentare nelle classi almeno un frammento delle attività che abbiamo affrontato durante questi incontri. In previsione del

nostro prossimo incontro, chiedo cortesemente a chi di voi sperimenterà un'attività in classe, di poterne scrivere un breve resoconto da inviarmi via mail, in modo da poterlo condividere con il gruppo (previo consenso). Il breve resoconto potrebbe avere la seguente traccia:

- *competenza che si intende promuovere (vedi Indicazioni nazionali)*
- *descrizione dell'attività*
- *risultati ottenuti con gli alunni*
- *riflessione sull'efficacia dell'attività (anche gli eventuali elementi di criticità).*

Cari saluti a tutte/i, e ... buon lavoro!

Gilberto Ferraro

9.4. Quarto incontro

- Il formatore richiama i contenuti del precedente incontro e chiede al gruppo la narrazione di esperienze effettuate in classe. Dalla narrazione emerge un progressivo coinvolgimento dei docenti nella dimensione costruttiva della proposta didattica. L'accento viene posto soprattutto nella facilitazione procedurale per la scrittura del riassunto, abilità asserita di notevole complessità in entrambi i gradi scolastici. In questo caso anche alunni solitamente in difficoltà hanno ottenuto un successo formativo.
- Lancio della nuova attività: l'argomento trattato si riferisce agli "Egizi". In questo caso, però, non viene consegnato il testo completo, ma, come nel caso dei pesci, il testo è rappresentato da una serie di appunti sparsi, da riunire in categorie. Si chiede di ritagliare le singole parti e inserirle nella Scheda Cornell individuando il paragrafo di appartenenza. Infine si chiede di dare un titolo al paragrafo.

LA TABELLA CORNELL – IL PIANO DI SCRITTURA – IL TESTO ESPOSITIVO

- **Leggi attentamente tutte le informazioni**
- **Individua le informazioni che appartengono allo stesso tema o paragrafo e inseriscile nella colonna A**
- **Scrivi un titolo per ogni tema o paragrafo nella colonna B**
- **Individua le parole-chiave di ogni paragrafo e scrivile nella colonna B, sotto il titolo**
- **Elabora una mappa che rappresenti il piano di scrittura**

La civiltà egizia, una tra le più antiche del mondo, si sviluppò oltre 5000 anni fa nelle terre bagnate dal Nilo.

Gli Egizi credevano nella vita dopo la morte; quindi alla morte si dovevano compiere una serie di rituali: la mummificazione del corpo e la preparazione della tomba.

L'Egitto è infatti noto anche con il nome di "dono del Nilo", perché le piene del fiume depositavano sui campi uno strato di fertile limo, necessario per la crescita delle colture.

Lo scriba utilizzava la scrittura geroglifica, demotica e ieratica che veniva utilizzata soprattutto dai sacerdoti.

Gli antichi Egizi chiamavano la fertile valle del Nilo Kemet, terra nera, mentre il deserto che circonda il paese fu detto deshret, la terra rossa.

Per amministrare l'Egitto il faraone ricorreva all'aiuto di suoi rappresentanti, con un ampio sistema di funzionari, dei quali il più elevato era il "visir".

Lungo il Nilo, nella fertile valle, si trovavano importanti città come Menfi, Abido e Tebe, ma anche le necropoli, dove venivano costruite le tombe dei faraoni, cioè le piramidi.

Il faraone era capo politico, religioso e militare dell'Egitto, egli rappresentava anche l'incarnazione della divinità, la personificazione del dio Horus.

Il faraone faceva innalzare templi e si assicurava che ricevessero regolarmente tributi e offerte.

Gli scribi erano privilegiati in quanto potevano frequentare la scuola; erano i figli della nobiltà o degli alti funzionari dell'amministrazione.

Nella piramide venivano posti cibo e oggetti funerari per assicurare al defunto una vita come quella terrena.

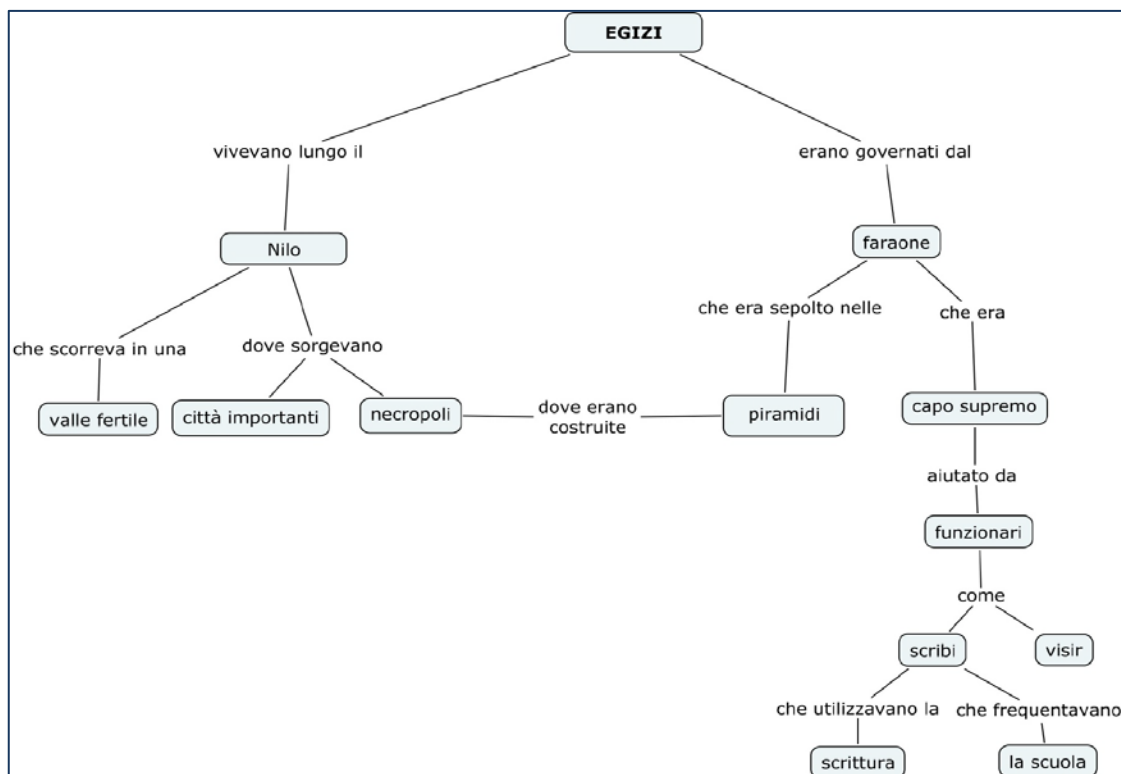
Lo scriba poteva raggiungere un rango elevato o posizioni di potere; esercitava la sua attività nei templi tra i soldati e gli ufficiali

In qualità di sommo sacerdote, il faraone era ministro supremo del culto, inoltre, come condottiero e guida del paese, doveva assicurare la prosperità, l'ordine e la supremazia dell'Egitto.

Vi erano molti tipi di funzionari come ad esempio i "grandi maggiordomi", dediti ad amministrare le terre di proprietà del faraone, i comandanti militari, gli architetti reali, i trascrittori, cioè gli scribi, che registravano tutte le derrate alimentari, le importazioni e le esportazioni, il numero di capi di bestiame, di vino o altri prodotti.

SCHEDA CORNELL: GLI EGIZI

Colonna B	Colonna A
<p>IL NILO</p> <p>Nilo Strato di limo fertile Valle</p>	<p>La civiltà Egizia, una tra le più antiche del mondo, si sviluppò oltre 5000 anni fa nelle terre bagnate dal Nilo.</p> <p>L'Egitto è infatti noto anche con il nome di " dono del Nilo", perché le piene del fiume depositavano sui campi uno strato di fertile limo, necessario per la crescita delle culture.</p> <p>Gli antichi Egizi chiamavano la fertile valle del Nilo Kemet, terra nera, mentre il deserto che circondava il paese fu detto deshret, la terra rossa.</p>
<p>IL CULTO DEI MORTI</p> <p>Importanti città Necropoli Piramidi</p>	<p>Lungo il Nilo, nella fertile valle, si trovavano importanti città come Menfi, Abido e Tebe, ma anche le necropoli, dove venivano costruite le tombe dei faraoni, cioè le piramidi.</p> <p>Gli Egizi credevano nella vita dopo la morte; quindi alla morte si dovevano compiere una serie di rituali: la mummificazione del corpo e la preparazione della tomba.</p> <p>Nella piramide venivano posti cibo e oggetti funerari per assicurare al defunto una vita come quella terrena.</p>
<p>IL FARAONE</p> <p>Faraone Ministro supremo Funzionari Visir</p>	<p>Il faraone era capo politico, religioso e militare dell'Egitto, egli rappresentava anche l'incarnazione della divinità, la personificazione del dio Horus.</p> <p>Il faraone faceva innalzare templi e si assicurava che ricevessero regolarmente tributi e offerte.</p> <p>In qualità di sommo sacerdote, il faraone era ministro supremo del culto, inoltre, come condottiero e guida il paese, doveva assicurare la prosperità, l'ordine e la supremazia dell'Egitto.</p> <p>Per amministrare l'Egitto il faraone ricorreva all'aiuto di suoi rappresentanti, con un ampio sistema di funzionari, dei quali il più elevato era il "visir".</p> <p>Vi erano molti tipi di funzionari come ad esempio i "grandi maggiordomi", dediti ad amministrare le terre di proprietà del faraone, i comandanti militari, gli architetti reali, i trascrittori, cioè gli scribi, che registravano tutte le derrate alimentari, le importazioni e le esportazioni, il numero di capi di bestiame, di vino o altri prodotti</p>
<p>LO SCRIBA</p> <p>scriba scrittura scuola</p>	<p>Gli scribi erano privilegiati in quanto potevano frequentare la scuola; erano i figli della nobiltà o degli alti funzionari dell'amministrazione.</p> <p>Lo scriba utilizzava la scrittura geroglifica, demotica e ieratica che veniva utilizzata soprattutto dai sacerdoti.</p> <p>Lo scriba poteva raggiungere un rango elevato o posizioni di potere; esercitava la sua attività nei templi tra i soldati e gli ufficiali.</p>



- Il formatore chiede ai sottogruppi di scrivere un breve riassunto dell'argomento utilizzando soltanto i concetti della mappa, da inserire nella zona C della Scheda Cornell.
- Possibile lancio dell'attività di scrittura di un testo espositivo, utilizzando i paragrafi in cui è stato suddiviso il testo. Proposta di suddividere la classe in sotto gruppi e chiedere a ciascuno di essi di "ricercare" ulteriori informazioni sull'argomento assegnato. Successivamente il paragrafo verrà arricchito dalle nuove informazioni selezionate e reso coerente e coeso.

La mail inviata nei giorni successivi riporta i risultati del lavoro di gruppo con i relativi allegati.

Un'insegnante risponde:

Gentile Gilberto Ferraro,

in questo periodo, ho riflettuto sul lavoro che abbiamo sperimentato.

trovo interessante la procedura come attività iniziale, come proposta per la scuola primaria.

Nella scuola secondaria abbiamo libri di testo corposi e dobbiamo insegnare ai ragazzi come affrontare i volumi ancor più "grossi" delle superiori.

ho trovato utile procedere nel modo seguente:

1)partire con questo lavoro: intervista a tre passi, elaborare un testo, studiarlo assieme con la tabella Cornell e schematizzare

2)sul testo leggere e sottolineare assieme, assieme decidere i titoli, assieme elaborare una mappa

3)spiegare in modo "narrativo" la lezione di storia, lasciare che sottolineino e titolino da soli

4)a gruppi in classe preparare la mappa, ogni gruppo la definisce e la elabora su CMAP. La mappa viene inviata a tutti i compagni.

In classe III Utilizzando il sistema descritto nei punti 3 e 4 per tutta un'unità di più di cento pagine, ho avuto delle mappe non proprio "mappe concettuali" ma i risultati nella verifica sono stati positivi, solo tre insufficienti su 24. La verifica di recupero (ho visto che ripassavano guardando le mappe) un solo non sufficiente.

Io sono stata contenta del risultato.

Un saluto Giulia DR

9.5: Quinto incontro

Dopo il consueto riepilogo delle attività svolte, e ascoltate le narrazioni delle esperienze svolte in classe, il formatore lancia la lezione odierna, che avrà come argomento:

L'emigrazione.

- Inizialmente il formatore chiede al gruppo: da quale attività si può partire per analizzare il delicato tema dell'emigrazione? Emergono varie proposte:
 - da immagini di migranti
 - dalla visione di un film sull'emigrazione
 - da narrazioni di abitanti del luogo emigrati un tempo e poi tornati
 - da pubblicazioni sull'emigrazione dalla nostra zona (il Veneto) rintracciabili in biblioteche o archivi comunali
 - da canzoni dell'epoca
 - da testi di storia: l'emigrazione italiana verso gli Stati Uniti all'inizio del secolo

- Il formatore propone l'attività di categorizzazione delle informazioni reperite da appunti sparsi, integrabili da altri testi o provenienti da altre fonti. L'argomento è *L'emigrazione italiana negli Stati Uniti tra fine Ottocento e primi Novecento*". L'obiettivo finale, questa volta, non sarà il riassunto, ma la scrittura di un testo espositivo.

Le Competenze Trasversali nel curriculum: Produrre un testo espositivo

A partire dalla lista disordinata di appunti dal testo: "*L'emigrazione italiana negli Stati Uniti tra fine Ottocento e primi Novecento*", svolgere le seguenti operazioni:

- *Intervenire sulle idee accorpandole a temi o categorie comuni e formare dei paragrafi (ritagliare le singole frasi e incollarle a paragrafi)*
- *Prendere appunti dai paragrafi (riportare gli appunti nella zona A delle Schede Cornell)*
- *Trovare per ogni categoria un titolo e individuare alcune parole – chiave (individuare i titoli e le parole chiave e trascriverli nella colonna B della Scheda Cornell)*
- *Elaborare una mappa che rappresenti il piano di scrittura*
- *Stendere il testo espositivo.*

- L'offerta di lavoro nelle nuove terre era superiore a quella che braccianti e contadini avevano lasciato
- La spinta a partire era soprattutto economica
- L'attraversata verso il Nuovo Mondo rappresentava il primo scontro contro la dura realtà
- Non mancavano realtà di sfruttamento, di diffidenza e spesso di vero e proprio razzismo
- Nei piroscafi le condizioni igieniche e sanitarie erano assai precarie
- Nella stessa stanza si ammassavano donne, uomini, bambini
- Gli emigranti, contro gli attacchi del mondo esterno, tendevano a chiudersi a riccio
- Gli emigranti ricostruirono microsistemi dove riprodurre la realtà dei paesi d'origine: le Little Italy
- Tra il 1880 e il 1914 si trasferirono negli Stati Uniti milioni di Europei, tra cui molti italiani
- Il migrante era spesso punto di riferimento per una rete di rapporti tra la terra d'origine e la comunità di arrivo
- L'America aveva bisogno di manodopera straniera
- Gli emigranti si affidavano spesso a mediatori senza scrupoli
- Verso fine secolo la richiesta non era più di contadini ma di operai
- Il viaggio avveniva spesso in condizioni inumane
- Le donne risentivano maggiormente degli effetti del Nuovo Mondo, diverso e dinamico
- L'emigrazione era anche una forma di promozione individuale e sociale;
- L'Italia era schiacciata dal peso della miseria del meridione
- L'America rappresentava un sogno di guadagno facile
- Gli emigranti trovarono, in seguito, lavoro come carpentieri, muratori e nelle industrie tessili

Le Competenze Trasversali nel curriculum: Produrre un testo espositivo

- Tra il 1880 e il 1914 si trasferirono negli Stati Uniti milioni di Europei, tra cui molti italiani
- L'Italia era schiacciata dal peso della miseria del meridione
- L'America aveva bisogno di manodopera straniera
- L'America rappresentava un sogno di guadagno facile
- La spinta a partire era soprattutto economica
- L'emigrazione era anche una forma di promozione individuale e sociale

- L'attraversata verso il Nuovo Mondo rappresentava il primo scontro contro la dura realtà
- Il viaggio avveniva spesso in condizioni inumane
- Nei piroscafi le condizioni igieniche e sanitarie erano assai precarie;

- L'offerta di lavoro nelle nuove terre era superiore a quella che braccianti e contadini avevano lasciato
- Verso fine secolo la richiesta non era più di contadini ma di operai

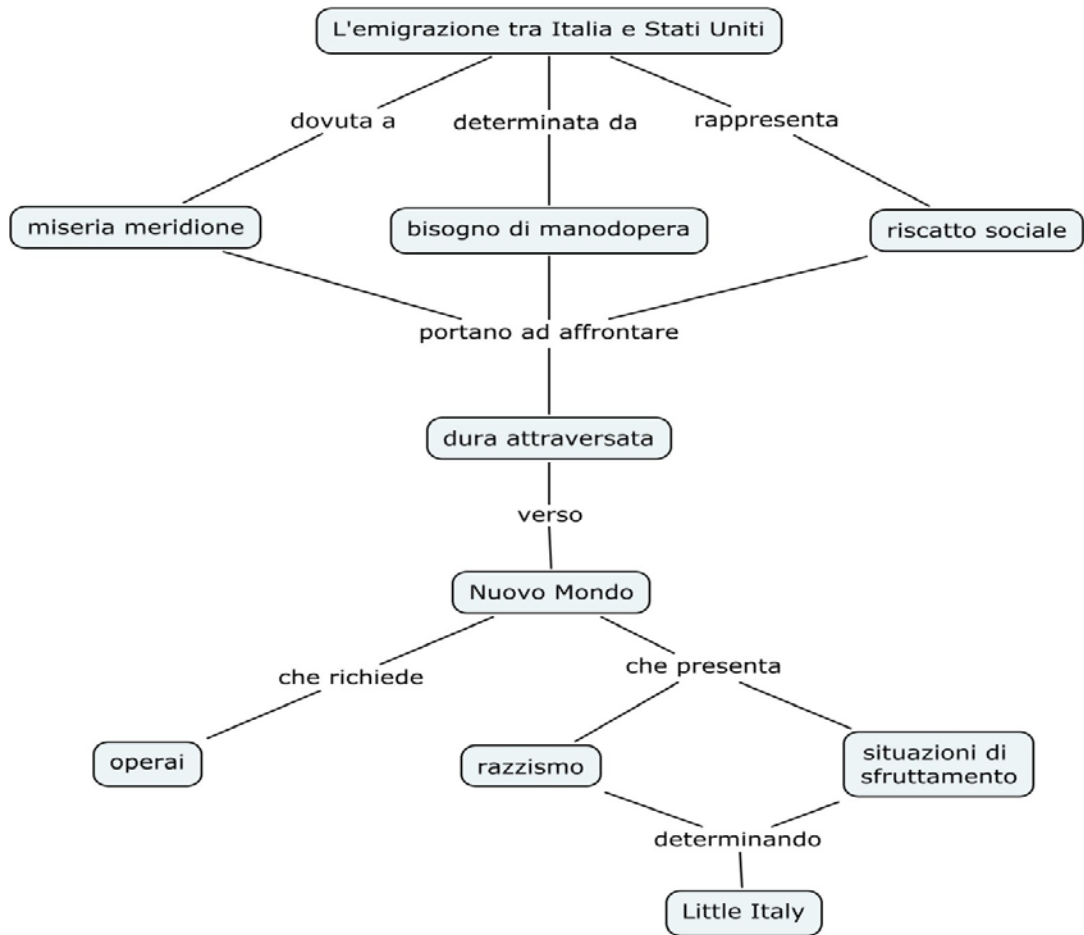
- Non mancavano realtà di sfruttamento, di diffidenza e spesso di vero e proprio razzismo
- Gli emigranti si affidavano spesso a mediatori senza scrupoli
- Nella stessa stanza si ammassavano donne, uomini, bambini
- Le donne risentivano maggiormente degli effetti del Nuovo Mondo, diverso e dinamico

- Gli emigranti, contro gli attacchi del mondo esterno, tendevano a chiudersi a riccio
- Gli emigranti ricostruirono microsistemi dove riprodurre la realtà dei paesi d'origine: le Little Italy

- Il migrante era spesso punto di riferimento per una rete di rapporti tra la terra d'origine e la comunità di arrivo
- Gli emigranti trovarono, in seguito, lavoro come carpentieri, muratori e nelle industrie tessili

SCHEDA CORNELL: *L'emigrazione verso gli Stati Uniti (1880- 1914)*

<p>Zona B</p> <p>Emigrazione: sogno di guadagno e di riscatto sociale</p> <p>riscatto sociale miseria nel meridione bisogno di manodopera</p> <p>L'attraversata</p> <p>attraversata Nuovo Mondo</p> <p>Richiesta di operai</p> <p>operai</p> <p>Gli effetti del Nuovo Mondo</p> <p>Situazioni di sfruttamento razzismo</p> <p>Nascita di microsistemi Little Italy</p>	<p>Zona A</p> <p>Grande emigrazione dall'Italia verso gli Stati Uniti a causa della miseria nel paese in particolare nel meridione: bisogno di riscatto sociale</p> <p>L'America aveva bisogno di manodopera e presentava possibilità di guadagno.</p> <p>L'attraversata verso Il Nuovo Mondo avveniva in situazioni di difficoltà: mezzi di trasporto poco sicuri e condizioni inumane</p> <p>L'America offriva lavoro, ma richiedeva operai</p> <p>Si crearono situazioni di sfruttamento da parte di mediatori e situazioni di razzismo.</p> <p>Operai donne e bambini erano costretti a vivere ammassati.</p> <p>Gli emigranti si difendevano contro attacchi del Nuovo Mondo creando comunità chiuse: Little Italy.</p> <p>Nei microsistemi ricostruivano le realtà del paese di origine.</p> <p>L'emigrante trovava lavoro come carpentiere, muratore, operaio tessile</p>
<p>Zona C</p>	



Di seguito vengono riportati i materiali forniti per il lavoro sull'emigrazione: fotografie d'epoca che ritraggono italiani migranti negli stati Uniti, un testo espositivo sull'emigrazione attuale dall'Africa e un testo narrativo sull'esperienza di un bambino migrante.

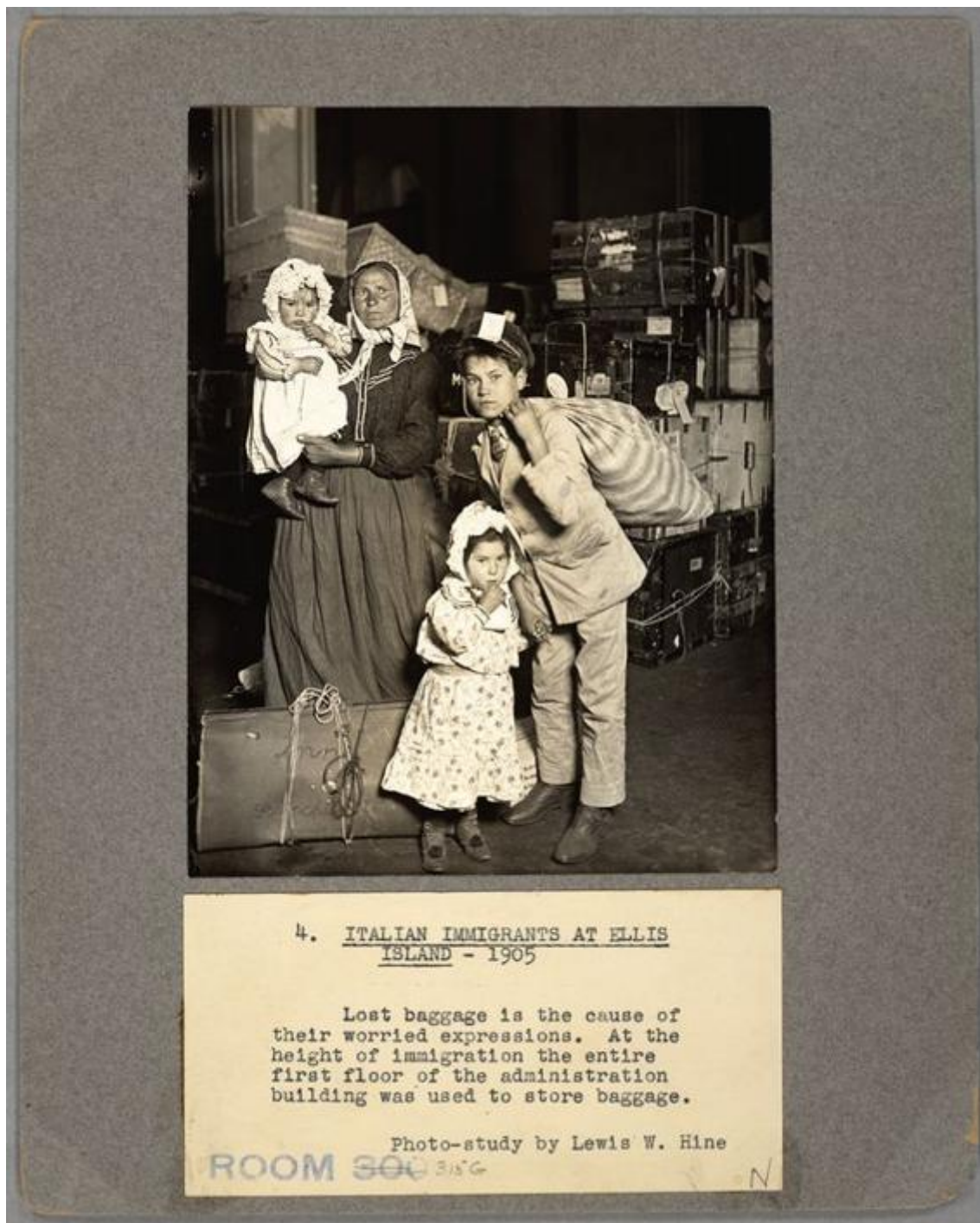


2. ITALIAN FAMILY EN ROUTE TO
ELLIS ISLAND

This is the small boat of the Immigration Service which carried aliens from the pier to Ellis Island. Sometimes the number of immigrants waiting to be transferred was so great, that they waited for several days and nights before the little ferry boat could bring them to the island.

Photo-study by Lewis W. Hine

N



21/07/2010

GLI AFRICANI IN ITALIA sono un quinto degli stranieri nel Paese

La maggior parte degli immigrati dall'Africa vive in Lombardia. I dati in uno studio Caritas/Migrantes

Motivazioni, dinamiche, prospettive dell'immigrazione dei cittadini africani, con particolare riferimento al caso italiano, sono al centro di uno studio realizzato da Caritas/Migrantes e presentato recentemente.

Le migrazioni dei cittadini africani forzate o volontarie secondo la ricerca sono, innanzi tutto, interne al continente. Si scappa da un Paese in conflitto a un altro in grado di offrire rifugio. Secondo l'Alto commissariato delle Nazioni unite per i rifugiati, oggi in Africa vi sono 6 milioni e 340mila sfollati interni, cioè quasi la metà (45%) degli sfollati interni di tutto il mondo.

L'immigrazione africana in Italia

Dei quasi 5 milioni di africani nell'Unione europea, **circa un quinto si è insediato in Italia. Dagli anni '90 fino ad oggi, gli africani sono passati da quasi un terzo a poco più di un quinto della presenza straniera totale nel Paese.** Si tratta di 871.128 persone (su 3.891.295 cittadini stranieri iscritti in anagrafe), ma almeno 1 milione considerando quelle in attesa di registrazione nei registri anagrafici. **Le donne sono il 39,8%, ma con variazioni notevoli tra le diverse collettività. Ogni 10 immigrati africani 7 sono nordafricani (69,6%) e quasi 5 sono marocchini (46,3%).** Tra le collettività più numerose si inseriscono la Tunisia con oltre 100mila residenti in Italia, l'Egitto con quasi 75.000, il Senegal con quasi 70.000, la Nigeria e il Ghana con più di 40.000. **Gli africani in Italia vivono nei due terzi dei casi (66,3%) in quattro regioni: Lombardia (29%), Emilia Romagna (14,8%), Piemonte (10,2%) e Veneto (12,3%), con netta prevalenza dei nordafricani.**

Gli africani nel mercato occupazionale italiano

Circa mezzo milione di persone originarie del continente africano sono inserite come lavoratori dipendenti nel sistema produttivo italiano, costituendo quasi un quinto (17,6%) del totale degli occupati nati all'estero registrati dall'Inail, inclusi quelli che svolgono occupazioni stagionali.

In generale - afferma lo studio - gli africani realizzano una buona presenza nell'industria (nel 41,7% dei casi), il settore che in Italia ha subito maggiormente gli effetti negativi della crisi mondiale.

La situazione è poi piuttosto dinamica sul piano dell'iniziativa imprenditoriale, che vede gli africani, con 61.323 posizioni su 185.466 titolari d'impresa stranieri censiti a maggio 2009 (Unioncamere/Cna), incidere per un terzo sull'insieme degli imprenditori immigrati.

La dimensione familiare

La presenza africana in Italia - afferma la ricerca - non si esaurisce nella sfera lavorativa, né è composta solo da persone in età da lavoro. La ricomposizione o la costituzione delle famiglie, così come il numero di minori, sono in aumento, attestando il carattere familiare e stabile dell'insediamento, soprattutto tra le collettività a maggiore anzianità migratoria (come la marocchina), seppure non mancano gli adulti soli, per via del susseguirsi di nuovi arrivi.

Percorsi di inserimento e ostacoli in Italia

Secondo lo studio Caritas/Migrantes, "il confronto e lo scambio reciproco con gli italiani non sono sempre positivi e spesso appaiono compromessi da stereotipi, pregiudizi e atteggiamenti discriminatori che fanno leva sul colore diverso della pelle". Come risulta dalle statistiche dell'Ufficio Nazionale Antidiscriminazione Razziale, gli africani sono i più esposti a queste dinamiche. È di ostacolo al percorso di integrazione la tendenza, da parte italiana, allo sfruttamento lavorativo.

Viaggio verso la Terra promessa - Riflessioni e testimonianze su emigrazione - immigrazione

Storie di giovani migranti

AL MIO ARRIVO CIOCCOLATA E BISCOTTI

La storia di Mattia

Siamo partiti dall'Albania quasi due anni fa, avevo nove anni.

Ho preso la nave con mio padre e i fratelli di mio padre per venire in Italia. L'Italia, noi albanesi, la conosciamo per quello che vediamo in televisione ed è per noi un paese ricco e bello.

Mio padre mi diceva che dovevo essere contento ma la notte sulla nave, pensando a mia madre e alla mia sorellina rimaste in Albania, mi venne da piangere.

La mia famiglia aveva potuto pagare il viaggio solo per mio padre, io essendo un bambino non pagavo.

Avevo freddo, fame e sonno. Mio padre era contento e mi diceva che saremmo stati bene e presto sarebbero venute la mamma e la sorellina.

Quando la nave entrò nel porto di Brindisi era l'alba, mio padre mi svegliò. La sera, siccome avevo preso posto sulla nave di nascosto e al buio, non mi ero mai reso conto di quanti eravamo. Mio padre mi diceva di stare in piedi, ma avevo freddo e la coperta che avevo sulle spalle era umida.

Nel porto c'erano tante persone in divisa, forse poliziotti. Ci fecero scendere ad uno ad uno e ci sistemarono in una scuola che, siccome era estate, era vuota. Una signora della Croce Rossa (aveva una croce rossa sul braccio) mi diede una cioccolata calda e dei biscotti e un dottore gentile mi chiese se provavo dolore da qualche parte.

Mi indicava la testa, la pancia, le gambe... a me faceva male il cuore, perché pensavo a mia madre e a mia sorella.

Nel cortile della scuola, gli albanesi erano seduti per terra ed in fila, cercavano di non dare fastidio e questo fatto mi riempì di tristezza. Pensavo al mio paese, ai miei compagni e alla mia scuola che non esisteva più.

Mio padre aveva in Italia dei cugini, ci vennero a prendere e ci portarono a Roma: andammo ad abitare in una stanza con sei letti, in un angolo c'era un fornello per cucinare e un piccolo bagno. Un cugino di mio padre aveva una pompa di benzina a Monteverde e mio padre poteva lavare le macchine per 15.000 lire e tenere la metà dei soldi. Mio padre era felice perché sarei potuto andare a scuola. Ma la scuola fu un disastro. I compagni mi evitavano, nessuno voleva sedersi vicino a me e quando la maestra mi chiamava alla lavagna, qualcuno si alzava e odorava la sedia e poi faceva le smorfie come per dire che puzzavo e tutti ridevano. Li odiai subito, tutti. Avevano tutto quello che desideravo: il cappotto, il berretto, lo zaino, l'astuccio ed il pallone per giocare a calcio. Mi prendevano in giro anche perché non parlavo bene l'italiano.

Ben presto capii che in quel "paese ricco e bello" non era facile vivere. C'è una grande intolleranza perché gli albanesi sono considerati cattivi, ladri e sfruttatori. A scuola tutti parlavano dell'Europa unita, di nazioni diverse che avranno un'unica moneta, ma di noi albanesi, che non siamo così diversi (anche geograficamente siamo vicini), non importa niente a nessuno perché il nostro paese è povero.

Poi la maestra mi spiegò che per me andare a scuola era una grossa opportunità ed io non conoscevo bene la parola opportunità, ma doveva essere una cosa come la speranza. Pensai alla mia sorellina ed allora capii che avrei fatto del mio meglio, che avrei studiato al massimo, che sarei stato il migliore e non per vivere in Italia come era la speranza di mio

padre, ma per vivere libero nella mia terra. Da grande lotterò per combattere la povertà del mio paese, perché è lì che sono nato ed è lì che voglio tornare.

- Possibili sviluppi dell'attività:
 - Scrittura di un testo espositivo sulla storia dell'emigrazione
 - Trasposizione in chiave moderna dei contenuti emersi per una discussione su una tematica delicata

In **allegato n. 6** la scheda riassuntiva dell'attività inviata da un docente della scuola secondaria con commenti relativi ai punti di forza e di criticità

9.6. Sesto incontro

La scrittura di un testo espositivo

Attività: Dalla presa di appunti alla scrittura di un testo per lo studio

Istruzioni per il compito:

1. Leggere i quattro testi per esplorare l'argomento **“La grande crisi del ‘29”**;
2. Definire il destinatario e fissare gli obiettivi comunicativi del testo che sarà realizzato. Tenete presente che, in questo caso, vi chiediamo di scrivere un testo espositivo e non un riassunto;
3. Individuare dei sotto-argomenti in ogni testo;
4. Individuare delle “categorie” comuni ai quattro testi;
5. Prendere appunti in un'unica scheda Cornell (zona A) raggruppando le informazioni secondo le categorie individuate;
6. Trovare per ogni categoria un titolo e alcune parole chiave e riportarle nella zona B della scheda;
7. Elaborare una mappa concettuale che rappresenti la rete concettuale dei quattro testi. Tale mappa sarà lo strumento per strutturare il vostro testo espositivo (si consiglia di non superare le 7+ o – 2 parole chiave);
8. Ricercare nei quattro testi i connettivi per creare un repertorio da cui attingere in fase di scrittura;
9. Comporre il testo utilizzando i nuclei concettuali della mappa e i connettivi. Ciascuno di voi potrà integrare il testo con informazioni ricavate da altre fonti.

Testo n. 1

La grande crisi economica

La grande crisi economica, iniziata nel 1929 negli Stati Uniti, e diffusasi in breve tempo in tutto il mondo capitalistico, ebbe conseguenze sul piano sociale e culturale, aggravò le insicurezze e le paure, in quanto scosse profondamente la vita quotidiana degli uomini e uno degli elementi in cui si riponeva maggiore fiducia: lo sviluppo dell'economia industriale.

Durante la Grande guerra e negli anni immediatamente successivi, gli Stati Uniti avevano rafforzato la loro posizione di prima potenza economica mondiale. Questo sviluppo fece sì che negli USA si verificasse una serie di modificazioni nella società e nella vita quotidiana con almeno un decennio di anticipo rispetto alle altre nazioni capitalistiche. Innanzitutto lo sviluppo tecnologico, con l'uso sempre più frequente e qualificato delle macchine nella produzione industriale, portò a un calo di occupazione in tale settore. Al contrario fu favorita indirettamente la crescita del cosiddetto terziario, ossia del campo dei servizi, i cui addetti, verso la fine degli anni Venti, superarono per la prima volta il numero degli addetti all'industria.

Inoltre furono notevoli i cambiamenti nelle abitudini quotidiane con la diffusione in gran parte delle famiglie di beni quali l'automobile e gli elettrodomestici, inventati da qualche decennio, ma considerati fino ad allora un lusso.

Negli anni Venti sembrava insomma che la società americana fosse avviata ad uno sviluppo economico senza più pause o interruzioni. Un segno di ciò era la frenetica attività della Borsa di New York, conosciuta come Wall Street, dal nome della via in cui tuttora ha sede: piccoli risparmiatori e grandi finanziari investivano i loro denari comprando azioni, sicuri di rivenderle poi a prezzo più alto.

Verso la fine del 1929 in molte industrie americane si verificò però una sovrapproduzione, in particolare in quelle che producevano beni di consumo durevoli: infatti, quando il mercato fu saturo, cioè quando quasi nessuno ebbe più necessità di acquistare questi prodotti, le fabbriche ebbero difficoltà nello smercio. Per fare un solo esempio: quando quasi tutte le famiglie americane ebbero il frigorifero, le aziende che non avevano provveduto per tempo a modificare la loro produzione, si trovarono con scorte enormi di frigoriferi invenduti. Di conseguenza a Wall Street le azioni di parecchie industrie cominciarono a perdere valore e chi le possedeva cercò di venderle il più presto possibile, per non perdere i soldi investiti in queste società per azioni.

Ma la corsa alle vendite determinò un vero e proprio crollo dei prezzi delle azioni, come succede in un qualsiasi mercato quando l'offerta di un prodotto è troppo abbondante.

Il crollo della Borsa di New York colpì in primo luogo i ceti ricchi e i risparmiatori, ma, riducendo la loro disponibilità di denaro e quindi la possibilità di fare acquisti, in

breve tempo ebbe pesanti riflessi su quasi tutte le industrie, che si trovarono con i magazzini pieni di prodotti invenduti.

La crisi non si fermò ai soli Stati Uniti, poiché questi ultimi, a partire dalla Grande guerra, avevano intensi rapporti commerciali e finanziari con l'Europa, soprattutto con la Germania. Poiché la prima reazione sia degli USA sia degli altri Stati fu di limitare al massimo le importazioni e di difendere le proprie industrie, il rimedio non fece che aggravare la malattia. Infatti tra il 1929 e il 1932 il commercio mondiale si ridusse di oltre il 60% rispetto agli anni precedenti. Ciò causò un ulteriore calo della produzione industriale, con tutte le conseguenze ad esso collegate: parecchie aziende furono costrette al fallimento o, quanto meno, a rallentare la propria attività; milioni di persone, prive di lavoro, furono obbligate a ridurre i loro consumi anche di prodotti agricoli di prima necessità. La crisi quindi si allargò all'agricoltura, i cui prodotti rimasero in gran parte invenduti. Insomma, dagli anni dell'euforia e della fiducia illimitata, si passò ad una vera e propria tragedia economica e sociale: negli USA i disoccupati raggiunsero i 14 milioni, in Europa i 15; ma soprattutto la crisi poteva essere entrata in un vicolo cieco, tanto che nel 1932 non si vedevano ancora vie d'uscita e un angoscioso senso di insicurezza si diffuse in intere nazioni.

[Da C.E. Rol, *Ricostruire il passato, Corso di storia per la scuola media*, Edizioni Capitello, Torino, 1997].

Testo n. 2

Dopo la prima guerra mondiale i rapporti fra gli Stati Uniti e l'Europa si erano consolidati, anche dal punto di vista commerciale. Gli USA, oltre ad esportare i loro prodotti nel vecchio continente, avevano anche aiutato le industrie europee a risollevarsi dalla crisi del dopo-guerra, investendo grandi somme di denaro. La produzione industriale e agricola degli Stati Uniti aveva così avuto un fortissimo incremento. Ma nell'ottobre 1929, improvvisamente avvenne il crollo: la produzione era talmente aumentata che non trovava più, né in America né in Europa, tanti acquirenti quanti ne sarebbero stati necessari. Si verificò cioè un forte squilibrio tra la produzione e i consumi. Di conseguenza, i prodotti restavano invenduti nei depositi. Le industrie fallirono non riuscendo più a sanare i debiti che avevano contratto con le banche per potenziarsi. Allo stesso modo gli agricoltori non riuscirono a restituire i prestiti avuti per comprare macchine agricole che avevano loro permesso di aumentare la produttività delle terre. È così che nella fase più acuta della depressione negli USA si contavano circa 13 milioni di disoccupati.

[Da G. De Rosa, A. Cestaro, *Nel tempo3*, Minerva Italica, Mi, 1989, pp. 282]

Testo n. 3

Il 1929 era stata un'annata particolarmente favorevole per l'agricoltura negli USA. I contadini avevano prodotto un'enorme quantità di grano. Gli altri anni, però, erano riusciti a vendere quest'enorme quantità di prodotti agricoli, perché l'Europa non si era ancora ripresa e aveva bisogno di pane. Invece nel 1929 anche l'Europa aveva prodotto una buona quantità di alimenti agricoli, perciò molti prodotti americani rimasero invenduti. Allora fu diminuito il prezzo, anzi molti prodotti furono distrutti per calmierare il mercato. Tutto inutile. I prodotti rimasero invenduti. Si innescò così una reazione a catena:

a) i contadini non furono in grado di pagare le banche da cui avevano ricevuto finanziamenti;

b) le banche non riuscirono più a pagare le Società che avevano depositato i soldi;

c) le Società non poterono più offrire ai loro azionisti i “dividendi” cioè gli utili.

Le “azioni” in Borsa persero il loro valore e fu il fallimento non solo delle società stesse, ma anche di banche e imprese con una massa enorme di disoccupati. Poiché alla Borsa di New York erano collegate anche banche ed istituti finanziari europei, la crisi colpì anche l'Europa. Mentre, però, l'Europa non riuscì a superare la crisi, l'America ebbe modo di risollevarsi grazie all'ingegno di Franklin Roosevelt, il nuovo presidente.

[Da A. Caramaica, E. Bartolomeo, *I passi dell'uomo*3, Loffredo Editore, Na, 1997, pp.91-92]

Testo n. 4

La crisi che scoppiò negli USA era la più grande mai attraversata dal sistema di produzione capitalista: gli anni tra il '29 e il '33 furono definiti da economisti e storici la grande depressione perché il crollo della principale potenza industriale trascinò con sé tutti gli altri paesi d'Europa. Per far fronte alla crisi il presidente degli Stati Uniti Roosevelt propose una nuova politica economica, chiamata *new deal*, che prevedeva grandi investimenti dello Stato nei lavori pubblici, aumento delle tasse per i benestanti, sussidi ai disoccupati e appoggi ai sindacati affinché potessero difendere meglio gli interessi dei lavoratori. Il presidente venne eletto nel 1933. Nel suo discorso inaugurale pronunciò queste parole: *Soltanto uno sciocco ottimista potrebbe negare la triste realtà del momento. Il nostro primo grande compito è di porre la gente al lavoro. Questo non è un problema insolubile se lo fronteggeremo con saggezza e con coraggio. E può essere risolto in parte col reclutamento diretto dei lavoratori da parte del governo stesso, ma nello stesso tempo realizzando, attraverso questo impiego, progetti grandemente necessari per stimolare e riorganizzare l'uso delle nostre risorse naturali.* Le parole si trasformarono in fatti: l'economia cominciò lentamente a riprendersi.

[Da P. Aziani, M. Mazzi, *Storia, strumenti, metodi, problemi* 3, Principato, Mi, 1990, pp.294-295]

Testo n. 5

Tratto da “Zia Mame” di Patrick Dennis, Ed. Adelphi, Milano, 2009, pp 58 – 61

... Il giorno dopo ancora era il 29 ottobre 1929. Adesso i giornali avevano cose più serie di cui occuparsi, ad esempio il crollo della Borsa. Ma io ormai ero entrato in galera, cioè al St. Boniface, e la voce stridula di zia Mame era solo un fioco sussurro nella cacofonia scolare che mi circondava da ogni parte.

Nubi di tempesta si addensano all’orizzonte dell’adorabile zitellina. Proprio a lei, abituata a una vita comoda e sicura col gatto e il ragazzino, capita l’imponderabile: la banca locale fallisce, e si inghiotte dalla sera alla mattina i risparmi di tutta una vita. Le resta solo una pensione da fame, e l’avvenire sembrerebbe a tinte fosche. Eppure l’adorabile non si perde d’animo, anzi, nella circostanza scopre di avere un autentico bernoccolo per gli affari.

Tanto per cominciare, si mette a cuocere in casa pagnotte di varie foggie e anche torte della nonna, e in men che non si dica apre una panetteria che le dà un sacco di soddisfazioni – pensate, non riesce neppure a star dietro agli ordinativi. Quindi ritorna a un hobby giovanile, la ceramica dipinta, e i suoi motivi floreali (con i nontiscordardimé in posizione privilegiata) furoreggiano in tutte le case, anche se nell’articolo non è ben chiaro in casa di chi. Quando poi l’incontenibile decide di fabbricare con le sue manine arazzi, tovaglette e coperte patchwork fa semplicemente saltare il banco.

Francamente non ci trovo nulla di sensazionale. Anche zia Mame aveva il bernoccolo degli affari, eccome, e quando la Grande Depressione la mise in ginocchio, intraprese persino più carriere dell’indimenticabile, e in un modo o nell’altro riuscì a tirarci fuori dai guai.

Quello del 1930 fu un settembre particolarmente caldo, e il giorno scelto da zia Mame per il penoso colloquio con la sua banca, era stato canicolare. Tornata a casa, zia Mame lasciò cadere la pelliccia di volpe al centro del soggiorno, si fece portare da Ito qualcosa di forte, e stramazza con aria tragica sul divano “modernista” appena comprato. “Patrick,” mi disse con voce cavernosa “tua zia Mame è una donna povera. Rovinata, rovinata per sempre”. Lanciò uno sguardo patetico verso la strada, tentando disperatamente di farsi sgorgare qualche lacrima. “In pratica,” concluse all’apice del dramma “hai davanti a te una mendicante, o giù di lì”.

All’epoca zia Mame aveva già abbandonato il suo costosissimo quartierino in favore di un abituro a Murray Hill, che peraltro si era premurata di arredare con tutti i crismi e di inaugurare con un paio di feste, dove si erano ritrovati tutti i superstiti della vecchia guardia. Ah, si era comprata un bel po’ di vestiti nuovi, appena appena più lunghi dei precedenti. Solo a quel punto aveva cominciato a farsi un’idea leggermente più concreta del fatto che la vita costava – persino nel 1930, quando ti tiravano tutto dietro. Soldi in giro ce n’erano pochi per tutti, e meno ancora per zia Mame.

Ormai era chiaro come il sole che la sua tempestosa storia d'amore con la Borsa e il suo stile di vita assiro le avevano lasciato in tasca quattromila dollari, non uno di più, non uno di meno, oltre naturalmente ai duecento mensili del suo modesto vitalizio. "Ma chi l'avrebbe mai detto, chi, che dopo anni di sacrifici e privazioni mi sarei ritrovata sotto il giogo della miseria più nera?".

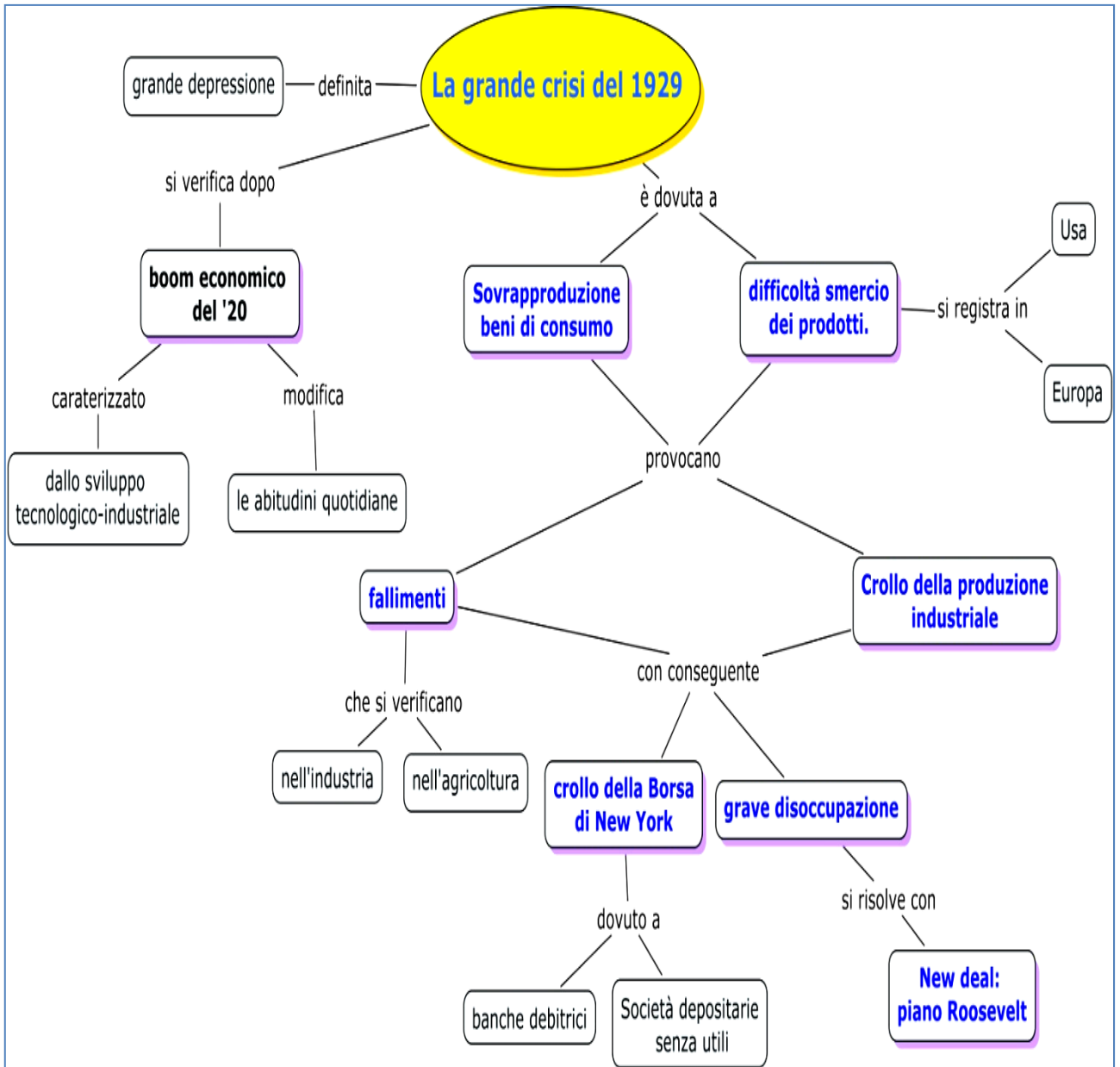
TABELLA CORNELL: LA CRISI DEL '29

Zona B	Zona A
<p><i>Titolo:</i> Le premesse alla crisi del '29: il benessere degli anni '20</p> <p><i>Parole chiave:</i> Boom economico Sviluppo tecnologico Modifica delle abitudini quotidiane</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I rapporti USA – Europa: il sostegno americano post bellico alle industrie europee in crisi • La crescita economica negli USA nei suoi diversi aspetti: lo sviluppo tecnologico delle macchine industriali, la crescita del terziario e dell'agricoltura • La crescita economica si associa al cambiamento delle abitudini quotidiane orientate verso i beni di consumo prima considerati un lusso; • La disponibilità di capitali rende frenetica l'attività della Borsa di New York
<p><i>Titolo:</i> le crisi del '29 e le sue cause</p> <p><i>Parole chiave:</i> sovrapproduzione crollo della borsa di Wall Street</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La sovrapproduzione, frutto dello squilibrio tra produzione e consumi, comporta la saturazione del mercato americano ed europeo; nel 1929 avviene il crollo della produzione • Avviene la perdita di valore delle azioni in Borsa a Wall Street; si verifica la corsa alle vendite, il crollo dei prezzi delle azioni e della borsa
<p><i>Titolo:</i> le conseguenze della crisi del '29</p> <p><i>Parole chiave</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La crisi diventa internazionale e contagia la Germania; gli Usa reagiscono con il protezionismo • La crisi si allarga all'agricoltura per la riduzione dei consumi dei prodotti di prima necessità da parte di milioni di persone • Le industrie falliscono per i gravosi debiti contratti con la banche per potenziarsi • La disoccupazione raggiunge 13 milioni di unità in USA
<p><i>Titolo:</i> le soluzioni alla crisi</p> <p><i>Parole chiave:</i> Roosevelt e il New Deal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il New Deal di Roosevelt tenta la ripresa economica con l'intervento dello stato nella vita economica • Il New Deal attua le seguenti misure contro la crisi: sussidi ai disoccupati,

	appoggio ai sindacati e grandi opere pubbliche, aumento delle tasse per i benestanti
<i>Titolo:</i> <i>Parole chiave</i>	
Zona C Breve riassunto Domande metacognitive	

9.7. Settimo incontro: costruzione della mappa concettuale de “La crisi del '29”

Il settimo incontro è stato dedicato alla costruzione a al confronto di gruppo sulla costruzione della mappa concettuale.



9.8. Ottavo incontro

L'ottavo e ultimo incontro è stato organizzato in due momenti;

- Nuova somministrazione del questionario nelle sezioni credenze e pratiche
- Focus group

I risultati delle risposte al questionario sono esposti nel capitolo 7 e 8.

Il focus group è stato impostato su tre domande:

- dopo il corso di formazione quali punti di forza e quali di debolezza?

- Ci sono degli elementi che vorreste venissero approfonditi?
- Si è modificata la percezione di competenza nell'insegnamento delle abilità di studio?

Dal riascolto della registrazione audio ho riunito le parole chiave espresse in possibili categorie (ma potrebbero sorgere altre soluzioni di raggruppamento). Un primo commento alla lettura: il corso di formazione così organizzato (formazione iniziale e ricerca – azione) ha fornito apprendimenti significativi e un buon livello di percezione di competenza, anche se viene espressa la sensazione di acquisire maggiore sicurezza, spinta verso sempre possibili miglioramenti.

Parole per l'apprendimento: (suddivise in famiglie):

Contenuti:

mappe

testo

apprendimenti significativi

apprendimenti durevoli

apprendimenti formativi

Processi attivati:

conoscenza

costruzione dei significati

applicazione

efficacia

autonomia

comprensione

abilità

competenze

interiorizzazione

padronanza

strategie

sviluppo

costruzione

Azione didattica:

flessibilità

trasversalità

lavoro cooperativo

arte

inventiva

continuità

spiegazione

verifica

metodo

gradualità

idee

progetto

consapevolezza

Motivazione:

attenzione

interesse

bisogno

sostegno

riuscita

Parole per le emozioni (in famiglie)

Processi:

Condivisione

Soddisfazione

Coinvolgimento

Curiosità

Valorizzazione personale

Motivazione

Autostima

Apprendimento

Percezione di competenza:

Competenza

Capacità

Interesse

Acquisizione

Spendibilità

Conferma di un metodo

Imparare si può

Piacevolezza:

Imparare è bello

Sorpresa

Divertimento

Accattivante

entusiasmo

Criticità:

Diffidenza

Insicurezza

Inadeguatezza

Incertezza

preoccupazione

Benessere:

Fiducia

Sicurezza

Vicinanza

Cordialità

Serenità

Energia

Passione

Capitolo 10. Discussione

Le tendenze generali emerse dai risultati esposti supportano le due ipotesi iniziali della presente ricerca dottorale.

La **prima** ipotesi sottesa alla ricerca riguardava il rapporto tra le credenze relative alle abilità di studio e le pratiche di insegnamento adottate. In particolare, ci si attendeva di osservare nei docenti due “profili di credenze”, uno “trasmissivo” e l’altro “strategico”, legati alle dichiarazioni fatte dagli stessi sulle pratiche in uso nella propria attività professionale.

La **seconda** ipotesi riguardava invece l’impatto positivo dell’applicazione di un modello socio-costruttivo di formazione degli insegnanti, ispirato alla ricerca-azione, sulle credenze e sulle pratiche dei docenti coinvolti nel percorso di sviluppo professionale. Ci si attendeva che la formazione potesse influire in modo positivo sia sulle conoscenze in merito alle abilità di studio sia sulla pratica didattica, concorrendo a migliorare la percezione di competenza degli insegnanti.

Ad esempio dopo l’intervento si osserva che la distribuzione delle risposte riguardanti le convinzioni trasmissive si sposta verso il basso per alcuni item legati ad una concezione procedurale e trasmissiva dello studio. Inoltre anche per le concezioni incrementali e individuali delle discipline e dello studio registrano uno spostamento verso il basso. Nelle convinzioni strategiche si osserva che gli effetti dell’intervento sulle credenze degli insegnanti spostano verso l’alto le distribuzioni di frequenza, dovuto all’aumento dei docenti decisamente d’accordo con affermazioni sul ruolo dell’insegnante come facilitatore e sul supporto del gruppo di pari.

Anche le distribuzioni delle risposte riguardanti le pratiche didattiche di matrice cognitivista si spostano verso l’alto, in particolare per gli item legati al rispetto degli stili individuali. Infine, la pratica didattica specifica per la lettura che registra una

maggior diffusione nel tempo è l'utilizzo di modalità diversificate per la verifica degli apprendimenti (Item 39), con un aumento del 20% di docenti che afferma di impiegarla sempre.

Nell'analizzare le possibili correlazioni tra la proposta di formazione e la modifica di credenze e pratiche, la discussione porta a ritenere che l'impostazione dell'intervento secondo una prospettiva di ricerca-azione abbia inciso sulla percezione della competenza degli insegnanti. Infatti la dimensione partecipativa e attiva, caratteristica principale della ricerca-azione, ha favorito lo scambio comunicativo tra il formatore e gli insegnanti e degli insegnanti tra loro. ha permesso la condivisione del piano di lavoro.

L'osservazione di un modello esperto come quello del formatore, l'esperienza diretta e il coinvolgimento in contesti dialogici e strategici, nonché la riflessione sulle pratiche didattiche messe in campo da se stessi e dai colleghi, hanno permesso agli insegnanti-ricercatori di cogliere le potenzialità di un approccio strategico alla didattica delle abilità di studio. In un confronto continuo mediato dai discorsi scritti e orali, i docenti hanno esperito in prima persona il ruolo facilitante di contesti ricchi di attività e materiali e la guida esperta di un docente/formatore nello sviluppo cognitivo, metacognitivo e motivazionale. Hanno familiarizzato con pratiche dialogiche e costruttive per la comprensione poco diffuse nella loro esperienza personale. Si sono messi in gioco e hanno iniziato a sperimentare con i propri allievi diverse strategie di lettura, funzionali al compito; hanno provato ad arricchire gli ambienti di apprendimento con strumenti di scrittura e risorse strategiche.

Soprattutto, gli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca-azione hanno ulteriormente focalizzato la loro attenzione sui propri allievi, sui loro stili cognitivi e sulle risorse a loro disposizione, in modo da progettare, realizzare e valutare percorsi di apprendimento dal testo volti al miglioramento di ciascuno con il

coinvolgimento di tutti. In pratica hanno iniziato a mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie pratiche per rafforzare quelle legate alla corresponsabilità nei processi di apprendimento, in cui gli allievi investono energie e risorse, ma non sono abbandonati a se stessi. Piuttosto, l'insegnante li accompagna con sollecitudine, aiutandoli a far emergere il profilo personale di ciascuno.

Riferimenti Bibliografici

Alexander P. A., Graham S., Harris K. R., *A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects*, *Educational Psychology Review*, Vol. 10, No. 2, 1998

Anderson T. H. (1983), *The architecture of cognition*, Harvard University Press, Cambridge (MA)

Anderson T. H. , Ambruster B. B. (1982), Reader and text, *Studying Strategies*, in W. Otto, S. White (eds), *Cognitive and affective Learning strategies*. Academic Press, Orlando, pp. 219-42

Ausubel D. P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt Rinehart & Winston, trad it.: (1998) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli.

Bateson G., (1984) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano,

Bereiter C, (1990) *Aspect of an Educational Learning Theory*, in "Review of Educational Research"60, pp 603 – 24

Bereiter C. , (2002), *Education and mind in the Knowledge Age*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah – New York

Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Erlbaum, Hillsdale (trad it. *La psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1995)

Biasin C. (2010), *L'accompagnamento*, Franco Angeli, Milano

Biasutti M. (2010) *Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study* Music Education Research Vol. 12, No. 1, March 2010, 47_69

Borko H., Putnam R. T., (1996) *Learning to teach in Handbook of educational psychology*, MacMillan, New York

Boscolo P. , (1997) *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino,

- Boscolo P. , *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino, 1997
- Boscolo P., (2012) *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, Utet – De Agostini, Novara
- Brown A. L. (1980) *Metacognitive Development and reading*, in Rj Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (eds), *Theoretical Issues in reading comprehension* Erlbaum, Hillsdale
- Brown, A. L., and Palincsar, A. S. (1989). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. In L. B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 393-451.
- Brown, A. L., Armbruster, B., and Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In Oransanu, J. (ed.), *Reading comprehension: From research to practice*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 49-75
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner J. S., *Verso una teoria dell'Istruzione*, Armando, Roma, 1967
- Bruner J., (1988) *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari
- Calderhead J., *Teachers: Beliefs and Knowledge, Handbook of educational psychology*, MacMillan, New York, 1996
- Camaioni L. (1996) *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Laterza ed, Roma – Bari
- Camaioni L., (1996) *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Laterza , Roma – Bari
- Cardarello R., Contini A. (2012) *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Junior, Bergamo

Cardona M., (2006) Lo sviluppo delle mappe concettuali e l'architettura della memoria, in Bollettino Itals, anno IV, n. 16, Università di Venezia

Castoldi M., (2011) *Valutare le competenze, Percorsi e strumenti*. Carocci, Roma,

Cisotto, L., Barbera, F. (2013), Motivazione e atteggiamento verso lo studio negli allievi con DSA, *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 1, n. 1, pp. 129-142

Cisotto L., (2013), *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*, Padova, CLEUP

Cisotto, L., Novello N. (2012). La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* , vol. 8, p. 41-57

Cisotto, L., (2012). Insegnare a pensare e motivare ad apprendere, in L. Bazzini (a cura di), *Insegnare matematica. Concezioni, buone pratiche e formazione degli insegnanti*, Roma, Aracne, (pp. 13-36).

Cisotto, L., Del Longo, S., Novello, N. (2012). Academic Writing: Future primary teachers' approaches and beliefs. In C. Gelati, B. Arfè, L. Mason (Eds), *Issues in Writing Research. Volume in honour of Piero Boscolo*, (pp. 200-207), Padova, Cleup.

Cisotto, L., Del Longo, S., Novello, N. (2012). Academic Writing Abilities in Education Undergraduates. In C. Gelati, B. Arfè, L. Mason (Eds), *Issues in Writing Research. Volume in honour of Piero Boscolo*, (pp. 107-126), Padova, Cleup.

Cisotto L., (2005) *Psicopedagogia e didattica, Processi di insegnamento e apprendimento*, Carocci, Roma,

Cisotto L., (2006) *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci editore, Roma

Cole M. (1996): *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it.: *La psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma 2004).

Collins A. M., Loftus E. F., (1975), *A spreading activation theory of semantic*

processing, Psychological review, 82, pp. 407-428.

Collins A. M., Quillian M. R., (1969), *Retrieval Time from Semantic Memory*, in: Journal of verbal Learning and Verbal Behavior, 8, 240-247.

Collins A., Brown J. S., Newman S. E., *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo et al., 1995, pp. 181-231

Comoglio M., Cardoso A. M., *Apprendere in gruppo, cooperative learning*, Las, Roma, 1998

Comoglio M., Cardoso M. A. (1998), *Insegnare e apprendere in gruppo . Il Cooperative learning*, LAS, Roma

Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società. Rapporto finale della ricerca OCSE DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (2003)

Competenze chiave. Un concetto in divenire nell'istruzione obbligatoria, Rapporto sui curricoli dell'obbligo in 15 paesi europei svolto da Eurydice (2002)

Cornoldi C., De Beni R, Zamperlin C., Meneghetti C., (2008) *AMOS 8 – 15. Abilità e motivazione allo studio*, Erickson, Trento,

Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento, 2006

Cresson E. , *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione - Unione europea, Bruxelles (novembre 1995)

Damiano E. (1994) (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico tra scienza e insegnamento*, SEI, Torino

De Beni R. , Moè A., (2000) *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna

Delors J., (1993) *Crescita, competitività, occupazione*, Commissione europea: Libro bianco sullo sviluppo - Unione Europea, Bruxelles

Demetrio D., Alberici A. (2004), *Istituzioni di educazione degli adulti. Vol. 2: Saperi*,

competenze e apprendimento permanente. Guerini Scientifica, Milano

Devine T. G. (1991), *Studying: Skills, Strategies and System*, In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, J. R. Squire (Eds), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, Macmillan, New York, Toronto, pp. 743-53

Dewey J. (1949), *Democrazia ed educazione*, la Nuova Italia, Firenze

Dewey J., *Esperienza e Educazione*, (1938) La Nuova Italia, Firenze, 1972

Dweck C. S. (2000) *Teorie del Sé*, Erickson Editore, Trento

Dweck C. S. , Leggett E. L. (1988), *A social – cognitive approach to motivation and personality*, *Psychological Review*, 95, 256 - 273

Dweck Carol S.(2002), *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Erickson, Trento

Flavell J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gagliari R., Gabbari M. , Gaetano A. , (2010) *La Scuola con la LIM. La strategia dell'apprendistato cognitivo: Teoria ed esempi didattici*, Editrice La Scuola, Brescia

Gagné R. (1965). *The Conditions of Learning* (4th ed. 1985). New York: Holt, Rinehart & Winston

Gardner H., (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple Intelligences*, Basic Books, New York (trad. It.: *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987)

Giovannini M. L., Rosa A.: (8 giugno 2012) *La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche?* *Giornale Italiano della ricerca Educativa*, SIRD V

Graesser, A.C. , Britton, B.F., (1996) *Models of understanding text*. Mahwah, NJ: Erlbaum

Graham S., Harris K. R. (1994). *The role and development of self – regulation in the writing process*. In D. Schunk and B. Zimmerman (Eds), *Self regulation of learning*

and performance: Issues and educational applications (pp203 – 228). NY Lawrence Erlbaum

Hidi S., Anderson V. (1986), *Producing Written : task demands, cognitive operation and Implication for Instruction*, *Review of Educational research*, 56, 4, pp 473 – 93

Holquist M. (a cura di), 1981, *The dialogic Imagination: four essays by M. Bakhtin*, University of Texas

Johnson D. W., . Johnson R. T., Holubec E. J., (2002) *Apprendimento cooperativo in classe Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento

Kiewra K.A., et alii (1991), *Notetaking functions and techniques*, *Journal of Educational Psychology*, 83, pp240 - 245

Kuzborska I., (2011), *Links between teachers' beliefs and practices and research on reading*, in *Reading in a Foreign Language* April 2011, Volume 23, No. 1 pp. 102–128

Le Boterf (1994) *De la competence, Essais sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris

Levorato, M.C., Roch, M. Nesi, B. (2007). Idiom understanding in first graders: a follow-up study on less skilled comprehenders. *Journal of Child Language*, 34 (3), 473-494.

Levorato M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna

Lewin L. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna

Lewin K. (2005) *“Il problema della democrazia e il gruppo”* in: Kurt Lewin (2005) *La teoria, la ricerca, l'intervento* Il Mulino, Bologna,

Liverta Sempio O. (a cura di), (2005) *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*. Raffaello Cortina Editore, Milano

Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma – Bari

Mansour N. (2009) *Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda*, in *International Journal of Environmental & Science Education*

Vol. 4, No. 1, January 2009, 25-48

Marani G. , (2013) *La ricerca – azione. Una prospettiva deweyana*, Franco Angeli, Milano

Mason L. (1999) *Concettualizzazione e insegnamento* , in C. Pontecorvo (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna

Meyer B. F. (1985), *Prose Analysis, Purpose, Procedures, and problems*, in B. K. Britton, J. B. Black (eds), *Understanding Expository Text*, Erlbaum, Hillsdale (NY), pp 179-200

Mezirow J., (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina ed., Milano

Moè A., De Beni R. (1995), *Metodo di studio, dalle strategie ai programmi metacognitivi*. In o. Albanese et al. (a cura di), *Metacognizione e Educazione*, Franco Angeli, Milano

Morrow R. A., Torres C. A. (2002), *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, Teachers College Pr

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci ed. , Roma, 2004

Nigris E.,(1998) *Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca – azione*, in S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione*, NIS

Novak J. D (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Erickson, Trento

Novak J. D., (2012) *Costruire mappe concettuali*, Erickson, Trento

OCSE (1973) *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*

Orefice P, (1993) *La ricerca – azione partecipativa; appunti teorici e metodologici*, in Scurati C., Zanniello G., *La Ricerca - azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli

- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), (1993) *Life skills education in school*
- Osborn A. F. (1967) *L'immaginazione creativa*, Franco Angeli, Milano, 1967;
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pauk, W. (1989) *How to Study in College*, Published by Houghton Mifflin Harcourt (HMH)
- Pellerey M. (2004) , *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano
- Pellerey M., (2000), *Recenti sviluppi e applicazioni del metodo dalla ricerca-azione di Kurt Lewin*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori,
- Perrenoud P. "Nuove competenze professionali per insegnare", in *Dieci competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002
- Pintrich, P. R., and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*, Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall
- Pontecorvo C. (1995), *L'apprendimento tra culture e contesti: l'apprendistato cognitivo*. In: C.
- Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*. LED Milano
- Pourtois J.,(1998) *La ricerca – azione in pedagogia*, in E, Becchi, B, Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli. Milano
- Rossi P.G. (2007), *Didattica Enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano
- Samuelstuen M.S., Braten I. (2007) *Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing* , *British Journal of Educational Psychology* (2007), 77, 351–378, The British Psychological Society
- SAVASCI-ACIKALIN Funda (2009), *Teacher beliefs and practice in science education*.

Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 10, Issue 1, Article 12, p.2 (Jun., 2009)

Schank R. C., Abelson R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Schön D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983 (trad. it. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Dedalo, Bari, 1993)

Scurati C., Giordan A., Elliot J., (1983) *La ricerca –azione*, Boringhieri

Sternberg R. J. (1998), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento

Sternberg R. J., Spear –Swerling I. (1996), *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento

Thorndyke P. W. (1984), *Applications of schema theory in cognitive research*, in Anderson J.R., Kosslyn S. M. (a cura di) *Tutorials in learning and memory*, Freeman, San Francisco

Trombetta C., Cernic B., Mastromarino R. (1988) (a cura di), *Ricerca Azione e psicologia dell'educazione. Una sperimentazione per l'orientamento educativo*, Armando, Roma 1988.

Trombetta C., Rosiello L., *La Ricerca Azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

UNESCO, *Conferenza mondiale dell'educazione*, 1990

Varisco B. M., (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci

Vigotskij L. S., (2007) *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze,

Xodo C., Benetton M., (2010) *Che cos'è la competenza*, Pensa Multimedia, Lecce,

Zambelli F., Cherubini G., (1999) *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli ed., Milano

Sitografia

<http://cmap.IHMC.us>.

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1507>

<http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>

http://www.irre.toscana.it/obbligo_formativo/lepri/tecniche/brainstorming.pdf

ALLEGATI

Allegato 1: Il questionario

Università di Padova

Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione

Questionario rivolto a insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado

in merito alle credenze sulle pratiche per insegnare a studiare

Dottorando: Dott. Gilberto Ferraro

Docente supervisore: prof.ssa Lerida Cisotto

Il presente questionario è inserito in una ricerca condotta dal dott. Gilberto Ferraro della Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Padova dal titolo **“La percezione di competenza degli insegnanti nell’azione didattica per lo sviluppo delle abilità di studio”**.

Il questionario è suddiviso in due sezioni: la prima mira a indagare le concezioni degli insegnanti in merito al processo di insegnamento – apprendimento delle abilità di studio; la seconda riguarda nello specifico le pratiche per insegnare a studiare.

Nella gestione dei dati raccolti dopo la compilazione del questionario è garantito l'anonimato, non si prevedono risposte giuste o sbagliate e non verranno espresse valutazioni. Le informazioni ottenute saranno utilizzate unicamente a scopo di ricerca. Saranno restituiti risultati di gruppo e dati del singolo non saranno riportati.

Le chiediamo cortesemente di fornirci le seguenti informazioni iniziali.

Sesso M F

Insegnante di scuola primaria

Insegnante di scuola secondaria di 1° grado

Diploma _____

Laurea _____

Diploma post-universitario _____

Negli ultimi cinque anni ha seguito corsi di formazione legati alle tematiche considerate in questa indagine? SI NO

Anni di insegnamento _____

Anni di servizio nella scuola attuale _____

Insegnante in ruolo SI NO

Questionario

Sezione 1

La preghiamo di rispondere con la massima spontaneità indicando su una scala graduata a quattro punti il **grado di verità** di ogni affermazione riportata secondo la sua opinione personale. I quattro punti della scala sono:

PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
VERO	VERO	VERO	VERO
1	2	3	4

1. La trasmissione dei contenuti si ottiene attraverso le spiegazioni dell'argomento	1	2	3	4
2. Il compito dell'insegnante è quello di spiegare i contenuti in modo chiaro, spetta poi allo studente applicare con impegno il metodo di studio	1	2	3	4
3. Le abilità di studio si apprendono attraverso l'utilizzo di strategie consapevoli	1	2	3	4
4. L'intelligenza degli alunni è qualcosa di loro che non può cambiare	1	2	3	4
5. L'esposizione dei contenuti in forma sequenziale è la prova dell'avvenuto apprendimento	1	2	3	4
6. L'apprendimento dei contenuti di una disciplina è più importante delle strategie utilizzate per studiare	1	2	3	4
7. È importante che l'insegnante trasmetta un efficace metodo di studio	1	2	3	4
8. L'impegno nello studio dipende da caratteristiche personali dello studente	1	2	3	4
9. Indipendentemente da quanta intelligenza l'alunno abbia, può sempre cambiarne almeno un po'	1	2	3	4
10. La verifica del risultato nello studio deve tener conto dello stile di apprendimento dell'alunno	1	2	3	4
11. Lo studente conquista autonomia nello studio attraverso un rigoroso autocontrollo	1	2	3	4
12. La facilità o la difficoltà di una disciplina dipendono dalle strategie di studio che l'insegnante facilita negli alunni	1	2	3	4
13. L'alunno può imparare cose nuove, ma non può cambiare la sua intelligenza	1	2	3	4
14. L'impegno nello studio è correlato alla motivazione che l'insegnante riesce a incentivare	1	2	3	4
15. Il risultato nello studio risente della capacità di concentrazione durante la spiegazione e durante lo studio a casa	1	2	3	4
16. Lo studio è un'attività individuale dove ogni studente mette a frutto le proprie capacità	1	2	3	4
17. Il migliore metodo di studio consiste nell'eseguire con impegno il compito assegnato e la memorizzazione dei contenuti	1	2	3	4
18. Il programma di una disciplina è strutturato partendo da contenuti semplici verso contenuti di sempre maggiore complessità	1	2	3	4

19. L'insegnante facilita l'apprendimento dei contenuti attraverso l'uso di strategie attive	1	2	3	4
20. Per comprendere un testo di studio le attività iniziali sono la lettura e la sottolineatura delle frasi più importanti	1	2	3	4
21. L'apprendimento attraverso lo studio segue percorsi rigorosi: attenzione a scuola e impegno a casa nella lettura e nella memorizzazione	1	2	3	4
22. Il programma di una disciplina integra conoscenze semplici e complesse	1	2	3	4
23. È importante che le istruzioni per il metodo di studio siano rispettate integralmente per garantire l'apprendimento	1	2	3	4
24. Lo studio è un'attività individuale che viene facilitata dal confronto e dalla riflessione comune nel gruppo dei pari	1	2	3	4
25. I contenuti sono appresi quando lo studente li espone collegando i concetti a rete	1	2	3	4
26. Lo studio è facilitato se in classe l'alunno sta attento alle spiegazioni	1	2	3	4
27. Lo studio si sviluppa a partire dal lavoro in classe sulla comprensione del testo	1	2	3	4
28. La disciplina oggetto di studio è un insieme strutturato di contenuti in sequenza	1	2	3	4
29. L'apprendimento dei contenuti si struttura a partire dalle strategie messe in atto per studiare	1	2	3	4
30. Il risultato nello studio risente delle capacità di concentrazione che si sviluppano a partire dall'autovalutazione dello studente	1	2	3	4
31. Le strategie per lo studio hanno carattere flessibile, pertanto è lo studente a decidere quale sia la strategia più efficace	1	2	3	4
32. Vi sono discipline più semplici da insegnare, altre più difficili	1	2	3	4
33. Il docente aiuta l'apprendimento ponendo domande in merito ai contenuti affrontati	1	2	3	4
34. Il docente sollecita lo studente a porsi domande sui processi di controllo del proprio apprendimento	1	2	3	4
35. La comprensione di un testo di studio si facilita introducendo domande per il recupero delle pre- conoscenze	1	2	3	4
36. Lo studente è autonomo nello studio se diviene consapevole delle strategie da utilizzare nei diversi contesti disciplinari	1	2	3	4
37. La disciplina oggetto di studio è un insieme di contenuti collegati tra loro a rete	1	2	3	4
38. Quando un alunno impara cose nuove, migliora anche la sua intelligenza	1	2	3	4
39. Il compito dell'insegnante è aiutare lo studente ad autoregolare le proprie strategie di studio a seconda del compito richiesto	1	2	3	4
40. Le abilità di studio si sviluppano a partire dalla consapevolezza delle strategie da utilizzare nel compito	1	2	3	4

Sezione 2

La preghiamo di rispondere con la massima spontaneità indicando su una scala graduata a quattro punti

la frequenza con cui utilizza, nella sua esperienza personale, le attività riportate. I quattro punti della scala sono:

MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
1	2	3	4

1	Nell'affrontare lo studio con gli alunni tengo conto delle basi epistemologiche su cui si fonda la disciplina	1	2	3	4
2	Mi tengo aggiornato attraverso letture e corsi in merito ai contenuti della disciplina di studio	1	2	3	4
3	Nel progettare l'insegnamento di una disciplina tengo conto che si compone di conoscenze progressive e collegate in rete	1	2	3	4
4	Nel progettare l'insegnamento considero sia i contenuti della disciplina di studio, sia le strategie da utilizzare per il loro apprendimento	1	2	3	4
5	La modalità di verifica delle abilità di studio, tiene conto sia dei contenuti appresi, sia delle strategie messe in atto dagli studenti	1	2	3	4
6	La progettazione del curricolo annuale della disciplina di studio è organizzata a moduli tematici	1	2	3	4
7	Nell'organizzare il curricolo, tengo conto, oltre ai contenuti di apprendimento, anche delle strategie per l'apprendimento	1	2	3	4
8	Nel progettare le singole lezioni prevedo l'utilizzo di un metodo laboratoriale per incentivare la costruzione partecipata e attiva degli studenti	1	2	3	4
9	Nella progettazione del curricolo tengo conto di tempi adeguati per consentire la partecipazione degli alunni e un più consolidato apprendimento	1	2	3	4
10	Nell'organizzare il curricolo prevedo l'utilizzo di spazi e materiali per facilitare l'apprendimento	1	2	3	4
11	Prima di iniziare un nuovo argomento pongo domande per rilevare le pre-conoscenze	1	2	3	4
12	Prima di leggere faccio osservare il titolo, i sottotitoli, le parole in grassetto, le figure	1	2	3	4
13	Prima di leggere chiedo agli alunni di formulare delle ipotesi circa i contenuti dell'argomento	1	2	3	4
14	Prima di leggere pianifico con gli alunni tempi e modalità di studio (attività previste e tabella di marcia)	1	2	3	4
15	Prima di iniziare la lettura attenta consento una lettura veloce del testo	1	2	3	4
16	Leggo o faccio leggere il testo la prima volta ad alta voce	1	2	3	4
17	Durante la seconda lettura mi fermo ogni qual volta intendo concordare con gli alunni le parti da sottolineare	1	2	3	4
18	Faccio utilizzare una modalità di presa degli appunti durante la lettura	1	2	3	4

19	Sollecito domande per facilitare la comprensione letterale (lessico)	1	2	3	4
20	Chiedo di individuare i paragrafi in cui si divide il testo	1	2	3	4
21	Utilizzo una strategia per facilitare l'individuazione delle parole - chiave	1	2	3	4
22	Interrompo di tanto in tanto la lettura per chiedere agli alunni di esplicitare il significato di alcuni termini "difficili"	1	2	3	4
23	Durante la lettura, oltre alle parole chiave, sollecito il reperimento dei connettivi	1	2	3	4
24	Con le parole chiave individuate nel testo sollecito la costruzione di uno schema o di una mappa concettuale	1	2	3	4
25	Chiedo a ciascun alunno di elaborare un discorso coerente e coeso utilizzando le parole chiave della mappa	1	2	3	4
26	Faccio scrivere un breve riassunto del testo utilizzando le parole chiave della mappa e i connettivi reperiti	1	2	3	4
27	Chiedo all'alunno di studiare l'argomento a casa utilizzando tutti i materiali a sua disposizione (testo, mappa, riassunto)	1	2	3	4
28	A partire dalle parole chiave sollecito gli alunni ad approfondire l'argomento attraverso la ricerca di ulteriori informazioni (da enciclopedie, internet, ecc)	1	2	3	4
29	La verifica sullo studio eseguito tiene conto degli stili personali di apprendimento	1	2	3	4
30	L'interrogazione avviene consentendo la visualizzazione della mappa	1	2	3	4
31	A distanza di tempo compio dei "sondaggi" per verificare la memorizzazione dei contenuti	1	2	3	4
32	Nell'affrontare nuovi argomenti cerco collegamenti con le mappe degli argomenti precedenti	1	2	3	4
33	Compio sondaggi e discussioni in classe per comprendere il livello di motivazione dei ragazzi al fine di avere informazioni sull'atteggiamento prevalente	1	2	3	4
34	Per incentivare la motivazione progetto le lezioni con una varietà di proposte didattiche, che tengano conto della diversità di stile degli alunni	1	2	3	4
35	Per incentivare la motivazione esplicito gli obiettivi del curricolo e i criteri di valutazione	1	2	3	4
36	Durante la lezione propongo agli alunni alcune domande in merito alle strategie che stanno utilizzando	1	2	3	4
37	Invito gli alunni a porsi domande e ad esplicitare a voce alta le istruzioni per migliorare le proprie prestazioni di apprendimento	1	2	3	4
38	Nel progettare le attività diversifico le proposte per facilitare la partecipazione di tutti gli alunni, tenendo conto della diversità di stili di apprendimento	1	2	3	4
39	Nel verificare gli apprendimenti utilizzo una diversità di modalità (interrogazione, risposte chiuse, risposte aperte, lavori di gruppo, ecc.)	1	2	3	4
40	La valutazione degli apprendimenti tiene conto della diversità di stile di ogni singolo alunno	1	2	3	4

Grazie per la collaborazione!

Dott. Gilberto Ferraro

Allegato n. 2: Progetto inviato ai Dirigenti scolastici per illustrare le linee della ricerca:

Università degli studi di Padova

Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

Direttore: Prof.ssa Marina Santi

Ciclo XXVI

Dottorando: dott. Gilberto Ferraro

Docente Tutor: Prof.ssa Lerida Cisotto

Progetto di ricerca

La percezione di competenza degli insegnanti nell'azione didattica per lo sviluppo delle abilità di studio

Il Progetto di ricerca si pone l'obiettivo di coinvolgere un gruppo di insegnanti in un processo di **riflessione/formazione/aggiornamento**, attraverso il metodo della **ricerca – azione**, focalizzando tale processo nell'azione didattica, nelle scelte di **progettazione, di intervento, di valutazione**. Per facilitare tale processo, gli insegnanti saranno impegnati nella costruzione di percorsi didattici in merito allo sviluppo delle **abilità di studio**, competenza trasversale a diverse discipline, e che coinvolge le credenze e le scelte degli insegnanti quotidianamente, incidendo sui risultati attesi negli alunni, e, di conseguenza, nella **percezione di sé** e nell'auto-valutazione della propria competenza professionale.

Il disegno di ricerca: dalle ipotesi alle definizioni operative

Il presente progetto di ricerca si pone l'obiettivo di progettare un intervento con un gruppo di insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, per verificare le seguenti ipotesi:

- Attraverso la formazione in itinere e la riflessione nel gruppo, secondo la metodologia della ricerca – azione, si modifica la percezione di competenza degli insegnanti in merito alla propria efficacia ad insegnare le abilità di studio
- Il training modifica la conoscenza in merito alle abilità di studio e la pratica didattica, concorrendo a migliorare la percezione di competenza

Sarà pertanto necessario verificare le pratiche didattiche che gli insegnanti mettono in atto prima del training e dopo. L'indagine si rivolgerà alle attività e alla metodologia che l'insegnante mette in campo per insegnare a studiare; inoltre si porrà attenzione alle pratiche di scrittura per l'apprendimento.

Il progetto si articolerà in alcune fasi:

1. Individuazione del gruppo di insegnanti disponibili attraverso contatti con Istituti della Regione Veneto
2. Primo incontro di gruppo con esplicitazione degli obiettivi e rilevazione delle esigenze da parte dei partecipanti. Stesura di un "contratto" di impegno reciproco. Verifica iniziale delle credenze e delle pratiche nella propria competenza di insegnanti, riferita alle abilità di studio **(2 ore)**
3. Formazione iniziale e in itinere

Temi della Formazione:

- Concetto di competenza: focalizzazione sulle abilità di studio (Cisotto, Boscolo, Cornoldi)
- Conduzione della classe (Apprendimento collaborativo, Approccio socio – culturale, metacognizione, facilitazioni procedurali, zona di sviluppo prossimale, successo formativo, Portfolio)
- Valutazione: come valutare la competenza degli alunni (obiettivi di prestazione e obiettivi di miglioramento); come auto – valutare la propria prestazione di insegnanti.

4. Azione didattica e riflessione in gruppo (ricerca – azione, studio di caso, interviste, focus group) (**un incontro con cadenza mensile: 6 incontri di due ore**)
5. Valutazione degli alunni (quantitativa) e verifica della modificazione delle credenze e percezione di sé degli insegnanti (focus group, questionario finale) (**un incontro di due ore**)

Totale: 8 incontri per un totale di 16 ore

Dr. Gilberto Ferraro

Allegato n.3

Risultati di apprendimento attesi a conclusione del percorso formativo in Scienze della Formazione Primaria, espressi tramite i Descrittori europei del titolo di studio (DM 16/03/2007, art. 3, comma 7)

1- Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*)

A conclusione del percorso formativo, il laureato dovrà aver conseguito i risultati d'apprendimento descritti di seguito in termini di conoscenza e capacità di comprensione:

- conoscenze approfondite nel campo delle scienze dell'educazione, in particolare di tipo psico-pedagogico e metodologico-didattico;
- conoscenze approfondite e multidisciplinari nel campo dei saperi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;
- conoscenza e capacità di comprensione negli ambiti dell'accoglienza degli allievi di scuola dell'infanzia e primaria e della prevenzione delle difficoltà d'apprendimento;
- conoscenze di base inerenti gli allievi con disabilità di scuola dell'infanzia e primaria e comprensione dei problemi riguardanti la loro accoglienza e l'intervento didattico personalizzato;
- conoscenze relative agli strumenti informatici e alle tecnologie innovative per la gestione della classe, funzionali per sostenere la crescita della scuola come comunità di pratiche e di costruzione di conoscenza.

L'acquisizione di questi risultati di apprendimento avviene tramite la frequenza alle lezioni e alle esercitazioni didattiche, la partecipazione alle attività di laboratorio, lo studio autonomo, previsti tanto per le discipline di base quanto per le discipline caratterizzanti dell'Area1 e dell'Area 2.

La verifica del raggiungimento di tali risultati avviene tramite prove di accertamento orali e scritte e la realizzazione di prodotti didattici.

2- Capacità di situare conoscenze e comprensione delle situazioni nei contesti scolastici (*applying knowledge and understanding*)

Alla fine del percorso formativo, il laureato dovrà aver conseguito a un livello di base i risultati di apprendimento descritti di seguito in termini di capacità di applicare conoscenza e comprensione:

- capacità di creare una relazione educativa autentica, rivolta alla maturazione emotivo-affettiva, socio-culturale e cognitiva delle bambine e dei bambini di scuola dell'infanzia e primaria;
- capacità di individuare e definire le priorità formative della scuola dell'infanzia e primaria, di raccordare i curricula dei due gradi scolastici tramite un'adeguata progressione degli apprendimenti e di coordinare opportunità formative scolastiche ed extra-scolastiche;
- capacità di declinare le conoscenze disciplinari in percorsi didattici, orchestrando fondamenti epistemologici e contenuti delle discipline con i processi d'apprendimento degli allievi, le risorse della scuola e del territorio;
- capacità di creare un clima di classe accogliente e inclusivo, favorevole all'integrazione degli alunni con disabilità, difficoltà di apprendimento e di differenti etnie, culture e credo religioso;
- capacità di progettare gli interventi didattici contemplando una varietà di metodologie e soluzioni organizzative, opportunamente graduate per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e facendo ricorso a tecnologie innovative;
- capacità di curare la documentazione, di monitorare l'intervento didattico e di predisporre strumenti per la verifica e la valutazione degli apprendimenti degli allievi, tenendo in debita considerazione le prove INVALSI e OCSE-PISA;

L'acquisizione di tali risultati di apprendimento avviene tramite attività di laboratorio e tirocinio diretto e indiretto. Per la loro verifica sono previste prove di accertamento intermedie ed esami finali in forma scritta e/o orale e la realizzazione di prodotti didattici.

3- Autonomia di giudizio (*making judgements*)

Alla fine del percorso formativo, il laureato dovrà aver acquisito a livello di base le attitudini di seguito descritte in termini di autonomia di giudizio:

- consapevolezza della responsabilità etica e culturale connessa all'esercizio della funzione docente e assunzione dei doveri conseguenti verso gli allievi, le loro famiglie, l'istituzione scolastica, il territorio;

- attitudine a leggere e interpretare bisogni e comportamenti dei bambini e delle bambine di scuola dell'infanzia e primaria alla luce dei contesti sociali contemporanei;
- attitudine a problematizzare le situazioni e gli eventi educativi, ad analizzarli in profondità e ad elaborarli in forma riflessiva;
- attitudine a considerare soluzioni alternative ai problemi e ad assumere decisioni rispondenti ai bisogni formativi degli allievi;
- attitudine a formulare il giudizio su situazioni ed eventi educativi dopo aver assunto accurata documentazione;
- attitudine ad autovalutare la propria preparazione professionale e l'efficacia dell'azione didattica;
- attitudine a rinnovare le pratiche didattiche tramite l'apertura alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione.

Tali attitudini sono formate attraverso discussioni in gruppo, interventi di tirocinio diretti alla rielaborazione dell'esperienza didattica, pratiche di simulazione, presentazione dei contenuti in forma critica, attivazione della riflessione e del problem-solving a partire dalla discussione di casi.

La valutazione dell'autonomia di giudizio avviene tramite apposite sezioni delle prove scritte e orali degli esami e la relazione finale presentata a conclusione di ogni annualità di tirocinio. Nella valutazione del tirocinio, della tesi e della relazione finale si terrà in considerazione la capacità di elaborazione autonoma e riflessiva dimostrata dal futuro insegnante.

4- Abilità comunicative (*communication skills*)

A conclusione del percorso formativo, il laureato dovrà aver acquisito ad un livello di base i risultati di apprendimento descritti di seguito in termini di abilità comunicative connesse alla funzione docente:

- capacità di modulare l'interazione verbale¹ e non verbale in classe in funzione di scopi differenti: per manifestare accoglienza, per spiegare esperienze, concetti e

¹ In tale contesto è preferibile adottare il termine "*interazione*", anziché riferirsi alle abilità classiche della comunicazione verbale, poiché il correlato concettuale di tale termine racchiude e contempla sia l'aspetto recettivo della comunicazione (ascolto e comprensione), sia la dimensione attiva (parlato / scritto).

teorie, per motivare l'apprendimento e supportare gli alunni in difficoltà e per stimolare l'interazione tra pari;

- capacità di dialogare con i colleghi in seno agli organi collegiali, di interagire con il dirigente scolastico e con gli operatori dei servizi territoriali per lo scambio di informazioni, la messa a punto di progetti e la gestione coordinata dei processi formativi;

- capacità di esporre in forma organizzata gli obiettivi e la natura dell'intervento didattico, tramite la progettualità educativa e didattica;

- capacità di comunicare con chiarezza agli alunni, alle loro famiglie e ai colleghi i risultati degli apprendimenti degli alunni e le possibili soluzioni per le difficoltà rilevate;

- capacità di connotare in termini positivi le comunicazioni istituzionali sugli alunni, svolte in seno ai consigli di interclasse o intersezione e nei colloqui scuola-famiglia;

- capacità di intrattenere relazioni positive con le famiglie degli alunni, manifestando apertura e interesse autentico al dialogo e adottando il registro umanistico-affettivo della comunicazione, valevole, in particolare, per le famiglie degli alunni di differente etnia, cultura e credo religioso;

- capacità di utilizzare gli strumenti della comunicazione digitale nei contesti scolastici, sia per implementare l'uso delle tecnologie didattiche, sia per ridurre la distanza esistente tra i linguaggi formali del sapere scolastico e quelli non canonici della comunicazione tra le giovani generazioni.

L'acquisizione di questi risultati di apprendimento si avvale di percorsi trasversali a tutte le attività formative.

La verifica di tali risultati, che può prevedere la presentazione di elaborati scritti, esposizioni orali, progetti e prodotti didattici, avviene tramite le attività formative di base e caratterizzanti, i percorsi di laboratorio e di tirocinio diretto e indiretto e nell'ambito della comprensione di testi e lezioni in lingua inglese.

5- Capacità di apprendimento (*learning skills*)

Alla fine del percorso formativo, il laureato dovrà aver maturato attitudini e atteggiamenti descritti di seguito in termini di capacità di apprendimento, nella prospettiva del *lifelong learning*:

- interesse per la professione dell'insegnare e desiderio di migliorarne la conoscenza e la pratica;
- attitudine ad ampliare la cultura psico-pedagogica e metodologico- didattica di base, in relazione anche all'avanzamento della ricerca scientifica;
- motivazione ad approfondire i contenuti e i metodi di studio dei saperi della scuola, con un aggiornamento ricorsivo dei repertori disciplinari;
- disponibilità ad esplorare le prospettive della ricerca didattica, metodologica, tecnologica e mediale condotta in ambito nazionale e internazionale, con apertura ai temi della pedagogia e della didattica speciale;
- attitudine ad autosostenere e ad autoregolare il proprio apprendimento tramite la ricerca bibliografica autonoma e la partecipazione interessata a opportunità di formazione e di aggiornamento professionale.

L'acquisizione di questi risultati di apprendimento è perseguita in tutte le attività formative che danno spazio alla ricerca autonoma dello studente, al libero reperimento di informazioni utili allo sviluppo di un atteggiamento culturale volto all'autoformazione.

La verifica di tali risultati avviene tramite forme di verifica continua nel corso delle diverse attività formative. Inoltre, nel punteggio relativo all'esame finale, sarà indicato un peso specifico per il rispetto delle scadenze, l'autonomia nello svolgimento degli elaborati finali e la revisione di progetti in funzione di obiettivi di miglioramento.

Allegato n. 4

Da Philippe Perrenoud (2002) , *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*,
Roma, Anicia

1. Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento

Conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in
obiettivi d'apprendimento

Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni

Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento

Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche

Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza

2. Gestire la progressione degli apprendimenti

Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni

Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento

Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento

Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio
formativo

Stabilire bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione

Verso cicli d'apprendimento

3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione

Gestire l'eterogeneità in seno ad un gruppo-classe

Aprire, allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto

Praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà

Sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo
insegnamento

Una doppia costruzione

4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro

Suscitare il desiderio d'imparare, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino
Istituire un consiglio degli alunni e negoziare con loro diversi tipi di regole e contratti
Offrire attività di formazione opzionali
Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno

5. Lavorare in gruppo

Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni
Animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni
Formare e rinnovare un gruppo pedagogico
Affrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratica e problemi professionali
Gestire crisi o conflitti fra persone

6. Partecipare alla gestione della scuola

Elaborare, negoziare un progetto d'istituto
Gestire le risorse della scuola
Coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori
Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni
Competenze per lavorare in cicli d'apprendimento

7. Informare e coinvolgere i genitori

Animare riunioni d'informazione e di dibattito
Avere colloqui
Coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi

8. Servirsi delle nuove tecnologie

L'informatica a scuola : disciplina a pieno titolo, saper-fare o semplice mezzo d'insegnamento ?

Utilizzare software per la scrittura di documenti
Sfruttare le potenzialità didattiche dei software in relazione agli obiettivi dell'insegnamento
Comunicare a distanza per via telematica
Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento
Competenze fondate su una cultura tecnologica

9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione

Prevenire la violenza a scuola e in città
Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali
Partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta
Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe
Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il senso di giustizia
Dilemmi e competenze

10. Gestire la propria formazione continua

Saper esplicitare la propria pratica
Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua
Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete)
Coinvolgersi in compiti su scala d'un ordine d'insegnamento o del sistema educativo
Accogliere e partecipare alla formazione dei colleghi
Essere attore del sistema di formazione continua

Allegato 5 Scheda riassuntiva in merito ai riferimenti teorici illustrati ai docenti partecipanti alla formazione

Livelli di comprensione (Cardarello 2012, Levorato 2000, 2007)
f. Comprensione letterale (lessico): testo come contesto, categorizzazione, sinonimia, antinomia
g. Comprensione inferenziale (proattiva o retroattiva)
h. Rappresentazione semantica

Fasi dello studio (Anderson 1979)
a. Fase della pre – lettura (recupero delle preconoscenze, ricognizione del testo e delle segnalazioni, anticipazioni, ipotesi dagli indizi, pianificazione dello studio)
b. Fase della lettura (lettura veloce, presa degli appunti, individuazione dei paragrafi, individuazione delle parole chiave, costruzione della mappa concettuale)
c. Fase della post – lettura (riassunto, sondaggio, ricerca di ulteriori informazioni da altre fonti, scrittura di un testo espositivo)

Macroregole del riassunto (Kintch e Van Dijk 1978)
a. Cancellazione/selezione
b. Raggruppamento/generalizzazione
c. Costruzione di un testo dotato di coerenza e coesione

Processi di scrittura (Hayes e Flower, 1980)

a. Dalla memoria a lungo termine (Conoscenza dell'argomento, scelta di scopo e destinatario, registro di scrittura)
b. Pianificazione (generazione di idee, obiettivi, organizzazione)
c. Trascrizione (ortografia, morfologia, sintassi, coerenza, coesione)
d. Revisione del testo (correzione, rilettura, autovalutazione)

Allegato n. 6 Scheda di un docente della secondaria in merito all'attività sull'emigrazione

Allegato 3 ATTIVITA' 1 – Lavoro sul testo: “L'emigrazione tra Italia e Stati Uniti”

ATTIVITA'	FINALITA'	SOGETTI COINVOLTI		METODOLOGIA	STRUMENTI	TEMPI	SPAZI
		TIROCINANTE E INS. ACCOGLIENTE	ALUNNI				
a. Pre-lettura: brainstorming in merito al concetto di emigrazione	Rilevazione delle pre-conoscenze degli alunni	Fanno un elenco dei concetti espressi dagli alunni	Esprimono i loro concetti	Libere associazioni o mappa mentale	Lavagna o computer (LIM)	15 min.	Aula di classe
b. Lettura del testo: “L'emigrazione tra Italia e Stati Uniti” le cui parti sono state deliberatamente trascritte in modo disordinato.	Analizzare le proposizioni e i paragrafi secondo una logica organica e coerente	La consegna è quella di riflettere sui paragrafi letti e attraverso alcune domande individuare i concetti chiave	- Lavoro a coppie - Attraverso alcune domande iniziano a capire quali paragrafi possono essere raggruppati.	- Apprendimento reciproco. - Metodo interrogativo-dialogico	Fogli di carta	30 min.	Aula di classe
c. Riordinare le informazioni in paragrafi, ipotizzando un titolo o una domanda ad ogni paragrafo	Selezionare le informazioni principali	Consegna: discutere su quali potrebbero essere le informazioni principali, ed iniziare a raggruppare i paragrafi in modo coeso tramite la tabella Cornell	-Lavoro a coppie - Trovano i concetti principali di ogni paragrafo e li trasferiscono nella zona A della tabella Cornell	- Tutoring - Metodo interrogativo-dialogico	Tabella Cornell	20 min.	Aula di Classe
d. trovare i dettagli che si adattano alle idee principali	Collegare informazioni secondarie alle principali.	Una volta fissate le idee principali provare a collegarle in modo coerente con le informazioni secondarie	I due compagni discutono sulle informazioni che si collegano alle principali.	Metodo per prova ed errori e dialogico	Tabella Cornell	20 min.	Aula di classe
e. Individuare dei concetti chiave o domande significative per ogni paragrafo.	Categorizzare	Consegna: trascrivere nella zona B della scheda Cornell i concetti chiave	Trascrivono i concetti chiave o le domande significative nella zona B della scheda Cornell	Metodo interrogativo-dialogico	Tabella Cornell	15 min.	Aula di classe

f. Ogni coppia si confronta con un'altra coppia sui risultati della loro elaborazione	Confrontarsi	Invita a motivare le proprie scelte	Discutono sui criteri delle loro scelte	Metodo dialogico	Tabella Cornell	15 min.	Aula di classe
g. Fase di post-lettura: costruzione della mappa concettuale utilizzando Cmap	Sintetizzare i concetti legame con una mappa concettuale	Rispettare la regola 7 + 0 – 2 concetti principali	Le coppie costruiscono le proprie mappe	Metodo attivo: apprendimento significativo	Computer Cmap	30 min	Aula informatica
h. Breve riassunto con l'utilizzo della mappa concettuale e domande metacognitive	Eseguire un breve riassunto.	Con i concetti utilizzati nella mappa concettuale fare un breve riassunto	Ogni coppia elabora il suo riassunto	Metodo dialogico	Tabella Cornell zona C	15 min.	Aula di classe
i. Circle time	Condividere i punti di forza e di criticità	Facilita la discussione	Ogni alunno esprime le sue considerazioni	Ascolto attivo	Registrazione su foglio degli interventi	20 min.	Aula di classe

Punti di forza:

secondo gli alunni

- Diversi compagni hanno presentato una mappa diversa.
- Con poche parole si ha tutto quanto.
- Vado meglio a studiare.
- Si vedono le cose più importanti e quelle meno importanti.
- Se voglio rivedere un concetto con la mappa faccio prima.
- Ho trovate utile il lavoro perché bisognava sempre pensare insieme. *L'alunno impara come imparare, riflette sul carattere di costruzione della conoscenza (metacognizione)*

Sintesi dell'insegnante

Possibilità di modificare l'ordine di presentazione dei concetti.

Rapida visione d'insieme di un argomento.

Migliore organizzazione delle conoscenze (coesione e coerenza).

Possibilità di gerarchizzare i concetti.

Recupero facilitato di informazioni, di argomenti e concetti.

Criticità:

Definizione della gerarchia concettuale

- Ho fatto fatica a capire quale concetto dovevo scrivere
- All'inizio non capivo quali concetti bisognava mettere prima e quali dopo.
- Ho avuto difficoltà a collegare i concetti.
- Non sapevo come mettere insieme due concetti.

*Difficoltà di individuazione e/o definizione di concetti.
Assenza di concetti centrali e/o presenza di concetti superflui.
Difficoltà di nominalizzazione dei concetti e delle relazioni.
Errata o mancata connessione tra due concetti.*

Sviluppo della rete espositivo-argomentativa

- Non capivo quale parola dovevo mettere tra due concetti.
- Ho compreso solo dopo un po' come un concetto apparteneva allo stesso concetto principale.
- All'inizio ho messo a caso i concetti.
- Ci vuole tanto tempo per fare una mappa al computer.
- Se il testo è lungo ci vuole ancora più tempo.
- Quando rileggo la mappa non sempre capisco tutto.

*Confusione tra concetti e relazioni (parole legame)
Non rispetto della relazione di inclusività.
Disposizione logica degli elementi / inversioni logiche.
Costruire le mappe richiede troppo tempo (Cmap).
La difficoltà di costruire mappe aumenta con argomenti complessi.
La segmentazione nodo-collegamento-nodo può non favorire la decodifica.*

Per DSA

- *Come compensazione:*
- Mappa strumento compensativo personale che potenzia il metodo di studio e riduce gli effetti negativi del disturbo
- *Come dispensa:*
- Mappa strumento facilitatore allo studio predisposto da altri contenente una versione ridotta dell'argomento, utile in fase di interrogazione ...

La costruzione di una mappa richiede un **doppio processo di sintesi**:

1. Selezionare e classificare le informazioni del testo
2. Convertire tali informazioni in CONCETTI da rappresentare per mezzo di PAROLE-CHIAVE da inserire nella mappa

Ne deriva:

- la perdita di efficacia comunicativa della mappa nel tempo
- la maggiore difficoltà di comprensione dei testi sintetici rispetto agli originali (eliminazione di ridondanze, ripetizioni, esempi ...)
- se le mappe sono predisposte da altri, il processo che ha portato alla sintesi è sconosciuto; si conosce solo il prodotto finale.