



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PALERMO



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

Corso di Dottorato in "Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti"
Scuola delle Scienze Umane e del Patrimonio Culturale
Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/04

TESI DI DOTTORATO DI RICERCA INTERNAZIONALE
IN REGIME DI CO-TUTELA E RILASCIO DI DOPPIO TITOLO

INSEGNARE A STUDIARE:

**CHIAVE STRATEGICA PER PROMUOVERE L'INCLUSIONE.
UN INTERVENTO FORMATIVO CON I FUTURI DOCENTI DI SCUOLA
PRIMARIA**

ENSEÑAR A ESTUDIAR:

**CLAVE ESTRATÉGICA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN.
INTERVENCIÓN CON LOS FUTUROS MAESTROS DE LA ESCUELA
PRIMARIA**

DOTTORE

CLARA ERSILIA MESSANA

TUTOR

(Università degli Studi di Palermo)

GIUSEPPA CAPPUCCIO

COORDINATORE

ALESSANDRA LA MARCA

CO-TUTOR

(Universidad de Burgos)

FERNANDO LEZCANO BARBERO

RAQUEL CASADO MUÑOZ

CICLO XXIX
A.A. 2016/2017

A mia madre

Agradecimientos

Deseo agradecer infinitamente a mi tutora de tesis, la Profesora Giuseppa Cappuccio, de la Universidad de Palermo, por la orientación profesional que me brindó a lo largo de este camino de la formación en este Doctorado.

Un agradecimiento especial a mis Profesores de la Universidad de Burgos, el Prof. Fernanndo Lezcano Barbero y la Profesora Raquel Casado Muñoz, por su auténtica hospitalidad y su apoyo reflexivo durante mi período de estudio e investigación en la Universidad; su ayuda profesional ha sido muy importante en estos últimos dos años.

Del mismo modo, deseo agradecer a la Profesora Alessandra La Marca, Coordinadora del Doctorado de la Universidad de Palermo, quien me permitió, a través de su proyecto académico, realizar la intervención educativa sin la cual nada de esto hubiera sido posible.

Gracias a todos los estudiantes del Grado de “Educación Primaria” de la Universidad de Palermo, en el que participaron con compromiso motivado y una presencia constante en todas las actividades de intervención didáctico-educativa.

Gracias a todos los niños que asistieron a las actividades educativas extracurriculares y que, con la alegría y el deseo de aprender, han hecho inolvidable mi experiencia formativa y profesional.

Un gracias desde el fondo del corazón a mi familia por su presencia valiosa en estos importantes años de mi vida.

A todos, muchas gracias.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare infinitamente la mia tutor di Tesi, Prof.ssa G. Cappuccio dell'Università di Palermo, per la guida professionale in tutto il mio percorso formativo di Dottorato.

Un grazie particolare ai miei Tutors dell'Università di Burgos, Prof. Fernando Lezcano Barbero e Prof.ssa Raquel Casado Muñoz, per l'ospitalità autentica e premurosa durante il mio soggiorno di studio e di ricerca presso la loro Università e per il supporto professionale negli ultimi due anni di Dottorato.

Nello stesso modo, desidero ringraziare la Prof.ssa Alessandra La Marca, Coordinatrice del Dottorato di Ricerca presso l'Università degli Studi di Palermo, la quale mi ha permesso, attraverso il suo progetto accademico, di svolgere l'intervento formativo senza la quale tutto ciò non sarebbe stato possibile.

Grazie a tutti gli studenti del Corso di Studi in "Scienze della Formazione Primaria" che hanno partecipato con impegno e motivazione a tutte le attività didattico-educative proposte.

Grazie a tutti i bambini che sono stati coinvolti nelle attività didattico-educative extrascolastiche e, che con gioia e desiderio di apprendere, hanno reso indimenticabile il mio percorso formativo e professionale.

Un grazie dal profondo dal cuore alla mia famiglia per la presenza preziosa in questi anni importanti della mia vita.

A tutti, Grazie infinite.

Indice

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| INTRODUZIONE..... | 24 |
| Capitolo I..... | 32 |
| LA DIDATTICA INCLUSIVA | 32 |
| 1.1. L'inclusione..... | 38 |
| 1.1.1. L'educazione inclusiva..... | 40 |
| 1.1.2. L'inclusione a scuola..... | 42 |
| 1.1.3 Il ruolo dell'insegnante e dell'alunno..... | 49 |
| 1.2. La formazione degli insegnanti-professionisti | 53 |
| 1.2.1. La professionalità interattiva..... | 55 |
| 1.2.2. La dimensione etica della professionalizzazione | 56 |
| 1.3. Didattica per competenze e professionalità insegnante..... | 59 |
| 1.3.1. Dieci domini di competenza per la formazione continua degli insegnanti di scuola primaria | 65 |
| 1.3.1.1. Organizzare e animare situazioni d'apprendimento | 66 |
| 1.3.1.2. Gestire la progressione degli apprendimenti | 66 |
| 1.3.1.3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione..... | 67 |
| 1.3.1.4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro | 68 |
| 1.3.1.5. Lavorare in gruppo | 68 |
| 1.3.1.6. Partecipare alla gestione della scuola..... | 69 |
| 1.3.1.7. Informare e coinvolgere i genitori..... | 69 |
| 1.3.1.8. Servirsi delle nuove tecnologie | 69 |
| 1.3.1.9. Affrontare i dilemmi etici e i doveri della professione..... | 70 |
| 1.3.1.10. Gestire la propria formazione continua | 71 |
| CAPITOLO II | 73 |
| INSEGNARE A STUDIARE TRA STRATEGIE E METODI..... | 73 |

| | |
|---|-----|
| 2.1. Insegnare a studiare per promuovere l'inclusione scolastica | 76 |
| 2.2. La motivazione nel processo di insegnamento-apprendimento..... | 78 |
| 2.3. La percezione di autoefficacia tra motivazione, elementi cognitivi e affettivi | 85 |
| 2.4. L'apprendimento tra: metacognizione, metacomprendimento e stili cognitivi..... | 88 |
| 2.5. Il processo di autoregolazione dell'apprendimento nell'azione educativa..... | 95 |
| 2.6. Le strategie e l'organizzazione dei processi di apprendimento..... | 98 |
| 2.6.1. Importanza del lavoro universitario tra interesse e desiderio..... | 104 |
| 2.6.2. Il rendimento scolastico: reazioni emotive e ricerca di aiuto..... | 105 |
| Conclusioni | 107 |
| CAPITOLO III | 110 |
| L'INTERVENTO FORMATIVO PER INSEGNARE A STUDIARE E PROMUOVERE L'INCLUSIONE..... | 110 |
| 3.1. La metodologia della ricerca | 114 |
| 3.2. L'intervento formativo per "Insegnare a Studiare all'università per la scuola" | 115 |
| 3.2.1. Obiettivi del percorso per lo sviluppo delle competenze metacognitive..... | 115 |
| 3.3. Le azioni del percorso | 116 |
| 3.4. Sensibilizzazione e presentazione dell'intervento agli studenti di SFP | 118 |
| 3.5. Progettazione e costruzione dell'intervento formativo | 119 |
| 3.6. Gli strumenti di valutazione | 125 |
| 3.6.1. Il questionario ALM2008..... | 125 |
| 3.6.2. I focus group | 127 |
| 3.7. La valutazione dell'intervento formativo | 129 |
| 3.7.1. Valutazione iniziale ALM2008..... | 129 |
| 3.7.2. Valutazione finale ALM2008..... | 134 |
| 3.8. Discussione dei risultati del focus group..... | 139 |
| 3.9. Azione sul campo | 142 |
| 3.9.1. Metodologia ed obiettivi | 143 |
| 3.10. Strumenti di valutazione dell'intervento sul campo..... | 144 |

| | |
|--|-----|
| 3.10.1. Il questionario ALM2000..... | 144 |
| 3.11. Intervento “insegnare a studiare ai bambini” | 148 |
| 3.11.1. Le metodologie didattiche: I laboratori | 150 |
| 3.11.2. La valutazione dei risultati | 152 |
| 3.11.2.1. La valutazione iniziale dei risultati ALM2000..... | 152 |
| 3.11.2.2.La valutazione in itinere dei risultati ALM2000 | 159 |
| 3.11.2.3. La valutazione finale dei risultati ALM2000 | 165 |
| 3.12. Discussione dei risultati del focus group sull’azione sul campo..... | 172 |
| 3.13. Riflessioni sui risultati..... | 176 |
| Capitolo IV..... | 180 |
| Guida alle attività per “Insegnare a studiare” | 180 |
| ATTIVITÀ 1 | 187 |
| IN VIAGGIO VERSO... .. | 187 |
| ATTIVITÀ 2 | 189 |
| RIFLETTENDO SULLA MIA FUTURA PROFESSIONE..... | 189 |
| ATTIVITÀ 3 | 191 |
| EFFICACE-MENTE..... | 191 |
| ATTIVITÀ 4 | 193 |
| IO LEGGO COSÌ... .. | 193 |
| ATTIVITÀ 5 | 195 |
| COSTRUIRE MAPPE CONCETTUALI | 195 |
| LA MAPPA DEL MIO STUDIO..... | 195 |
| ATTIVITÀ 6 | 197 |
| COSTRUIRE SCHEMI | 197 |
| ATTIVITÀ 7 | 199 |
| LE MNEMOTECNICHE... .. | 199 |
| ATTIVITÀ 8 | 201 |

| | |
|---------------------------|-----|
| MEMORIZZANDO..... | 201 |
| ATTIVITÀ 9 | 203 |
| MEMORIA-MENTE | 203 |
| ATTIVITÀ 10 | 205 |
| UN'EMOZIONE DA ESAME..... | 205 |
| ATTIVITÀ 11 | 207 |
| IO E L'ALTRO..... | 207 |
| ATTIVITÀ 12 | 209 |
| LA DIETA DEL TEMPO..... | 209 |
| ATTIVITÀ 13 | 212 |
| PROGETTANDO..... | 212 |
| ATTIVITÀ 14 | 214 |
| IO SCELGO DI..... | 214 |
| CONCLUSIÓN..... | 217 |
| CONCLUSIONE..... | 222 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 227 |
| SITOGRAFIA | 239 |

INDICE DI TABELLE

| | Pag, |
|---|------|
| Tabella 1.1. Evoluzione della inclusione nei documenti internazionali. Fonte: Elaborazione propria | 29 |
| Tabella 3.1. Step formativi delle due azioni sul campo | 112 |
| Tabella 3.2. La struttura del “Corso di Metodologia dello studio” | 115 |
| Tabella 3.3. Le attività didattico-educative del “Corso di Metodologia dello studio” | 118 |
| Tabella 3.4. Il Questionario ALM2008 | 121 |
| Tabella 3.5. La struttura del Focus group | 122 |
| Tabella 3.6. Risultati degli studenti universitari al pre-test (Questionario ALM2008) | 123 |
| Tabella 3.7. Risultati degli studenti universitari al post-test (Questionario ALM2008) | 129 |
| Tabella 3. 8. Prima parte del Questionario ALM2008 | 140 |
| Tabella 3.9. Seconda parte del Questionario ALM2008 | 141 |
| Tabella 3.10. Il Focus group | 142 |
| Tabella 3.11. I software didattico-educativi | 146 |
| Tabella 3.12. Risultati dei bambini (delle due strutture educative extrascolastiche) al pre-test (Questionario ALM2000) | 147 |
| Tabella 3.13. Risultati dei bambini (delle due strutture educative extrascolastiche) al test in itinere (Questionario ALM2000) | 153 |
| Tabella 3.14. Risultati dei bambini (delle due strutture educative extrascolastiche) al post-test (Questionario ALM2000) | 160 |
| Tabella 4.1. Le attività didattico-educative del “Corso di Metodologia dello studio” secondo la scala delle abilità metacognitive | 179 |
| Tabella 4.2. Guida per le attività didattico-educative del “Corso di Metodologia dello Studio” | 180 |

| | |
|--|-----|
| Tabella 4.3. Percorso di lavoro - Attività 1 | 182 |
| Tabella 4.4. Percorso di lavoro - Attività 2 | 184 |
| Tabella 4.5. Percorso di lavoro - Attività 3 | 186 |
| Tabella 4.6. Percorso di lavoro - Attività 4 | 188 |
| Tabella 4.7. Percorso di lavoro - Attività 5 | 190 |
| Tabella 4.8. Percorso di lavoro - Attività 6 | 192 |
| Tabella 4.9. Percorso di lavoro - Attività 7 | 195 |
| Tabella 4.10. Percorso di lavoro - Attività 8 | 197 |
| Tabella 4.11. Percorso di lavoro - Attività 9 | 199 |
| Tabella 4.12. Percorso di lavoro - Attività 10 | 201 |
| Tabella 4.13. Percorso di lavoro - Attività 11 | 203 |
| Tabella 4.14. Percorso di lavoro - Attività 12 | 207 |
| Tabella 4.15. Percorso di lavoro - Attività 13 | 209 |
| Tabella 4.16. Percorso di lavoro - Attività 14 | 211 |

INDICE DI FIGURE

| | |
|--|----|
| Figura 1.1: Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Fuente: Casado Muñoz (2001). | 38 |
| Figura 1.2: Pasos de la exclusión a la inclusión. Fuente: Casado y Lezcano (2012) y UNESCO (2005). | 44 |
| Figura 1.3: Triangolo” della professione. A partir de Damiano (2007) | 44 |

INTRODUCCIÓN

Los rápidos cambios que han afectado a la sociedad en las últimas décadas también han influido en los profesores en servicio y futuros profesores que requieren, en la formación inicial, de un aumento de las competencias profesionales.

Hablar de educación inclusiva implica hablar de las diferencias: la forma de abordar las diferencias en la escuela, en el aula y el plan de estudios en general.

El debate actual no se centra más en la definición de inclusión ni por qué sea necesaria, si no sobre la modalidad para obtenerla.

La educación inclusiva se refiere a la capacidad de un sistema educativo que acoge a niños y niñas, sin excepción, en el camino de la educación formal y para promover el aprendizaje y el desarrollo completo junto con sus compañeros. El proceso de inclusión, por lo tanto, se define como el sistema de intervención necesaria para garantizar el pleno disfrute del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos, independientemente de su sexo, condiciones personales y sociales de pertenencia.

La OCDE (2005) sugiere que la mejora de la calidad de la enseñanza es la iniciativa política más probable que tiene de producir una mejora en el rendimiento académico de los alumnos. El resumen del informe del proyecto (2011) indica que este sector puede ser objeto de nuevos desarrollos: prepararse para responder a la diversidad de las demandas y necesidades didácticas y educativas que los futuros profesores se encontrarán en el aula es la iniciativa política que con mayor probabilidad tiene un impacto positivo en el desarrollo de comunidades más inclusivas.

El profesorado, por algún tiempo, tuvo que cambiar su forma de enseñar a adaptarse a la transición de una escuela a un conocimiento de la escuela de la competencia. Así que no más de la mera transmisión de conocimientos del profesor al alumno, sino una formación que los estimula a través del descubrimiento, el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías, la adquisición de habilidades.

Este nuevo papel del profesor responsable e inclusivo, que requiere una formación específica orientada a la adquisición de estrategias técnicas y educativas adaptadas a relacionarse más y más diversos estudiantes, que sobre todo en las escuelas primarias muestran diferencias en la cultura, la capacidad, el interés marcados y los valores; alumnos que se acercan a la escuela con formas totalmente diferentes unos de otros.

Los maestros, entonces se enfrentan a una escuela que debe cumplir una serie de requisitos. Los maestros deben usar, por lo tanto, los medios que proporciona autonomía para la enseñanza, la investigación y el desarrollo. La autonomía se deja a los propios docentes, y esto determina la necesidad de contar sobre una nueva figura de maestro, capaz de interpretar la realidad, reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza, colaborar con colegas y encontrar soluciones eficaces.

El proceso de inclusión en la educación y cuidado de los niños dentro del sistema de educación regular, en virtud de sus características individuales y con independencia de la presencia de condiciones de vulnerabilidad, ha viajado por varias etapas, que aún están presentes juntos en una escala europea y mundial.

La educación inclusiva implica totalmente un conjunto de acciones integradas, tomadas con el fin de dar cabida a los niños en los cursos de formación regulares, sin dividirlos de los compañeros e invirtiendo en el trabajo de clase y sobre la presencia de personal de apoyo como la base para el trabajo educativo eficaz. Este principio es reconocido internacionalmente por la Declaración de Salamanca que especifica cómo la educación inclusiva es el enfoque más eficaz para garantizar una educación de calidad para todos.

En la realidad de la práctica educativa en la escuela, el tema de la educación inclusiva se refiere a todos los niños que pueden experimentar la exclusión, la discriminación, y por lo tanto una violación de sus derechos. Consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y reafirmado por la Convención Internacional sobre la educación de los derechos es un derecho fundamental, que se garantizará de acuerdo a las capacidades y necesidades de cada niño, y nadie está excluido debido a sus características personal.

La motivación será una parte importantedel trabajo, así como el profesionalismo, el ejemplo, la capacidad de una verdadera presencia y fuerte. Cambiar el aspecto, invertir el signo opuesto a un "destino" no es fácil, a veces es casi imposible, pero el horizonte de elección y la posibilidad pertenece a la enseñanza / trabajo educativo, así como las apuestas sobre el futuro.

El presente trabajo de tesis se divide en tres capítulos que tratan de capturar una imagen epistemológica y metodológica relativamente a la educación relativa a la educación inclusiva y al enseñar a estudiar.

La consecución del objetivo de la inclusión, tema que será tratado en el primer capítulo, requiere de los maestros, siempre nuevas prácticas de enseñanza, soluciones originales,

adaptados a los alumnos y contextos individuales. Esto no significa "añadir" nuevas tareas a los maestros, si no mejorar y actualizar los conocimientos y prácticas con el fin de hacerlos más eficaces.

En el segundo capítulo se explican los constructos teóricos que han guiado el programa de formación "Curso de Metodología del estudio": Qué es el estudio y la forma de enseñar a estudiar para promover la inclusión social y educativa.

Para aprender todo lo necesario para aprender a "hacer aprender"; no simplemente "hacer" y "saber" al mismo tiempo, pero hay que "saber cómo hacer saber" y ¿cómo se puede "saber cómo". Todo lo que aprendemos con un guía experimentado corredor, incluyendo el maestro.

"Aprender a aprender" puede, por lo tanto, ser para cada estudiante una experiencia diferente y aún más, capaz de proporcionar un conocimiento del proceso de aprendizaje más de acuerdo con sus capacidades, para establecer objetivos y el medio ambiente. El resultado será, naturalmente, para lograr un aprendizaje más personal, auto-organizado, consciente. Básicamente, la ventaja de aprender a aprender es mejorar el conocimiento y la organización de los procesos de aprendizaje.

Una intervención educativa que se basa en la activación de las habilidades metacognitivas es una ayuda no sólo para la regulación de las tareas de una manera eficaz y autónoma, sino para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, para fortalecer la eficacia de la creencia y la motivación para aprender.

El tercer capítulo, se centró la intervención de entrenamiento, se dividió en dos partes: la primera parte se centró en la formación inicial de los futuros profesores, estudiantes del Curso de Educación Primaria de "Ciencias" de la Universidad de Palermo; la segunda, en la promoción de la inclusión escolar y el rendimiento académico de los niños "deprivados" y con dificultades de aprendizaje, a través de un soporte estudio que pueden cerrar la brecha educativa, así como retrasos e irregularidades en las frecuencias. Los destinatarios de la investigación fueron:

- 50 Estudiantes del Grado en "Educación Primaria", que en el año académico 2013/2014 eligieron voluntariamente y asistieron al Curso de Metodología del Estudio.

Los estudiantes son mujeres con edades comprendidas entre los 20 y 24 años, que no habían hecho ninguna actividad de formación en centros de enseñanza y este año

academico asisten todas al tercero año del Grado de "Educación Primaria". La mayoría de ellas no son residentes en Palermo, sino de Sicilia occidental.

- 34 Niños de escuela primaria que se encuentran en un contexto social y culturalmente desfavorecidos y que viven en algunos barrios de Palermo y de la provincia. Todos ellos son usuarios de las estructuras educativas extracurriculares "Santa Chiara" de Palermo y "John D ' Ambrosio " de Aquino (Monreale).

Los dos grupos de niños fueron:

- El grupo de niños presentes en la Asociación educativa "Santa Chiara" se compuso de 24 niños que asistieron a la clase de 3° y 4° de la escuela primaria: 17 alumnos de tercero y 7 alumnos de cuarto. El grupo se subdividió en: A) un 10 niñas con edades comprendidas entre los 8 y 9 años y B) 14 niños con edades comprendidas entre los 8 y 12 años.

La mayoría son de origen extranjero pero nacidos en Sicilia.

- El grupo de niños del Centro Social "Juan D'Ambrosio" Aquino fue compuesto por 10 niños que asistieron a la escuela primaria:

- 2 de los cuales asistieron a la clase 1°,

- 3 a la clase 2°

- 1 a la clase 4°

- 5 a la clase 5°.

El grupo se subdividió en: A) 7 niños con edades comprendidas entre los 7 y 11 años y B) 3 niñas con edades comprendidas entre los 6 y 10 años. Todos ellos eran italianos y crecieron en el barrio "Aquino" de Monreale.

El tercer capítulo, se centró la intervención de entrenamiento, se dividió en dos partes: la primera parte se centró en la formación inicial de los futuros profesores, estudiantes del Curso de Educación Primaria de "Ciencias" de la Universidad de Palermo; la segunda, en la promoción de la inclusión escolar y el rendimiento académico de los niños "" y con dificultades de aprendizaje, a través de un soporte estudio que pueden cerrar la brecha educativa, así como retrasos e irregularidades en las frecuencias.

La intervención educativa desea probar una nueva metodología educativa y la realización de nuevas prácticas de enseñanza para contrastar y prevenir el abandono escolar.

Durante un periodo de siete meses, se implementaron talleres para la mejora de las competencias: cognitivas, meta-cognitivas, afectivas y relacionales.

Estos talleres se realizaban fuera de las escuelas. El alumnado, por otra parte, continuaba su escolarización en las escuelas habituales.

La detección del estado inicial y final del Curso de Metodología de estudio fue realizado por el cuestionario ALM2008 que permitió una evaluación de la motivación para estudiar, habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes universitarios que participan en el programa de entrenamiento.

El cuestionario ALM2000 es la herramienta que ha permitido, sin embargo, detectar la situación inicial, continua y final de la formación de los niños que participaron en las actividades académicas extracurriculares, y para verificar las suposiciones hechas en el inicio del diseño.

Al final del Curso de Metodología del Estudio, que cursaron los estudiantes del Grado en "Educación Primaria", se encontraron mejoras notables en cada competencia, en particular la competencia profesional de la enseñanza.

Todos los estudiantes también decidieron participar en la intervención didáctico-educativa, que siguió el Curso de Metodología del estudio

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la mejora de todo el alumnado participante en cada escala y cada competencia (cognitivo-meta-cognitivo-afectivo-relacional).

Algunos casos se manifiestan especialmente interesantes dado que pasaron de tener dificultades en las actividades académicas a ser promocionados a un curso superior.

Todos los niños, además, consiguieron la promoción en la escuela.

La última parte del tercer capítulo destaca el análisis cualitativo llevado a cabo a través de grupos de enfoque con el fin de analizar la incidencia del método de interacción profesor-alumno en contextos educativos de la escuela y el rendimiento académico de los niños "deprivados" involucrados.

En el cuarto capítulo se describen las actividades de aprendizaje especialmente construidas que simulaban las actividades que los estudiantes universitarios (profesores futuros) podrían desempeñar en la vida profesional. Con ellos hemos tratado de dejar alcanzar al estudiante ciertas habilidades: resolución de problemas, aprendizaje experiencial, auto-corrección, la reflexión crítica, aprendizaje recíproco.

Un ambiente de escuela inclusiva con los maestros inclusivos puede dar a los niños la oportunidad de conocer, aceptar y promover la diversidad, se convierten en un activo para el sistema de educación, ayudando a combatir la discriminación y para construir una sociedad abierta y acogedora, teniendo en cuenta la voz de todos y cada uno.

INTRODUZIONE

I rapidi cambiamenti che hanno investito la società negli ultimi decenni hanno coinvolto anche il corpo insegnante in servizio e i futuri maestri a cui sono richieste, già nell'ambito della formazione iniziale, sempre maggiori competenze professionali.

Parlare di educazione inclusiva implica parlare di differenze: come affrontare le differenze nella scuola, in classe e nel curriculum in generale.

Il dibattito attuale non si concentra più sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, bensì sulle modalità per ottenerla.

L'educazione inclusiva fa riferimento alla capacità di un sistema educativo che accolga bambine e bambini, senza eccezioni, nel percorso di istruzione formale e che promuova l'apprendimento e il pieno sviluppo insieme ai coetanei. Il processo di inclusione è, quindi, definibile come il sistema di interventi necessario ad assicurare la piena fruizione del diritto all'istruzione e le pari opportunità educative a tutti gli alunni, indipendentemente dal genere, dalle condizioni personali e dall'appartenenza sociale.

L'OCDE (2005) suggerisce che migliorare la qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente produrrà un miglioramento del rendimento scolastico degli alunni. La relazione di sintesi del progetto indica che questo settore può essere oggetto di ulteriori sviluppi: preparare a rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che i futuri docenti incontreranno in classe è l'iniziativa politica che con maggiore probabilità ha un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive.

Il personale docente, già da tempo, ha dovuto modificare il suo modo d'insegnare per adeguarsi al passaggio da una scuola della conoscenza a una scuola della competenza. Quindi non più la semplice trasmissione di nozioni dal docente al discente ma una formazione che stimoli attraverso la scoperta, il lavoro di gruppo, l'ausilio delle nuove tecnologie, l'acquisizione di competenze.

Questo nuovo ruolo dell'insegnante competente ed inclusivo, richiede una formazione specifica orientata all'acquisizione di tecniche e strategie didattiche adatte a relazionarsi con alunni sempre più eterogenei, che in particolar modo nella scuola primaria presentano marcate differenze culturali, di capacità, d'interessi e di valori; alunni che si avvicinano alla scuola con modalità totalmente differenti gli uni dagli altri.

Gli insegnanti quindi si trovano di fronte ad una scuola che deve rispondere ad una pluralità di esigenze. Gli insegnanti devono avvalersi, pertanto, degli strumenti che offre

l'autonomia didattica, di ricerca e di sviluppo. L'autonomia è affidata agli insegnanti stessi e questo impone la necessità di contare su una nuova figura docente, capace di interpretare la realtà, riflettere sulle proprie pratiche didattiche, collaborare con i colleghi e trovare soluzioni efficaci.

Il processo di inclusione in ambito educativo e di accoglienza dei bambini all'interno del sistema di istruzione regolare, in virtù delle loro caratteristiche individuali e indipendentemente dalla presenza di condizioni di vulnerabilità, ha percorso varie fasi, tuttora compresenti su scala europea e globale.

L'educazione completamente inclusiva comporta un insieme di azioni integrate, intraprese allo scopo di accogliere bambini nei percorsi formativi regolari, senza dividerli dai compagni e investendo sul lavoro di classe e sulla presenza di personale di sostegno come fondamento per un lavoro educativo efficace. Tale principio viene riconosciuto a livello internazionale dalla Dichiarazione di Salamanca che specifica come l'educazione inclusiva sia l'approccio più efficace nel garantire un'educazione di qualità per tutti.

Nella realtà della pratica educativa a scuola, il tema dell'educazione inclusiva riguarda tutti i bambini che possono sperimentare esclusione, discriminazione, e quindi una violazione dei propri diritti. Come sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e ribadito dalla Convenzione Internazionale per i Diritti dell'Infanzia, l'educazione è un diritto fondamentale, da garantirsi in funzione delle capacità e bisogni di ciascun bambino, senza che nessuno sia escluso a causa delle sue caratteristiche personali.

La motivazione sarà una parte importante del lavoro, così come la professionalità, l'esempio, la capacità di una presenza vera e forte. Cambiare lo sguardo, invertire il segno contrario di un "destino" non è facile, alle volte è quasi impossibile, ma l'orizzonte della scelta e della possibilità appartiene al lavoro didattico/educativo, così come scommettere sul futuro.

Il presente lavoro di tesi si suddivide in tre capitoli che cercano di delineare un quadro epistemologico e metodologico relativamente all'educazione inclusiva e all'insegnare a studiare.

Il conseguimento della meta dell'inclusione, tematica che verrà trattata nel primo capitolo, richiede da parte degli insegnanti, prassi didattiche sempre nuove, soluzioni originali, adattate ai singoli alunni e ai contesti. Ciò non significa "aggiungere" nuovi compiti agli insegnanti, bensì migliorare e aggiornare saperi e pratiche al fine di renderli più efficaci.

Nel secondo capitolo vengono esplicitati i costrutti teorici che hanno guidato l'intervento formativo "Corso di Metodologia dello studio": cosa si intende per studio e come insegnare a studiare per promuovere l'inclusione sociale e scolastica.

Per apprendere qualsiasi cosa bisogna apprendere come "fare ad apprendere"; non è sufficiente "fare" e "sapere" contemporaneamente, ma bisogna "sapere come si fa per sapere" e come si fa per "saper fare". Tutto ciò si apprende con la guida di un mediatore esperto, l'insegnante inclusivo.

"Imparare ad imparare" può, dunque, costituire per ogni alunno una ulteriore e diversa esperienza, in grado di consentire la conoscenza dei processi di apprendimento più congeniali alle proprie capacità, agli obiettivi fissati e all'ambiente. Il risultato potrà essere ovviamente il raggiungimento di un apprendimento più personale, auto-organizzato, consapevole. In sostanza, il vantaggio di imparare ad imparare consiste in una migliore conoscenza e organizzazione dei processi di apprendimento.

Un intervento didattico che si fonda sull'attivazione di competenze metacognitive costituisce un aiuto non soltanto per la regolazione dei compiti in modo efficace ed autonomo, ma per lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, per il rafforzamento della convinzione di efficacia e della motivazione ad apprendere.

Il terzo capitolo, incentrato sull'intervento formativo, è stato articolato in due parti: la prima parte centrata sulla formazione iniziale dei futuri docenti, studenti del Corso di Studi di "Scienze della Formazione Primaria" dell'Università degli Studi di Palermo; la seconda invece sulla promozione dell'inclusione scolastica e del successo scolastico dei bambini con difficoltà di apprendimento, attraverso un supporto allo studio in grado di colmare i gap formativi, oltre che ritardi ed irregolarità nelle frequenze.

I destinatari della ricerca sono stati 50 studenti universitari del Corso di Laurea in "Scienze della Formazione Primaria" che nell'a.a. 2013/2014 hanno scelto e frequentato volontariamente il Corso di Metodologia dello studio e 34 bambini (di scuola primaria) socialmente e culturalmente a rischio di esclusione di alcuni quartieri di Palermo e provincia, ospiti delle strutture educative extrascolastiche "Santa Chiara" di Palermo e "John D'Ambrosio" di Aquino (Monreale).

I 50 studenti universitari sono tutte femmine, di età compresa tra i 20 e i 24 anni, che in precedenza non avevano svolto alcuna attività formative in strutture educative e quest'anno

frequentano tutte il 4° anno del Corso di Laurea in “Scienze della Formazione Primaria”. La maggior parte di loro sono studenti fuori sede della Sicilia occidentale.

I due gruppi dei bambini erano così formati: il gruppo di bambini presenti nell’Associazione educativa “Santa Chiara” era composto da 24 bambini che frequentavano la classe 3^a e 4^a della scuola primaria, 17 coloro che frequentavano la classe 3^a e 7 coloro che frequentavano la classe 4^a. Il gruppo era diviso in 10 femmine, di età compresa tra gli 8 e i 9 anni, e in 14 maschi, di età compresa tra gli 8 e i 12 anni.

La maggior parte dei bambini della classe erano di origine straniera ma nati in Sicilia, mentre solo 6 bambini erano di Palermo e cresciuti nel quartiere Ballarò.

Il gruppo dei bambini presenti nel Centro sociale “John D’Ambrosio” di Aquino era composto da 10 bambini che frequentavano la scuola primaria, di cui 2 frequentavano la classe 1^a, 3 la classe 2^a, 1 la 4^a e 5 la 5^a. Il gruppo si divideva in 7 maschi, di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, e 3 femmine, di età compresa tra i 6 e i 10 anni; erano tutti italiani e cresciuti nel quartiere.

L’intervento formativo ha inteso realizzare una nuova metodologia educativa e nuove pratiche didattiche per combattere il *drop-out* e restituire ai bambini il diritto all’istruzione e alla cittadinanza.

Durante un periodo di sette mesi, hanno svolto attività didattiche per migliorare le competenze: cognitive, metacognitive, affettive e relazionali.

Queste attività sono state svolte fuori la scuola. I bambini, d'altra parte, hanno continuato a frequentare le scuole.

La rilevazione della situazione iniziale e finale del Corso di Metodologia dello studio è stata svolta mediante il questionario ALM2008 che ha permesso una valutazione della motivazione allo studio, delle abilità cognitive e metacognitive degli studenti universitari partecipanti al percorso formativo.

Il questionario ALM2000 è lo strumento che ha permesso, invece, di rilevare la situazione iniziale, in itinere e finale del percorso formativo dei bambini che hanno partecipato alle attività didattiche extrascolastiche, e di verificare le ipotesi formulate all’inizio della progettazione.

Al termine del Corso di Metodologia dello studio, gli studenti universitari partecipanti hanno sviluppato notevoli miglioramenti in ciascuna competenza, in particolare nella competenza professionale dell’insegnamento.

Tutti gli studenti decisero di partecipare all'intervento didattico-educativo svoltosi dopo il Corso di Metodologia dello studio.

I risultati ottenuti dai bambini, mettono in risalto il miglioramento di tutti i bambini in ciascuna scala e ciascuna competenza (cognitiva, metacognitiva, affettivo-relazionale).

Tutti i bambini e le bambine hanno conseguito la promozione scolastica.

L'ultima parte del terzo capitolo mette in luce l'analisi qualitativa effettuata tramite il focus group al fine di analizzare l'incidenza del metodo sull'interazione docente-allievo nei contesti didattici extrascolastici e sul rendimento scolastico dei bambini coinvolti.

Nel quarto capitolo vengono descritte le attività didattiche appositamente costruite che simulavano le attività che gli studenti universitari (futuri maestri) avrebbero potuto svolgere nella vita professionale. Con esse si è cercato di far acquisire allo studente alcune competenze: *problem solving*, *experiential learning*, *self-correction*, *critical reflection*, *reciprocal learning*.

Un ambiente scolastico inclusivo con insegnanti inclusivi può offrire ai bambini la possibilità di conoscere, accogliere e valorizzare le diversità, che diventano una ricchezza per il sistema educativo, contribuendo a combattere la discriminazione e costruire una società aperta e accogliente, che tenga conto della voce di tutti e di ciascuno.

Capitolo I

LA DIDATTICA INCLUSIVA

Parlare di educazione inclusiva implica parlare di differenze: come affrontare le differenze nella scuola, in classe e nel curriculum in generale. Il dibattito attuale non si concentra più sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, bensì sulle modalità per concretizzarla. Come registrare progressi a livello nazionale, come implementare le corrette politiche a livello regionale e locale, come gli insegnanti possono affrontare al meglio le differenze in classe; queste sono state le questioni fondamentali emerse nel corso della riflessione a livello nazionale e internazionale. Dal 2000 *Education for All* rappresenta uno degli obiettivi fondamentali evidenziati nell'ambito del *Millennium Development Goals* e definiti nella *Dichiarazione del Millennio* delle Nazioni Unite (2000)¹.

L'*inclusive education* è l'orizzonte culturale di una scuola impegnata a promuovere, in un'ottica sistemica, il successo scolastico e sociale di ciascun alunno, attraverso scelte progettuali in grado di valorizzare le differenze e sviluppare il senso di appartenenza alla comunità mediante la costruzione di relazioni significative. L'inclusione scolastica è il processo educativo che realizza il diritto allo studio di tutti gli alunni per la loro partecipazione attiva e costruttiva nella società. Questa partecipazione si orienta attraverso l'utilizzo di metodologie educative che permettano agli alunni di diventare attori del proprio progetto di vita personale e professionale.

L'inclusione indica un processo a doppio senso e l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica (Consiglio d'Europa, 2008).

Da diversi anni intenso è il dibattito europeo ed italiano attorno al tema dell'inclusione come possiamo guardare nella Tabella 1.

| Anno | Documento |
|------|---|
| 1978 | Rapporto Warnock ² |
| 1994 | Dichiarazione di Salamanca ³ |
| 2004 | OECD. <i>Equity in Education</i> ⁴ |

¹Millennium Development Goals (Obiettivi di Sviluppo del Millennio), UNDP (United Nations Development Programme), 2000 <http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview.html>

²Parliament. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs*. London: Parliament. Disponibile in: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

³United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994).*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Disponibile in: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

| | |
|------|--|
| 2006 | Convenzione ONU (2006) sui diritti delle persone con disabilità ⁵ |
| 2009 | UNESCO 2009 |

Tabella 1.1: Evoluzione della inclusione nei documenti internazionali. Fonte: Elaborazione propria.

⁴ OECD. (2004). *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD. Disponibile in: <http://www.oecd.org/edu/school/studentswithdisabilitiesdifficultiesdisadvantages-statisticsandindicatorsforcurriculumaccessandequityspecialeducationalneeds.htm>

⁵ United Nations. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York: ONU. Disponibile in: <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

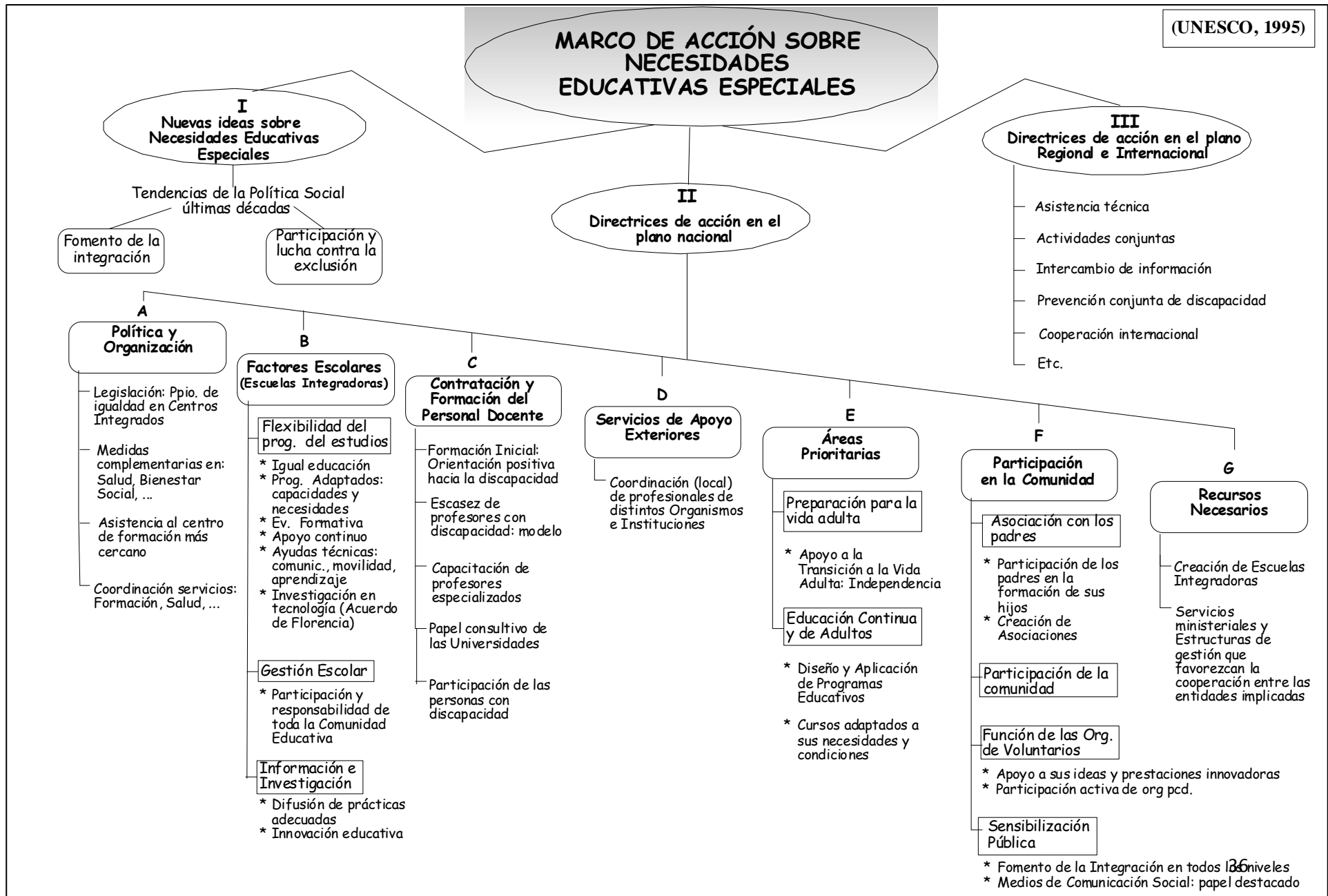


Figura 1.1: Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Fuente: Casado Muñoz (2001).

En la Figura 1.1., podemos ver la complejidad de la puesta en práctica de la inclusión. Este es el resumen (Casado, 2001; Casado y Lezcano, 2012) del Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, vinculado a la Declaración de Salamanca .

Nella Figura 1.1., possiamo vedere la complessità della messa in pratica (realizzazione) dell'inclusione. Questo è il riassunto (Casado, 2001; Casado y Lezcano, 2012) del Quadro d'Azione sui Bisogni Educativi Speciali, legato alla Dichiarazione di Salamanca.

Tuttavia diverse appaiono le criticità della scuola italiana a pensarsi e ad agire in chiave inclusiva, nonostante la pluriennale esperienza di integrazione scolastica (Fondazione TreLLLe, 2011; Canevaro et. al, 2011, Ianes, 2015; Antonietti & Bertolini 2015; Cottini & Morganti, 2015).

Un ruolo centrale nell'arginare tali criticità spetta alla formazione degli insegnanti: la professionalizzazione insegnativa necessita di un progetto formativo in grado di apprezzare l'importanza dei saperi pratici degli insegnanti, per alimentare da un lato la conoscenza teorica, dall'altro la formazione di educatori di scuola competenti, responsabili e credibili. Oggi la teoria ha il compito inedito di studiare le conoscenze pratiche degli insegnanti, per diventare il linguaggio capace di descrivere e spiegare le azioni didattiche che possano favorire l'inclusione.

Attualmente la competenza viene riconosciuta come categoria chiave per il rinnovamento della scuola perché consente di sollecitare nuove pratiche e revisionare quelle in uso, nonché di aprirsi alle strade e alle modalità di rinnovamento necessarie. L'idea di base è che il concetto di competenza possa, anche nella scuola dell'obbligo, conferire un valore aggiunto all'insegnamento-apprendimento, rinnovando il modo di fare scuola, di insegnare, di costruire e gestire la classe.

In questo capitolo si cercherà di dare uno sguardo al tema dell'inclusione, delineando allo stesso tempo, il ruolo della figura e della formazione dell'insegnante. Infine, volgeremo il nostro sguardo alla questione della didattica per competenze per formare gli insegnanti di scuola primaria.

1.1. L'inclusione

«Oggi la parola “inclusione” è onnipresente nel dibattito sociale tanto da assumere la dimensione formale del *politically correct*» (Medeghini & Fornasa, 2011, p. 7).

Il termine *inclusion* è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo e riconosciuto a livello sociale e culturale nel 1994, con la *Dichiarazione di Salamanca*⁶, sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali, spostando l'attenzione dall'educazione speciale in senso stretto alla *diversità* intesa come valore in sé e al suo riconoscimento in *una scuola per tutti*. La Dichiarazione di Salamanca, nonostante la sua incompletezza legata ai tempi, «segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento, spostando l'attenzione dall'educazione speciale, in senso stretto, alla diversità intesa come valore in sé, e al suo riconoscimento in una scuola per tutti» (De Polo, et al., 2011, pp. 19-20). L'obiettivo prioritario è l'accessibilità e la partecipazione di tutti i bambini – indipendentemente dalla gravità del deficit – alla scuola, al fine di diminuire ed evitare ogni svantaggio possibile attraverso il confronto sociale. In particolar modo, nella Dichiarazione di Salamanca emerge che: l'educazione è un diritto fondamentale di ogni bambino che deve avere la possibilità di acquisire e di mantenere un livello di conoscenze accettabili; ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri; i sistemi educativi devono essere concepiti e i programmi devono essere messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni; le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare queste necessità; le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l'educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo.

Pertanto, si invitano e si esortano tutti i governi a:

⁶ United Nations. (2000). *Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite*. New York: ONU. Disponibile in <https://www.unric.org/it/informazioni-generalisullonu/36>

- dare la priorità nelle politiche e nei bilanci al miglioramento dei sistemi educativi al fine di poter accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle differenze o difficoltà individuali;
- adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore;
- mettere a punto progetti pilota e favorire scambi con i Paesi in cui esistono già scuole di integrazione;
- stabilire meccanismi decentralizzati e di partecipazione per la pianificazione, il controllo e la valutazione dei servizi creati a favore di bambini e adulti con esigenze educative speciali;
- incoraggiare e facilitare la partecipazione dei genitori, delle comunità e delle organizzazioni di disabili alla pianificazione di misure prese per soddisfare le esigenze educative speciali e le decisioni prese in materia;
- dedicare un impegno crescente sia alla messa a punto di strategie che permettano di identificare rapidamente le necessità e di intervenire senza ritardi, sia all'orientamento professionale dell'educazione integrata;
- fare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione.

A vent'anni di distanza dalla dichiarazione di Salamanca, nel giugno 2014, i membri della *Global Partnership for Education*⁷, riunitisi a Bruxelles, hanno inteso confermare e rafforzare l'impegno globale per il diritto ad un'educazione inclusiva di qualità e hanno sollecitato l'impegno di tutti gli attori per un'azione coordinata a fianco dei bambini e dei giovani con disabilità.

L'inclusione diventa un paradigma pedagogico, secondo cui, soltanto attraverso il riconoscimento del diritto alla diversità, si può davvero accogliere l'altro nella sua "diversa unicità".

⁷ Global Partnership for Education. (2014). *Final Pledge Report Second Replenishment Pledging Conference*. Bruxelles: GPE.
Disponibile in: <http://www.globalpartnership.org/content/pledge-report-gpe-replenishment-conference-june-2014>

La scuola moderna deve proiettarsi verso questa direzione, e farsi garante responsabile dello sviluppo armonico di ogni persona.

1.1.1. L'educazione inclusiva

Il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità e con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione a partire dalla disabilità e dai bisogni educativi speciali, va oltre e abbraccia l'isolamento o le esclusioni derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socio-economico, dalla razza, dal sesso e da altri fattori. La logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una "nuova cultura", aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere. Grazie alla valorizzazione della diversità, ogni persona trova un terreno fertile per esprimere i propri e speciali "talenti", contro ogni forma di discriminazione. È per questa ragione che negli ultimi decenni, come abbiamo già anticipato sopra, l'inclusione è diventata uno dei principali temi di interesse anche delle Nazioni Unite nell'ambito dei diritti civili e sociali.

Più di dieci anni fa l'UNESCO (2005) ha definito l'educazione inclusiva come un processo che si rivolge e risponde ai differenti bisogni di tutti gli alunni, finalizzato allo stesso tempo a promuovere la partecipazione di ciascun alunno ai processi educativi e alla riduzione dell'esclusione. Oggi l'analisi degli accordi internazionali per i diritti umani e della legislazione vigente nel nostro Paese offre una concezione del concetto di inclusione che da una parte pone l'accento sui concetti di equità, accessibilità, opportunità e diritti (Loreman, et al., 2014), dall'altra implica una riflessione ed un impegno per la promozione intenzionale di azioni positive volte a contrastare le disuguaglianze (Trussler & Robinson, 2015).

L'inclusione è stata dunque considerata come una questione etica (Allan, 2005), come una questione di giustizia sociale (Ballard, 1999; Booth & Ainscow, 2014), relativa a tutti gli studenti di fronte a fenomeni di esclusione dalla partecipazione piena e significativa nella vita della scuola, intesa quest'ultima come *learning organization* (McMaster, 2015).

L'educazione inclusiva è intesa come processo volto a garantire il diritto all'educazione per tutti, a prescindere dalle diversità di ciascuno che derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psico-fisico, socio-economico e culturale. Alla base di questo concetto di

educazione vi è un approccio all'inclusione che supera i confini della scuola per proiettarsi in una dimensione sociale, nella prospettiva di uno sviluppo integrale della persona e di quello complessivo della società di appartenenza. Da qui l'importanza di promuovere interventi focalizzati sul *progetto di vita* del singolo e del gruppo, che deve svilupparsi nella scuola e parallelamente nei contesti sociali di appartenenza. La scuola, quindi, oltre a rispondere al diritto all'apprendimento di tutti (un diritto che riguarda sia l'accesso, sia la piena partecipazione) dovrebbe essere in grado di offrire le opportunità formative funzionali allo sviluppo di competenze di base di tutti gli studenti, nessuno escluso.

In tutta Europa, e più in generale a livello internazionale, si va riconoscendo sempre più la necessità di muoversi in direzione di una politica e di una prassi di inclusività nell'educazione.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO⁸, 2009) indica chiaramente che l'educazione inclusiva è una questione di equità e pertanto una questione di qualità che ha un impatto su tutti gli alunni. Vengono sottolineate tre affermazioni in materia di educazione inclusiva: inclusione e qualità sono reciproche; accesso e qualità sono collegati e si rafforzano a vicenda; qualità ed equità sono fondamentali per garantire l'educazione inclusiva.

Il dibattito sull'inclusione si è quindi allargato: l'attenzione si è spostata da questioni riguardanti bambini, descritti come aventi bisogni educativi speciali, alla discussione su come fornire istruzione di elevata qualità – e conseguenti benefici – a tutti gli alunni.

Mentre sempre più paesi si muovono verso una definizione più ampia di educazione inclusiva, la diversità è riconosciuta come “naturale” in qualsiasi gruppo di discenti e l'educazione inclusiva può essere vista come un mezzo per migliorare i risultati attraverso la presenza (accesso all'istruzione), la partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e il rendimento (processi di apprendimento e risultati) di tutti gli alunni.

I processi educativi e quelli di inclusione sociale sono strettamente collegati in una prospettiva inclusiva dello sviluppo umano nella riflessione teorica contemporanea e nei principali documenti e convenzioni internazionali.

⁸ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

La risposta al diritto all'educazione passa attraverso l'inclusione scolastica di tutti, senza distinzioni. La scuola che include opera perché la comunità diventi inclusiva e pertanto educa all'inclusione sociale. L'inclusione educativa, premessa e strumento di costruzione dell'inclusione sociale, è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di "appartenenza".

Un'educazione inclusiva permette alla scuola di "riempirsi" di qualità ponendo le condizioni affinché ciascuno si senta accolto, possa apprendere con i propri tempi e soprattutto possa partecipare alla vita scolastica. La prospettiva è quella di considerare la diversità come parte della normalità dunque come valore, non solo nella scuola ma anche nella vita sociale, culturale e professionale.

Il diritto dei minori all'educazione inclusiva è ormai riconosciuto a livello internazionale nella legislazione ispirata alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo. Tutte le convenzioni internazionali rilevanti in materia di diritti umani riconoscono il diritto a un'educazione senza discriminazioni di alcun tipo, inclusa esplicitamente la disabilità, oltre a qualsiasi forma di diversità individuale.

1.1.2. L'inclusione a scuola

L'inclusione non è uno stato, si tratta di un processo a cui le società e, nel frattempo, le scuole debbano muoversi. Nella figura 2 vengono racchiusi i vari livelli da cui sono passati i diversi paesi, tra cui anche l'Italia, per arrivare ad incorporare nel suo discorso il dibattito dell'inclusione.

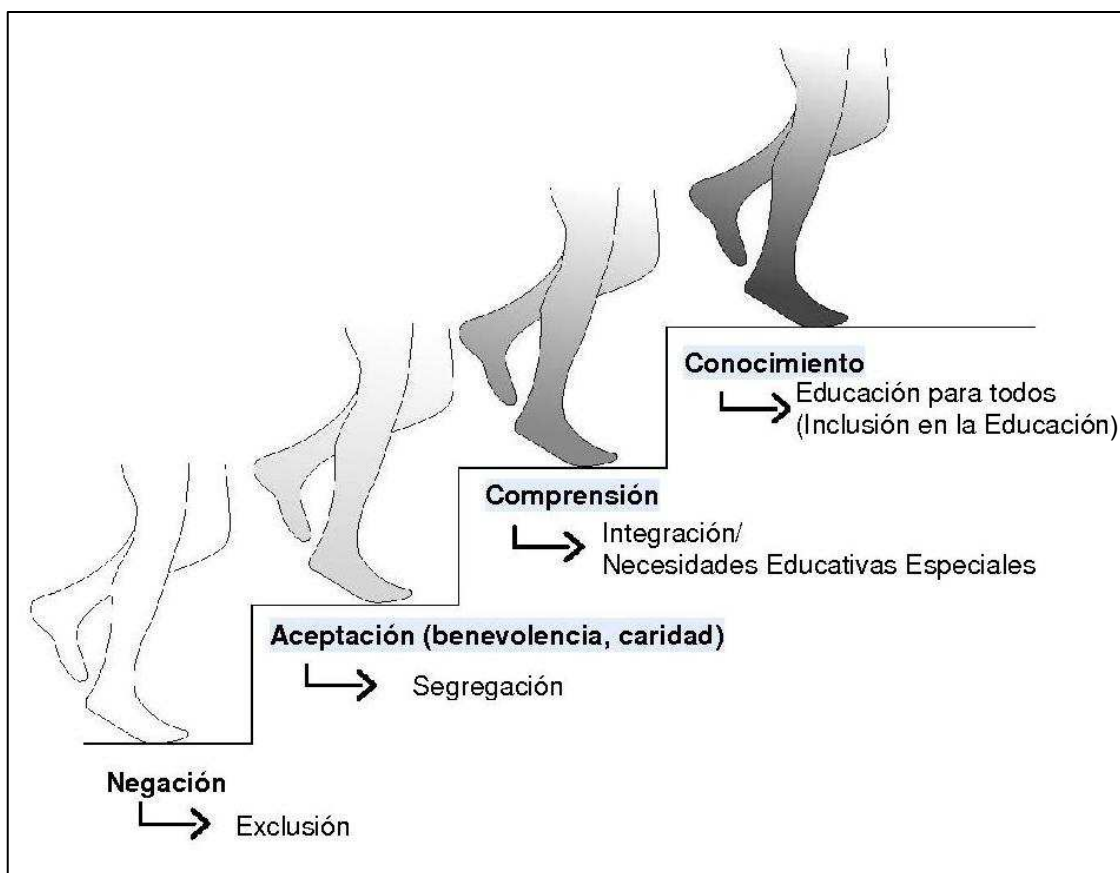


Figura 2: Pasos de la exclusión a la inclusión. Fuente: Casado y Lezcano (2012) y UNESCO (2005).

L'obiettivo di costruire una società inclusiva deve e non può non partire che dalla costruzione di una scuola inclusiva: la realizzazione di una scuola inclusiva riporta alla necessità di una rinnovata cultura didattica *nella e della* scuola che riesca a trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica e dai documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni, accogliendo in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente, permettendo alla scuola di formare il cittadino e la sua cittadinanza e, in un'ottica di giustizia sociale, di realizzare, come vuole la nostra Costituzione: «il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Costituzione Italiana, 1948, Art.3).

La scuola dell'inclusione corrisponde alla necessità da un lato di assumere in modo condiviso un unico termine/concetto, desumendolo dall'inglese "*inclusion*", dall'altro di valorizzare ciò che il termine stesso contiene: la scelta di accogliere tutti gli alunni a

scuola. Ciò significa integrazione, valorizzazione delle differenze e rispetto del diritto di ognuno ad essere se stesso con le proprie risorse, motivazioni ed aspettative.

Il concetto di inclusione nasce e si sviluppa in seguito alla rapida trasformazione della società odierna, in cui il fenomeno sempre più emergente della globalizzazione spinge ad avere un nuovo approccio improntato all'apertura, flessibilità ed adattabilità del sistema sociale, dove diventa indispensabile un atteggiamento di accoglienza inclusiva nei confronti del nuovo e del diverso, senza la quale si rischia di generare aree di marginalità e segregazione.

L'inclusione non vuole e non deve essere semplicemente un modo diverso di connotare l'integrazione o di adattare il lessico italiano a quello internazionale, ma intende esplicitare meglio un modo nuovo di pensare ad un sistema scolastico, in cui si operi una pedagogia di qualità, in grado di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. A differenza del concetto di integrazione che, nel versante pedagogico-scolastico, comporta una relazione asimmetrica, in cui un contesto accogliente integra al proprio interno una "diversità" che ne accetta le regole e che, indirettamente, ne modifica il contesto, il concetto di inclusione presuppone, invece, una relazione asimmetrica tra pari nella quale, anche se si è tutti diversi, ognuno con la propria identità, si vengono a creare delle relazioni in grado di tenere insieme tutte queste diversità.

L'istruzione è un diritto umano fondamentale e svolge un ruolo chiave nello sviluppo umano, sociale ed economico. L'inclusione nel contesto scuola, è intesa come disponibilità e capacità del contesto scolastico di accogliere e rispondere ai bisogni di tutti gli alunni, quelli con disabilità e quelli con transitori (seppur non momentanei) bisogni educativi speciali (Ianes, 2006) mettendo in atto azioni di sistema che si collocano a più livelli (Booth & Ainscow, 2014).

L'inclusione è il processo attraverso il quale la scuola risponde alle esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background (Ainscow, 1999; 2007) tale processo implica per chi si occupa di educazione una riflessione continua e un impegno concreto. L'educazione inclusiva lungi dall'essere uno slogan, una moda, una tendenza, si configura come un processo di trasformazione della scuola volto ad eliminare l'esclusione sociale, per favorire, invece, relazioni di collaborazione tra e con tutte le componenti della comunità educativa. In questa direzione la realizzazione di processi inclusivi sollecita la

scuola nella sua complessità e implica la necessità di una rinnovata cultura della didattica (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013; Grima-Farrell et al., 2011).

Letteralmente, *inclusione* significa non esclusione, riconoscimento e convivenza democratica. Un atteggiamento di accoglienza all'interno di un percorso di sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e relazionale, che si genera a partire dal principio di responsabilità basato su una prospettiva sistemica (Canevaro, 2008).

La cornice dell'inclusione scolastica e sociale, nella fattispecie, si riferisce ad una corrente di pensiero e di ricerca non ascrivibile ad un unico modello, ma comporta l'assunzione di una prospettiva ecosistemica ampia che intende porre fine a qualsiasi forma di segregazione ed "esclusione" sociale, istituzionale ed educativa, dando il via ad una dinamica interazionista fra gli individui e i contesti di appartenenza. Con ciò, non si intende intervenire per cercare di adattare il soggetto all'ambiente, piuttosto si cerca di trasformare quest'ultimo in funzione dei soggetti, attraverso l'adozione di mediatori specifici che permettano a ciascuno la partecipazione attiva e il miglioramento delle proprie abilità a seconda dei differenti livelli di sviluppo.

La scuola inclusiva è la scuola della comunità. L'inclusione, infatti, si effettua in relazione a territori concreti e nell'ambito delle comunità che li abitano. Una scuola della comunità interagisce attivamente con il proprio territorio, coinvolge e responsabilizza la collettività in merito al diritto all'educazione e al diritto all'inclusione, proponendo, dialogando, mostrando, ricercando, sperimentando, testimoniando tramite la propria attività educativa. La scuola della comunità cerca risposte alle esigenze espresse dalla comunità ed è partecipe e promotrice di un comune sforzo per lo sviluppo locale e la coesione sociale, cooperando, stipulando alleanze, sottoscrivendo accordi con le istituzioni locali, con gli attori sociali, culturali ed economici della comunità.

La logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una "nuova cultura", aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere e di cui l'individuo è portatore attivo.

Grazie alla valorizzazione della diversità, ogni individuo trova un terreno fertile per esprimere i propri e speciali "talenti", contro ogni forma di discriminazione.

Per Luham e Schorr (1988; cit. in Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, p.18), «il compito dell'istruire e dell'educare implica scelte di insegnamento che hanno a che fare con un "doppio riferimento sistemico": quello personale e quello sociale».

Ciò esige una competenza di autoriflessione da parte degli insegnanti rispetto alla necessità di estendere il loro sguardo sull'ambiente dove avviene il processo istruzionale ed educativo, rilevandone e rimuovendone gli ostacoli e favorendo l'impegno quali-quantitativo di facilitatori. Così «tutti gli insegnanti, tra attivazione di riflessività e assunzione di responsabilità, divengono progressivamente consapevoli della complessità della loro competenza, che è tale da costringerli ad una ineludibile “sorveglianza teoretica” relativa alle proprie conoscenze e ad una verifica operativa delle prassi didattiche» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, 18-19).

La *società inclusiva* è un diritto di tutti e la partecipazione ad essa espressione della dignità dell'autonomia individuale della libertà.

Compito della scuola è orientare in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità e il proprio progetto di vita: dimensione etica dell'inclusione.

Pertanto, è dovere del sistema scolastico adeguarsi in modo da corrispondere alle necessità di tutti gli studenti.

Una scuola della comunità è, dunque, socialmente responsabile. Il ruolo sociale della scuola è rappresentato in primo luogo dalla missione istituzionale: l'educazione per tutti nell'uguaglianza dei diritti, nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità. Nel volersi inclusiva, la scuola compie un'operazione programmatica che implica la necessità di un cambiamento delle proprie pratiche e di un impegno nella ricerca della qualità e della sostenibilità condivisa col territorio e la comunità locale. Nella prospettiva inclusiva, anche il ruolo sociale va riconsiderato aprendolo ad una visione della scuola come istituzione socialmente impegnata e responsabile, che integra al compito culturale che istituzionalmente le compete, il compito sociale di farsi parte attiva nel promuovere la partecipazione e la messa in rete della comunità locale e degli attori politici e sociali del territorio. Questo ruolo sociale consente di superare gli ostacoli che limitano i diritti di cittadinanza, precludono l'inclusione sociale, indeboliscono la prospettiva di autodeterminazione e di emancipazione dalla povertà e dalla violenza.

Il concetto di inclusione, in ambito educativo, si configura come un processo dinamico, in continuo mutamento, in cui la scuola non si limita al semplice inserimento dell'alunno nei percorsi ordinari, ma adegua la propria offerta formativa rispetto alla pluralità delle differenze e alle esigenze di apprendimento dell'alunno stesso, al fine di rimuoverne gli

ostacoli e di favorirne la partecipazione attiva all'interno di una comunità. L'essere "dentro qualcosa", parte di una comunità più ampia, connota l'inclusione come luogo di benessere (Ghedin, 2009), nella quale è possibile sentirsi rispettati e valorizzati per quello che si è. Tutto ciò implica una totale riorganizzazione del sistema scuola nella quale l'enfasi va posta sulla sua natura dinamica fatta di pratiche educative inclusive in continua evoluzione. Se le scuole vogliono essere più inclusive e offrire una risposta educativa in base alle caratteristiche eterogenee e diversificate degli studenti è necessario riflettere su aspetti quali l'organizzazione e il funzionamento, l'esistenza o meno di un coordinamento e di lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la partecipazione di tutta la comunità, l'uso delle risorse e le pratiche educative (Arnáiz, 2003; Casanova, 2011; González-Gil, et al., 2013). In altri termini la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implica un'attenzione specifica alle esigenze degli alunni e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli alunni.

La scuola inclusiva è un diritto di tutti, pertanto è dovere del sistema scolastico adeguarsi in modo da dare risposte significative ed efficaci alle necessità di tutti gli studenti. Pertanto compito della scuola è orientare gli alunni, in modo proattivo, sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità nonché del proprio progetto di vita.

Pertanto, una scuola veramente inclusiva dovrebbe essere in grado di saper interpretare e riconoscere i bisogni dell'alunno, possedere competenze pedagogiche, psicologiche, metacognitive-didattiche, organizzative, relazionali e, nel contempo, essere nelle condizioni di disporre di strumenti e risorse da spendere nella progettazione al fine di realizzare interventi che garantiscano il successo formativo di ciascuno. Si tratta, cioè, di riuscire a coinvolgere l'intero quadro di risorse della comunità scolastica e oltre.

Il paradigma dell'inclusione si è sviluppato attraverso varie correnti teoriche, aventi come comune denominatore l'idea di apprendimento come processo attivo, individuale o sociale, di costruzione della conoscenza, in cui l'ambiente gioca un ruolo fondamentale.

Pertanto, di fronte allo scenario scolastico, risulta di fondamentale importanza la scelta del modello pedagogico-didattico basato su percorsi flessibili, capaci di creare una sinergia tra tutte le componenti sociali responsabili dello sviluppo dell'alunno al fine di soddisfare i bisogni espressi da ciascuno.

Intendere la scuola in un'ottica inclusiva significa ripensarla vicina alle esigenze di tutti i suoi studenti, capace di accogliere ed essere attenta alle specificità di ognuno.

La scuola è un ambito significativo dove si lavora, alla maniera del *bricoleur*, per ricostruire regole di vita comune. Regole costruite in situazione, non più imposte da un centro sovrano, in una fitta trama di relazioni con soggetti collettivi che stanno imparando a ritrovarsi come attori di progetti di sviluppo locale. Il nuovo modo di lavorare nella scuola è già orientato verso la centralità dell'alunno, ma cerchiamo di cogliere la novità nella prospettiva dell'insegnante. In primo luogo l'esposizione dell'insegnante in prima persona: l'insegnante non ha più le spalle coperte dal programma istituzionale, o almeno non del tutto, ma risponde direttamente di quello che fa all'alunno e alla sua famiglia.

In secondo luogo l'insegnante, nel nuovo modo di lavorare, è tenuto a muoversi nell'orizzonte della riflessività, secondo la formula contingente dell'"apprendere ad apprendere". Tuttavia nella pratica didattica odierna, l'orientamento riflessivo si muove in una latitudine più ampia: sia perché è tenuto a lanciare il soggetto in una società in cui non si danno parametri di riferimento, o almeno, non certi e definitivi; sia perché la riflessività oggi è richiesta come competenza generale, durante tutto l'arco della vita.

L'insegnante ha il compito non solo di curare l'alunno nelle sue caratteristiche particolari ma anche di metterlo nelle condizioni di potersi prendere cura di sé in maniera permanente, a fronte di una società che fa intendere al soggetto di poter disporre di tutto ma allo stesso tempo lo annienta nella reale portata. Su queste basi, il lavoro insegnativo è impegnato a diventare sempre più riflessivo, cioè meno intuitivo e più comunicabile, più coordinato e più interdipendente rispetto ai colleghi, considerati portatori di esperienze interessanti per il confronto e lo scambio. L'insegnamento si apre ad un modo di lavorare chiamato a misurarsi con una varietà di alunni-persone da introdurre in una cultura comune, da preparare alle competizioni scolastiche e sociali, non più portatori di un unico profilo di scolaro. Gli istituti scolastici devono farsi portatori di una integrazione tra culture e identità può essere promossa solo a livello locale, lo stato può solo sostenerla o ostacolarla.

Gli insegnanti sono chiamati a identificarsi con la scuola in cui operano e a tradurla in comunità di lavoro, ma prima ancora a dividerne la pratica di regole di convivenza e di collaborazione. Sicuramente bisogna tenere presente che non è facile sprigionare la scintilla comunitaria dall'incontro delle particolarità solo perché in situazione (Damiano,

2007, p. 133); soprattutto non è pensabile che dai particolarismi sortiscano interessi di portata generale.

L'autonomia scolastica di per sé postula, per poter essere agita, un'amministrazione centrale che ne definisca i criteri per confrontarsi, per comunicare e scambiarsi diverse esperienze scolastiche locali. Tuttavia bisogna anche essere consapevoli che le virtù comunitarie possano non aprirsi o addirittura siano incompatibili a prospettive universali e trascendenti.

Queste implicazioni degli opposti vanno curate nelle classi e fra i banchi, riguardano tutti gli ambienti in cui si interviene sulle relazioni, e fra queste, anche il nuovo modo di lavorare nella scuola.

1.1.3 Il ruolo dell'insegnante e dell'alunno

Il nuovo modo di lavorare nella scuola è orientato verso la centralità della relazione educativa tra insegnante e alunno. Il ruolo dell'insegnante è quello di: guidare e accompagnare l'allievo nelle sue ricerche, tentativi, attività, aiutarlo a definire i problemi; condurlo a formulare delle domande ad analizzare dei dati, incoraggiarlo a costruire una risposta; adattare i suoi interventi ai bisogni di ognuno.

Diventa necessario costruire nuove relazioni dialettiche tra insegnanti e allievi. A tal proposito si parla di una formazione in cui insegnante e allievo sono l'uno il co-soggetto dell'altro, ognuno si trova di fronte un tu al quale si indirizza come io altro, con uguale iniziativa (Altet, 2003, p. 123).

Il vero dialogo e l'adattamento interpersonale reciproco sono esigenze fondamentali in una relazione in cui l'allievo (la classe) diventa partner dell'insegnante.

L'insegnante si concentra pertanto sull'interazione e sulla gestione della classe. Un insegnante tattico che si adatta all'allievo nell'interazione, che bilancia nel corso dell'azione una preparazione flessibile, aperta, una azione capace di favorire negli allievi apprendimenti strategici e riflessione. Tra insegnante e allievo si instaura una relazione in cui sono coinvolti il linguaggio, l'affettività, la personalità e che comporta rapporti di potere, di resistenza, di iniziativa, con negoziazione, controllo e persuasione.

L'insegnante può sostenere e valorizzare l'alunno solo se stabilisce con lui un rapporto reciproco di simpatia, rispetto e fiducia. Una relazione tra insegnante e allievo si basa sulla collaborazione e il chiaro concetto dell'ordine. Per superare le difficoltà l'alunno ha

bisogno di coraggio, sicurezza e comprensione. Un incoraggiamento che può essere interpretato come un processo di cooperazione tra insegnante e allievi che mira a generare uno stato d'animo positivo rispetto al superamento delle difficoltà per raggiungere gli obiettivi prefissati. Nel sentirsi incoraggiato l'allievo, si sente anche considerato come persona che sa affrontare i diversi compiti della vita, disponendolo ad agire in modo proattivo.

Un'azione insegnativa che facilita, sostiene, aiuta ma anche regola l'apprendimento. Si può infatti interpretare l'attività cognitiva che si svolge a scuola come un pensare insieme, un'azione processuale che riflette sui contenuti di vita, di esperienza e che formula decisioni coerenti. L'insegnante promuove modalità di elaborazione delle informazioni più evolute ed attraverso la discussione ri-definisce le situazioni e la costruzione di conoscenze (Anello, 2001). Sono le trame interazionali con gli allievi a determinare la logica degli avvenimenti in classe e queste sono in parte scritte nelle regole di funzionamento della classe, nelle routine quotidiane, ma esigono anche un adattamento permanente dell'insegnante alle situazioni sempre singolari. L'insegnante è chiamato a rendere i contesti scolastici capaci di rispondere educativamente a tutti e di valorizzare la partecipazione di ciascuno, modificando sapientemente l'architettura scolastica e l'organizzazione di tempi, spazi, strumenti e mediatori didattici (Damiano, 2013; Perla, 2013).

Realizzare l'inclusione didattica comporta il superamento di ogni rigidità metodologica e l'apertura verso una relazione dialogica con altre discipline, puntando al valore di ogni singola persona e alla sua sfera affettiva, che permette di comprendere i diversi bisogni e l'attuazione di risposta da parte di ognuno.

Il punto di partenza richiesto agli insegnanti per un investimento educativo è la "diversità", in grado di rinnovare e differenziare in modo elastico e, quindi, creativo gli itinerari didattici per renderli adatti al tempo presente, ma soprattutto significativi, affinché sia possibile far affiorare le potenzialità di ognuno, e di tutti, prestando attenzione alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali.

La *didattica inclusiva* si propone di trovare e creare le condizioni di apprendimento attraverso le quali l'alunno possa esprimere e realizzare al massimo il proprio potenziale (Ianes, 2014).

Nella pratica scolastica, il consiglio di classe e i docenti possono fare ricorso a delle *categorie di risorse* che aiutano ad attivare una didattica inclusiva. Ciò comporta avere la capacità di superare ogni qualsiasi rigidità metodologica per assumere un atteggiamento di apertura verso una relazione dialogica-affettiva che garantisca la comprensione dei bisogni, finalizzata alla realizzazione di adeguate risposte funzionali.

Queste categorie fanno riferimento a (Ianes et al., 2013):

- L'organizzazione scolastica generale che comprende la gestione dei tempi-scuola e dell'orario scolastico, sia curriculare che extracurriculare.
- Gli spazi e la struttura, dal punto di vista architettonico, degli ambienti scolastici e che si esplicita nell'approntamento di ambienti di apprendimento accoglienti, ricchi di stimoli e bene organizzati.
- La sensibilizzazione generale rivolta al team docenti, alle famiglie, ai care-giver e agli alunni rispetto alla cultura dell'inclusione; in tale categoria rientrano tutte quelle iniziative di informazione e conoscenza.
- Le alleanze extrascolastiche in cui rientra, in primis, la famiglia e tutte le altre associazioni di tipo culturale, sportivo o altro presenti nel territorio.
- La formazione e l'aggiornamento rivolto al team docenti e al consiglio, condizioni indispensabili per la formulazione di strategie comuni.
- La documentazione intesa come consultazione di buone prassi compiute da altre istituzioni scolastiche; il confronto con altre realtà scolastiche può apportare cambiamenti al proprio sistema-scuola e rivelarsi fonte di ricchezza in termini di strategie e progetti da realizzare.
- La didattica comune che comprende tutte quelle *strategie inclusive* adottate all'interno della didattica comune (Apprendimento cooperativo, Tutoring, didattica laboratoriale).
- La strutturazione di percorsi educativi e relazionali comuni come quelli di origine laboratoriale-creativa ed espressiva che pur se sono estesi a tutti, prevedono una certa individualizzazione.
- La didattica individuale in cui l'alunno e il docente si trovano in un rapporto 1:1.
- La strutturazione di percorsi educativi e relazionali individuali che prevede un rapporto 1:1 nella quale, però, si stabiliscono obiettivi diversi. Generalmente, nella pratica scolastica, vengono adottati nel caso in cui si voglia lavorare su obiettivi

relativi all'autonomia personale e sociale. Un possibile punto di criticità può essere rappresentato dalla fretta di andare avanti con le attività con il conseguente rischio di allontanare, in maniera del tutto involontaria, l'alunno dalle normali attività intraprese dai compagni di classe.

- Gli ausili, le tecnologie e i materiali che possono favorire l'apprendimento (software didattici specializzati, LIM, ecc.).

Come si evince, la qualità della didattica inclusiva è data dalla capacità di riflettere sull'azione educativa e didattica messa in campo dall'intera organizzazione scolastica, con la consapevolezza di dover ricercare e mettere in atto strategie alternative che possono comportare, ove necessario, un cambiamento di prospettiva rispetto a prassi consolidate.

Chiariti gli orizzonti verso i quali debba muoversi una didattica inclusiva, «è auspicabile non solo riflettere ma anche comprendere pienamente l'urgenza di una didattica inclusiva quale luogo fecondo di educazione integrale che, convergendo sull'unità della persona, ponga al centro dei processi di costruzione della conoscenza e dello sviluppo individuale la complessità della relazione educativa sia tra docente e allievi, che tra gli allievi, nonché tra i docenti stessi» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, p. 44).

L'educazione non può essere considerata come didattica costituita da un insieme sterile di tecniche e di trasmissione di contenuti o principi, ma come attivazione di processi educativi, mirante alla totalità della persona; sarà, per questo, necessario riflettere sulla Didattica Speciale sviluppandone una lettura dialogica con la Didattica Disciplinare, permettendoci, così di proporre percorsi educativi in grado di rispettare e valorizzare, nella loro pienezza, tutte le diversità che caratterizzano gli allievi, offrendo a ciascuno un'esperienza di formazione nel rispetto della propria unicità e originalità. «La didattica speciale verifica perciò la compatibilità delle regole e delle indicazioni offerte dalla didattica generale e disciplinare con le caratteristiche e le esigenze specifiche degli allievi, sia percorrendo piste di lavoro poco esplorate, sia analizzando i problemi ricercandone soluzioni con strategie efficaci e innovative, ponendo sempre però massima attenzione allo sviluppo integrale della persona» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, p.45).

1.2. La formazione degli insegnanti-professionisti

Per rinnovare il sistema scolastico e i sistemi educativi formativi è fondamentale partire dalla formazione degli insegnanti, perché ricoprono un ruolo fondamentali nel processo di costruzione di una società inclusiva (Casado Muñoz y Lezcano, 2012).

La didattica inclusiva necessita di promuovere lo sviluppo di una professionalità docente in grado di osservare conoscere e comprendere la complessità di ciascun alunno e dei suoi bisogni, considerandoli attivi portatori di risorse.

Oggi nella società contemporanea il ruolo del docente deve rivestirsi di nuovi tratti caratteristici.

Diviene essenziale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti in chiave inclusiva, in vista della vasta eterogeneità delle classi della scuola e delle tante declinazioni della diversità, e in relazione con soggetti che presentano molteplici esigenze.

È basilare da parte del docente assumere l'atteggiamento più adeguato ad ogni circostanza, analizzando in modo sistematico le situazioni nelle quali intervenire.

Ogni persona possiede, in modo differente e originale, nella propria singolarità, il proprio talento individuale, fondato sul presupposto dell'unicità dell'individuo, anche se talvolta in modo nascosto e in attesa di essere individuato e valorizzato nella sua più piena bellezza: gli insegnanti devono andare oltre le manifeste competenze e dedicarsi alla scoperta di senso, anche laddove dovesse sembrare non esserci, per cogliere l'approssimarsi di nuove potenzialità, in una visione dinamica della persona, attraverso occasioni di sistematica partecipazione attiva.

Una scuola pienamente inclusiva, al cui interno cresca una didattica inclusiva, è una scuola che sviluppa capacità di autoriflessione e autoanalisi da parte degli insegnanti al fine di estendere il loro sguardo all'ambiente in cui avviene il processo istituzionale ed educativo.

Un'importante relazione dell'OCSE "*Teachers Matter: Attracting, Development and Retainig Effective Teachers*" dichiara che «il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti è una priorità al livello delle singole politiche nazionali» (Chiappetta Caiola e Ciraci, 2013, p. 139).

In altri termini la formazione degli insegnanti e di altri professionisti dell'educazione è considerata un fattore chiave per promuovere l'inclusione e garantire il successo. È essenziale che l'insegnante passi da strumento di controllo a strumento di miglioramento della scuola, da insegnante-impiegato ad insegnante-professionista decisore principale

delle scelte delle operazioni del sistema. I docenti devono possedere le competenze utili ad accogliere le diversità degli alunni. Nel periodo della formazione iniziale e durante l'aggiornamento in servizio, i docenti vanno incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che gli daranno la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (Agenzia Europea⁹, 2011, p. 15).

Un insegnante-professionista è una persona dotata di competenze specifiche, specializzate che riposano su una base di saperi razionali, riconosciuti, che provengono dalla scienza, legittimati dall'università o tratti dalle pratiche (Altet, 2003, p. 33). Il professionista ha sempre a che vedere con casi singoli, unici, nel senso di identici solo a se stessi, non ripetibili. La sua teorizzazione non assume mai un carattere generale, le sue componenti definiscono una teoria del caso unico.

La European Agency for Development in Special Needs Education ha sottolineato, nel progetto "La formazione docente per l'integrazione in Europa" (2011), la necessità di formare in tutti i paesi europei le competenze dei docenti nella diffusione delle prassi inclusive. Affinché questo profondo cambiamento culturale possa pienamente realizzarsi, occorre una formazione che supporti gli insegnanti su due versanti: per un verso, nella riprogettazione dei contesti educativi e nella comprensione delle variabili dell'architettura scolastica e della mediazione didattica (Damiano, 2013); per altro verso, nella presa di coscienza del proprio modo di "pensare" l'inclusione e di tradurla in pratica, confrontandosi con le proprie credenze, decostruendo gli assunti che ostacolano la gestione della classe come setting inclusivo.

Gli insegnanti dovrebbero lavorare molto su se stessi e sulla metacognizione, al fine di sviluppare abilità mentali superiori focalizzate sulla didattica inclusiva e sulla consapevolezza della differenziazione didattica e della mediazione come base dell'inclusione (Damiano, 2013). In tal senso, bisogna reinterpretare gli studi sulla metacognizione, cioè sul thinking about thinking (Cross & Paris, 1988; Flavell, 1979a; Paris & Winograd, 1990; Schraw & Moshman, 1995; Schraw et al., 2006), tradizionalmente centrati sugli studenti, in quanto la metacognizione può essere utilizzata come strumento di formazione del pensiero inclusivo degli insegnanti. Questo aspetto

⁹ European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *La Formazione Docente Per L'integrazione (Te4i)*. Denmark: SNE.

Disponibile in: https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4i-policypaper-IT.pdf

potrebbe portare al raggiungimento di obiettivi quali: la costruzione di dispositivi metacognitivi per la formazione del pensiero inclusivo, cioè la promozione dello sviluppo metacognitivo di abilità mentali superiori degli insegnanti focalizzate sulla didattica inclusiva; la promozione di una esplorazione autoriflessiva delle dimensioni implicite, emotive, motivazionali, ideologiche, culturali ed esperienziali alla base della professione insegnativa che possono essere risorsa o ostacolo nella costruzione di pratiche e culture inclusive; l'assunzione di una postura riflessiva, metacognitiva e autovalutativa capace di attivare la consapevolezza dell'insegnante in formazione di avere un ruolo di accompagnamento, promozione, organizzazione delle strategie di mediazione didattica; la promozione della consapevolezza delle difficoltà e dei rischi insiti nella professione insegnante, impliciti in ogni relazione di aiuto e di cura educativa (assistenzialismo, vittimismo, medicalizzazione, mito salvifico nei confronti di chi vive una condizione di difficoltà).

Tali obiettivi potrebbero portare alla comprensione e valorizzazione del pensiero degli insegnanti in formazione sulla didattica dell'inclusione e sulle competenze necessarie per la gestione della classe, riconoscendo la portata epistemologica del sapere implicito e pre-riflessivo dei docenti in formazione come specifico sapere professionale.

1.2.1. La professionalità interattiva

L'identità dell'insegnante sta profondamente mutando e va riposizionata di fronte ai nuovi orientamenti circa la sua professionalità. Negli anni Ottanta gli insegnanti appartenevano alla categoria delle cosiddette "semiprofessioni"; ancora oggi, ci si rifà a due modelli prevalenti a livello internazionale:

- il modello *a competenza minimale* (cioè quello delle semiprofessioni), in cui l'insegnante è considerato dispensatore di cultura che segue programmi e il cui processo di professionalizzazione avviene in maniera prevalente nella formazione iniziale;
- il modello *a professionalismo aperto*, in cui l'insegnante viene considerato al centro del processo il cui fine è il miglioramento della qualità dell'educazione e dell'istruzione. Gli insegnanti sono coloro che hanno il compito di decifrare i bisogni dei soggetti e della scuola come organizzazione ed istituzione. In questo

senso sono promotori di innovazione in grado di valutare e di autovalutarsi, considerando gli effetti delle loro azioni sul singolo, sulle dinamiche della classe e del gruppo di lavoro nonché di valutare e costruire il loro percorso formativo.

La professionalizzazione dell'insegnante è un processo lungo e complesso nel quale la tematica dell'autonomia avrà un peso significativo. Si tratta di pensare ad un'idea di "professionalità interattiva", secondo la quale entrano in gioco le valutazioni di coloro che fruiscono del servizio, degli insegnanti stessi, delle differenti realtà territoriali (Milani, 2000).

La professionalizzazione interattiva passa attraverso la ricostruzione dell'identità dell'insegnante, dell'immagine di sé che si ha nella gestione quotidiana del lavoro, da come riesce ad assumere la complessità e a rispondere efficacemente, a riflettere sulle azioni, su contenuti impliciti ed espliciti, coscienti ed inconsci dell'agire educativo. La costruzione del sé professionale attraversa diverse tappe, nel ciclo formativo del soggetto che possiamo schematicamente indicare:

- scoperta/conoscenza di un ideal tipo (formazione iniziale);
- adesione ragionata a tale ideale;
- sperimentazione e personalizzazione di questo ideale e ricerca di modelli nel contesto (tirocinio);
- personalizzazione del modello e costruzione di un primo nucleo del sé professionale;
- ricerca di uno stile professionale originale, aperto al cambiamento.

La formazione è determinante in tutte queste fasi, dovendo creare insegnanti protagonisti e costruttori del sapere pedagogico e metodologico-didattico. È necessario sia un bagaglio scientifico fondato, con conoscenze e competenze, ma anche la creazione di una mentalità adeguata al cambiamento affinché il sé professionale, vada acquisendo una sempre maggiore fisionomia adulta in grado di generare altra professionalità.

1.2.2. La dimensione etica della professionalizzazione

Il vincolo originario che genera e tiene in vita una professione risiede nell'assunto che la vede depositaria di un sapere capace di affrontare un

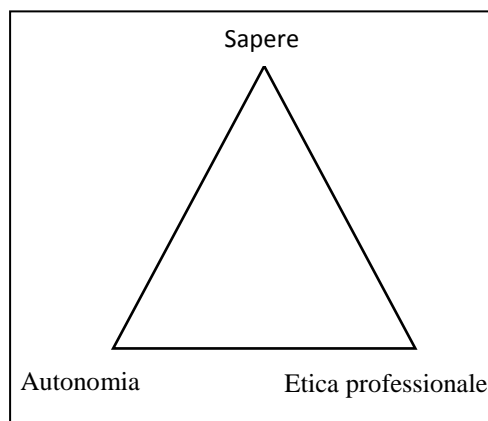


Figura 1.3: Triangolo della professione. A partir de Damiano (2007).

problema di rilevanza sociale in modo efficace e probante. L'autonomia che ne deriva non è solo apprezzamento pubblico ma anche competenza acclamata.

È molto importante ricordare le basi che ci propone Damiano (2007) in relazione con la professione del docente, e che riassumiamo nella Figura 1.3. La saldatura di questo triangolo è affidata al suo vertice, l'etica, che da un lato rende il professionista responsabile verso il gruppo di appartenenza e dall'altro, impegna il professionista ad aggiornare continuamente il suo sapere. In questo modo si completa il circolo virtuoso della professionalità.

Possiamo però delineare, secondo Damiano (2004, p. 224), due condizioni per promuovere il cambiamento.

1. Centrare la ricerca sulla pratica educativa mettendo i ricercatori a servizio degli insegnanti; in questa prospettiva c'è molto da lavorare per uscire dalla vaghezza e trovare l'intesa su un affidabile profilo dell'insegnante, perché non è possibile accreditare pubblicamente una figura professionale senza disegnarne i tratti con un'accettabile precisione e una relativa completezza.
2. Acquisire la fiducia sociale per il lavoro degli insegnanti: oltre l'autonomia è indispensabile che questa sia legittimata dai suoi mandatori (famiglie ed alunni). Si tratta di stringere legami per attivare un rapporto fiduciario (il che implica uno sforzo notevole della categoria) che sia base sociale al lavoro degli insegnanti.

Occorre trovare la misura opportuna per un modello di insegnante che sia operativamente valido e moralmente credibile. La professionalizzazione richiede l'autonomia morale, attraverso la liberazione da vincoli impiegatizi che ne ottendono e sovraccaricano l'azione; ma l'autonomia deve coniugarsi con la domanda e le aspettative del pubblico. La composizione della portata morale della qualificazione tecnica si può articolare come declinazione pubblica dell'etica educativa. Tra i punti critici possiamo indicare: la protezione offerta agli alunni rispetto alle stesse famiglie; le garanzie assicurate rispetto alle pressioni particolaristiche; l'integrazione delle virtù dell'insegnante nel contesto della relazione educativa; *l'a chi tocca* scrivere il codice etico dell'insegnante, rinunciando a costituire improbabili commissioni. La soggettività della categoria è imprescindibile, così pure le fonti non possono che essere "l'*ethos* di fatto" e le pratiche morali in situazione.

Quest'ultimo punto dà voce ad una serie di motivazioni che giustificano la richiesta di un codice deontologico degli insegnanti. Ci limitiamo a definirne i vantaggi ma anche le obiezioni più accreditate (Damiano, 2007, pp. 289-297).

- In un ambiente come quello scolastico il rischio più grave è quello dell'anomia. Il richiamo ad una relativa unità professionale ancorata a principi e regole comuni, capace di tracciare un perimetro, un territorio di appartenenza in grado di assicurare e sopperire ad una situazione caratterizzata da una forte incertezza e senso di disorientamento.

- Un'etica da condividere serve ad identificare una pratica professionale comune, una sorta di "ortodossia" della professione che consente di rendere prevedibile, controllabile e gestibile il lavoro da parte di chi lo compie. Gli effetti si colgono anche sul versante "esterno", allorché l'insegnante si presta a collaborazioni interprofessionali, sempre più usuali nella quotidiana pratica didattica.
- L'idea di una regolamentazione etica della professione insegnante, che afferma obblighi in termini di merito e non di risultati, tutela giuridicamente l'insegnante di fronte ai sempre più frequenti conflitti che toccano la vita quotidiana.
- La legittimazione della scuola investe anche lo *status* dell'insegnante che prima lo preservava dal render conto delle sue capacità. Lo *status* non immunizza più contro la verifica, la critica, il sospetto, oggi occorrono competenze da manifestare in situazione. La regolamentazione dell'azione degli insegnanti mira a ricucire la divaricazione tra *status* e competenze e assume la portata di difesa e di recupero di legittimazione.

Le obiezioni al codice deontologico mosse in genere dai sindacati asseriscono che lo statuto degli insegnanti è già regolamentato a sufficienza, affermando diritti e doveri di quest'ultimo anche se non c'è alcuna regola di natura etica (salvo il riferimento ai valori della Costituzione repubblicana). Ciò che si teme è che la morale professionale individuale non offra garanzie sufficienti a preservare l'universalismo dell'insegnamento, in particolare il valore della giustizia educativa e dell'equità.

Rimangono due ragioni contrarie da prendere in considerazione. L'una che rimanda alla complessità dell'azione di insegnamento troppo complessa, che una regolamentazione ridurrebbe gravemente depauperandola della sua pregnanza educativa, l'altra di carattere sociologico che segnala i limiti di qualsiasi regolamentazione cioè la sua provvisorietà di

fronte ai ritmi accelerati di evoluzione delle professioni e l'impossibilità di prevedere l'incontenibile varietà delle situazioni in cui si trova ad operare l'insegnante.

È fuor di dubbio che la ricerca sul terreno della dimensione morale della conoscenza per l'insegnamento, mostra che gli insegnanti esercitano un'effettiva giurisprudenza morale nella gestione della classe e che il lavoro didattico chiama in causa un *ethos* in mancanza del quale l'insegnante non potrebbe affrontare dilemmi autenticamente morali che pone la convivenza di aula e di scuola.

Prima ancora che oggetto di insegnamento, la morale fa da sfondo comune a tutti gli insegnamenti. E, più a monte, alle ragioni che giustificano la scelta di una professione che ha a che vedere con una funzione di autorità. Una delle ragioni epistemologiche che argomentano a favore dell'azione come categoria appropriata a render conto dell'insegnamento, risiede nella possibilità di reintegrare la dimensione morale come componente diffusa della pratica (Damiano, 2006, p. 157).

La concretezza della situazione è la costituzione degli elementi che fanno l'azione morale e che alimentano la conoscenza morale degli insegnanti. Ci sono insegnanti che hanno un'acuta consapevolezza della loro responsabilità morale e che esercitano questo impegno con una rigorosa puntualità riflessiva. La conoscenza etica, per quanto spontanea, incompleta, non è mai occasionale ma si colloca attorno a dei principi, a delle finalità assegnate al proprio lavoro. Recenti ricerche (Damiano, 2007, pp. 358-361) fanno emergere alcuni principi che gli insegnanti ritengono essere moralmente importanti e che si esplicano nel modo in cui conducono la classe, negli scambi informali, nella valutazione. Questa conoscenza va riconosciuta come "sapere esperto" e base di rinnovamento della professione degli insegnanti. Si tratta di rendere socialmente visibile il capitale morale prodotto dall'esperienza degli insegnanti, compito questo dei ricercatori, e restituirlo agli insegnanti stessi attraverso la formazione iniziale e ricorrente della professione.

1.3. Didattica per competenze e professionalità insegnante

La competenza è un sistema di conoscenze dichiarative, procedurali, contestuali o condizionali organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere, autonomamente con rapidità e sicurezza e con parziali adattamenti delle strategie, una famiglia di problemi con un'azione efficace. Analizziamo alcuni aspetti rilevanti della competenza.

Autonomia nel risolvere i problemi. La persona competente fa conto delle proprie prerogative o abilità: è autonoma sa avvalersi di strategie e delle conoscenze utili. Il competente capisce il problema, individua l'informazione mancante, sa dove trovare chi e quanto occorre e la sua capacità deve essere relativa ad un aspetto insolito infrequente.

Gli studenti che vogliono diventare competenti devono acquisire un sapere, un saper fare, e relativamente al livello in cui si trovano, devono acquisire autonomia nella gestione dei problemi, non solo relativamente a quanto hanno già appreso. In pratica non solo devono sapere risolvere problemi in diversi contesti, ma devono anche saper trovare le fonti più affidabili, gli accorgimenti più efficaci, i manuali più completi, per rispondere a domande nuove.

Duttilità, flessibilità intellettuale, versatilità del patrimonio culturale. L'apprendimento tradizionale prevede settori da apprendere. L'ampiezza dell'informazione da promuovere impoverisce, spesso, le dimensioni applicative. L'insegnamento abituale presenta il problema, spiega la soluzione e lascia allo studente l'utilizzo di quanto appreso nel settore previsto.

La competenza, invece, richiede di saper gestire le conoscenze per risolvere situazioni che presentano elementi di novità, esigenze di adattamento degli schemi appresi. Una didattica finalizzata allo sviluppo di competenze potenzia le conoscenze non solo chiedendo di sistematizzarle ma anche di renderle significative e utilizzabili. In questo modo il sapere diventa strumento per pensare e agire.

Mobilizzazione delle conoscenze per strutturare una soluzione. Il competente, quando incontra un problema nel settore in cui si è preparato e qualificato, può avere tre gradi di affinamento delle strategie, che non rientrano tutti nelle competenze:

- non ha mai risolto problemi del genere; cioè non ha pronta una strategia nel suo repertorio, un piano per risolvere quella situazione. Si mette in ricerca per strutturare un piano di risposta e questo presuppone che il competente sappia trovare elementi, indicazioni che gli consentono di costruire una risposta;
- questa risposta dovrà essere pianificata; il competente dovrà sentirsi sicuro della soluzione fornita che deve essere espressa con chiarezza e rigore, saperla usare quando è necessario, rendendola sempre più familiare. Sa anche adottarla in modo più o meno evidente se la situazione si ripresenta. Fino a quando si è alla ricerca di una soluzione non si può dire che un soggetto è competente in quel settore; resta

quindi nell'ambito della ricerca e non della competenza. Si passa al livello della competenza quando si ci è costruito un piano completo e sicuro. Chi apprende deve esercitarsi nell'esercizio di questo piano, in modo da essere sicuro di non avere più momenti dello stesso non chiaramente utilizzabili;

- ci sono diverse gradazioni nel nesso problema-soluzione, ci può essere una soluzione tramite un riflesso naturale, in questo caso si parla di costruzione di abilità di destrezza, che riguarda l'esecuzione di compiti semplici. Il circuito di risposta alla situazione problematica può essere lungo, ma se il soggetto non sa come costruirlo lo si dichiara estraneo. Se il problema esige di essere risolto allora si provoca la ricerca di una soluzione e la ricerca deve portare ad una soluzione se si vuole parlare di competenza;
- quando la strategia di risposta c'è, è individuata con sicurezza, è nota nei suoi vari momenti allora c'è competenza iniziale. La strategia la si può perfezionare e rendere più sicura, più facile e originale ed è allora che si raggiunge il traguardo di una competenza esperta, che esige adattamento piani di soluzione e innovazione;
- piani, schemi, strategie che consentono di risolvere bene e presto una famiglia di problemi. I piani di soluzione devono essere: chiari, sicuri, facilmente percorribili; nuovi insoliti, costruiti da chi risolve il problema, non semplici applicazioni di strategie apprese, ma potenti rapidi, più economici; risposte a problemi rapidamente categorizzati, cioè in un certo senso il competente riconosce il problema come familiare (Coggi, 2005).

Ancora oggi si pretende di dispensare conoscenze disciplinari senza preoccuparsi della loro integrazione con le competenze. Questo distacco è dovuto al fatto che si pensa che l'integrazione si produca spontaneamente, una volta che il soggetto si ritrovi nelle situazioni complesse; oppure che sarà affidata ad altri formatori se non alla vita stessa.

È risaputo che il transfert delle conoscenze o la loro integrazione con le competenze non è automatica, ma è il frutto di lavoro. Imparare a capire un testo per imparare non è apprendere, salvo che per scopi espressamente scolastici. Se questo apprendimento non è rapportato a pratiche sociali sarà velocemente dimenticato, servirà solo a superare l'esame ma non a fronteggiare situazioni nella vita.

Non potendo sviluppare competenze, la scuola si accontenterebbe di dare conoscenze e curare lo sviluppo di capacità decontestualizzate (comunicare, argomentare, analizzare,

etc.) ma contestualizzabili. In questa prospettiva ciò che viene fatto è solo aggiungere ad una qualche conoscenza qualche riferimento all'azione, ma ciò non basta per designare una competenza.

La strada percorribile è quella di non dissociare la redazione dei nuovi programmi di studio dalla riflessione sulle pratiche di insegnamento, sul lavoro scolastico e i dispositivi di insegnamento-apprendimento.

Ogni competenza è essenzialmente legata ad una pratica sociale di una certa complessità, ma non necessariamente ad una pratica professionale. Nella formazione professionale si intende preparare ad un mestiere che metterà l'esperto di fronte a situazioni che potranno essere da lui dominate, attraverso competenze caratterizzate da un certo livello di generalizzazione. Un pilota o un medico devono essere in grado di far fronte a situazioni impreviste o di emergenza.

La messa in atto di una formazione professionale consiste prima di qualsiasi altra cosa nell'identificare le situazioni pertinenti, considerando sia quelle banali che quelle eccezionali. Questo lavoro è alla base della trasposizione didattica in formazione professionale.

«Qual è allora il principio di identificazione di situazioni a partire dalle quali si potrebbe creare delle competenze?» (Perrenoud, 2003, p. 49).

È possibile distinguere due strategie: la prima è fare come se le discipline formassero competenze, il cui esercizio in classe prefigurerebbe la loro messa in atto, la seconda mette l'accento sulle competenze trasversali.

Per estrapolare dalle diverse pratiche sociali competenze trasversali basterà spogliare le situazioni del loro contesto, ritrovando caratteristiche universali dell'agire umano. Questo non significa però che le azioni ricorrono ad un'unica sola competenza. L'unità del concetto non controlla l'unità della competenza. Un soggetto può padroneggiare una procedura analitica generale ma ciò non comporta che sappia analizzare un testo così come una formula chimica; per fare ciò ha bisogno di competenze specifiche.

Tale approccio trascura la trasposizione didattica infatti, se si formano competenze con la pratica, si necessita di contesti, scopi identificati, situazioni concrete. Quando il programma invece non propone alcun contesto, lascia gli insegnanti liberi di formarlo, ovvero di prendersi la responsabilità o il potere e il rischio di determinarlo. Questo porta a due problemi:

- ci saranno docenti che condividono l'idea di competenza e assumeranno la responsabilità di scegliere le pratiche sociali di riferimento, investendo anche la propria visione di società, di cultura, di azione;
- ci saranno docenti che non vedono alcun vantaggio in un simile approccio e si limiteranno alle competenze disciplinari consacrate dalla tradizione, investendo nella trasmissione di conoscenze, teorie e metodi.

La verità è che la scelta delle competenze trasversali da sviluppare dipende da quale tipo di essere umano la scuola vuole formare.

L'attuale dibattito oppone coloro che pensano che la scuola deve limitarsi a trasmettere saperi e sviluppare alcune capacità generali e coloro che, viceversa, invocano la costruzione di competenze sia nell'ambito delle discipline che attraverso il transfert e la mobilitazione delle conoscenze in situazioni complesse.

Bisogna allontanarsi da una visione del mondo troppo schematizzata legata alla divisione disciplinare, perché porta all'isolamento. Nelle imprese e nell'amministrazione i confini sono meno rigidi, le identità più mobili. Si possono invocare incontri, intersezioni, cooperazioni tra le discipline senza negare la coerenza di ciascuna. «In definitiva il tutto trasversale non porta più lontano del tutto disciplinare» (Perrenoud, 2003, p. 57).

Se è vero che una competenza si riferisce ad una famiglia di situazioni, è anche vero che bisogna considerare diverse tipologie di configurazione:

- ci sono situazioni per padroneggiare, dalle quali si attingono risorse provenienti essenzialmente da una sola disciplina (scrivere un racconto, spiegare una rivoluzione, etc.);
- ci sono situazioni che per essere padroneggiate hanno bisogno del ricorso a risorse tratte da diverse discipline; si tratta per lo più di situazioni della vita;
- ci sono situazioni la cui padronanza non necessita di alcuna conoscenza disciplinare, eccetto la lingua nativa, come ad esempio organizzare un matrimonio.

Uno studio approfondito farebbe notare che i saperi disciplinari sono meno importanti di quanto credono gli specialisti, ma che sono presenti, marginalmente, in numerosissime situazioni anche se non direttamente insegnati a scuola (ad esempio, chi si interessa di piante o di viaggi saprà di botanica o di geografia più di quanto gli sia stato insegnato a scuola). Si può tuttavia avanzare l'ipotesi che ciò che ha imparato altrove si è in parte strutturato grazie alle nozioni di base dell'insegnamento generale.

L'onestà risiede, oggi, nel dire che non si sa a cosa servono esattamente le discipline scolastiche - al di là del leggere, scrivere e far di conto – nella vita quotidiana di chi non ha fatto gli studi superiori, questo perché la scolarizzazione è stata predisposta per gli studi lunghi. Voler sviluppare delle competenze significa anche, riflettere sul problema dell'utilità delle discipline (Perrenoud, 2003, pp. 59-60).

Per affrontare l'argomento che riguarda la professione di insegnante bisogna prima parlare delle competenze che contribuiscono a ridisegnare la professionalità insegnante. Gli insegnanti devono, per prima cosa, padroneggiare i saperi da insegnare, essere capaci di fare lezione, gestire una classe e valutare. Ma è anche importante analizzare attentamente il funzionamento delle competenze soprattutto per stilare tutte le conoscenze teoriche e metodologiche che esse mettono in moto.

Oggi più che mai viene posto l'accento sulle competenze reali, diversificate, evolutive, legate alla storia della vita delle persone. Il fatto che la formazione degli insegnanti sia influenzata da tali riferimenti ci dimostra il suo progressivo ingresso nel mondo della formazione professionale, non tralasciando l'importanza di uno sviluppo permanente di tale professionalità.

Precisato il concetto di competenza, possiamo chiederci cosa cambia stabilendo che la scuola e l'università devono formare alle competenze. Alcuni studiosi sostengono che non bisogna solamente formare sul piano cognitivo e culturale, ma bisogna insegnare a *dinamicizzare* le conoscenze in contesti problematici con elementi sempre nuovi ed avviare ad uno sviluppo permanente della professionalità. Si dice allora che gli studenti debbano acquisire una competenza professionale.

Cominciamo allora, a definire un *competente professionale* con le seguenti dimensioni personali.

- Ha studiato e appreso un certo numero di informazioni tali da consentirgli di esercitare una certa professione.
- Deve aggiornarsi rapidamente acquisendo le nuove abilità richieste. Deve servirsi delle nuove tecnologie, di nuovi sussidi, deve adeguarsi ai diversi modi di concepire la professione e deve adattarsi ai diversi e continui cambiamenti della professione. Deve quindi saper trovare corsi di aggiornamento e riqualificazione.
- Ha studiato come risolvere certi problemi, ma deve saperli risolvere anche quando evolvono, si complicano, mutano col tempo e con le circostanze.

- L'aggiornamento dipende dal singolo e sarà dovuto all'apprendimento di base che deve prepararlo a recuperare nuove fonti di apprendimento.
- Opera per lo più in gruppo, con collaboratori, quindi sarà in grado di adeguarsi alla preparazione, alla comunicazione con gli altri, ai ritmi, alle particolarità individuali, alle esigenze del capo, dell'organizzazione o all'istituzione in cui lavora e alle sue trasformazioni.
- I livelli di competenza che si possono prefigurare anche nello stesso ambito professionale. L'università può e deve aiutare a conoscere i livelli personali di prestazione e di competenza.

La competenza professionale è quindi un insieme organico di caratteristiche: sul piano delle conoscenze dichiarative, delle conoscenze metodologiche, delle abilità, delle strategie, della motivazione, della sicurezza in sé, della fiducia in sé, del progetto di sé (Coggi, 2005, pp. 370-373).

1.3.1. Dieci domini di competenza per la formazione continua degli insegnanti di scuola primaria

La professionalità dell'insegnante viene ridisegnata accuratamente da Perrenoud (2002) nel suo testo "*Dieci nuove competenze per insegnare*", nel quale raggruppa le competenze in dieci grandi famiglie, privilegiando quelle attualmente emergenti e mettendo in evidenza ciò che cambia, descrivendo le competenze che rappresentano un "orizzonte" e non un'acquisizione consolidata.

Lo studioso pone l'accento sulle competenze considerate "prioritarie", poiché coerenti con il nuovo ruolo degli insegnanti, con l'evoluzione della formazione continua, con le riforme della formazione iniziale e con i propositi delle politiche educative. Si tenta dunque di cogliere il "movimento" della professione insistendo su dieci grandi famiglie di competenze.

Descrivere una competenza significa, in larga misura, evocare tre elementi complementari (Perrenoud, 2002, pp. 14-15):

1. i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza;
2. le risorse che mobilita;
3. la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazioni complesse e in tempo reale.

Quest'ultimo aspetto è il più difficile da oggettivare, perché gli schemi di pensiero non sono semplici da osservare e non possono essere che inferiti, a partire dalle pratiche didattiche e dai proponimenti degli attori. Intuitivamente si percepisce che l'insegnante sviluppa schemi di pensiero propri della sua professione, non resta che descriverli più concretamente.

Le dieci competenze delineate dallo studioso sono le seguenti.

1.3.1.1. Organizzare e animare situazioni d'apprendimento

L'accento viene posto sulla volontà di ideare situazioni didattiche ottimali all'apprendimento. Le procedure classiche, pur rimanendo utili, non rappresentano più la principale metodologia di lavoro in classe. Organizzare e animare situazioni d'apprendimento significa assegnare un giusto posto a tali percorsi, mettere a disposizione tempo e disporre di competenze necessarie per immaginare e creare altri tipi di situazioni di apprendimento, considerate dalle didattiche contemporanee situazioni aperte, apportatrici di senso e di regolazione.

Questa competenza globale mobilita altre competenze, più specifiche, come: conoscere i contenuti da insegnare per ogni disciplina e tradurli in obiettivi; lavorare partendo dalle rappresentazioni degli alunni, dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento; costruire e pianificare sequenze didattiche; coinvolgere gli alunni in attività di ricerca e progetti di conoscenza.

1.3.1.2. Gestire la progressione degli apprendimenti

Programmi, metodi, mezzi d'insegnamento proposti sono concepiti per favorire la progressione degli apprendimenti degli allievi in vista dell'acquisizione di competenze.

Gli apprendimenti umani invece, non si possono programmare proprio in virtù del fatto che ogni individuo è un essere a sé, autonomo dagli altri. Ogni insegnamento quindi dovrebbe essere strategico, concepito in una prospettiva a lungo termine, in cui ogni azione viene decisa in funzione del contributo che ci si aspetta riguardo al progresso ottimale degli apprendimenti di ogni allievo.

Anche questa competenza mette in moto tutta una trama di competenze più specifiche: ideare e gestire delle situazioni-problema che siano adeguate al livello e alle possibilità

degli alunni; avere una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento; stabilire i punti di contatto con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento; osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento secondo un approccio formativo; fare dei bilanci periodici di competenze e prendere decisioni.

1.3.1.3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione

Ogni individuo ha il proprio livello di sviluppo, un proprio rapporto con il sapere, i propri interessi e i propri mezzi e modi di apprendere; non esiste una situazione standard, ottimale, per l'intera classe. È auspicabile quindi creare un'organizzazione del lavoro e dispositivi didattici che mettano ognuno in una situazione ideale. L'ideale sarebbe poter dare ad ogni alunno un'educazione personalizzata.

Per Zanniello (2005), l'educazione personalizzata si fonda sulla concezione che l'essere umano è persona, essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda. Chi personalizza individua un soggetto in mezzo ad una comunità. L'educazione personalizzata è tale nella misura in cui si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie, che si sente obbligato, impegnato, per le sue capacità personali e che, allo stesso tempo, si nobilita per il fatto stesso di vivere e operare come persona. Il dinamismo dell'educazione personalizzata nasce dal contrasto tra la perfezione implicita nel concetto di persona e il fatto che ogni uomo è una realizzazione personale imperfetta. È una realizzazione imperfetta proiettata verso la realizzazione pura. Le connotazioni peculiari del concetto di persona sono: singolarità, autonomia e apertura. Il più profondo significato dell'educazione personalizzata consiste nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso.

Bisogna trovare una via di mezzo, organizzando in modo diverso il lavoro in classe, creare nuovi spazi-tempi di formazione, giocare sui dispositivi didattici, sulle interazioni, sul mutuo insegnamento, sulle tecnologie della formazione.

Questa competenza non rimanda a metodi o strumenti particolari e neanche ad un dispositivo unico. Consiste nel sapere utilizzare tutte le risorse possibili e impiegarle su tutti i parametri per organizzare le interazioni e le attività in modo che ciascun alunno sia costantemente o almeno molto spesso confrontato con le situazioni didattiche più fertili per lui. Questa competenza sistemica mette in moto altre competenze, ovvero: la gestione

dell'eterogeneità all'interno del gruppo-classe; allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto; praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in difficoltà; sviluppare la cooperazione tra alunni e alcune forme di mutuo insegnamento.

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

Ciò significa sviluppare negli alunni il desiderio di sapere e la decisione di imparare, coinvolgerli nel loro lavoro, collocandoli al centro della professione docente. E' questa una competenza di ordine didattico, epistemologico, relazionale, costituita da altre competenze più specifiche come: 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 e organizzare un consiglio degli alunni con i quali negoziare vari tipi di regole e contratti; offrire attività di formazione opzionali; favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno.

1.3.1.5. Lavorare in gruppo

Negli ultimi anni la scuola si evolve sempre di più verso la cooperazione professionale. Lavorare in gruppo diventa una necessità che è strettamente correlata al cambiamento, all'evoluzione della professione, ma presuppone anche la convinzione che la cooperazione sia un valore professionale. L'equilibrio di qualsiasi tipo di gruppo dipende da dinamiche interne che influenzano il modo di lavorare insieme e le decisioni prese.

Secondo Perrenoud (2002) esistono diversi tipi di gruppo. Dall'ordine che permette la condivisione delle risorse alla responsabilità di un gruppo di alunni, ci sono vari gradi che possiamo così schematizzare: pseudo gruppo=livello materiale, in cui si condividono le risorse; gruppo lato sensu= gruppo di scambio, in cui oltre alla condivisione di risorse vi è condivisione di idee; il gruppo stricto sensu=coordinamento di pratiche, in cui ritroviamo la condivisione del materiale, delle idee ma anche quella delle pratiche didattiche; infine, il gruppo stricto sensu=corresponsabilità degli alunni in cui oltre alle condivisioni precedenti troviamo anche la condivisione degli alunni.

Senza specifiche competenze per lavorare in gruppo è probabile che il gruppo arriverà alla rottura. Queste competenze sono: elaborare un progetto di gruppo e rappresentazioni comuni; animare un gruppo di lavoro e gestire riunioni; formare e rinnovare un gruppo

pedagogico; confrontare e analizzare insieme situazioni complesse, problemi professionali, pratiche didattiche; gestire crisi e conflitti tra persone.

1.3.1.6. Partecipare alla gestione della scuola

Gestire la scuola significa sempre, indirettamente, pianificare spazi ed esperienze di formazione. Questo comporta, da parte degli insegnanti, l'assunzione di responsabilità, professionalità, partecipazione, autonomia di gestione, progetti d'istituto, cooperazione.

Partecipare alla gestione della scuola comporta: l'elaborazione e la negoziazione di un progetto d'istituto; gestire le risorse della scuola; coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori; organizzare e fare evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli alunni.

1.3.1.7. Informare e coinvolgere i genitori

I genitori non sono semplici utenti. Informarli e coinvolgerli è un dovere degli insegnanti ed è un modo diverso, di rendere vivibile, accettabile, per i genitori, l'obbligo scolastico.

Gli insegnanti incarnano il potere della scuola, il carattere costrittivo dei suoi orari, delle discipline, dei compiti che assegna, della valutazione e della selezione che ne deriva. Sono proprio loro ad essere considerati i responsabili di "ciò che la scuola fa alle famiglie"; sono loro ad essere esposti all'aggressività, alla critica dei programmi, alle proteste contro le esigenze della scuola.

È chiaro che il dialogo con i genitori non è vissuto serenamente da tutti gli insegnanti. Ciò dimostra che il rapporto tra le famiglie e la scuola non è soltanto una questione di competenze, ma queste aiutano a intrecciare e mantenere il dialogo tra gli interlocutori. Il dialogo con i genitori è anche una questione di identità, di rapporto con il mestiere, di concezione del dialogo e della condivisione dei compiti con la famiglia. Tale competenza rimanda a tre componenti: animare riunioni d'informazione e di dibattito; avere colloqui; coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi.

1.3.1.8. Servirsi delle nuove tecnologie

La scuola, in quanto agenzia educante e formativa deve essere saldamente ancorata alla realtà e a ciò che accade nel mondo. I bambini oggi nascono e crescono in una cultura in

cui le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione trasformano radicalmente i nostri modi di comunicare, di lavorare, di decidere, di pensare. Formare alle nuove tecnologie significa formare il giudizio, il senso critico, le facoltà d'osservazione e di ricerca, il pensiero ipotetico e deduttivo, l'immaginazione, la capacità di memorizzare e di classificare, la lettura e l'analisi di testi e di immagini, la rappresentazione di reti, di sfide e di strategie di comunicazione.

1.3.1.9. Affrontare i dilemmi etici e i doveri della professione

La professione di insegnante ha una sua dimensione etica. Non si può far credere che sebbene la scuola è aperta alla vita, tutti gli adulti aderiscono alle virtù civiche e intellettuali che essa difende.

L'educazione deve affrontare apertamente le contraddizioni che ci sono tra i valori che afferma e i costumi ambientali.

Ma come insegnare serenamente ad una società così contraddittoria?

Le buone intenzioni non sono sufficienti. Bisogna creare delle situazioni che favoriscano apprendimenti veri, reali; apprendimenti che favoriscano la costruzione di valori, di un'identità morale e civica. Un'educazione che si costruisce anche attraverso il curriculum, un doppio curriculum (esplicito e implicito), in cui non vale più il *"fate come dico e non come faccio"* perché non ha alcuna possibilità di cambiare gli atteggiamenti e le rappresentazioni degli alunni; un'educazione che rimanda all'insegnamento come *"fatto di scuola"*, come processo sintetico, non sommatorio, articolato, di squadra, azione che arriva a comprendere l'unità scolastica come contesto da governare in chiave educativa (Damiano, 2006, pp. 155-156).

Per realizzare ciò si possono considerare alcune competenze specifiche come: prevenire la violenza all'interno della scuola e in città; lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sociali, etniche, sessuali; realizzare regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola; analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe; sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà il senso di giustizia. Gli insegnanti che sviluppano queste competenze operano per l'avvenire ma anche per il presente e creano le condizioni favorevoli per un lavoro scolastico produttivo nell'insieme delle discipline.

1.3.1.10. Gestire la propria formazione continua

Saper gestire la propria formazione continua è una competenza che deve essere sviluppata prioritariamente perché essa condiziona la realizzazione e lo sviluppo di tutte le altre.

Una volta costruite, le competenze non rimangono acquisite per semplice inerzia ma devono essere trattenute con l'esercizio costante di esse stesse.

Il mestiere d'insegnante si esercita sempre in contesti diversi, davanti ad alunni sempre nuovi, in riferimento a programmi ripensati, che poggiano su nuove conoscenze, su nuovi approcci, su nuovi paradigmi. Da ciò nasce la necessità di un aggiornamento continuo che va a sottolineare il fatto che le risorse cognitive mobilitate dalle competenze devono essere sempre aggiornate, adattate a condizioni di lavoro sempre nuove ed in continua evoluzione. L'insegnamento richiede un rinnovamento e saper gestire la propria formazione continua vuol dire: sapere esplicitare la propria pratica; stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua; coinvolgersi in compiti su scala d'un ordine di insegnamento o del sistema educativo; accogliere e partecipare alla formazione dei colleghi.

Tra le competenze descritte da Perrenoud, alcune appaiono più pertinenti ad una formazione iniziale degli insegnanti, come l'organizzazione e l'animazione degli apprendimenti, mentre altre sembrano di difficile attivazione come la gestione dei progressi di apprendimento, altre ancora appaiono adatte ad un insegnante in servizio, come la capacità di coinvolgere i genitori o la partecipazione alla gestione della scuola. Ciascuna competenza potrebbe essere scomposta a sua volta ma ciò comporterebbe la condivisione di orientamenti e concezioni dell'apprendimento e dell'azione educativa.

CAPITOLO II

INSEGNARE A STUDIARE TRA STRATEGIE E METODI

Riflettere sull'attività di insegnamento-apprendimento del docente risulta essere un momento complesso e non privo di aspetti multi fattoriali e spesso intrecciati tra loro.

Partiamo dal presupposto che il docente, a scuola, quotidianamente gestisce un numero rilevante di alunni e deve poter attivare, promuovere e aiutare su ciascuno alunno l'acquisizione di un metodo di studio personale, fornire mezzi di apprendimento adeguati alle sue possibilità, insegnargli quindi a ragionare su possibili soluzioni positive ai vari problemi esperiti. Per attivare tale presupposto gioca un ruolo chiave la ricerca educativa-didattica che ha la finalità di avviare momenti di riflessione sugli aspetti dell'azione educativa e di formulare metodi e strategie utili ad orientare l'agire stesso dei docenti.

Ciò concretamente si realizza nell'insegnare e nell'incoraggiare la competenza chiave di cittadinanza "imparare a imparare" affinché ad ogni bambino venga garantita, secondo il principio insito nell'art. 28 della Convenzione ONU (l'insegnamento primario e obbligatorio per tutti), un'educazione di qualità con l'opportunità di un pieno sviluppo, presupposto per l'inclusione sociale e l'acquisizione di una cittadinanza estesa.

La scuola costituisce, quindi, il luogo privilegiato per sperimentare ed accrescere l'inclusione, la partecipazione e il confronto tra i giovani. Sono gli anni in cui lo studente determina la propria personalità, individua valori etici e morali, specifica le strategie di fronteggiamento della realtà, accresce la propria autostima e migliora il proprio modo di rapportarsi con il mondo circostante.

Un sistema scolastico orientato all'inclusione valorizza, costruisce risorse, riesce a differenziare la proposta formativa rispetto alla pluralità delle differenze e ai bisogni degli alunni; attua un modello educativo pedagogico volto alla globalità della sfera educativa, sociale e politica, capace di rispondere alle richieste, ai bisogni e ai desideri di ciascun alunno, facendolo sentire membro attivo di un gruppo che lo riconosce, lo rispetta e lo apprezza. Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo della scuola e all'azione educativa del docente che si trova a gestire situazioni più complesse e mutevoli rispetto ad un passato non troppo lontano. Infatti non è più sufficiente trasmettere solo conoscenze ma occorre fondare un apprendimento che consenta all'alunno in formazione di muoversi in un contesto mobile ed incerto.

Sin dalla scuola primaria, infatti, è necessario sviluppare un primo e sistematico approccio allo studio con attività graduali, intese a generare interesse e motivazione,

fornire consapevolezza di come gestire lo studio con l'acquisizione di competenze metacognitive per imparare a studiare.

Nel presente capitolo viene proposta un'analisi critico-riflessiva sul come "insegnare a studiare", agli alunni di scuola primaria, utilizzando le nove aree della competenza metacognitiva dello studente che compongono il questionario ALM 2008 (impegno motivato, valore per lo studio, autoefficacia, metacomprendimento, reazioni emotive, ricerca di aiuto, organizzazione dei processi di apprendimento, autoregolazione per il compito, interesse e soddisfazione) utilizzato nell'intervento formativo oggetto di studio del capitolo terzo.

2.1. Insegnare a studiare per promuovere l'inclusione scolastica

Il processo di insegnamento-apprendimento rappresenta uno dei fattori determinanti per il successo in ambito scolastico e accademico. Come indica il professore Zaniello:

“Un'educazione, se ben riuscita, deve produrre delle personalità solidamente strutturate, con un sistema di valori gerarchizzato, dotate di spirito critico e con una flessibilità mentale tale che permetta di modificare le proprie convinzioni in presenza di nuovi apporti culturali validi” (Zaniello, 1997).

Per questo motivo è necessario creare un sistema scuola che, invece di somministrare solo contenuti, promuova occasioni di riflessione e selezione dei saperi posseduti al fine di attivare momenti di recupero e collegamento tra gli stessi. La didattica metacognitiva può diventare lo strumento che inneschi un processo critico riflessivo e insegni a migliorare l'apprendimento significativo costituito da variabili di tipo cognitivo, metacognitivo ed emotivo-motivazionale.

Flavell (1976, 1979), Baker (2008) e McCormick (2003) definiscono la metacognizione come la conoscenza che una persona ha dei propri processi cognitivi e ne rilevano due aspetti distinti ma correlati: la *conoscenza/consapevolezza* dei processi cognitivi e la *regolazione* e il *controllo* delle attività cognitive. Il primo aspetto include sia la *conoscenza* delle modalità di funzionamento del pensiero in generale sia la *consapevolezza* del funzionamento del proprio pensiero, che è una condizione necessaria per comprendere e controllare la cognizione stessa.

Il secondo aspetto, relativo alla *regolazione* e al *controllo* delle attività cognitive, si riferisce alle strategie reali che si applicano al controllo dei processi cognitivi, quali la pianificazione su come affrontare il compito, il monitoraggio della comprensione e la valutazione dei progressi e delle prestazioni; e si riferiscono alla capacità di utilizzare le conoscenze metacognitive in modo strategico per raggiungere gli obiettivi cognitivi (Desoete, 2008). Sono stati identificati tre diversi tipi di conoscenza metacognitiva: la conoscenza dichiarativa, la conoscenza procedurale e la conoscenza condizionale (Harris *et al.*, 2009; McCormick, 2003).

“La *conoscenza dichiarativa* comprende la conoscenza del sé, del compito e delle strategie applicabili in un compito. La *conoscenza procedurale* è la conoscenza necessaria per espletare le procedure, comprese le strategie, al fine di applicare la conoscenza dichiarativa e raggiungere gli obiettivi. La *conoscenza condizionale* è fondamentale per un uso efficace delle strategie e si riferisce al sapere quando, dove e perché utilizzare la conoscenza dichiarativa e la conoscenza procedurale, ovvero le procedure particolari o le strategie” (Pedone, 2012, p. 14).

Tradizionalmente, la metacognizione è stata considerata come una capacità che si manifestava tardi nei bambini. Studi di Veenman, Van Hout-Wolters e Afflerbach (2006), hanno messo in evidenza che le abilità metacognitive cominciano a svilupparsi intorno all'età di 8-10 anni e sono necessariamente precedute da altre abilità cognitive. Questa posizione è stata discussa da recenti ricerche che, adottando una serie di metodologie più appropriate all'età, hanno identificato e hanno cominciato ad analizzare comportamenti metacognitivi e di autoregolazione nei bambini molto piccoli (Pedone, 2012; Whitebread *et al.*, 2010).

L'insegnante ha un ruolo fondamentale nello sviluppo delle abilità metacognitive: solo se consapevole delle diverse componenti dello studio e delle relazioni reciproche, potrà realizzare un percorso didattico- educativo significativo ed inclusivo per i suoi studenti e insegnare loro a studiare in maniera efficace ed efficiente in relazione agli stili cognitivi e quindi valorizzare le differenze individuali. Indubbiamente promuovere la didattica metacognitiva e l'auto-organizzazione dell'apprendimento richiede agli insegnanti una mentalità aperta alle novità.

“L'*auto-organizzazione del proprio apprendimento* indica, infatti, la capacità di sapere condurre il processo attraverso l'individuazione dei propri bisogni, delle procedure

formative e dei mezzi di informazione, attraverso la gestione delle risorse e la conoscenza dei risultati. In altri termini, si può dire che l'auto-organizzazione dell'apprendimento consiste nella sua personalizzazione" (La Marca, 2010, pp. 7-8).

Gli studi sulla metacognizione, purtroppo, non descrivono le diverse situazioni più o meno problematiche che le scuole sparse sul territorio italiano vivono rispetto a problematiche familiari e sociali di alcuni bambini che spesso determinano lo scarso rendimento scolastico, demotivazione e nei casi estremi abbandono prematuro dell'istruzione.

2.2. La motivazione nel processo di insegnamento-apprendimento

Affrontare la questione motivazione risulta complessa e non priva di fattori multidisciplinari e complementari che agiscono tra loro, quali volontà, volizione e motivo.

La volontà come tendenza intellettuale si basa sull'esperienza e appartiene all'ordine conoscitivo. L'atto volontario è previsto, premeditato e deciso, infatti, ciascuno di noi è incapace di volere qualcosa che non conosce previamente, quindi, si attua un processo di elaborazione cognitiva che permette di spostare il focus dal desiderio di volere l'oggetto, alla scelta effettiva di esso.

Riflettere sui processi volitivi rimanda, invece, ad un confronto diretto con la motivazione poiché, se la motivazione è il processo in base al quale si giunge a decidere di agire in un determinato modo, la volizione riguarda la facoltà in base alla quale le nostre azioni si attuano.

I motivi sono disposizioni stabili e valoriali non direttamente osservabili né rilevabili direttamente, il loro sviluppo deriva in parte dai processi di inculturazione e socializzazione. Pertanto possiamo definire il motivo la ragione, lo scopo il fine ultimo per studiare, ad esempio, una disciplina scolastica espressione visibile nella motivazione.

La motivazione, quindi, come la definisce Trechera (2005, citato da Naranjo Pereira, 2009, pp. 153-154) "è il processo con cui la persona si pone degli obiettivi, utilizza le risorse adeguate e mantiene un certo comportamento, al fine di raggiungere una meta".

Ajello (2003, citato da Naranjo Pereira, 2009, p. 153) "approfondisce la definizione dichiarando che la motivazione deve essere intesa come la trama che sostiene lo

sviluppo di quelle attività in cui si prende parte e che sono significative per la persona". Nel campo educativo, la motivazione è considerata come la disposizione positiva di imparare e continuare a farlo in modo autonomo.

Infatti, questa viene espressa attraverso la capacità di controllare in modo efficace la propria volontà per portare a termine un compito, superando le difficoltà incontrate durante la sua realizzazione.

Essa è tanto più forte quanto più forte è il desiderio e la volontà di raggiungere lo scopo. La motivazione allo studio non è un problema prettamente legato all'azione educativa del docente poiché spesso a determinarla agiscono fattori fisiologici, familiari, socio-economici su cui la scuola può intervenire marginalmente.

Sicuramente la motivazione non può essere osservata se non nel suo modo di influenzare il comportamento degli studenti: generalmente l'allievo viene definito motivato quando si applica nello studio, ottiene buoni risultati, partecipa con entusiasmo alla vita di classe; viceversa, uno studente è definito demotivato o poco motivato quando genera in classe comportamenti passivi con assenza di impegno, non riesce a concentrarsi, a stare attento sviluppando atteggiamenti di ribellione e di opposizione verso ogni proposta.

Elementi chiave e osservabili per testare la qualità di motivazione in classe sono: il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento, il livello di coesione o di attrito tra gli studenti, il sostegno e l'incoraggiamento dati dall'insegnante, la chiarezza delle norme che regolano la vita della scuola e della classe, il controllo esercitato dall'insegnante e dalla sua disponibilità al cambiamento e all'innovazione.

Purtroppo ancora si registrano casi, in molte classi, di alunni che subiscono passivamente la scuola, decretando il proprio insuccesso scolastico fino alla decisione estrema di abbandonare gli studi perché stimolati a trovare la giusta motivazione per scegliere di studiare e di andare a scuola.

La comunità scientifica ha effettuato molti studi e ricerche sull'insuccesso scolastico, rivolti a individuare modalità idonee per potenziare negli insegnanti competenze e strategie educative che possano prevenire e fronteggiare alcuni dei più ricorrenti problemi motivazionali degli alunni.

L'insegnante, pertanto, nella sua azione educativa diventa un motivatore volto ad incoraggiare l'alunno a competere soprattutto con se stesso, ad avere: entusiasmo per

l'argomento oggetto di studio, conoscenze in campi differenti, rispetto e stima sincera degli altri, ad apprezzare il valore dei risultati raggiunti e i vantaggi dell'apprendimento, a dare importanza all'assunzione di responsabilità e rischi.

Dweck (2000), come sottolinea Pedone (2012, p. 26), ha individuato due schemi motivazionali di apprendimento utilizzati dagli alunni nell'affrontare i compiti:

- adattivo: finalizzato all'apprendimento, all'accrescimento delle proprie capacità tramite l'impegno che implica la scelta di compiti sfidanti, l'attuazione di strategie efficaci, stati affettivi positivi;
- disadattivo: finalizzato al raggiungimento di giudizi positivi. L'alunno sceglie compiti difficili per dimostrare l'intelligenza personale o compiti facili per evitare errori. In caso di fallimento manifesta insoddisfazione, reazioni difensive che interferiscono sulla concentrazione, rendendolo incline alla rinuncia.”

Queste concezioni si avvicinano ai concetti di motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. La distinzione tra le due precedenti definizioni è legata alla nota teoria motivazionale legata ai bisogni dell'uomo (Teoria dei bisogni) di Maslow.

Dobbiamo ricordare che Maslow tra il 1943 e il 1954 concepì il concetto di gerarchia dei bisogni o necessità. I bisogni dell'essere umano vengono posti all'interno di una struttura gerarchica (piramide), all'interno della quale vengono inseriti i bisogni fisiologici, di sicurezza e di affiliazione (i cosiddetti bisogni primitivi), fino a divenire più maturi e caratteristici delle civiltà evolute (stima e autostima, autorealizzazione).

Sulla base di questo approccio teorico è stata definita la doppia eccezione di motivazione: intrinseca e estrinseca. Definiamo motivazione estrinseca quando lo studente fa qualcosa per un premio o rinforzo esterno. Negli studenti dove domina questa motivazione sono più frequenti le azioni d'elaborazione superficiale del contenuto, l'affidamento all'apprendimento mnemonico, la tendenza a scegliere compiti facili e ad evitare compiti difficili e intellettualmente stimolanti, la scarsa persistenza di fronte alle difficoltà (Graham & Golan, 1991).

Viceversa definiamo motivazione intrinseca quella che sostiene un comportamento in assenza di rinforzo. A livello scolastico si esprime in un riconoscimento personale, da parte dell'allievo, dell'importanza che riveste per lui quel tipo d'acquisizione, con conseguente investimento spontaneo d'energie e comportamenti diretti alla meta.

“La motivazione intrinseca è quella che trova la sua radice nel riconoscimento del *valore dell’imparare*: la gioia provata nell’imparare, nel piacere del conoscere e della scoperta, nel *desiderio di ampliare le proprie conoscenze*. Anche l’*interesse* per l’oggetto può essere considerato una motivazione intrinseca in quanto l’oggetto fa parte del processo stesso di apprendimento” (La Marca, 2010, p. 37).

Altri studi sulla motivazione sono collegati al paradigma della ricompensa e della punizione. In particolare la Teoria della competenza sviluppata negli anni cinquanta e sessanta del secolo scorso da Hunt (1963) e più recentemente da Harter (1992) dichiara che il successo o l’insuccesso non è da imputare alla persona ma alle componenti della situazione stessa e che il livello di motivazione è direttamente proporzionale alla gratifiche ricevute dall’esterno. I limiti di questa teoria hanno portato gli studiosi a concentrarsi sul concetto di “aspettativa al successo” e sulla percezione della propria self-efficacy.

Gli studiosi Bandura (1986) e Collins (1982) affermano che l’aspettativa circa la propria efficacia è collegata al ricordo delle prestazioni passate, all’esperienza degli altri e all’incoraggiamento dato.

Per Vroom (1964), la motivazione è il risultato di tre variabili: valenza, aspettative e strumentalità. La valenza si riferisce al valore che la persona apporta a una determinata attività, il desiderio o l’interesse che ha nel realizzarla. Le aspettative si definiscono come le credenze sulla probabilità che un evento sarà seguito da un determinato risultato. La strumentalità si riferisce alla considerazione che la persona fa quando si raggiunge un certo risultato, questo servirà a qualcosa. Secondo quanto sopra, se una persona non si sente capace, pensa che lo sforzo realizzato non avrà alcuna ripercussione o non ha interesse per il compito, non avrà la motivazione per portarlo a termine.

Porter e Lawer (1968) hanno sviluppato un modello di motivazione più completo basato sulla *Teoria delle aspettative* di Vroom (1964) che propone che le prestazioni nella realizzazione dei compiti o il raggiungimento delle mete è determinato principalmente dallo sforzo applicato. Inoltre, influenza l’abilità della persona, le sue conoscenze e le competenze per realizzare il lavoro e la propria percezione di ciò che è il compito richiesto.

La prestazione consente di ottenere ricompense intrinseche, tali come il senso di realizzazione e di auto-realizzazione, e ricompense estrinseche, come il prestigio”.

Una ragione importante per analizzare la questione della motivazione è il suo impatto sull'apprendimento. Una delle proposte che meglio solleva la complessità dei processi motivazionali scolastici, come Cerezo e Casanova (2004), è presentata da Pintrich e De Groot (1990), che distinguono tre categorie rilevanti per la motivazione in contesti educativi: la prima riguarda un insieme di aspettative, che include le credenze degli allievi sulla loro capacità di svolgere un compito; la seconda si associa ad una componente di valore, relazionata alle mete e alle percezioni sull'importanza e sull'interesse del compito; il terzo, a una componente affettiva, che comprende le conseguenze affettivo-emotive derivate dalla realizzazione di un compito, così come i risultati di successo o di insuccesso scolastico. Questi autori aggiungono che le ricerche rivelano che la persona è più motivata dal processo di apprendimento quando si fida delle sue capacità e possiede alte aspettative di autoefficacia, di valorizzare inoltre le attività educative e responsabilizzarsi in merito agli obiettivi da apprendere” .

Un altro dei costrutti relativi alla motivazione è legata alla valutazione dei compiti.

In relazione all'argomento, Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991) e Wolters e Pintrich (1998) suggeriscono che una valutazione positiva delle attività potrebbe portare lo studente a coinvolgersi nel proprio processo di apprendimento e di utilizzare più frequentemente le strategie cognitive.

In questo senso, Mc Robbie e Tobin (1997) sostengono anche che quando le attività scolastiche sono percepite come interessanti, importanti e utili gli studenti possono essere più disposti ad imparare con la comprensione.

La ricerca in psicologia educativa (Lopes da Silva et al., 2004; Montalvo & Torres, 2004; Paulinoa, Sáb, & da Silvac, 2016; Pintrich, 2003; Zimmerman e Schunk, 2001; Zimmerman, 2008; Wolters, 2003 citati da Paulinoa, Sáb, & da Silvac, 2016, p. 1) mette in evidenza l'importanza della capacità di apprendimento autoregolato (SRL) per l'apprendimento di successo. Mentre la competenza degli studenti per gestire le componenti metacognitive in passato è stata oggetto di numerosi studi, la competenza per disciplinare la motivazione della scuola non ha ricevuto la stessa attenzione dalla ricerca sull'apprendimento e le prestazioni. Tuttavia, la mancanza di motivazione e di

autoregolamentazione degli studenti di imparare sembrano essere criticità che devono essere affrontate.

Diversi autori (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 2011) hanno sostenuto che per una migliore comprensione gli studenti possono monitorare, controllare e regolare la propria motivazione. L'autoregolamentazione della motivazione (SRM) è stata considerata come un concetto chiave nel campo dell'apprendimento autoregolato. In particolare, SRM riguarda le azioni degli studenti a mantenere la motivazione e la persistenza nei compiti scolastici, presumendo azione intenzionale degli studenti, e la competenza di auto-motivazione. Più specificamente, SRM può essere descritto come le azioni attraverso le quali gli individui intenzionalmente avviano, mantengono o aumentano il loro livello di motivazione ad impegnarsi in un determinato compito, completarlo e/o di raggiungere un obiettivo. Perciò, diventa essenziale comprendere le ragioni per cui gli studenti si impegnano in tali azioni.

Nel presente studio, si presume che la regolazione di motivazione richiede un intenzionale coinvolgimento dello studente sulla selezione di specifiche strategie e il loro uso efficace. Pertanto, diventa essenziale per lo studio delle auto-variabili quali le aspettative, i valori e gli obiettivi che possono determinare l'uso di strategie particolari. Tali variabili auto-referenti sono state descritte come credenze motivazionali.

Inoltre, le credenze motivazionali coinvolgono studenti, opinioni, valori e giudizi usati per attribuire significato a eventi di apprendimento. Allo stesso tempo, le credenze motivazionali possono fare riferimento al valore studenti attribuito a un dominio, al loro parere sull'efficienza di apprendimento, di strategie di insegnamento, o di auto-efficacia. Nel complesso, tali credenze agiscono come un quadro che guida i pensieri degli, sentimenti e comportamenti in una particolare area (Boekaerts, 2002). A seguito di questo quadro teorico, l'attuale studio è stato progettato per esaminare la relazione tra la conoscenza degli studenti sull'efficacia motivazionale, le strategie di regolazione e le loro credenze motivazionali (Paulino, Sáb, & da Silvac, 2016, p. 2).

Un altro concetto che è spesso associato con la motivazione è la convinzione del controllo dell'apprendimento, che si riferisce al grado di controllo che gli studenti credono di avere sul proprio apprendimento (Pintrich e Garcia, 1993). Un concetto che può risultare utile in relazione a questo problema è il '*locus of control*' (da qui a seguire LC) introdotto da Rotter nel 1966 (Burón, 1995). Secondo tale concetto, quando una

persona crede che il luogo, la causa o il risultato del monitoraggio dei risultati delle proprie prestazioni risiedono in sé e che i risultati ottenuti dipendono da esso, si dice che sia un soggetto con LC interna. Al contrario, se l'individuo ritiene che il controllo è fuori di esso, in fattori esterni come la fortuna, il destino o l'aiuto ricevuto, allora si dice che è una persona con la LC esterno. (Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003, p. 109).

La ricerca sulla relazione tra LC interno e rendimento scolastico evidenzia che, in generale, quanto più alto è il LC interno, maggiore sarà il rendimento scolastico (Burón, 1995).

Così che se il soggetto con LC interno sente di avere un maggiore controllo sui risultati dello studio, è logico aspettarsi da lui un maggiore sforzo e, di conseguenza, un migliore rendimento scolastico; inoltre, dal momento che attribuisce a se stesso i successi e gli insuccessi, si presume che i primi lo faranno sentire orgoglioso e lo motiveranno di più, mentre i secondi genereranno vergogna o senso di colpa e lo porteranno a impegnarsi e a non tornare a fallire. Invece, gli individui con LC esterno si sentono meno responsabili dei successi e degli insuccessi e attribuiscono gli uni e gli altri ad agenti incontrollabili, sarebbero meno guidati dai successi e meno afflitti dai fallimenti (Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003, p. 109).

È fondamentale esplorare questo risultato per ricerche future, gli studenti e gli insegnanti “concezioni circa il raggiungimento degli obiettivi, e dei loro effetti sulla motivazione e sull'apprendimento” (Paulino, Sáb, & da Silvaca, 2016, p. 3).

Gli studi qualitativi condotti da interviste o da focus group potrebbero offrire una comprensione più completa di questo problema.

La strategia più coerente riportata è stata la regolazione degli obiettivi di performance, che segue studi precedenti (Wolters, 1999; Wolters & Benzon, 2010); tuttavia si tratta di una dimensione specifica di obiettivi di performance, che è evasione. Questo implica che gli studenti hanno riferito che essi stessi avrebbero ricordato il loro desiderio di evitare di ottenere voti bassi come un modo per se stessi per continuare a lavorare su compiti di scuola più spesso di una qualsiasi delle altre strategie valutate.

Inoltre, gli obiettivi di performance-elusione sono state le credenze più spesso segnalate dagli studenti, come discusso in precedenza. La combinazione di questi risultati suggerisce un modello di risposte degli studenti circa le loro credenze, i valori e gli

obiettivi, così come le strategie che credono di essere utili per l'auto-regolazione della motivazione” (Paulino, Sáb, & da Silvac, 2016, p. 5).

Questa rapida e non esaustiva esposizione sulle teorie che generano la motivazione porta a sostenere che il lavoro del docente per motivare lo studente, la classe non è un compito semplice e sicuramente non è un obiettivo che si raggiunge con interventi occasionali.

2.3. La percezione di autoefficacia tra motivazione, elementi cognitivi e affettivi

Riprendendo brevemente la definizione di motivazione come il processo con cui la persona si pone degli obiettivi al fine di raggiungere una meta, il concetto di autoefficacia, sviluppato da Bandura (2011), riguarda le convinzioni relative alle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati.

Numerose ricerche hanno dimostrato la relazione esistente tra l'autoefficacia, la motivazione e il rendimento scolastico. I 38 studi pubblicati nel periodo tra il 1977 e il 1988, Multon, Brown e Lent (1991) hanno esaminato tale relazione e i risultati hanno evidenziato un resoconto positivo e statisticamente significativo tra le percezioni di autoefficacia e le variabili indicate.

Schunk, nello stesso periodo (1983, 1989), ha rappresentato un modello di apprendimento motivato dove le sensazioni di autoefficacia nell'apprendere giocano un ruolo centrale. Schunk sostiene che, come risultato delle attitudini e delle esperienze educative passate, gli studenti sviluppano aspettative di autoefficacia per differenti compiti cognitivi. Queste aspettative influiscono tanto nella motivazione come nel processo cognitivo di informazione e, a loro volta, determinano i risultati di apprendimento. Nel suo modello descrive come le differenti pratiche educative contribuiscono allo sviluppo delle percezioni di autoefficacia.

Dato che il senso di autoefficacia favorisce e influenza l'apprendimento, esso al pari della motivazione, influenza i risultati ottenuti.

“Il concetto di senso di autoefficacia si riferisce alla convinzione sulle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati” (La Marca, 2010, p. 107).

Infatti a livello cognitivo e affettivo, lo studente motivato, con un alto senso di autoefficacia, si aspetta il successo nel compito, aspettativa che a sua volta sostiene e motiva per ottenere un buon risultato, rafforzando di conseguenza il senso di autoefficacia e autostima. Viceversa lo studente poco motivato svolge il compito con basse aspettative sul buon esito del compito (causate da insuccessi precedenti) e ha uno scarso rendimento scolastico, spesso mostrando una serie di reazioni psico-fisiche come ansia e stress.

A livello motivazionale la percezione di autoefficacia in uno studente motivato porta ad attribuire all'impegno personale la riuscita in un compito e quindi durante lo svolgimento pone maggiore impegno per la riuscita positiva di esso, diversamente uno studente poco motivato predice di non riuscire in un compito quindi non mettendo il giusto impegno nel suo svolgimento. Infatti un aspetto motivazionale particolarmente significativo nel processo di apprendimento sono le attribuzioni. Esse sono processi attraverso i quali le persone riflettono sulle cause degli eventi che si verificano nel loro ambiente o nella società di appartenenza.

Schunk e Zimmerman (1994) hanno discusso di come l'auto-efficacia potrebbe essere influenzata dal tipo di apprendimento e di obiettivo delle prestazioni, e hanno sostenuto che l'auto-efficacia deve essere superiore sotto apprendimento che sotto obiettivi di performance.

Questi risultati meritano particolare attenzione in termini di intervento educativo, dal momento che la letteratura evidenzia il contributo positivo degli obiettivi di apprendimento per il successo scolastico (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Caprara (2001), rifacendosi al pensiero di Bandura, sostiene che "le convinzioni di efficacia personale influenzano i modi di pensare, ottimisti e autoincoraggianti o piuttosto pessimisti e autodebilitanti; le attività intraprese; le sfide e le mete che vengono scelte, il grado di coinvolgimento, l'impegno e gli sforzi profusi; i risultati attesi; la perseveranza di fronte agli ostacoli; il livello di stress sperimentati nell'affrontare gravose richieste ambientali e la qualità delle realizzazioni".

Alle convinzioni di autoefficacia del soggetto contribuirebbero sia elementi individuali, come le convinzioni causali, sia elementi contestuali quali l'aiuto dell'insegnante e dei compagni.

“Gli effetti delle convinzioni di efficacia sui *processi cognitivi* assumono svariate forme. Quanto maggiore è l’autoefficacia percepita, tanto più elevati sono gli obiettivi che le persone si pongono e l’impegno che dedicano al loro raggiungimento. È necessario un forte senso di efficacia per rimanere determinati nel perseguimento dei propri obiettivi di fronte a situazioni difficili, fallimenti e regressioni, che portano a ripercussioni personali e sociali significative” (La Marca, 2010, pp. 115-116).

A questo punto della nostra trattazione, facendo seguito agli studi della studiosa statunitense Dweck (2000, p. 15), che per trent’anni ha lavorato sul modo in cui la motivazione influenza l’apprendimento, ci chiediamo “perché alcune persone cadono in preda alla depressione e alla perdita dell’autostima quando si imbattono nelle difficoltà?”.

Spesso succede, infatti, che studenti con capacità analoghe agiscano comportamenti diversi dinanzi alle difficoltà date da un compito scolastico, alcuni si scoraggiano mentre altri aumentano l’impegno. La tesi della Dweck (2000, p.12) verte attorno all’idea che le persone sviluppano convinzioni in base alle quali danno significato alle loro esperienze. Queste convinzioni possono essere definite come “sistemi di significati” (meaning system).

Le persone creano sistemi di significati differenti in relazione alle convinzioni riguardo a se stesse (Teoria del Sé). In particolare la Dweck (2000, 43) identifica due teorie del Sé: la Teoria dell’Entità (intelligenza fissa) e la Teoria Incrementale (intelligenza flessibile/variabile). Nella Teoria dell’Entità “l’intelligenza è, appunto, un’entità intrinseca, concreta e immutabile”; l’errore e il fallimento vengono considerati negativamente; l’insuccesso è prova dell’incapacità personale; vengono prediletti obiettivi di prestazione (sono obiettivi diretti ad ottenere giudizi positivi e ad evitare compiti e/o situazioni che porterebbero a giudizi negativi). Nella Teoria Incrementale l’intelligenza “è una qualità dinamica che può essere sviluppata; il fallimento non è indice di scarsa abilità o capacità, ma motiva a cercare soluzioni alternative; maggiore concentrazione sul compito e sulla sua risoluzione (aumento dell’impegno); vengono prediletti obiettivi di padronanza (sono obiettivi finalizzati a incrementare competenze e capacità); quindi per promuovere il rendimento scolastico occorre principalmente favorire uno sviluppo cognitivo adeguato che permette all’alunno di riuscire a trovare vie di uscita alternative di fronte alle situazioni difficili, di cogliere le opportunità

positive. L'adeguato sviluppo cognitivo consente, inoltre, di poter apprendere al ritmo dei compagni, di coinvolgersi produttivamente nelle attività didattiche della scuola in modo critico e creativo (Dweck, 2000, p. 43).

I sentimenti o le credenze di autoefficacia sono anche collegate con la motivazione. Pintrich e Garcia (1993) ipotizzano che le credenze di autoefficacia riguardano le percezioni degli studenti sulla capacità di svolgere i compiti richiesti nel corso. Tali percezioni non sono di minore importanza se si considera Huertas (1997), il quale sostiene che:

“L'idea che abbiamo sulle nostre proprie capacità influenza i compiti che scegliamo, le mete che ci prefiggiamo, la progettazione, lo sforzo e la persistenza delle azioni dirette verso queste mete. In linee generali si può affermare che svolgere qualsiasi attività, a maggior sensazione di competenza, più esigenze, competenze, aspirazioni e maggiore dedizione alla stessa” (Huertas, 1997, p. 149; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003, p. 108).

2.4. L'apprendimento tra: metacognizione, metacomprendimento e stili cognitivi

Giunti a questo punto della nostra trattazione sulle aree delle abilità e delle strategie metacognitive per imparare a studiare, unito ai concetti di impegno motivato e alla convinzione di autoefficacia si intreccia il concetto di metacomprendimento.

Volendo dare una prima e semplificata definizione la metacomprendimento è l'insieme di conoscenze e abilità di comprensione del testo possedute dal lettore, cioè le conoscenze, le valutazioni e le decisioni che portano l'individuo ad effettuare l'attività utilizzando una serie di processi di base.

Parlando di conoscenze e di processi/meccanismi decisionali è d'obbligo il rimando al concetto di metacognizione e al doppio filone di indagine che ne ha costituito la sua essenza. Il termine metacognizione nasce negli anni settanta introdotto da Flavell (1979) nell'ambito dei suoi studi sulle abilità cognitive e la metamemoria ma viene successivamente ripreso da molti studiosi.

Dal punto di vista storico i primi studi sulla metacognizione si sono sviluppati all'interno di due filoni di indagine paralleli: il primo verte sulle conoscenze metacognitive e fa riferimento alla psicologia evolutiva e alla teoria piagetiana; il

secondo ha delineato i meccanismi di controllo necessari allo svolgimento di qualsiasi compito cognitivo quindi più affine alla psicologia cognitiva.

Dagli anni ottanta in poi, gli studi sul tema hanno portato alla costruzione di modelli metacognitivi complessi e articolati che delineano le componenti e i fattori principali della metacognizione oltre alla conoscenza e al controllo.

L'ultima generazione dei modelli metacognitivi ha anche il merito di aver superato l'apparente contrapposizione tra due modi distinti di concepire l'insegnamento: come addestramento all'uso di strategie (ambito della psicologia cognitiva) o come apprendimento per scoperta (ambito della psicologia piagetiana) (La Marca, 2010, 2015).

Il processo di apprendimento, quindi, che lo studente metacognitivo attiverà, sarà descritto dalla conoscenza e consapevolezza dei processi cognitivi; dalla regolazione e dal controllo delle attività cognitive; dalla conoscenza della natura del conoscere ed anche dalla comprensione delle dinamiche attivate dai processi di apprendimento (metaconoscenza) e dai processi e le strategie per comprendere ed elaborare il testo (metacomprendimento).

I processi di controllo sull'attività cognitiva costituiscono una delle componenti principali della metaconoscenza.

Parlando di processi metacognitivi di controllo ci si riferisce a tutte quelle operazioni che permettono l'adeguamento delle azioni agli scopi iniziali: di valutare una situazione in base alle informazioni in nostro possesso e di stabilire le strategie da adottare prima dello svolgimento dell'attività cognitiva e nel verificare che l'azione cognitiva segua il percorso stabilito raggiungendo l'obiettivo proposto.

Il termine "imparare ad imparare" rappresenta una meta-abilità che cresce con l'allievo e costituisce il filo conduttore che lo guida ad una corretta assunzione di responsabilità del proprio processo di apprendimento. Quindi, per avere un efficace processo di apprendimento, è necessario che ogni allievo sviluppi una buona consapevolezza personale, data da un'armonia psico-emotiva. È inoltre importante dare importanza a quello che è il controllo esecutivo, dato dal processo di problematizzazione, controllo e valutazione dell'apprendimento. (Cornoldi, C., Gruppo, M. T., & De Beni, R., 2015).

Imparare, dunque, non è solo acquisire nuove conoscenze, ma è soprattutto ricavare qualcosa dalla situazione in cui avviene l'apprendimento. Se lo studio è un'

elaborazione di informazioni, avere un atteggiamento strategico può aiutare lo studente a migliorare la capacità di ricavare, selezionare e organizzare le informazioni da apprendere.

Pertanto imparare a imparare rimanda al “processo di conoscenza delle proprie modalità di apprendere e delle possibilità di cambiamento in esse presenti” del costrutto di apprendere ad apprendere. Il costrutto è stato utilizzato come una risposta al nuovo modello educativo funzionale ai cambiamenti sociali, tecnologici e organizzativi che la nostra società sta vivendo sollecitando una costante apertura a nuove interpretazioni dell’esperienza, a nuove e diverse modalità operative, a nuove conoscenze e competenze, in una prospettiva di apprendimento permanente. I metodi per apprendere ad apprendere consistono infatti nell’attivazione di processi formativi diretti all’esplorazione dei modi di pensare (La Marca, 2009, 2010).

I docenti sono chiamati, in primis, ad acquisire nuove consapevolezze in ordine allo sviluppo del pensiero ed alla sua educabilità. È necessario che i docenti imparino a valorizzare il modo, o meglio, i vari modi in cui gli alunni apprendono, modulando l’insegnamento per rapportarsi in modo efficace con tale complessità. Questo vuol dire conoscere meglio le modalità di apprendimento, poiché l’alunno “standard” non esiste più e i docenti all’interno della classe devono far fronte ad una pluralità di situazioni individuali che rendono impossibile “disegnare” un alunno tipo. La lettura dei bisogni, la condivisione di metodi e la ricerca di strategie più idonee a rispondere a questa varietà di stili di apprendimento, sono compiti cui un docente inclusivo non si può sottrarre.

L’insegnante deve essere capace di superare la tradizionale didattica trasmissiva (lezione frontale, libro di testo da studiare, interrogazioni individuali ecc.) e orientarsi verso una pluralità di approcci diversificati, che tengano conto di molteplici variabili quali: i tempi della lezione e della relazione, gli spazi, le modalità d’indagine sui contenuti della conoscenza (apprendimento significativo per scoperta ed elaborazione), il rispetto dei diversi stili di apprendimento, l’utilizzo di diversi stili d’insegnamento, le diverse tipologie di relazione e gli atteggiamenti dei docenti, i modi di aggregazione degli alunni, i mezzi, gli strumenti e i mediatori didattici utilizzati.

Storicamente il concetto di stile si è affermato negli anni ’60 del secolo scorso come una maniera differente di percepire e risolvere un problema (Cadamuro, 2004).

Da circa un decennio è stata coniata l'espressione "stile intellettuale" come termine generico che ingloba al suo interno i costrutti di stile di apprendimento e di stile cognitivo (Zhang & Sternberg, 2005; 2009),

Per stile di apprendimento si intende la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere (Cadamuro, 2004, p. 71).

Fra le diverse classificazioni degli stili di apprendimento quella di Kolb sembra sia particolarmente adatta all'ambito scolastico.

Kolb (1976, 2005, 2009) ha proposto un modello di stili di apprendimento basato sulle teorie dell'apprendimento esperienziale:

- a) l'apprendimento è concepito in termini di processo e non di risultato, l'obiettivo primario deve essere il coinvolgimento degli alunni in un processo che sviluppa al meglio il loro apprendimento, un processo che comprende feedback sulla efficacia delle strategie e dell'impegno profuso;
- b) ogni apprendimento è un ri-apprendimento, ovvero è reso più efficace da un processo che ricava dalle convinzioni degli alunni le idee e le conoscenze pregresse su un argomento, in modo che queste idee e conoscenze possano essere esaminate, testate nuove e più raffinate idee e conoscenze;
- c) l'apprendimento richiede la risoluzione dei conflitti tra le modalità dialetticamente contrapposte di adattamento al mondo [...]
- d) l'apprendimento è un processo olistico di adattamento al mondo. [...] Comporta il funzionamento integrato di tutta la persona: cognizione, percezione, affettività, volizione, motivazione, comportamento;
- e) l'apprendimento deriva da una relazione sinergica tra la persona e l'ambiente, ovvero dall'assimilazione delle nuove esperienze in concetti già esistenti e dall'accomodamento di quelli già esistenti per un'esperienza nuova. "Kolb (1981) intende l'apprendimento come una riflessione sulle azioni: in questo caso la conoscenza è ottenuta attraverso l'osservazione di esperienze concrete o attraverso la comprensione di concettualizzazioni astratte, si trasforma attraverso l'osservazione riflessiva e si amplia mediante la sperimentazione attiva".

- f) Cadamuro (2004) ritiene che la logica dell'apprendimento esperienziale consiste nel compiere gradualmente e costantemente miglioramenti attraverso la reiterata esposizione dell'esperienza, all'interno di un ciclo che non ha mai fine.

Questo tipo di apprendimento viene inteso come un ciclo con quattro stadi, ovvero un processo attraverso il quale le persone cercano di comprendere le loro esperienze e di conseguenza modificano il loro comportamento.

Il soggetto, inizialmente, dovrebbe partire dall'esperienza concreta, cioè dai dati di fatto, dall'osservazione di come si fa una cosa, per passare a riflettere e a ripetere ciò che è stato fatto, ciò che si è esperito, attraverso l'osservazione riflessiva. In seguito deve interpretare gli eventi a cui ha assistito cercando di cogliere le relazioni fra di essi: deve cercare di produrre concetti astratti ed estenderli a nuove situazioni attraverso la concettualizzazione astratta; infine deve tradurre le nuove conoscenze in aspettative su quali azioni compiere per eseguire bene il compito e verificare i concetti in nuove situazioni tramite la sperimentazione attiva.

Ogni persona, durante l'apprendimento, dovrebbe percorrere anche minimamente tutte e quattro le fasi; ma a causa di fattori genetici e altre variabili legate all'interazione con l'ambiente, egli inizia a privilegiare una fase piuttosto che un'altra.

Le quattro fasi dell'apprendimento danno origine a quattro stili di apprendimento, a seconda dell'accentuazione di una di esse, fatta dal soggetto per motivi genetici, ambientali ed esperienziali. Gli stili sono (Poláček, 2003):

1. *Tipo divergente*, in cui prevale la preferenza per l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva: possiede una fervida immaginazione sorretta da una ricca emotività, riesce meglio nelle situazioni che gli consentono libertà di azione. I tipi divergenti riescono a vedere i problemi da vari punti di vista e organizzano i contenuti in strutture significative. Instaurano facilmente rapporti affettivi e sono socievoli e pronti a collaborare.
2. *Tipo assimilante*, in cui prevale la preferenza per la concettualizzazione astratta unita all'osservazione riflessiva; ha la capacità di utilizzare in modo pratico idee e teorie. Sono spesso emotivamente controllati, soprattutto con le persone che hanno autorità e per cui nutrono rispetto. Sono più teorici che pratici ed attivano una metodologia coerente e precisa che può tradursi nella ricerca scientifica.

3. *Tipo convergente*, in cui domina la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva: assimila molte informazioni e le organizza in strutture coerenti ed esplicative; nel lavoro procede con una metodologia coerente e precisa, è interessato più ai concetti e alle idee che alle persone. Nello studio e nel lavoro cura i dettagli e procede in un modo molto ordinato, passo per passo. Possiede una buona capacità decisionale privilegia interessi rivolti alle materie scientifiche e tecniche.
4. *Tipo accomodante*: trae la sua origine dall'esperienza concreta e dalla sperimentazione attiva; realizza progetti e porta a termine i compiti assegnati. Gli studenti caratterizzati da questa modalità di apprendimento riescono ad adattarsi con facilità ai continui cambiamenti di circostanze. I loro ambiti educativi di preferenza sono quelli orientati all'azione: tecnici e/ pratici.

Mentre lo stile di apprendimento di un alunno va conosciuto dall'insegnante, le sue abilità metacognitive richiedono di essere potenziate. "Ogni persona apprende in modo diverso rispetto agli altri: utilizza diverse strategie, apprende con velocità diverse e anche più o meno efficaci, anche se hanno le stesse motivazioni, lo stesso livello di istruzione, l'età o stanno studiando lo stesso argomento. Tuttavia, è importante non usare gli stili di apprendimento come uno strumento per classificare gli studenti in categorie chiuse, considerato che il modo di apprendere è in evoluzione e cambia costantemente" (Martín-Cuadrado y García, 2003).

Gli stili di apprendimento richiamano inoltre l'attenzione sugli stili di insegnamento e sul metodo di apprendimento perché, mettendo in rapporto le due realtà (docente-alunno), pongono in risalto bisogni individuali dell'alunno in base al suo stile, e allo stesso tempo la necessità di utilizzare metodi e sussidi tali da favorire l'apprendimento tenendo conto dei diversi stili dell'intera classe (La Marca, 2010, p. 48).

Valdivia Ruiz (2002) sottolinea la necessità di adattare lo stile di insegnamento degli insegnanti al modo di apprendere degli studenti come una delle variabili rilevanti nel processo di insegnamento-apprendimento, che avranno un impatto diretto sul miglioramento del processo.

Da parte sua, Kolb (1976) sviluppa un modello di insegnamento applicabile ad ogni stile di apprendimento. In questo modo guida l'insegnante, nell'ambito di un regime di comportamento educativo, in base alle esigenze di chi apprende. Egli sostiene che una

persona con una preferenza per un tipo specifico di apprendimento si sentirà più a suo agio e sarà più aperta a un insegnante che adotta uno stile di insegnamento in linea con il suo profilo di apprendimento. L'insegnante è responsabile nel creare un ambiente educativo adeguato e di controllare il processo di insegnamento con tecniche e metodi di istruzione per l'alunno. In ogni caso, Kolb sostiene che il ruolo del formatore che ha quattro sfaccettature, varia a seconda dei tipi di apprendimento degli alunni.

L'insegnante dovrebbe tenere a mente che l'obiettivo principale dell'insegnamento deve rispondere alle esigenze di apprendimento di ogni stile. Per questo motivo, in modo che l'alunno si interessi ad apprendere, l'educatore deve prendere, quali obiettivi didattici, i principi che siano compatibili con le preferenze e gli interessi in relazione al loro stile di apprendimento. In conformità con le caratteristiche espresse sui tipi di apprendimento, Kolb sostiene che gli insegnanti assumono un ruolo specifico per ciascuno.

Da questo approccio, si raccomanda che i formatori sviluppino diversi stili di insegnamento per attuare strategie volte a connettere con tutti gli alunni, indipendentemente dai loro stili di apprendimento (Gonzalez- Peiteado, 2013, pp. 55-56).

Il concetto di stile cognitivo rappresenta una chiave di accesso fondamentale al riconoscimento del fatto che molti insuccessi scolastici non sono dovuti a irreversibili limiti degli studenti ma, semplicemente, all'incompatibilità fra le loro modalità di apprendere e le caratteristiche del contesto di apprendimento (Cornoldi, 1999).

Lo stile consiste nel modo personale di percepire ed elaborare stimoli ambientali in strutture coerenti e significative in base alle quali poi si interagisce con l'ambiente. Lo stile cognitivo è collegato con lo stile di apprendimento che consiste nel modo in cui abitualmente una persona apprende, nell'uso che fa delle proprie abilità, nell'atteggiamento verso le materie scolastiche in classe e durante lo studio individuale (Pedone, 2012, pp. 37-38).

Per stile di apprendimento si intende la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere (Cadamuro, 2004, p. 71).

Di conseguenza, è necessario che l'insegnante conosca tutte le dimensioni degli studenti: cognitiva, emotiva e sociale, al fine di intraprendere un insegnamento

individualizzato e un'istruzione di qualità, ma anche per essere conosciuta allo stesso modo per ottimizzare le loro potenzialità e di adattarsi alle caratteristiche del gruppo classe (Pozo, 2000; González-Pienda, Gonzalez Cabanach, Nunez & Valles, 2002; Lozano, 2005; Martinez Geijo, 2007).

In definitiva se l'insegnamento è aiutare ad imparare e per imparare bisogna essere mentalmente attivi, l'insegnante dovrebbe aiutare ad imparare utilizzando una serie di abilità di insegnamento di base e motivazionali. Abilità che concepite come, tutte le azioni, i comportamenti, atteggiamenti e modelli di comportamento di solito coinvolti in classe, che si presentano strettamente legati alle diverse competenze, stili di insegnamento e di apprendimento, e alle funzioni e agli scopi di insegnamento.

Le teorie basate sugli stili di apprendimento (Keefe 1988) confermano la diversità degli studenti nel contesto educativo e propongono un percorso di riflessione personale, da un lato, affinché lo studente si autoconosca e affinché si affacci al compito di apprendimento con strumenti adeguati per aumentare e garantire il proprio successo scolastico; e dall'altro lato, affinché l'insegnante diagnostichi / e conosca il modo di apprendere dei propri studenti, così peculiare e diversa, e possa adattarsi in alcune occasioni, e armonizzare in altre, lo stile di insegnamento (Martin-Cuadrado, 2011, pp.138-139).

2.5. Il processo di autoregolazione dell'apprendimento nell'azione educativa

Nel processo di autoregolazione che ogni studente affronta, quando intraprende l'attività metacognitiva di apprendimento, egli si pone degli obiettivi e cerca di raggiungerli mediante varie strategie, tattiche di pianificazione, monitoraggio e valutazione dei risultati.

L'autoregolazione riguarda, pertanto, i meccanismi che una persona mette in atto nell'apprendimento e dipendono dalla particolare situazione di apprendimento in cui si viene a trovare, si tratta di un processo diretto dallo studente per trasformare una abilità mentale in una capacità operativa, relativamente ad un compito specifico.

L'accertato possesso della capacità di autoregolare il proprio processo di apprendimento costituisce un sicuro predittore di successo scolastico. L'aspetto più importante nell'apprendimento responsabile è la capacità di mobilitare, dirigere e mantenere costante il proprio impegno, perché una cosa è possedere l'abilità di autoregolazione,

altra cosa è l'esser capaci di applicarla quando sorgono le difficoltà (La Marca, 2015, p. 117).

Pintrich & Zusho (2002, p. 250) hanno definito l'apprendimento autoregolato come un "processo attivo, costruttivo secondo il quale i soggetti che apprendono pongono gli obiettivi del loro e quindi cercano di seguire, regolare e tenere sotto controllo la propria cognizione, motivazione e il proprio comportamento al loro servizio, guidati e condizionati dalle caratteristiche personali e dagli aspetti contestuali dell'ambiente".

Nel processo di autoregolazione dell'apprendimento, infatti, giocano un ruolo chiave diversi fattori quali il concetto e l'immagine di sé, l'autostima, l'autoefficacia e le attribuzioni casuali.

Indubbiamente l'efficacia con cui uno studente affronta lo studio è legata alla capacità di dirigere il proprio processo di apprendimento e alla capacità di autoregolarsi.

La prospettiva dell'apprendimento autoregolato implica la necessità che gli studenti si percepiscano come competenti, capaci di controllare il proprio apprendimento e di autodeterminare le proprie azioni interagendo affettivamente con l'ambiente nel quale si sviluppano (Cozzolino, 2014).

Pellerey (2014), infatti sostiene che si parla di studenti autoregolati in riferimento alla loro capacità di risolvere problemi, applicare strategie, interpretare risultati e monitorare la propria riuscita.

L'autoregolazione efficace del processo di apprendimento durante la realizzazione di un compito richiede, pertanto, attività come focalizzare l'attenzione su ciò che si sta facendo, chiedersi se si sta comprendendo, adattare il lavoro al tempo disponibile, valutare il grado in cui si stanno raggiungendo gli obiettivi proposti, prendere decisioni, modificare le strategie che man mano si vanno utilizzando in funzione delle difficoltà incontrate.

Questo controllo si riferisce alle attività che permettono di guidare e di regolare l'apprendimento del soggetto e consiste nella capacità di autoregolazione dei processi e delle strategie cognitive implicate nel compito da affrontare. Il soggetto oltre ad avere coscienza, deve essere abile e attento sia nel controllo che nella scelta del piano di azione (previsione e pianificazione) e nella sua corretta applicazione (monitoraggio e valutazione) (La Marca, 2010, p. 28).

La regolazione dei processi metacognitivi si riferisce alla capacità di esercitare un controllo e una guida adeguati dei processi conoscitivi, in particolare durante le azioni di apprendimento scolastico.

Il controllo o autoregolazione di un'attività riguarda i meccanismi che l'individuo mette in moto nell'apprendimento; essi non sono stabili ma dipendono dalla particolare situazione di apprendimento in cui l'individuo viene a trovarsi. I processi di controllo della propria cognizione implicano sempre delle attività di pianificazione, di controllo durante l'apprendimento e di verifica dei risultati (Brown 1987).

I docenti, in tal senso, hanno il compito di comprendere il grado di autocontrollo raggiunto dagli studenti sia nel loro processo di apprendimento sia nell'organizzare i compiti in modo produttivo e laddove necessita aiutarli nel migliorare le loro capacità di risoluzione dei problemi.

Per promuovere l'autoregolazione negli studenti è importante creare e strutturare ambienti di apprendimento che forniscano *feed-back* adeguati e offrano opportunità di riflessione sul lavoro svolto.

Una conoscenza dello stile di apprendimento degli alunni permette la pianificazione di interventi più efficaci e la creazione di ambienti più adatti al raggiungimento degli obiettivi previsti. Adattare l'insegnamento allo stile di apprendimento degli alunni e, allo stesso tempo, promuovere negli alunni stessi la consapevolezza del proprio stile, risulta particolarmente importante per l'efficacia di qualsiasi intervento didattico specialmente in prospettiva di una educazione inclusiva.

Le strategie di autoregolazione utilizzate dagli studenti possono correttamente influire sul loro rendimento scolastico (Pintrich, 2000; Manrique-de-Lara, 2009). Lo studente autoregolato è quello che in modo intenzionale e proattivo definisce e decide il proprio modo di imparare a imparare (Monereo & Badia, 2001; Martin-Cuadrado, 2011, p.136). Sembra che le strategie di autoregolazione utilizzate dagli studenti influiscano in maniera adeguata sul loro rendimento scolastico. Per Pintrich (2000, p. 459) l'apprendimento autoregolato è definito come “un processo attivo e costruttivo con il quale lo studente definisce i propri obiettivi di apprendimento, cercando di monitorare, regolare e controllare i loro pensieri, la loro motivazione e il comportamento in funzione a questi obiettivi. Manrique (2004) definisce l'apprendimento autonomo come la facoltà che ha una persona per dirigere, controllare, regolare e valutare il proprio modo di

apprendere, consapevolmente ed intenzionalmente utilizzando strategie di apprendimento per raggiungere l'obiettivo o la meta desiderata. Questa autonomia dovrebbe essere l'obiettivo finale della formazione, che si esprime nel sapere imparare ad imparare.

2.6. Le strategie e l'organizzazione dei processi di apprendimento

Molti docenti osservano costantemente come l'azione di molti studenti non è efficace. Infatti spesso lo sforzo non garantisce il risultato soddisfacente nel compito.

Per apprendere qualsiasi cosa bisogna apprendere come “fare ad apprendere”; non è sufficiente “fare” e “sapere” contemporaneamente, ma bisogna “sapere come si fa per sapere” e come si fa per “saper fare”. Tutto ciò si apprende con la guida di un mediatore esperto. Inoltre bisogna sempre tenere presente che non si apprende in un solo modo ma in molti modi, e che ogni alunno, come del resto ogni persona, ha una propria capacità di apprendimento che dipende dalla propria esperienza personale e culturale.

Imparare ad imparare può dunque costituire per ogni alunno una ulteriore e diversa esperienza, in grado di consentire la conoscenza dei processi di apprendimento più congeniali alle proprie capacità, agli obiettivi fissati e all'ambiente. Il risultato potrà essere ovviamente il raggiungimento di un apprendimento più personale, auto-organizzato, consapevole. In sostanza, il vantaggio di imparare ad imparare consiste in una migliore conoscenza e organizzazione dei processi di apprendimento (La Marca, 2010, p. 7).

L'auto-organizzazione del proprio apprendimento indica, infatti, la capacità di saper condurre il processo attraverso l'individuazione dei propri bisogni, delle procedure formative e dei mezzi di informazione, attraverso la gestione delle risorse e la conoscenza dei risultati.

In ambito scolastico e accademico le strategie di apprendimento sono procedure consapevoli che facilitano lo studio.

La maggior parte degli studenti, però, non solo non conosce determinate strategie utili ad agevolare il processo di apprendimento, ma non ha neanche coscienza di come utilizzare gli strumenti che hanno a disposizione.

Se il primo obiettivo della didattica metacognitiva “è promuovere l'autocontrollo o l'autodirezione dell'apprendimento aiutando gli alunni ad applicare una varietà di

strategie di autoregolazione cognitiva, metacognitiva e motivazionale, l'azione dei docenti deve promuovere e attivare questa capacità (Gargallo Lopes 1995; Gonzales-Touron 1992; Monereo 1990, Monereo & Al. 2011).

Inoltre la capacità strategica è innata nell'essere umano, fin da piccoli impariamo e utilizziamo diverse strategie per superare conflitti o affrontare problemi della vita di ogni giorno.

Tale competenza di cui disponiamo è appresa mediante tentativi ed errori, osservando e imitando il comportamento degli adulti (genitori, nonni, zii, maestri ecc..) o per scoperta apprendendo dalla stessa esperienza, ma mai attraverso l'insegnamento esplicito.

Le strategie di apprendimento si possono definire come l'insieme di operazioni cognitive adatte a favorire la comprensione dei contenuti ed il loro ricordo. Esse favoriscono l'attenzione dirigendola selettivamente al contenuto del materiale da apprendere per limitarne la caduta, stimolare la comprensione e la codificazione articolata delle informazioni, consentire la determinazione delle relazioni tra gli elementi informativi appresi e le precedenti conoscenze o abilità. Intervengono anche nel controllo dei processi di apprendimento con un controllo sulla gestione del tempo, degli atteggiamenti che favoriscono lo studio, l'impegno e lo sforzo e la valutazione dei progressi.

Queste strategie possono essere distinte in singole strategie di studio, strategie di memorizzazione e in metodi di studio che le organizzano.

Strategie di studio sono operazioni implicite o esplicite che servono allo studente per apprendere informazioni ed elaborarle da testi scritti o informazioni veicolate con parole, grafici, immagini, disegni, diagrammi di flusso ecc.

- Scegliere tempi e modalità efficaci di studio (per organizzare il tempo di studio, scegliere il luogo e le ore migliori per studiare, tempi di studio e ripasso).
- Organizzare e modulare le mete e gli obiettivi di apprendimento delineando le porzioni di contenuto da affrontare in precisi spazi della giornata.
- Selezionare ed organizzare le informazioni da apprendere, utili ad eseguire una prova, un compito o un elaborato (utilizzando modalità di lettura efficaci, selezione di parole chiave e citazioni nel testo, evidenziando regole, principi, fatti ed eventi; strutturare appunti (schematizzando relazioni concettuali; riquadrando algoritmi e diagrammi; delineando le linee essenziali di argomentazioni); strutturare e perfezionare modalità di

rappresentazione ed elaborazione dei contenuti appresi (sottolineature e evidenziazioni sui testi, riassunti e sintesi, riorganizzazione di appunti attendibili, di schemi concettuali, di specchietti per formule, regole, ecc).

- Consolidare le informazioni apprese (attuare momenti di ripasso dei contenuti; anticipare domande e problemi per fornire risposte esaustive; confrontarsi con prove ed esercitazioni svolte su tali contenuti; richiamare gli elementi essenziali dei contenuti appresi.)

L'orientamento volto a favorire lo sviluppo nello studente di strategie cognitive e di autoregolazione si basa su basi ragionevoli, ma non esistono prove convincenti sull'efficacia o meno delle strategie specifiche, data anche la loro molteplicità (Calvani, 2011).

Una volta scelta la strategia più appropriata, va presentata e fatta comprendere allo studente. Ogni strategia per apprendere richiede una pratica ripetuta e un'azione di tutoring vincolante e duratura, integrabili con peer teaching, reciprocal teaching, cooperative learning.

Le strategie di selezione e classificazione aiutano gli alunni a selezionare l'informazione appropriata e a costruire connessioni tra i diversi elementi dell'informazione che devono essere appresi (distinguere i concetti principali e le loro connessioni). Includono il dominio di sistemi di raggruppamento, ordinamento, classificazione dei dati per rappresentare adeguatamente la struttura dell'informazione. A questo scopo gli strumenti euristici come le mappe concettuali costituiscono una sorta di "setaccio concettuale" che trattiene le unità di informazione relative alle conoscenze di riferimento che devono essere elaborate in successione, dati i limiti della memoria di lavoro.

Tra le strategie di organizzazione possiamo distinguere: selezionare le idee principali di un testo (idee chiave); riassumere il materiale distinguendo le idee principali e subordinate; creare reti semantiche tra i concetti dati o mappe cognitive (diagrammi con le informazioni importanti e le loro connessioni); schematizzare, fare quadri sinottici, identificare la struttura soggiacente i testi. L'insegnamento di strategie cognitive (De Beni & Al. 2003) attraverso l'uso di mappe concettuali costituisce una via obbligata verso il conseguimento di elevati livelli di apprendimento significativo per la maggior parte degli allievi.

Ci sono inoltre delle microstrategie che possono essere di aiuto per la comprensione, la ritenzione e il recupero dell'informazione, ma non sono sufficienti a garantire un effettivo apprendimento. Le strategie di ripetizione sono procedimenti per mantenere e ricordare in modo letterale le informazioni provenienti dall'esterno.

Aiutano a mantenere l'attenzione e facilitano il processo di codificazione dell'informazione perché quest'ultima possa essere ricordata, ma il loro impiego non permette una comprensione profonda di ciò che si deve apprendere, in quanto richiedono un grado di controllo cognitivo minimo. Poiché la produzione di significati avviene nella memoria a breve termine che costituisce un "banco di lavoro" concettuale di dimensioni molto modeste, nella progettazione didattica e nell'organizzazione della conoscenza occorre tener conto di questi importanti vincoli e sviluppare le strategie di memoria: attività che l'alunno mette in atto nell'immagazzinare informazioni e nel recuperarle al momento in cui deve utilizzarle. Si deve sempre tener presente che l'elaborazione delle informazioni lungo il percorso che va dagli stimoli sensoriali in ingresso alla memoria a lungo termine, ha luogo nella memoria di lavoro. La memoria come capacità di conservare traccia dell'esperienza passata, attraverso la fissazione di dati, di concetti ed elaborazioni ha delle provate relazioni col premio e la punizione. Spesso i problemi scolastici sono legati alla difficoltà di ricordare: si studia molto, ma si ricorda poco. Molti alunni dimenticano ciò che hanno studiato cadendo nell'insuccesso. La dimenticanza può essere dovuta a vari fattori: forse non si è studiato abbastanza, forse non si è compreso, forse si era distratti durante la spiegazione o la lettura, oppure la grande paura della prova ha fatto perdere il controllo della mente.

L'uso di strategie di memoria accresce invece la fiducia personale nelle proprie possibilità di ricordare. I contenuti appresi debbono e possono essere fissati nella memoria di lungo termine. Una buona motivazione allo studio gioca un ruolo favorevole alla memorizzazione dei contenuti da apprendere, in quanto la partecipazione interessata dello studente implica l'intervento di elementi emotivi decisivi alla codificazione, elaborazione e consolidamento mestico degli apprendimenti. Le strategie di memorizzazione richiedono dunque delle condizioni personali che agevolano l'apprendimento e il ricordo per:

eliminare le distrazioni e le interferenze (visive, acustiche, emotive, ecc);

- focalizzare l'attenzione sull'oggetto di studio;

- ottimizzare la concentrazione;
- rilassarsi mentre si apprende;
- provare interesse per i contenuti da apprendere;
- collegare l'apprendimento ai propri scopi esistenziali.

La vita della memoria è comunque strettamente legata alla comprensione. Comprendere un testo è una sorta di *problem solving* in cui occorre via via estrarre gli elementi rilevanti e parafrasarli (Calvani, 2011). Comprendere un testo vuol dire anche costellare il processo di comprensione di una serie di decisioni su ciò che è importante conservare. Le strategie di elaborazione sono le più efficaci per raggiungere una comprensione profonda del materiale a disposizione; aiutano l'alunno a collegare la nuova informazione con quelle che già possiede, facilitando e promuovendo l'apprendimento significativo.

All'interno di queste strategie che permettono una più profonda elaborazione si può distinguere: formare fra-si associando le parole che si desidera imparare, parafrasare le informazioni, riassumere le informazioni, creare analogie, interrogarsi su un testo prima di iniziare la lettura, elaborare schemi di ciò che è più significativo e necessario apprendere e mettere in relazione.

Dall'esigenza di rendere consapevoli gli studenti di come sia complesso imparare a studiare e dalla necessità di adattare le proprie risorse e capacità alle richieste specifiche del compito, Cornoldi, De Beni (2001) hanno introdotto l'area "flessibilità di studio". questa area si organizza attorno a tre punti: leggere, ricordare, studiare, per ognuno dei quali è posto un obiettivo di riflessione, esplicitazione delle strategie e loro adattamento a nuove condizioni e obiettivi.

Le strategie cognitive (Weinstein 1987; Weinstein & Meyer 1998), includono pensieri o comportamenti che aiutano ad acquisire informazione ed integrarla alla conoscenza già esistente, così come recuperare l'informazione disponibile. A questo proposito, si fa riferimento a strategie di controllo, metacognitive e di risorse cognitive. Secondo Pintrich (2000, 2004) le strategie cognitive le strategie di revisione inciderebbero sull'attenzione e i processi di codifica, ma non aiuterebbero a costruire connessioni interne o di integrare la nuova informazione con la conoscenza pregressa, motivo per il quale consentirebbero solo una superficiale di elaborazione dell'informazione.

Invece, le *strategie di elaborazione* e di *organizzazione* consentirebbero un trattamento più profondo del materiale di studio. Il pensiero critico è anche considerato come una strategia cognitiva, che si riferisce al tentativo da parte degli studenti di pensare in modo più profondo, riflessivo e critico sul materiale di studio. In quanto alle *strategie metacognitive* secondo ci si può riferire a tre processi generali: la pianificazione, il controllo e la regolazione. *Pianificare* le attività contribuisce ad attivare la conoscenza pregressa che permettono di organizzare e comprendere più facilmente il materiale. *Controllare* le attività implica valutare l'attenzione e porsi domande durante la lettura, mentre la *regolazione* delle attività si riferisce alla regolazione continua di azioni cognitive eseguite sulla base del controllo preventivo. Tutto questo, probabilmente, comporta benefici per l'apprendimento. Infine, le *strategie di gestione delle risorse* comprendono l'organizzazione del tempo e dell'ambiente di studio; la regolazione dello sforzo, l'apprendimento con i coetanei e la ricerca di aiuto. La gestione del tempo comporta tempo di programmazione e di pianificazione di studio, mentre la gestione ambientale si riferisce alla determinazione da parte dello studente per il loro posto di lavoro. Idealmente, l'ambiente di studio deve essere tranquillo, ordinato e relativamente privo di distrattori visivi o uditivi che permettono la regolazione dello sforzo e permettono allo studente di persistere nel compito, nonostante le distrazioni o mancanza di interesse; tale capacità è importante per il successo scolastico nella misura in cui implica impegno per le attività e i compiti proposti (Pintrich 2000, 2004).

Uno degli obiettivi più importanti della formazione in via di sviluppo e cambiamento nel mondo è quello di aiutare le persone a pensare, esplorare, chiedere, produrre, decidere da soli, intraprendere la responsabilità di apprendimento, controllare i loro processi di apprendimento, partecipare attivamente a tali processi, e avere fiducia in se stessi e nelle loro capacità e un corretto uso di queste funzionalità, invece di individui allevati con l'educazione tradizionale che coinvolge l'apprendimento meccanico. In anni recenti, l'esplorazione e la comprensione dei propri processi di apprendimento da parte degli studenti, nonché il sostegno dato dai formatori in ambienti di apprendimento per insegnanti ha acquisito un'importanza rispetto al raggiungimento efficace dell'apprendimento. È ormai noto che i fattori efficaci per l'apprendimento non sono solo cognitivi ma come i fattori affettivi hanno anche un ruolo importante.

2.6.1. Importanza del lavoro universitario tra interesse e desiderio

Valore è tutto ciò per cui la vita ha significato e ogni uomo dovrebbe vivere per realizzare e trasmettere valori autentici. La scuola dovrebbe portare alla base della sua azione valori umani universalmente condivisi e lo studio, considerato come lavoro, potrebbe essere considerato un lavoro condiviso da tutti.

L'attività lavorativa è la forma più completa di comunicazione che permettere di mettere in comune le proprie competenze e si arricchisce fino al punto di diventare autentica collaborazione. È particolarmente importante che i docenti aiutino costantemente gli alunni a scoprire il valore dello studio, ad individuare le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio ben fatto e rendersi responsabili nella ricerca del metodo di studio più efficace. I docenti cercheranno di far comprendere allo studente che lo studio è un'attività il cui valore non può ridursi al successo perché è un'occasione di crescita personale, un'opportunità d'incontro, un mezzo per contribuire al progresso della società intera (La Marca, 2009, 2010).

Spesso l'incapacità di portare a termine un serio impegno di studio dipende dalla mancanza di interesse, la quale provoca avversione verso l'impegno stesso. Si ritiene necessario, pertanto, risvegliare negli studenti motivazioni valide e attraenti affinché guardino oltre gli interessi immediati e superficiali, facendo leva sulle esperienze positive.

Nello studio l'interesse fa da sfondo affettivo e sostiene l'attitudine, nel senso che ne facilita l'esercizio e fa intervenire diverse energie di compensazione nel momento in cui una particolare attitudine non è sufficientemente sviluppata.

Una motivazione fondamentale per desiderare di apprendere qualcosa di nuovo è costituita dal bisogno di terminare un lavoro per vederne i risultati; infatti quando il lavoro è ben fatto scaturisce nella persona la soddisfazione e la gioia per il lavoro ben fatto. Per avere l'opportunità di vedere la propria opera conclusa è fondamentale possedere le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio e un lavoro ben fatto, con un reale interesse per l'attività che si svolge.

Gli studenti dovrebbero imparare a provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fino in fondo e nel portare a termine l'attività iniziata.

2.6.2. Il rendimento scolastico: reazioni emotive e ricerca di aiuto

L'ansia può diventare una cattiva compagna di studio poiché rende difficile la concentrazione, influire negativamente impedendo di ricordare alcuni contenuti già memorizzati, rallentare i processi di apprendimento in atto, impedire di affrontare in modo sistematico compiti precedentemente programmati compromettendo l'esito delle attività di studio e le situazioni di esame.

Pellerey (2006) ritiene che le reazioni emotive interferiscono con l'attività di studio e il rendimento scolastico. Occorre fare una distinzione tra una ansietà di base, che si presenta in maniera più o meno costante nel contesto degli impegni di studio, e quella occasionale, che nasce in circostanze più stimolanti (come un compito scritto o una prova orale). Un certo livello di tensione interna è necessario per affrontare con la giusta energia un compito impegnativo, ma oltre una certa soglia, questo stato di eccitazione nervosa riduce le prestazioni del soggetto impedendogli il controllo di certi processi cognitivi.

Solitamente "l'alunno in preda all'ansia tende, in modo concreto, a fuggire dalla situazione ansiogena e ad allontanarsi dalla situazione negativa; oppure in modo simbolico, orienta i propri pensieri verso una situazione diversa da quella a cui è esposto" (La Marca, 2010, p.82).

Un'emozione, quindi, predispone ad un'azione successiva. Di fronte a un problema, a un obiettivo, ad un percorso, che un alunno si prefigge, si possono avere due tipi di risultati: può svilupparsi un immediato blocco cognitivo, con la conseguente formazione di emozioni di tipo negativo (frustrazione, ansia, insicurezza, ecc.); viceversa, se si riescono a intravedere i primi passi del percorso che si vuole intraprendere, i primi parziali successi in quella direzione, si ha una conferma delle capacità personali, si sviluppano emozioni di tipo positivo, di appagamento, di gioia, di soddisfazione, di sicurezza e ciò predispone alla tappa successiva, rafforzando la possibilità di procedere oltre.

"Negli studi più recenti sul comportamento emotivo è presente un diffuso interesse per il concetto di regolazione emotiva, determinato anche dalle concettualizzazioni più recenti delle emozioni che ne enfatizzano gli aspetti relazionali. Frijda (1990) sostiene che è difficile distinguere il concetto stesso di emozione da quello di regolazione delle emozioni poiché si tratta di diversi aspetti di uno stesso processo. Un tipo di regolazione

delle emozioni consiste nella modificazione della loro intensità, esperienza ed espressione, mediante un'attività cognitiva e un atto volontario.

Per regolazione delle emozioni Gross (1988, 2003) intende generalmente la capacità di fare fronte, monitorare e governare le proprie esperienze emotive. Questa capacità concerne i processi in base ai quali i soggetti influenzano quali emozioni provano, quando le provano, come le sentono e in quale modo le manifestano.

È possibile svolgere delle specifiche azioni educative per far acquisire agli alunni la capacità di affrontare meglio l'ansia e le difficoltà.

Gli interventi in questo ambito vanno rivolti ad aiutare gli alunni a individuare le inadeguate percezioni di se stessi, aiutandoli a modificare l'atteggiamento negativo.

Per contrastare l'ansia, l'insegnante potrebbe suggerire ed insegnare una metodologia di studio adeguata ed efficace insieme a strategie per il rinforzo della memoria; incoraggiare nel caso di un insuccesso, ecc.

Per quanto riguarda i concetti di ansia, Pintrich *et al.* (1991) suggeriscono che si tratta di una componente affettiva, legata ai pensieri negativi da parte del soggetto, che interferisce negativamente con le loro prestazioni. In questo modo, si è riscontrato che l'ansia e la preoccupazione eccessiva per le prestazioni possono essere associate con la compromissione. Analogamente, si ipotizza che l'ansia sia negativamente correlata con l'uso di strategie di apprendimento (Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003, p. 109).

L'apprendimento con i coetanei e cercare aiuto allude alla volontà degli studenti di aumentare le loro difficoltà ad un partner o insegnanti; questione rilevante se si considera il valore educativo attribuito al insegnante-studente e in particolare ai processi di richiesta, dare e ricevere assistenza educativa (Coll & Solé, 1990; Rinaudo, Donolo & Chiecher, 1999; Ross & Coussins 1995).

Come espresso, domande per questo studio sono legati a: (1) conoscere le caratteristiche motivazionali e cognitive del gruppo di studenti che hanno risposto al questionario, (2) studiare la relazione tra la motivazione e l'uso di strategie, (3) confrontare i risultati ottenuti con quelli di Pintrich e Garcia (1993), e (4) analizzare le implicazioni del profilo motivazionale e cognitivo del gruppo di studenti valutata sull'imparare ad essere costruito in una scuola" (Rinaudo, Chiecher & Donolo 2003, p.110).

Sulla questione dell'emozione, diversi autori ricordano che esiste un legame tra questa e la motivazione. Ad esempio, sottolinea Bisquerra (2000) che le strutture neurali e i

sistemi funzionali. responsabili della motivazione e dell'emozione, spesso coincidono, formando un cervello motivazionale/emozionale noto come il sistema limbico. Quando si genera un'emozione si produce una predisposizione ad attuarla. È una motivazione reattiva; cioè, il comportamento è guidato in risposta alle condizioni ambientali. L'eccitazione dipende da ciò che è importante per la persona.

Alonso (1992) si riferisce a due problemi motivazionali-affettivi che affrontano spesso alcune persone studenti, che possono essere attribuiti a condizioni poco favorevoli nell'istituzione scolastica e all'uso scorretto della dimensione affettiva dai docenti. [...] Gli studenti con questo comportamento attribuiscono il successo scolastico a cause esterne, mutevoli e non controllabili. Essi segnalano auto-cognizioni negative e manifestano che la loro intelligenza, memoria o capacità per risolvere i problemi sono scarse. Sperimentano noia o ansietà di fronte alle attività didattiche e aumentano le situazioni in cui non riescono, diminuisce la loro partecipazione accademica.

Conclusioni

In questo capitolo si sono volute illustrare le più recenti applicazioni di una prospettiva metacognitiva nell'Insegnare a Studiare per prevenire e promuovere l'inclusione.

Numerosi studi hanno, infatti, dimostrato che le abilità metacognitive di studio possono essere oggetto d'insegnamento al pari delle altre competenze e che le attività finalizzate a questo scopo garantiscono risultati positivi sull'apprendimento.

Una didattica inclusiva, capace di promuovere e sviluppare le abilità di studio, guida gli studenti ad imparare in modo critico e strategico e a mettere in pratica quelle regole e quegli strumenti che risultano utili, se non indispensabili, per superare le difficoltà di studio; li aiuta a conseguire risultati migliori e, di conseguenza, ad aumentare la propria motivazione allo studio, innescando in questo modo un circuito virtuoso e altamente produttivo, sia in termini di soddisfazione personale che di risultati universitari e scolastici.

L'attenzione dell'insegnante deve essere rivolta allo sviluppo delle abilità metacognitive degli studenti formando in questi la capacità di essere gestori autonomi dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative.

Le abilità metacognitive si possono configurare come la costruzione di un metodo di studio inteso come un insieme di corrette abitudini di pensiero supportate dalla motivazione personale, poiché l'efficacia dei risultati rafforza la stima personale e intensifica il desiderio di imparare.

Allo studente occorre, pertanto, un sistema articolato di conoscenze di base per costruire in prima persona il proprio metodo di studio flessibile ed efficace.

Insegnare un metodo di studio metacognitivo significa, pertanto, promuovere lo sviluppo delle abilità metacognitive.

Tra queste una delle abilità più importanti in un mondo in continua e rapida trasformazione è l'imparare a imparare, che implica l'acquisizione della consapevolezza di ciò che avviene nel processo cognitivo, essere in grado cioè non solo di attivare delle strategie diversificate rispetto le situazioni, di utilizzare gli strumenti adeguati, di scegliere un compito identificandone le difficoltà e di valutare i propri limiti e le proprie potenzialità.

CAPITOLO III

L'INTERVENTO FORMATIVO PER INSEGNARE A STUDIARE E PROMUOVERE L'INCLUSIONE

Numerose ricerche, condotte sui primi livelli scolastici, testimoniano la diffusione delle difficoltà di apprendimento nei contesti a rischio e la gravità delle stesse, per le conseguenze che hanno sullo sviluppo personale e sociale degli alunni. Nei Paesi in via di sviluppo tali difficoltà sono generalizzate e la scuola difficilmente riesce a favorire la resilienza dei più svantaggiati.

Studi recenti in ambito nazionale e internazionale sottolineano la necessità di interventi quanto più possibile precoci di prevenzione dell'insuccesso scolastico, che rischia altrimenti di cristallizzarsi, incidendo sullo sviluppo cognitivo, sulla motivazione ad apprendere, sulle attese di riuscita, con esiti a lungo termine di esclusione sociale.

Occorre attivare programmi che, fin dalla prima accoglienza a scuola, lavorino su fattori di resilienza potenti, quali i processi cognitivi e le variabili volitive, relazionali e affettive che favoriscono la riuscita.

Il metodo di studio è l'insieme dei passi compiuti per studiare nel modo personale più sicuro, spedito, adeguato, efficace possibile. Il metodo di studio è personale e deve possedere una certa funzionalità disciplinare, ossia deve risultare funzionale, cioè adeguato alla disciplina e al suo oggetto di studio. Un metodo autentico deve essere efficace, cioè permettere il raggiungimento dello scopo, che è quello di imparare. Il metodo di studio è efficace se permette allo studente il massimo rendimento nel più breve tempo possibile e con il minimo sforzo e se garantisce la qualità dell'istruzione nel tempo, per cui man mano che i giorni passano si impara di più e si approfondisce meglio il proprio sapere.

Il metodo deve anche favorire il manifestarsi della piacevolezza dello studio che diventa piacevole a tre condizioni: che si sia consapevoli di quello che si studia, del perché si studia; che si abbia la certezza di raggiungere l'obiettivo; che non comporti più fatica del dovuto. Lo studio è una forma consapevole di apprendimento finalizzata alla scoperta e alla manipolazione intelligente della realtà attraverso le discipline scolastiche (storia, matematica, chimica, ecc.), in vista della propria umana realizzazione.

Si è scelto di progettare e realizzare metodologia formativa a più livelli, all'interno del quale sperimentare un Corso di Metodologia dello Studio, per futuri insegnanti frequentanti il primo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, nell'a.a. 2013/2014, dell'Università degli Studi di Palermo, finalizzato all'acquisizione e alla promozione di una serie di competenze necessarie ad agire nell'extrascuola e per

l'extrascuola al fine di combattere il *drop-out* e di restituire ai bambini a rischio di esclusione sociale di scuola primaria il diritto all'istruzione e alla cittadinanza attiva.

Nell'ambito dell'intervento formativo proposto per studenti del primo anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, il corso di Metodologia dello Studio è stata un'azione integrata al percorso didattico universitario e finalizzata a fare acquisire agli studenti, futuri maestri, una serie di competenze metacognitive per insegnare a studiare: la motivazione e l'impegno nello studio, le convinzioni di autoefficacia, il controllo delle proprie reazioni emotive, l'interesse e la soddisfazione per il lavoro scolastico, la valorizzazione dello studio, l'apprendimento attivo, l'autocontrollo e l'organizzazione del processo di apprendimento, la metacomprendimento, l'autoregolazione per il compito e la ricerca di aiuto.

La scelta degli obiettivi e la strutturazione degli interventi si fondano da un lato sulla letteratura scientifica in merito alla formazione degli insegnanti in Italia e dall'altro sui recenti sviluppi in merito all'inclusione sociale e scolastica dei bambini a rischio di emarginazione sociale, nonché sull'analisi delle esperienze condotte in questo ambito a livello nazionale e internazionale.

L'intervento formativo è stato rivolto a 50 studenti frequentanti il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2013/14 e ha previsto, nell'a.s. 2014/15 il coinvolgimento di 34 bambini, di scuola primaria, ospiti delle strutture educative extrascolastiche Santa Chiara (Palermo) e John D'Ambrosio di Aquino (Monreale) con i quali sono state effettuate attività mirate a insegnare a studiare e sostenere chi ha difficoltà nell'apprendimento.

Il presente capitolo è suddiviso in due parti. Nella prima parte viene descritto l'intervento formativo effettuato sui 50 studenti di Scienze della Formazione Primaria, vengono presentati gli obiettivi, la metodologia, gli strumenti di valutazione scelti e vengono presentati i risultati dell'intervento stesso. Nella seconda parte viene esposto l'intervento svolto con 34 bambini di scuola primaria, vengono indicati gli obiettivi, gli strumenti, le attività e i risultati ottenuti con l'azione didattica extrascolastica.

3.1. La metodologia della ricerca

Sia con i futuri docenti sia con i bambini coinvolti nell'intervento sono stati usati i metodi, le tecniche e gli strumenti della ricerca-intervento. La metodologia di ricerca utilizzata è stata quantitativa con alcuni elementi di tipo qualitativo.

È stato adottato un approccio metodologico della ricerca-intervento in cui la progettazione delle attività di formazione e ricerca:

- hanno indirizzato le problematiche teoriche sulla natura dei processi formativi contestualizzandole nell'ambiente in cui si è svolto l'intervento;
- hanno studiato i fenomeni educativi nell'ambiente naturale in cui si svolge l'attività professionale anziché "in laboratorio", per raccogliere dai partecipanti elementi e risposte a stimoli propri dell'ambiente formativo;
- si sono raccolti i dati, tra i quali operare scelte, tenendo in considerazione la natura del problema studiato e gli elementi che meglio consentono di comprendere le relazioni fra teoria e prassi;
- è focalizzata l'attenzione, al momento dell'analisi, su fenomeni e risultati che consentono una migliore comprensione dei processi di insegnamento/apprendimento.

Il progetto di ricerca consisteva nell'implementare una forma di valutazione partecipata mirante a innescare la riflessione sulle modalità più opportune per sviluppare le risorse cognitive, metacognitive e motivazionali degli alunni in difficoltà. La problematica affrontata ha richiesto un intervento situato perché il problema teorico al quale si voleva dare una risposta vede intersecarsi la riflessione sulla qualità formativa in un approccio multiprospettico e il coinvolgimento dei ricercatori e degli futuri docenti in processi di innovazione e trasformazione delle metodologie più adeguate per realizzare l'inclusione scolastica, come presupposto di quella sociale.

È stata verificata direttamente l'efficacia formativa degli interventi rivolti ai futuri docenti e i miglioramenti dei bambini coinvolti nell'intervento.

Nella valutazione dei futuri docenti e dei bambini, prima, durante e al termine dello svolgimento della ricerca, sono stati utilizzati insieme a strumenti di rilevazione di tipo quantitativo (questionari, prove di profitto e check list), strumenti di tipo qualitativo (diari e colloqui), che hanno consentito loro di cogliere anche il "vissuto" degli alunni mentre apprendevano, con il loro aiuto, avendo ipotizzato delle possibili relazioni tra le azioni innovative dei futuri docenti e l'apprendimento dei bambini.

La ricerca si è svolta in due fasi. La prima fase è stata finalizzata a progettare sul campo e ad elaborare metodologie di lavoro che portassero ad un progressivo miglioramento degli apprendimenti; sono state progettate delle attività didattiche con cui si intendevano potenziare le risorse cognitive, metacognitive e motivazionali degli alunni in difficoltà. Parallelamente è stato progettato un percorso formativo per un gruppo di futuri docenti di scuola primaria dell'Università degli studi di Palermo.

Durante la seconda fase sono state sperimentate le metodologie didattiche progettate nel corso della prima fase.

Le attività della seconda fase si sono concentrate sul trattamento e sull'analisi dei dati, sulla valutazione, nonché sulla diffusione delle metodologie e degli strumenti che si sono rivelati più efficaci: analisi e interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi; valutazione dei risultati raggiunti nella sperimentazione, definizione di modelli di intervento didattico e di procedure per la formazione docente.

3.2. L'intervento formativo per "Insegnare a Studiare all'università per la scuola"

3.2.1. Obiettivi del percorso per lo sviluppo delle competenze metacognitive

Per offrire ai futuri insegnanti strumenti operativi per prevenire e contrastare il fenomeno della marginalità sociale si è ipotizzato che:

- a) se le attività formative del Corso di Metodologia dello studio "insegnare a studiare" fossero state ben progettate e realizzate, ogni studente avrebbe potenziato le competenze professionali ritenute indispensabili per agire nell'extrascuola e sviluppato la consapevolezza del modo in cui lo stile comunicativo ed educativo influisce sulla capacità di autoregolazione e sull'interesse per lo studio da parte degli alunni;
- b) se le attività educativo/didattiche fossero state ben progettate e realizzate nei gruppi di bambini a rischio di esclusione si sarebbero osservati miglioramenti nelle seguenti abilità metacognitive: motivazione e impegno nello studio, convinzioni di autoefficacia, controllo delle proprie reazioni emotive, interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico, valorizzazione dello studio, apprendimento attivo, autocontrollo e organizzazione del processo di apprendimento, metacomprendimento, autoregolazione per il compito, ricerca di aiuto.

3.3. Le azioni del percorso

Il progetto “Insegnare a studiare per includere” ha previsto per la sua realizzazione due azioni (a.a. 2013/2014 – 2014/2015): la prima è stata rivolta a 50 studenti universitari che frequentavano il primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Palermo. La seconda azione sul campo ha visto coinvolti 34 bambini di scuola primaria che frequentavano due centri sociali: “Santa Chiara” e “John D’Ambrosio” di Palermo.

Gli step delle due azioni sono presentati nella tabella seguente:

| Periodo | Azioni | Attività | Destinatari |
|------------------------------------|--|---|--|
| 7 Ottobre 2013 | <i>Sensibilizzazione e presentazione dell’intervento</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Presentazione del percorso formativo; - sensibilizzazione al tema dell’inclusione e promozione del Corso di “Metodologia dello studio”; - esplicitazione delle finalità del percorso, modalità di realizzazione, ricadute didattico-educative sulla competenza professionale dei futuri docenti. | 192 studenti del primo anno di “Scienze della Formazione Primaria” |
| 11 Novembre 2013 – 15 Gennaio 2014 | <i>Progettazione e costruzione dell’intervento formativo</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Analisi di testi e valutazione dei materiali didattici particolarmente significativi inerenti alla tematica proposta; - articolazione dettagliata delle fasi della progettazione; - formulazione degli obiettivi didattico-educativi; - scelta delle metodologie didattico-educative; - costruzione delle attività per apprendere e insegnare a studiare. | 50 Studenti |
| 5 marzo 2014 | <i>Valutazione iniziale</i> | Valutazione delle abilità metacognitive iniziali degli studenti. | 50 studenti |
| 6 marzo-30 maggio 2014 | <i>Intervento formativo</i> | <p>All’interno degli incontri si sono promosse le seguenti attività teorico-pratiche per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lo sviluppo di competenze professionali cognitive e meta cognitive per l’apprendimento; | 50 studenti |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - il potenziamento della motivazione allo studio; - l'acquisizione di un metodo di studio efficace e personale; - la valorizzazione di tecniche di studio (prendere appunti, sottolineare, lettura veloce, gestire l'ansia, ecc.); - il potenziamento della comunicazione nella relazione educativa insegnante-alunno. | |
| 11 giugno 2014 | <i>Valutazione finale</i> | Valutazione delle competenze professionali metacognitive acquisite durante il percorso formativo svolto. | 50 studenti |
| 3 Novembre 2014 | <i>Sensibilizzazione e presentazione dell'intervento</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Individuazione dei due centri educativi extrascolastici. - Presentazione del progetto di ricerca e promozione delle metodologie didattico-educative; - presentazione del gruppo di lavoro. | <ul style="list-style-type: none"> - 2 Direttori dei due centri - 10 Educatori |
| 10 Novembre 2014 | <i>Valutazione iniziale</i> | Valutazione iniziale delle abilità cognitive e meta cognitive. | 34 bambini |
| 17 Novembre 2014- 29 maggio 2015 | <i>Intervento sul campo</i> | <p>Incontri pomeridiani di due ore ciascuno, dove sono state promosse le seguenti attività didattiche in modalità laboratoriale per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il supporto scolastico sull'aiuto e sul sostegno nei compiti e nello studio; - l'accompagnamento in percorsi di recupero delle materie scolastiche; - l'organizzazione dei processi di apprendimento e acquisizione di un metodo di studio personalizzato; - istituzione di un laboratorio con l'utilizzo di software didattici per il potenziamento cognitivo. | 34 bambini |
| 9 Febbraio 2015 | <i>Valutazione in itinere</i> | Analisi dei miglioramenti appresi dai bambini durante la prima fase dell'intervento formativo. | 34 bambini |
| 6 Giugno 2015 | <i>Valutazione finale</i> | Valutazione finale delle abilità cognitive e metacognitive | 34 bambini |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | acquisite durante le attività didattiche extrascolastiche. | |
|--|--|--|--|

Tabella 3.1: Step formativi delle due azioni sul campo

3.4. Sensibilizzazione e presentazione dell'intervento agli studenti di SFP

Sulla base dei presupposti teorici, descritti nei precedenti capitoli, si è proceduto alla progettazione e alla stesura del piano operativo del progetto “Insegnare a studiare per includere”.

Si è deciso di iniziare con la presentazione del progetto ai 192 studenti del primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, che durante i mesi di ottobre-novembre 2013 frequentavano il corso di Tecnologie Educative (Prof.ssa A. La Marca), e di proseguire con la formazione degli studenti che hanno voluto partecipare all'intervento formativo.

La sensibilizzazione all'iniziativa è stata necessaria per individuare il gruppo degli studenti che avrebbe partecipato alla formazione successiva che permetteva loro, inoltre, l'acquisizione di 9 cfu così ripartiti: 3 cfu durante l'intervento formativo e 6 cfu nell'azione sul campo.

L'incontro di presentazione iniziale durante il quale si sono state esplicitate le finalità del progetto, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative sulla competenza professionale degli studenti si è svolto il 7 ottobre 2013. Al termine dell'incontro di presentazione dell'iniziativa, 50 studenti hanno dato la loro disponibilità a partecipare al progetto.

Il Corso di Metodologia dello studio, progettato e coordinato dalla Prof.ssa La Marca, ha permesso l'implementazione di un modello per insegnare a studiare agli alunni della scuola primaria per promuovere l'inclusione sociale e ha inteso accompagnare i futuri maestri lungo il cammino della costruzione della propria identità di ruolo, portando alla luce e valorizzando le risorse personali, potenziando l'esercizio delle capacità di revisione, di autoregolazione e di autoefficacia percepita, nella prospettiva di una funzione docente riflessivamente orientata.

Inoltre, il percorso ha fornito spunti di riflessione critica su come: accrescere la consapevolezza della necessità di essere al tempo stesso educatori flessibili, cioè aperti alla verifica critica e al controllo dell'esperienza, e autorevoli; incrementare la

consapevolezza del proprio ruolo educativo, sollecitando gli studenti ad intervenire attivamente durante l'intervento sul campo e incrementare le competenze comunicative e relazionali.

3.5. Progettazione e costruzione dell'intervento formativo

Successivamente alla sensibilizzazione e alla presentazione dell'intervento formativo agli studenti, sono state progettate e ipotizzate, nel periodo compreso tra novembre 2013 e gennaio 2014, tutte le fasi dell'intervento.

Per l'organizzazione del corso "Insegnare a studiare" si è partiti dalla considerazione della scarsa propensione da parte degli alunni di scuola primaria, soprattutto di quelli a rischio di esclusione sociale, ad apprendere e ad usare un metodo di studio efficace.

Si è anche riflettuto che non basta conoscere un metodo di studio per utilizzarlo, dal momento che possono mancare agli alunni: la consapevolezza della sua utilità, la motivazione, la voglia di impegnarsi, il riconoscimento di quando e come il metodo vada usato. A ciò si aggiunge il peso aggiuntivo che talvolta comporta il far riferimento ad un metodo di studio: metodi eccessivamente complicati o strutturati e con i quali il ragazzo non abbia acquisito sufficiente pratica (e ce ne vuole veramente molta, perché le operazioni richieste siano rese automatiche) possono addirittura diventare controproducenti. D'altro canto, bisogna fare i conti con il pericolo dell'eccessiva rigidità che un metodo organizzato necessariamente comporta. Talvolta l'esecuzione di tutte le operazioni previste dal metodo può risultare macchinosa. Per questo motivo nell'organizzazione del Corso e nella progettazione delle attività è stato necessario utilizzare un approccio nuovo che rifiuta l'insegnamento di un metodo strutturato valido per tutte le circostanze ma cerca di rendere l'alunno più sensibile ai propri problemi di studio, di predisporlo adeguatamente alla richiesta di studiare un certo contenuto, di permettergli di possedere un repertorio adeguato di strategie integrabili o alternative (strategie d'apprendimento e di studio), di aiutarlo a mostrare un atteggiamento positivo e motivato verso il contesto scolastico e lo studio (atteggiamento verso la scuola e lo studio), di invitarlo a tener conto delle modalità particolari con cui egli affronta un compito d'apprendimento (cioè dei suoi stili cognitivi) e a meglio adattare ai compiti che incontrerà nella sua vita di studente.

La formazione dei 50 futuri insegnanti si è svolta a partire da marzo a giugno 2014. Gli incontri, di quattro ore ciascuno, hanno visto coinvolti gli studenti per un totale di 48 ore. L'intero percorso formativo è stato articolato in due azioni: un'azione formativa della durata di 48 ore e un'azione sul campo¹⁰, con bambini a rischio di esclusione.

Ciascun incontro (dalle ore 13.00 alle ore 17.00) è stato articolato in due momenti: un primo momento (due ore) di lezione frontale in cui sono stati trattati e sviluppati i contenuti tematici; un secondo momento in cui si sono svolte le attività didattiche inerenti gli argomenti analizzati. In particolare, si è focalizzata l'attenzione sulle strategie e le tecniche di studio e ci si è soffermati sulle modalità che possono essere intenzionalmente impiegate dagli studenti universitari per ottimizzare la qualità della comprensione testuale ai fini di studio e sono state anche analizzate alcune linee guida per sviluppare strategie di studio.

L'intervento formativo si è delineato secondo l'organizzazione che viene di seguito esposta:

| OBIETTIVI GENERALI | CONTENUTI DEL CORSO “Insegnare a studiare” | METODOLOGIE | ATTIVITÀ DIDATTICHE | DATE | |
|--|--|-------------------------------|---|---|---------------|
| - Incentivare l'impegno motivato verso lo studio; - potenziare e migliorare le abilità cognitive e metacognitive; -acquisire strategie di apprendimento e tecniche di studio adeguate; | La motivazione allo studio e i presupposti per uno studio efficace | <i>Lezione frontale</i> | <i>In viaggio verso...</i> | 5 marzo 2014 | |
| | Le abilità cognitive e metacognitive nell'apprendimento | <i>Cooperative learning</i> | <i>Riflettendo sulla mia futura professione</i> | 12 marzo 2014 | |
| | | <i>Brainstorming</i> | <i>Efficace-mente</i> | 26 marzo 2014 | |
| | La comunicazione efficace: sapere ascoltare e sapersi ascoltare | <i>Problem based learning</i> | <i>Io leggo così...</i> | | 2 aprile 2014 |
| | | | | - <i>La mappa del mio studio</i> - <i>Costruire schemi</i> | 9 aprile 2014 |

¹⁰ L'azione sul campo viene descritta nella seconda parte di questo capitolo.

| | | | | |
|--|--|--|---|----------------|
| - sviluppare strategie di elaborazione e di organizzazione dei processi di apprendimento; - sviluppare capacità comunicative e relazionali. | | | <i>Attività di memorizzazione (le mnemotecniche, memorizzando, memoria-mente)</i> | 23 aprile 2014 |
| | | | <i>Una emozione da esame...</i> | 7 maggio 2014 |
| | | | <i>Io e l'altro...</i> | 14 maggio 2014 |
| | | | <i>La dieta del tempo...</i> | 21 maggio 2014 |
| | | | <i>Progettando</i> | 28 maggio 2014 |
| | | | <i>Io scelgo di...</i> | 11 giugno 2014 |

Tabella 3.2.: La struttura del "Corso di Metodologia dello studio".

Le attività ipotizzate per l'intervento formativo sono state 14 e avrebbero fatto raggiungere gli obiettivi che di seguito vengono elencati:

| Scala (abilità) meta cognitive | Obiettivi generali | Attività | Obiettivi specifici |
|---------------------------------------|---|----------------------------|---|
| Impegno motivato | <ul style="list-style-type: none"> - Incentivare l'impegno motivato verso lo studio; - sviluppare la consapevolezza dell'importanza dell'impegno personale; - perseverare nello studio per portare a termine un lavoro | <i>In viaggio verso...</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Approfondire il tema con riflessioni derivanti dalla propria esperienza di vita; - individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente il materiale di studio; - trovare soluzioni efficaci di fronte al |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | iniziato. | | caso proposto; - incentivare la motivazione intrinseca per impegnarsi nello studio. |
| Valore dello studio universitario | - Acquisire la consapevolezza dell'importanza dello studio universitario in quanto attuale lavoro. | <i>Riflettendo sulla mia futura professione</i> | - Riflettere criticamente sul processo formativo in previsione della futura professione; - immaginare situazioni concrete di lavoro in cui potere applicare quanto appreso dallo studio universitario. |
| Convinzioni di autoefficacia | - Formulare giudizi circa la propria capacità di eseguire determinati compiti; - sviluppare competenze nel portare a termine impegni universitari. | <i>Efficace-mente</i> | - Approfondire il tema consultando altro materiale; - descrivere correttamente il problema; - individuare delle situazioni che hanno implicato una scelta. |
| Metacomprendione - Potenziare e migliorare le abilità cognitive e meta cognitive nell'apprendimento - acquisire strategie di apprendimento e tecniche di studio adeguate | | <i>Io leggo così...</i> | - Comprendere il significato di ciò che si legge; - mantenere l'attenzione focalizzata sulle tematiche proposte; - organizzare i concetti chiave dell'argomento di studio in modo appropriato; - analizzare situazioni complesse distinguendo i fatti dalle proprie valutazioni personali; - individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente il problema. |

| | | | |
|---|--|---------------------------------|--|
| | | <i>La mappa del mio studio</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Riorganizzare le conoscenze; - acquisire consapevolezza dei propri processi cognitivi e logici. |
| | | <i>Costruire schemi</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Individuare i concetti-chiave; - Creare possibili collegamenti tra i concetti rintracciati. |
| | | <i>Le mnemotecniche</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Velocizzare i tempi di studio; - Creare associazione di idee, concetti, ecc. |
| | | <i>Memorizzando</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Velocizzare i tempi di studio; - Creare associazione di idee, immagini, ecc. |
| | | <i>Memoria-mente</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Velocizzare i tempi di studio; - Creare associazione di idee, concetti, ecc. |
| Reazioni emotive | Sviluppare la capacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e il rendimento universitario. | <i>Una emozione da esame...</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Controllare le reazioni emotive specialmente in condizioni particolarmente stimolanti durante gli esami universitari; - imparare a gestire stati d'animo (paura, ansia, stress ecc...). |
| Ricerca di aiuto | Sviluppare la capacità di chiedere aiuto nei momenti di bisogno | <i>Io e l'altro...</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere e valutare le situazioni di difficoltà per cui chiedere aiuto; - individuare le persone a cui chiedere aiuto in caso di bisogno. |
| Organizzazione dei processi di apprendimento | Sviluppare strategie di elaborazione e di organizzazione dei processi di apprendimento; - riconoscere le | <i>La dieta del tempo...</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Organizzare i concetti chiave dell'argomento di studio; - organizzare in maniera valida e |

| | | | |
|---------------------------------------|---|------------------------|--|
| | difficoltà che più facilmente si incontrano nelle varie situazioni di apprendimento. | | produttiva il tempo di studio evitando le distrazioni; - risolvere un problema considerando attentamente le possibili soluzioni. |
| Autoregolazione per il compito | - Sviluppare la capacità di autoregolazione e di autovalutazione dell'apprendimento; - sviluppare la capacità di risoluzione dei problemi. | <i>Progettando</i> | - Prendere una decisione esplicitandone le ragioni; - prevedere le possibili conseguenze di una decisione; - sviluppare la capacità di comprensione di altri punti di vista. |
| Interesse e soddisfazione | Sviluppare e mantenere un atteggiamento positivo nei confronti dell'Università e dell'impegno di studio che esso comporta. | <i>Io scelgo di...</i> | - Promuovere l'atteggiamento critico-riflessivo sull'esperienza individuale e di gruppo; - recuperare e sistematizzare le idee emerse per sviluppare un processo di costruzione della conoscenza. |

Tabella 3.3.: Le attività didattico-educative del “Corso di Metodologia dello studio”.

Al fine di promuovere le competenze metacognitive utili per “insegnare a studiare”, durante il percorso formativo, sono state utilizzate metodologie volte a favorire un apprendimento significativo in assetto di gruppo. In particolare, sono state impiegate strategie didattiche quali il *cooperative learning*, il *problem based learning* in quanto metodi di conduzione che, all'interno dei processi di apprendimento, mettono in gioco tutte le risorse degli studenti favorendo l'instaurarsi di relazioni positive tra i membri ed offrendo la possibilità dello scambio di informazione e di opinione al di là delle “differenze”; le modalità del *cooperative learning*, del *problem based learning*, si

prestano alla realizzazione di obiettivi sia di carattere contenutistico/disciplinare sia di collaborazione, solidarietà, responsabilità e relazione.

Nello svolgimento delle attività il docente ha fatto sperimentare agli studenti universitari una pluralità di tecniche:

- le tecniche di *analisi della situazione*, che si avvalgono di casi reali, in cui il soggetto impara dalla lettura delle situazioni presentate;
- le tecniche di *riproduzione operativa*, in cui lo studente impara operando sulle situazioni, così come avviene per le dimostrazioni e per le esercitazioni nelle loro diverse forme;
- le tecniche di *produzione cooperativa*, in cui lo studente impara a modificare (o inventare) le situazioni insieme ai colleghi, per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali.

3.6. Gli strumenti di valutazione

Gli strumenti che hanno permesso di rilevare la situazione iniziale e finale del percorso e di verificare le ipotesi formulate all'inizio della progettazione, sono stati i seguenti: il questionario ALM 2008, le prove di verifica svolte al termine delle diverse attività e un focus group finale per rilevare la percezione dell'intervento formativo da parte dei destinatari.

3.6.1. Il questionario ALM2008

Il questionario è stato costruito per valutare in che modo sono presenti, negli studenti universitari, alcune abilità e strategie metacognitive particolarmente incidenti nei risultati (La Marca, 2009). Trattandosi di un questionario autovalutativo, lo strumento impiegato riflette quello che gli studenti pensano sul loro studio e non sempre il modo in cui realmente studiano (La Marca, 2009, pp. 67-74).

Il questionario ALM2008 è articolato in due parti: la prima è relativa alla motivazione, alla volizione e all'emotività (57 item); la seconda è relativa ai processi e alle strategie di apprendimento (35 item). Il questionario è composto da 92 domande redatte nella forma classica di autopercezione: una percezione del proprio comportamento seguita da una scala graduata su quattro livelli.

| IL QUESTIONARIO ALM2008 | | |
|--------------------------------|---|--|
| 1 | IMPEGNO MOTIVATO | Questa scala si riferisce alla capacità di controllare, in maniera efficace, la propria volontà per portare a termine gli impegni con perseveranza superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate e alla capacità di impegnarsi nel lavoro universitario per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi. |
| 2 | VALORE DEL LAVORO UNIVERSITARIO | Questa scala raccoglie item che riguardano la consapevolezza del valore del lavoro universitario: le disposizioni necessarie per realizzarsi come persone attraverso uno studio ben fatto (interesse, impegno e piacere). Responsabilità nella ricerca di un metodo personale ed efficace per studiare e per imparare a lavorare meglio, comprendendo i contenuti delle varie materie. |
| 3 | CONVINZIONI DI AUTOEFFICACIA | La scala riguarda la convinzione del senso di efficacia nello studio e la percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici. Fa riferimento al possesso del senso di responsabilità e alla valutazione ottimistica del futuro; alla tendenza a formulare giudizi circa la propria capacità di eseguire determinati compiti; alle conoscenze e alle abilità che già si possiedono per l'apprendimento di nuove conoscenze; ai giudizi circa le proprie conoscenze, abilità strategie e capacità di gestire le situazioni. |
| 4 | METACOMPRESIONE (processi e strategie per comprendere ed elaborare) | Questa scala verifica il grado di conoscenza degli aspetti metacognitivi specifici che influenzano l'abilità di comprensione e fa riferimento alle abilità coscienti che lo studente deve applicare per giungere a comprendere il significato di ciò che legge o ascolta. In particolare, capacità di selezionare informazioni utili alla comprensione e di mettere in relazione con quanto si studia o si ascolta, con quanto è già conosciuto o con la propria esperienza; capacità di inferire conclusioni non esplicitate nel testo e di utilizzare analogie per comprendere o per risolvere i problemi; conoscenza degli scopi della lettura; controllo della comprensione; conoscenza delle strategie; sensibilità al testo; immaginazione; elaborazione fantastica. |
| 5 | REAZIONI EMOTIVE (agitazione, paura, preoccupazione, ansia) | La scala fa riferimento alla incapacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e il rendimento universitario. Si tratta di una tendenza più o meno stabile a reazioni emotive intense e ad un'ansietà diffusa: una accentuata difficoltà a controllare le proprie reazioni emotive specialmente in condizioni particolarmente stimolanti (durante prove scritte e orali, problemi da risolvere, ecc.) |
| 6 | RICERCA DI AIUTO | Questa scala consente di valutare la capacità di saper individuare le situazioni in cui chiedere aiuto e le persone a cui chiedere aiuto: chiedere aiuto solo quando c'è un effettivo |

| | | |
|---|--|--|
| | | bisogno e dopo essersi reso conto di non essere in grado di risolvere dubbi o problemi e quando non si comprende qualcosa delle spiegazioni dei docenti; preferenza nello studiare con altri colleghi e abitudine a esporre ciò che si è. |
| 7 | ORGANIZZAZIONE DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO | La scala fa riferimento alla tendenza a studiare con attenzione e metodo utilizzando strategie elaborative e di organizzazione idonee a gestire l'attenzione e a pianificare il lavoro. In particolare: capacità di organizzarsi in maniera valida o produttiva nell'affrontare i vari compiti; capacità nel concentrarsi nello studio controllando e focalizzando l'attenzione per un tempo adeguato nello svolgimento di un compito; capacità di gestire il proprio ambiente e il proprio tempo con autonomia per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro. |
| 8 | AUTOREGOLAZIONE PER IL COMPITO | La scala riguarda la capacità di utilizzare strategie di controllo della comprensione, del ricordo e dello stato di preparazione alle interrogazioni ponendosi domande e ponendo domande agli altri in vista di una prova da svolgere: saper selezionare gli elementi più importanti che certamente vanno ricordati; conoscere le strategie per memorizzare più in fretta; riflettere sulle capacità richieste per svolgere il compito assegnato; saper individuare le prove o le discipline in cui si incontrano maggiori difficoltà; riconoscere le modalità di espressione più congeniali al proprio modo di essere; saper individuare problemi; saper prospettare soluzioni; saper prevedere le difficoltà di un compito; saper prevedere le possibilità di riuscita; saper distinguere tra una difficoltà apparente ed una reale. |
| 9 | MANIFESTAZIONI DI INTERESSE E SODDISFAZIONE PER IL LAVORO UNIVERSITARIO | La scala riguarda la preferenza nello studiare ciò che permette di conoscere cose nuove; scegliere compiti sfidanti e preferire temi che stimolino la curiosità anche se presentano qualche difficoltà. Provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fin in fondo e nel portare a termine un lavoro nel modo migliore. |

Tabella 3.4.: Il Questionario ALM2008

3.6.2. I focus group

Per una valutazione complessiva dell'intervento formativo, ci si è avvalsi del focus group che ha permesso di condurre una analisi qualitativa dei risultati.

Il focus group (Gomez, 2009; Krueger, 1994; Olabuénaga, 2009; Trincherò, 2004; Zammuner, 2003) è un'intervista di gruppo in cui l'intervistatore è detto moderatore, scopo di questo strumento qualitativo è far discutere i partecipanti su un dato argomento. La scaletta di questa intervista è un po' rigida e contiene gli argomenti da trattare e le domande sonda (Trincherò, 2004).

Il focus group, proposto ai 50 studenti, è stato costruito tenendo conto degli obiettivi della ricerca stessa ed è servito come strumento di sintesi del percorso svolto, fornendo utili elementi di riflessione e di analisi.

Il focus group mirava ad indagare la percezione degli studenti circa eventuali competenze acquisite e in merito all'esperienza vissuta relativamente all'intervento formativo. Sono stati realizzati 3 focus group, per gruppi di 15 studenti e ogni focus group ha avuto una durata media di due ore.

La scaletta, composta da 4 domande (forse bisognerebbe aumentarle) guida che il moderatore doveva porre agli intervistati, è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca e realizzata per sondare tre differenti aspetti: l'erogazione della formazione iniziale agli studenti, l'intervento formativo sul campo, valutazione del percorso.

Nello stilare la scaletta, si è cercato di assicurare che questa comprendesse domande ben formulate e rilevanti per la valutazione finale della ricerca. Le domande sono state formulate in maniera aperta e discorsiva, per favorire la discussione e la riflessione reciproca, senza indurre a risposte brevi o non motivate.

| FOCUS GROUP | |
|---|--|
| <i>INTRODUZIONE E PRESENTAZIONE</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Presentazione del conduttore e dell'osservatore del focus group; -autopresentazione dei partecipanti al focus group; - illustrazione delle due strutture educative extrascolastiche coinvolte per l'intervento sul campo |
| <i>FORMAZIONE INIZIALE AGLI STUDENTI</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Secondo voi è utile che un docente che lavora nella scuola abbia anche competenze per rivolgersi all'extrascuola? - Quali erano le vostre aspettative all'inizio del percorso formativo? - Quali tra gli interventi svolti lo scorso anno ricordate di più? - Se in futuro doveste ripetere l'esperienza, cosa cambiereste rispetto alla formazione |

Tabella 3.5.: La struttura del Focus group.

3.7. La valutazione dell'intervento formativo

3.7.1. Valutazione iniziale ALM2008

La rilevazione della situazione iniziale è stata svolta il 5 marzo 2014, all'inizio del Corso di Metodologia dello studio, mediante il questionario ALM2008 che ha permesso una valutazione iniziale della motivazione allo studio, delle abilità cognitive e metacognitive degli studenti universitari partecipanti al percorso formativo.

Nella tabella di seguito riportata si possono leggere per ciascuna scala i punteggi minimi e massimi, le medie e le deviazioni standard ottenute dagli studenti universitari.

| SCALE ALM 2008 | PUNTEGGI TEORICI | | Punteggi ottenuti dagli studenti di SFP | | | |
|--|------------------|-----------|---|-----------|-------|-------------|
| | Punt. min | Punt. max | Punt. Min. | Punt. max | Media | Dev. St |
| Impegno motivato | 15 | 60 | 31 | 57 | 36,68 | 4,03 |
| Valore del lavoro universitario | 10 | 40 | 15 | 22 | 17,26 | 1,73 |
| Convinzioni di Autoefficacia | 12 | 48 | 24 | 34 | 26,3 | 2,93 |
| Metacomprendimento | 9 | 36 | 18 | 24 | 21,12 | 1,98 |
| Reazioni emotive | 13 | 52 | 26 | 44 | 40,88 | 3,81 |
| Ricerca di aiuto | 7 | 28 | 11 | 16 | 11,86 | 1,03 |
| Organizzazione dei processi di apprendimento | 9 | 36 | 19 | 24 | 21,36 | 1,49 |
| Autoregolazione per il compito | 10 | 40 | 19 | 27 | 21,3 | 2,09 |
| Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario | 7 | 28 | 14 | 22 | 17,16 | 2,14 |

Tabella 3.6.: Risultati degli studenti universitari al pre-test (Questionario ALM2008).

Sui dati raccolti è stato fatto un attento lavoro di confronto e di riflessione per ricavare alcune costanti dell'azione didattica, si sono analizzati le frequenze per rilevare i punti critici e alla fine dell'intervento i punti di forza.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Impegno motivato”** abbiamo potuto rilevare che **“qualche volta”**: il 26% si impegna seriamente per capire

cosa il professore spiega anche quando la materia non gli piace; il 90% lavora con impegno anche quando non gli piace ciò che sta facendo; il 92% anche quando ciò che studia è noioso e non gli interessa continua a lavorare ininterrottamente; il 90% anche se un compito è noioso, continua a svolgerlo finché non lo ha terminato; il 24% quando incontra una difficoltà cerca di superarla, aumentando l'impegno; il 20% gli capita di cercare per suo interesse personale altre notizie riguardanti un argomento spiegato in aula; il 26% si impegna anche quando un compito richiede molto tempo e fatica; il 30% uno dei motivi più importanti che lo spinge a studiare è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove; il 32% prova spesso piacere in ciò che studia; il 94% anche se è stanco non si alza se non ha finito ciò si era proposto di fare; il 76% prima di iniziare lo studio riflette sul significato di ciò che sta per imparare; il 70% in aula è capace di utilizzare il materiale necessario nel migliore dei modi; il 74% cerca di mettere in relazione lo studio e ciò che impara all'Università con la propria vita quotidiana; il 68% pensa che con ciò che impara studiando potrà essere più utile per gli altri; il 66% gli capita, sia in casa che fuori casa, di parlare con piacere delle cose che fa all'Università.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Valore del lavoro universitario”** abbiamo potuto rilevare che *qualche volta*: il 66% tutto ciò che impara all'Università gli interessa; il 74% è importante che ciò che impara all'Università abbia un valore per la propria vita; il 40% pensa che ciò che impara all'Università gli servirà per lavorare meglio; il 78% crede che sia utile studiare con impegno; l'82% ciò che deve studiare gli piace; il 94% considera molto importante comprendere i contenuti delle varie materie; il 70% quando gli è possibile cerca di collegare ciò che studia nelle varie materie; il 56% cerca di vedere come ciò che studia potrebbe applicarsi alla sua vita quotidiana; il 72% quando studia cerca di stabilire i collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studia; il 70% se è necessario modifica il proprio modo di studiare adeguandolo alle varie materie.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Convinzioni di autoefficacia”** abbiamo potuto rilevare che *qualche volta*: l'84% crede che l'anno accademico andrà bene, nonostante le difficoltà che potrà incontrare nelle varie materie o con i professori; il 76% è sicuro che quest'anno otterrà buoni risultati all'Università; il 74% si sente sicuro di riuscire a ottenere buoni risultati in tutte le materie; il 90%

quando inizia a svolgere una prova scritta è convinto di poterla fare bene; l'88% gli capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo gli impegni di studio; il 90% è sicuro di poter comprendere anche gli argomenti più complicati che i docenti spiegano; il 90% è certo di poter imparare tutto ciò che viene insegnato nelle varie materie; il 90% quando si impegna è capace di comprendere anche gli argomenti più difficili; il 60% cerca di essere più bravo dei propri colleghi; il 62% se è preparato, è certo di riuscire bene in un esame; l'80% quando sta attento comprende tutto ciò che ascolta a lezione o che studia; l'86% trova facilmente le parole più adeguate per esprimere le proprie idee.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Metacomprendione” (processi e strategie per comprendere ed elaborare)** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 28% capisce facilmente se un concetto o un argomento risulta poco chiaro; il 40% sa scegliere il significato corrispondente ad ogni parola tra quelle proposte dai dizionari; il 42% leggendo ricostruisce con la propria fantasia le situazioni, i personaggi o le vicende narrate; il 78% quando commette degli errori cerca la causa; il 66% quando legge si sforza di porre attenzione e cercare di comprendere quello che è esposto nel testo; l'82% riassume facilmente il contenuto di un'esposizione orale; l'86% prima di affrontare un compito difficile o una nuova attività raccoglie tutte le informazioni necessarie; il 62% quando legge un racconto cerca di individuare i personaggi principali; il 96% pone domande ai professori per comprendere i concetti che non capisce bene.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Reazioni emotive” (agitazione, paura, preoccupazione, ansia)** abbiamo potuto rilevare che quasi *spesso*: il 58% si sente nervoso e irritato durante gli esami; il 48% quando deve rispondere oralmente gli batte forte il cuore; il 50% è preso dal panico quando deve affrontare un compito importante; il 92% quando deve affrontare un esame orale o una prova scritta è talmente nervoso che non riesce ad esprimersi come vorrebbe; il 78% diventa immediatamente nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non capisce subito; il 62% durante lo svolgimento di una prova scritta o orale gli passano per la testa dubbi sulla propria capacità di riuscire bene; l'86% se si accorge di non avere tempo per finire un'attività si fa prendere dal panico; l'86% quando viene interrogato all'improvviso, si blocca e non riesce a parlare; l'84% si preoccupa quando non ha il

tempo per finire un compito o quando non sa farlo bene; il 60% se non riesce a prepararsi bene per un esame si sente a disagio e inquieto; il 90% mentre fa un esame pensa a ciò che diranno i propri genitori se l'esame va male; il 92% durante gli esami gli vengono in mente le domande a cui crede di non sapere rispondere; l'82% quando fa un esame pensa di essere più sfortunato dei propri colleghi.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Ricerca di aiuto”** abbiamo potuto rilevare che *qualche volta*: il 72% chiede aiuto quando ha problemi o dubbi per affrontare un compito e non riesce a risolverli da solo; il 60% chiede aiuto ai propri colleghi e professori quando non è capace di risolvere un problema da solo; il 68% quando non comprende qualcosa che i professori spiegano, chiede aiuto a qualche collega; il 78% se ha bisogno, cerca di capire a quali colleghi chiedere aiuto; il 70% gli serve esporre ciò che ha studiato ad un collega per essere sicuro di ciò che ha appreso; il 66% si confronta con i propri colleghi per vedere se incontrano le stesse difficoltà; il 64% preferisce studiare con i colleghi.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Organizzazione dei processi di apprendimento”** abbiamo potuto rilevare che *qualche volta*: il 52% solitamente studia in un luogo dove può concentrarsi meglio; il 70% legge attentamente gli enunciati dei problemi cercando di comprendere i termini utilizzati e quello che si dice; il 52% gli piace studiare con calma e non riesce a concentrarsi se gli mettono fretta; il 26% (74% spesso) tiene il materiale di studio a disposizione per usarlo con più facilità; il 68% quando sta leggendo un argomento di una materia e gli risulta poco chiaro, torna indietro cercando di risolvere i dubbi; il 60% per riuscire a svolgere bene il compito cerca di capire cosa deve fare esattamente; il 72% durante l'esecuzione di un compito si ferma per fare il punto della situazione; l'84% approfitta bene del tempo dedicato allo studio perché evita le distrazioni; il 76% prima di risolvere un problema cerca di considerare tutte le possibili soluzioni.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autoregolazione per il compito”** abbiamo potuto rilevare che *qualche volta*: il 70% prima di studiare si fa una lista delle cose più importanti che deve studiare; il 62% prima di svolgere un compito si chiede a cosa può servirgli; l'84% prima di studiare un argomento si chiede a cosa può servirgli; il 92% prima di studiare un argomento nuovo lo legge per vedere se è difficile; l'80% per ricordare meglio le idee principali memorizza alcune parole; l'84% quando

studia si pone domande per essere sicuro di avere compreso ciò che sta studiando; l'84% durante lo studio o l'ascolto di una lezione gli vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati; il 92% mette in relazione le cose nuove che impara con ciò che sa; l'84% quando legge si pone domande perché questo lo aiuta a concentrarsi; il 62% (38% mai) quando impara una nuova regola si chiede in quali casi può essere applicata.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 34% preferisce studiare temi che stimolino la propria curiosità anche se incontra qualche difficoltà per apprenderli; l'82% quando studia in modo adeguato è capace di ricordare i concetti principali delle diverse materie; il 78% quando i professori spiegano un argomento che gli interessa cerca di saperne di più; il 76% pensa che il motivo più importante per studiare sia quello di migliorare come persona; il 56% se non comprende ciò che legge è perché non si sforza di capire; il 26% è soddisfatto quando capisce qualcosa fino in fondo; il 38% preferisce studiare ciò che gli permette di imparare cose nuove.

I dati elaborati ci presentano una situazione non estremamente positiva nonostante i destinatari sono già matricole universitarie.

I valori dimostrano, infatti, che gli studenti non sono completamente in grado di controllare la propria volontà per portar a termine gli impegni con perseveranza di fronte alle difficoltà incontrate, non si sentono completamente responsabili nella ricerca di un metodo personale ed efficace di studio che gli consenta di imparare meglio; non posseggono una buona convinzione del senso di efficacia nello studio ed una percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni universitari.

Inoltre, emerge che gli studenti comprendono il significato di ciò che leggono o ascoltano ma solo qualche volta vanno alla ricerca delle cause degli errori commessi e raramente pongono domande ai professori per capire i concetti non appresi.

Per quanto concerne la difficoltà di controllare le proprie emozioni, i valori ci mostrano che gli studenti non sono pienamente in grado di controllare le reazioni emotive che interferiscono con le attività universitarie e che non sono in grado di individuare le situazioni in cui chiedere aiuto e i colleghi a cui chiedere l'aiuto.

I risultati iniziali ci prospettano una situazione in cui la maggior parte degli studenti hanno difficoltà a studiare con attenzione e metodo utilizzando strategie elaborative e di organizzazione che idonee a pianificare e programmare gli impegni universitari.

3.7.2. Valutazione finale ALM2008

Nel mese di giugno 2014, fine dell'intervento formativo, è stato nuovamente somministrato il questionario ALM 2008 per osservare se ci fossero stati dei cambiamenti nel modo di affrontare lo studio da parte degli studenti universitari che avevano partecipato alle attività formative.

Nella tabella di seguito riportata si può leggere per ciascuna scala i punteggi minimi e massimi, le medie e le deviazioni standard ottenute dagli studenti universitari.

| SCALE ALM 2008 | PUNTEGGI TEORICI | | Punteggi ottenuti dagli studenti di SFP | | | |
|--|------------------|-----------|---|-----------|-------|--------------|
| | Punt. min | Punt. max | Punt. Min. | Punt. max | Media | Dev. St |
| Impegno motivato | 15 | 60 | 57 | 60 | 58,88 | 0,93 |
| Valore del lavoro universitario | 10 | 40 | 36 | 40 | 39,4 | 1,01 |
| Convinzioni di autoefficacia | 12 | 48 | 46 | 48 | 47,05 | 0,76 |
| Metacomprendione | 9 | 36 | 34 | 36 | 35,5 | 0,78 |
| Reazioni emotive | 13 | 52 | 13 | 21 | 14,84 | 2,033 |
| Ricerca di aiuto | 7 | 28 | 26 | 28 | 27,76 | 0,47 |
| Organizzazione dei processi di apprendimento | 9 | 36 | 35 | 36 | 35,78 | 0,41 |
| Autoregolazione per il compito | 10 | 40 | 37 | 40 | 39,34 | 0,79 |
| Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario | 7 | 28 | 27 | 28 | 27,78 | 0,41 |

Tabella 3.7.: Risultati degli studenti universitari al post-test (Questionario ALM2008).

Sui dati raccolti è stato fatto un attento lavoro in cui, così come per la rilevazione iniziale, si sono analizzati le frequenze per rilevare i punti critici e alla fine dell'intervento i punti di forza.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Impegno motivato”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 100% si impegna seriamente per capire cosa il professore spiega anche quando la materia non gli piace; il 96% lavora con impegno anche quando non gli piace ciò che sta facendo; l'82% anche quando ciò che studia è noioso e non gli interessa continua a lavorare ininterrottamente; il 68% anche se un compito è noioso, continua a svolgerlo finché non lo ha terminato; il 100% quando incontra una difficoltà cerca di superarla, aumentando l'impegno; il 100% gli capita di cercare per suo interesse personale altre notizie riguardanti un argomento spiegato in aula; il 100% si impegna anche quando un compito richiede molto tempo e fatica; il 100% uno dei motivi più importanti che lo spinge a studiare è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove; il 100% prova spesso piacere in ciò che studia; il 100% anche se è stanco non si alza se non ha finito ciò si era proposto di fare; il 100% prima di iniziare lo studio riflette sul significato di ciò che sta per imparare; il 94% in aula è capace di utilizzare il materiale necessario nel migliore dei modi; il 72% cerca di mettere in relazione lo studio e ciò che impara all'Università con la propria vita quotidiana; l'86% pensa che con ciò che impara studiando potrà essere più utile per gli altri; il 90% gli capita, sia in casa che fuori casa, di parlare con piacere delle cose che fa all'Università.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Valore del lavoro universitario”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 100% tutto ciò che impara all'Università gli interessa; il 98% è importante che ciò che impara all'Università abbia un valore per la propria vita; il 98% pensa che ciò che impara all'Università gli servirà per lavorare meglio; il 100% crede che sia utile studiare con impegno; il 100% ciò che deve studiare gli piace; il 98% considera molto importante comprendere i contenuti delle varie materie; l'84% quando gli è possibile cerca di collegare ciò che studia nelle varie materie; l'86% cerca di vedere come ciò che studia potrebbe applicarsi alla sua vita quotidiana; l'88% quando studia cerca di stabilire i collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studia; l'88% se è necessario modifica il proprio modo di studiare adeguandolo alle varie materie.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Convinzioni di autoefficacia”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 92% crede che l'anno accademico andrà bene, nonostante le difficoltà che potrà incontrare nelle varie materie o con i professori; l'84% è sicuro che quest'anno otterrà buoni risultati all'Università; l'84% si sente sicuro di riuscire a ottenere buoni risultati in tutte le materie; il 98% quando inizia a svolgere una prova scritta è convinta di poterla fare bene; il 100% gli capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo gli impegni di studio; il 100% è sicuro di poter comprendere anche gli argomenti più complicati che i docenti spiegano; il 100% è certo di poter imparare tutto ciò che viene insegnato nelle varie materie; il 100% quando si impegna è capace di comprendere anche gli argomenti più difficili; il 100% cerca di essere più bravo dei propri colleghi; il 100% se è preparato, è certo di riuscire bene in un esame; il 100% quando sta attento comprende tutto ciò che ascolta a lezione o che studia; il 92% trova facilmente le parole più adeguate per esprimere le proprie idee.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Metacomprendione” (processi e strategie per comprendere ed elaborare)** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 100% capisce facilmente se un concetto o un argomento risulta poco chiaro; il 100% sa scegliere il significato corrispondente ad ogni parola tra quelle proposte dai dizionari; il 100% leggendo ricostruisce con la propria fantasia le situazioni, i personaggi o le vicende narrate; l'86% quando commette degli errori cerca la causa; il 98% quando legge si sforza di porre attenzione e cercare di comprendere quello che è esposto nel testo; l'84% riassume facilmente il contenuto di un'esposizione orale; il 94% prima di affrontare un compito difficile o una nuova attività raccoglie tutte le informazioni necessarie; il 100% quando legge un racconto cerca di individuare i personaggi principali; l'88% pone domande ai professori per comprendere i concetti che non capisce bene.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Reazioni emotive” (agitazione, paura, preoccupazione, ansia)** abbiamo potuto rilevare che quasi *mai o quasi mai*: il 92% si sente nervoso e irritato durante gli esami; il 96% quando deve rispondere oralmente gli batte forte il cuore; il 96% è preso dal panico quando deve affrontare un compito importante; l'88% quando deve affrontare un esame orale o una prova scritta è talmente nervoso che non riesce ad esprimersi come vorrebbe; l'82%

diventa immediatamente nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non capisce subito; l'88% durante lo svolgimento di una prova scritta o orale gli passano per la testa dubbi sulla propria capacità di riuscire bene; il 70% se si accorge di non avere tempo per finire un'attività si fa prendere dal panico; il 72% quando viene interrogato all'improvviso, si blocca; il 72% si preoccupa quando non ha il tempo per finire un compito o quando non sa farlo bene; l'84% se non riesce a prepararsi bene per un esame si sente a disagio e inquieto; il 100% mentre fa un esame pensa a ciò che diranno i propri genitori se l'esame va male; l'88% durante gli esami gli vengono in mente le domande a cui crede di non sapere rispondere; l'88% quando fa un esame pensa di essere più sfortunato dei propri colleghi.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Ricerca di aiuto”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 98% chiede aiuto quando ha problemi o dubbi per affrontare un compito e non riesce a risolverli da solo; il 100% chiede aiuto ai propri colleghi e professori quando non è capace di risolvere un problema da solo; il 92% quando non comprende qualcosa che i professori spiegano, chiede aiuto a qualche collega; il 98% se ha bisogno, cerca di capire a quali colleghi chiedere aiuto; il 92% gli serve esporre ciò che ha studiato ad un collega per essere sicuro di ciò che ha appreso; il 100% si confronta con i propri colleghi per vedere se incontrano le stesse difficoltà; il 96% preferisce studiare con i colleghi.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Organizzazione dei processi di apprendimento”** abbiamo potuto rilevare che quasi *quasi sempre o sempre*: il 100% solitamente studia in un luogo dove può concentrarsi meglio; il 100% legge attentamente gli enunciati dei problemi cercando di comprendere i termini utilizzati e quello che si dice; il 100% gli piace studiare con calma e non riesce a concentrarsi se gli mettono fretta; il 94% tiene il materiale di studio a disposizione per usarlo con più facilità; il 100% quando sta leggendo un argomento di una materia e gli risulta poco chiaro, torna indietro cercando di risolvere i dubbi; il 100% per riuscire a svolgere bene il compito cerca di capire cosa deve fare esattamente; il 100% durante l'esecuzione di un compito si ferma per fare il punto della situazione; il 92% approfitta bene del tempo dedicato allo studio perché evita le distrazioni; il 92% prima di risolvere un problema cerca di considerare tutte le possibili soluzioni.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autoregolazione per il compito”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 100% prima di studiare si fa una lista delle cose più importanti che deve studiare; il 94% prima di svolgere un compito si chiede a cosa può servirgli; l'88% prima di studiare un argomento si chiede a cosa può servirgli; il 100% prima di studiare un argomento nuovo lo legge per vedere se è difficile; il 90% per ricordare meglio le idee principali memorizza alcune parole; il 100% quando studia si pone domande per essere sicuro di avere compreso ciò che sta studiando; l'88% durante lo studio o l'ascolto di una lezione gli vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati; l'88% mette in relazione le cose nuove che impara con ciò che sa; il 98% quando legge si pone domande perché questo lo aiuta a concentrarsi; l'88% quando impara una nuova regola si chiede in quali casi può essere applicata.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre*: il 90% preferisce studiare temi che stimolino la propria curiosità anche se incontra qualche difficoltà per apprenderli; il 94% quando studia in modo adeguato è capace di ricordare i concetti principali delle diverse materie; il 100% quando i professori spiegano un argomento che gli interessa cerca di saperne di più; il 100% pensa che il motivo più importante per studiare sia quello di migliorare come persona; il 94% se non comprende ciò che legge è perché non si sforza di capire; il 100% è soddisfatto quando capisce qualcosa fino in fondo; il 100% preferisce studiare ciò che gli permette di imparare cose nuove.

Le percentuali delle frequenze di ciascuna scala rispetto alle medie mostrano notevoli miglioramenti in ciascuna. Dimostrano che gli studenti hanno migliorato le abilità cognitive, metacognitive, volitive e relazionali; controllano la propria volontà e portano a termine gli impegni universitari, nonostante gli ostacoli. Si sentono capaci di controllare le reazioni emotive che interferiscono con lo studio e con gli esami. Inoltre, ammettono che per imparare a studiare efficacemente è indispensabile formarsi un'autentica mentalità professionale; mostrano grande desiderio ed interesse nell'imparare cose nuove e pensano che ciò che imparano all'Università abbia un valore per la vita.

Rispetto all'inizio del corso, affermano di riflettere, prima di studiare, sull'utilità degli argomenti da affrontare e che hanno anche imparato a chiedere aiuto in caso di bisogno e riconoscere le situazioni e i colleghi a cui chiederlo.

3.8. Discussione dei risultati del focus group

Durante i focus group il clima di fiducia tra ricercatore e studenti è stato garantito dalla relazione già consolidata dall'inizio della ricerca; il ricercatore ha, perciò, assunto il ruolo di moderatore. In tale ruolo è stato possibile dirigere attivamente le interviste, permettere che l'intervista procedesse sugli argomenti previsti, moderare gli studenti che intervenivano troppo e sollecitare quelli che partecipavano meno, mantenere il carattere di direttività che questa forma di intervista presenta.

Il materiale raccolto dai focus group è stato analizzato attraverso la realizzazione di griglie e schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati.

Di seguito si commenteranno i risultati del focus group, riportando ogni tanto alcuni elementi discorsivi e frasi significative dei partecipanti, per offrire qualche esempio del materiale analizzato qualitativamente. Per ciascun aspetto indagato saranno riportate le relative domande ed i risultati ottenuti.

Dai focus group con gli studenti è emerso che l'esperienza è stata valutata come formativa e positiva per la maggior parte di loro. Il focus group, attraverso la comunicazione, il confronto e la discussione in gruppo, ha costituito un importante stimolo alla consapevolezza del loro agire professionale.

Secondo voi è utile che un docente che lavora nella scuola abbia anche competenze per rivolgersi all'extrascuola scuola?

Tutti gli studenti hanno concordemente dichiarato che le competenze dell'extrascuola sono molto utili alla professionalità del docente che lavora a scuola e che ne rappresenta un valore aggiunto. Infatti si tratta soprattutto di competenze relazionali, che diventano necessarie per lavorare in contesti difficili, con bambini che non sono seguiti dai genitori e che non ricevono alcun tipo di attenzione, sono competenze come sviluppare l'empatia o la capacità di ascolto.

Non meno importante, dalle dichiarazioni raccolte, è la relazione di fiducia, oltre ovviamente le competenze disciplinari e culturali.

Si tratta di competenze relazionali che permettono di ascoltare le voci dei bambini, individuare le loro difficoltà e rispondere ai bisogni formativi e relazionali, valorizzando l'eccellenza di ciascuno, che si aggiungono a quelle didattico-disciplinari e metodologiche.

Quali erano le vostre aspettative all'inizio del percorso formativo?

Il gruppo di studenti intervistato ha affermato che l'erogazione della formazione iniziale non è stata ben accolta da principio, ritenendo più utile intervenire direttamente sul campo che soffermarsi su elementi teorici già affrontati nelle materie universitarie. La formazione che immaginavano era per lo più rivolta alle tecniche di animazione; pertanto la trattazione di argomenti come la motivazione, le tecniche di studio, le metodologie e strategie di insegnamento, hanno da principio sorpreso gli studenti iscritti al corso.

La trattazione degli argomenti teorici ha inizialmente scoraggiato la partecipazione di numerosi studenti, che desideravano giungere alla parte pratica; tuttavia l'entusiasmo di chi frequentava il Corso di metodologia, ha ben presto coinvolto anche gli altri studenti. Al termine dell'intervento, gli studenti hanno ritenuto la formazione propedeutica all'azione sul campo, infatti le metodologie studiate e sperimentate in forma laboratoriale all'interno dei piccoli gruppi, hanno permesso di simulare le diverse situazioni che si sono trovati a dover gestire durante l'intervento. Gli studenti hanno attuato le tecniche affrontate nel loro personale metodo di studio, mettendo in pratica metodi e tecniche che prima non utilizzati. Anche chi aveva precedenti esperienze di volontariato ha ritenuto utile la frequenza del Corso di formazione, perché ha permesso di acquisire gli strumenti necessari all'azione di contesto e di acquisire consapevolezza nella gestione delle situazioni.

La modalità laboratoriale con cui il Corso è stato condotto ha inoltre permesso la coesione del gruppo di studenti.

Quali tra gli interventi svolti lo scorso anno ricordate di più?

Gli studenti intervistati hanno ritenuto molto utili le attività ludico/didattiche volte a creare il clima di fiducia e di cooperazione all'interno del gruppo studenti. Tale coesione del gruppo, infatti, ha permesso loro durante le attività di volontariato di sostenersi a vicenda sia nella gestione dei casi problematici che nei momenti di difficoltà e scoraggiamento. Molto importanti sono state anche le tecniche di memorizzazione e la creazione di storie a partire da parole chiave, il cooperative Learning, le modalità di costruzione di mappe concettuali, l'analisi delle strategie di lettura, l'autovalutazione del lavoro svolto, le tecniche di studio e l'adattamento di queste in base alle differenze individuali, l'importanza dell'analisi dei bisogni educativi per la strutturazione di un percorso formativo. L'analisi delle abilità cognitive e metacognitive coinvolte nel processo di apprendimento, ha permesso agli studenti di intervenire anche sulla motivazione allo studio; ciò si è rivelato molto utile per supportare i bambini demotivati e far acquisire loro autostima.

Inoltre, le attività di metodologia di studio prima apprese dagli studenti e poi insegnate ai bambini dei contesti difficili, hanno permesso di educare questi ultimi alla motivazione intrinseca allo studio; dapprima la motivazione era essenzialmente estrinseca, indotti a terminare il lavoro in funzione del gioco che fungeva da premio; più avanti la stima di sé e la fiducia nelle capacità personali ha permesso di aumentare i tempi di attenzione e di impegno nello studio, producendo una motivazione intrinseca.

La preparazione metodologica di cui gli studenti hanno fruito ha permesso di sviluppare una formazione professionale per operare e cooperare nei contesti difficili.

Se in futuro doveste ripetere l'esperienza, cosa cambiereste rispetto alla formazione?

La formazione erogata e le modalità con le quali si è scelto di farlo, hanno sostanzialmente soddisfatto gli studenti universitari che ne hanno apprezzato la concretezza e l'aspetto pratico-applicativo. Non sono tuttavia mancate delle critiche, rivolte ai tempi di organizzazione del corso e alla mancata chiarezza del percorso in un primo momento. Infatti, gli studenti che pensavano di agire direttamente sul campo, non erano preparati ed informati alla formazione che avrebbero ricevuto. Condividere gli

obiettivi e le tappe del percorso avrebbe certamente generato meno abbandoni del corso da parte di alcuni di loro e garantito lo stesso numero di studenti partecipanti sin da principio.

La formazione, che ha agito non solo sulle competenze e gli strumenti didattici presentati, ha influenzato anche le dinamiche relazionali del gruppo di studenti partecipanti; confrontarsi con lo stesso gruppo di studenti avrebbe reso il gruppo più coeso, piuttosto che disperdere partecipanti durante il corso. Rispetto ai contenuti e alle esperienze vissute, tutti gli studenti esprimono grande soddisfazione e riscontro pratico.

3. 9. Azione sul campo

Nel mese di Novembre 2014 (in collaborazione con le docenti: Prof.ssa A. La Marca e Prof.ssa G. Cappuccio) sono stati individuati due centri educativi extrascolastici: Associazione educativa “Santa Chiara” di Palermo e il Centro sociale “John D’Ambrosio” di Aquino, dove sono state sperimentate le metodologie didattico-educative e le strategie di insegnamento-apprendimento per potenziare le abilità cognitive e metacognitive nell’apprendimento e per incentivare la motivazione allo studio dei bambini frequentanti i centri.

È stato necessario organizzare un incontro per presentare e illustrare, alle due strutture educative coinvolte, il progetto di ricerca con gli obiettivi da raggiungere e le metodologie didattico-educative da promuovere.

Prima dell’avvio dell’intervento è stato, inoltre, necessario presentare il gruppo di lavoro ai due centri.

Successivamente si è passati all’azione sul campo, che si è svolta dal mese di novembre 2014 al mese di maggio 2015.

I vari incontri sono stati accuratamente pensati e basati sui bisogni presenti nei diversi tipi di contesti di intervento per contrastare le difficoltà di apprendimento e i ritardi nello sviluppo da parte di bambini che vivono in contesti disagiati caratterizzati da disgregazione familiare; per quei bambini carenti di figure adulte significative e/o che presentano grosse lacune nelle esperienze fondamentali per lo sviluppo cognitivo come: carenze nell’attenzione, osservazione e motivazione; carenze nella sequenzializzazione; carenze nell’autoregolazione; carenze nel *problem solving*; carenze nella motivazione.

Si tratta di bambini con difficoltà di apprendimento aspecifiche che hanno una origine sia ambientale sia personale come nel caso delle carenze motivazionali.

Nelle due strutture educative si è cercato di lavorare in primo luogo creando uno spazio accogliente dove ciascuno potesse sentirsi a proprio agio, non giudicato per le carenze del proprio percorso scolastico. Oltre ad un luogo fisico che troppo spesso manca proprio a chi ne ha più bisogno, si è cercato di dare un tempo emotivo adeguato per iniziare ad affrontare i compiti o lo studio con tranquillità, cercando di superare anche tutti gli aspetti emozionali che l'insuccesso porta con sé come, ad esempio, il non sentirsi capace. I curricula sono stati poi affrontati in maniera innovativa, attraverso l'uso di metodologie inclusive come il *cooperative learning* e il *peer tutoring* in cui i beneficiari stessi sono diventati sostegno l'uno per l'altro. Sono stati poi utilizzati strumenti creativi in grado di presentare in modo coinvolgente le nozioni da apprendere. Il ricorso ai diversi tipi di intelligenze e ad attività ludiche ha prodotto stimoli sia sul piano cognitivo che emotivo/relazionale in grado di rafforzare le convinzioni dei bambini rispetto alle proprie capacità e potenzialità.

3.9.1. Metodologia ed obiettivi

Con l'azione sul campo condotta con i bambini si è cercato di promuovere il successo scolastico attraverso un supporto allo studio in grado di colmare i gap formativi presenti nei bambini con difficoltà di apprendimento ed insuccessi formativi, oltre che ritardi ed irregolarità nelle frequenze.

Nello specifico si è cercato di agire su:

- fattori cognitivi (ossia lo sviluppo della memoria, dell'attenzione, della capacità di sequenzializzazione delle operazioni mentali): potenziamento del *problem solving*, del pensiero astratto; consolidamento dei concetti scolastici di base, specie nella comunicazione scritta in lingua materna e in ambito scientifico, con particolare riferimento alla matematica di base; sviluppo di abilità legate al compito (la sottolineatura, il prendere appunti) con l'insegnamento di specifiche strategie di apprendimento;
- fattori metacognitivi (ossia gestione efficace dell'apprendimento): consolidamento e potenziamento di strategie di apprendimento idonee al compito dato;

- fattori emotivo-affettivi: lo sviluppo della motivazione; la riduzione dell'ansia; l'incremento della fiducia in sé, dell'autostima e del senso dell'autoefficacia;
- fattori relazionali: costruzione di appartenenza al gruppo e attivazione di una relazione privilegiata con un adulto competente, valorizzante e affettivamente supportivo.

La durata del progetto ha consentito di svolgere attività strutturate ed incisive, presupposto fondamentale per la buona riuscita dell'azione sul campo. La possibilità di essere presenti nelle due strutture individuate per parecchi mesi ha consentito di produrre un reale impatto nelle scelte quotidiane dei bambini coinvolti. Si sono costruiti rapporti di fiducia: i formatori sono diventati interlocutori riconosciuti e riconoscibili non solo ai bambini ma alla comunità extrascolastica nel suo complesso, favorendo così sinergie e azioni coordinate.

L'accompagnamento allo studio si è svolto in orario extrascolastico, con la collaborazione di studenti, futuri insegnanti, appositamente formati all'uso di una specifica metodologia di studio che hanno impiegato metodologie formali e non formali al fine di rafforzare il lavoro impostato anche nei laboratori sulla motivazione.

Gli obiettivi educativi da raggiungere sono stati:

- incentivare la motivazione allo studio mediante il potenziamento delle abilità cognitive- metacognitive e la valorizzazione dell'eccellenza personale;
- acquisire consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza nello studio;
- acquisire un metodo di studio efficace e personalizzato;
- sviluppare la capacità di autoregolazione dell'apprendimento, la capacità di autovalutazione, la capacità di lavorare in modo cooperativo, la capacità di risolvere problemi;
- sperimentare strumenti di gestione del gruppo di pari e strategie di formazione tra pari.

3.10. Strumenti di valutazione dell'intervento sul campo

3.10.1. Il questionario ALM2000

Il questionario ALM2000 è lo strumento che ha permesso di rilevare la situazione iniziale, in itinere e finale del percorso formativo dei bambini che hanno partecipato alle attività didattiche extrascolastiche, e di verificare le ipotesi formulate all'inizio della progettazione.

Il questionario (La Marca, 2004, 13-22) è articolato in due parti: la prima è relativa alla motivazione, alla volizione e all'emozionalità (65 item); la seconda è relativa ai processi e alle strategie di apprendimento (57 item). È composto di 122 domande redatte nella forma classica di autopercezione, una descrizione del proprio comportamento seguita da una scala graduata su quattro livelli (*Mai o Quasi mai, Qualche volta, Spesso, Quasi Sempre o Sempre*).

| A) PRIMA PARTE DEL QUESTIONARIO ALM2000 | | |
|--|--|--|
| A1 | IMPEGNO MOTIVATO | Questa scala si riferisce alla capacità di controllare, in maniera efficace, la propria volontà per portare a termine gli impegni con perseveranza superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate e alla capacità di impegnarsi nel lavoro scolastico per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi. |
| A2 | CONVINZIONI DI EFFICACIA | La scala riguarda la convinzione del senso di efficacia nello studio e la percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici. Fa riferimento al possesso del senso di responsabilità e alla valutazione ottimistica del futuro; alla tendenza a formulare giudizi circa la propria capacità di eseguire determinati compiti; alle conoscenze e alle abilità che già si possiedono per l'apprendimento di nuove conoscenze; ai giudizi circa le proprie conoscenze, abilità strategie e capacità di gestire le situazioni. |
| A3 | REAZIONI EMOTIVE (agitazione, paura, preoccupazione, ansia) | Scala che fa riferimento alla incapacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e il rendimento scolastico. Si tratta di una tendenza più o meno stabile a reazioni emotive intense e ad un'ansietà diffusa; una accentuata difficoltà a controllare le proprie reazioni emotive specialmente in condizioni particolarmente stimolanti (durante compiti in classe, interrogazioni, problemi da risolvere, ecc.) |
| A4 | MOTIVAZIONE ESTRINSECA | Questa scala fa riferimento alla tendenza a studiare pensando al premio o all'approvazione degli altri e ad attribuire a cause incontrollabili (la fortuna, gli insegnanti troppo buoni o che non sanno spiegare, il caso) i risultati scolastici conseguiti e l'impegno messo nello studio. Si riferisce, in particolare, a due delle manifestazioni della motivazione estrinseca: percezioni e convinzioni di controllo esterno e stile attributivo che tiene conto principalmente della natura incontrollabile delle cause del proprio successo o del proprio insuccesso. |
| A5 | VALORE DEL | Questa scala raccoglie item che riguardano la |

| | | |
|-----------|---|---|
| | LAVORO SCOLASTICO | consapevolezza del valore del lavoro scolastico; disposizioni necessarie per realizzarsi come persone attraverso uno studio ben fatto: interesse, impegno e piacere. Responsabilità nella ricerca di un metodo personale ed efficace per studiare e per imparare a lavorare meglio, comprendendo i contenuti delle varie materie. |
| A6 | MANIFESTAZIONI DI INTERESSE E SODDISFAZIONE PER IL LAVORO SCOLASTICO | La scala riguarda la preferenza nello studiare ciò che permette di conoscere cose nuove; scegliere compiti sfidanti e preferire che stimolino la curiosità anche se presentano qualche difficoltà. Provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fin in fondo e nel portare a termine un lavoro nel modo migliore. |

Tabella 3.8.: Prima parte del Questionario ALM2008.

| B) SECONDA PARTE DEL QUESTIONARIO ALM2000 | | |
|--|---|--|
| B1 | APPRENDIMENTO RESPONSABILE <i>(conoscenza e capacità di autoregolazione del processo di studio)</i> | La scala riguarda la capacità di gestire autonomamente lo studio e in genere i processi di apprendimento: riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; saper utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; riconoscere le cause tipiche di errori; apprendere gli argomenti non limitandosi alla sola lettura; riutilizzare le competenze acquisite in un contesto diverso; essere in grado di distinguere i compiti che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; saper comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; saper prevedere le conseguenze delle proprie azioni. |
| B2 | ORGANIZZAZIONE DELLE CONOSCENZE <i>(microstrategie)</i> | La scala fa riferimento agli aspetti più tecnici dello studio: elaborazione, organizzazione e uso di organizzatori semantici e grafici; capacità di organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e di conservarle meglio nel tempo; capacità di usare in modo valido e produttivo le tecniche di organizzazione semantica e grafica per organizzare in maniera coerente e sistematica, ciò che si ascolta o si studia; saper prendere appunti. |
| B3 | AUTOCONTROLLO E ORGANIZZAZIONE DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO | Tendenza a studiare con attenzione e metodo utilizzando strategie elaborative e di organizzazione idonee a gestire l'attenzione e a pianificare il lavoro. In particolare: capacità di organizzarsi nello studio e nell'uso di tempi e strumenti di lavoro; capacità di organizzarsi in maniera valida o produttiva |

| | | |
|-----------|--|--|
| | | nell'affrontare i vari compiti; capacità nel concentrarsi nello studio controllando e focalizzando l'attenzione per un tempo adeguato nello svolgimento di un compito; capacità di gestire il proprio ambiente e il proprio tempo. |
| B4 | METACOMPRESIONE <i>(processi e strategie per comprendere ed elaborare)</i> | Questa scala verifica il grado di conoscenza circa gli aspetti metacognitivi specifici che influenzano l'abilità di comprensione e fa riferimento alle abilità coscienti che l'alunno deve applicare per giungere a comprendere il significato di ciò che legge o ascolta. In particolare, capacità di selezionare informazioni utili alla comprensione e di mettere in relazione con quanto si studia o si ascolta, con quanto è già conosciuto o con la propria esperienza; capacità di inferire conclusioni non esplicitate nel testo e di utilizzare analogie per comprendere o per risolvere i problemi; conoscenza degli scopi della lettura; controllo della comprensione; conoscenza delle strategie; sensibilità al testo; immaginazione; elaborazione fantastica. |
| B5 | AUTOREGOLAZIONE PER IL COMPITO | La scala riguarda la capacità di utilizzare strategie di controllo della comprensione, del ricordo e dello stato di preparazione alle interrogazioni ponendosi domande e ponendo domande agli altri in vista di un compito da svolgere: saper selezionare gli elementi più importanti che vanno ricordati; conoscere le strategie per memorizzare più in fretta; riflettere sulle capacità richieste per svolgere il compito assegnato; saper individuare i compiti o le materie in cui si incontrano maggiori difficoltà; riconoscere le modalità di espressione più congeniali al proprio modo di essere; saper individuare problemi; saper prospettare soluzioni; saper prevedere le difficoltà di un compito; saper prevedere le possibilità di riuscita; saper distinguere tra una difficoltà apparente ed una reale. |
| B6 | RICERCA DI AIUTO | Questa scala consente di valutare la capacità di saper individuare le situazioni in cui chiedere aiuto e le persone a cui chiedere aiuto: chiedere aiuto solo quando c'è un effettivo bisogno e dopo essersi reso conto di non essere in grado di risolvere dubbi o problemi e quando non comprende qualcosa delle spiegazioni degli insegnanti; preferenza nello studiare con altri compagni e abitudine a esporre ciò che si è. |

Tabella 3.9.: Seconda parte del Questionario ALM2008.

Il focus group

| | |
|---|---|
| <i>L'INTERVENTO FORMATIVO SUL CAMPO</i> | <ul style="list-style-type: none">- Rispetto all'intervento sul campo di cui avete avuto esperienza, di quale target vi siete occupati?- Come organizzavate le ore dedicate allo studio con questi bambini?- Quali strategie di insegnamento che avete utilizzato si sono mostrate più adeguate per raggiungere gli obiettivi?- Quali sono stati gli aspetti positivi, i punti di forza, i vantaggi delle metodologie che avete applicato? |
| <i>VALUTAZIONE DEL PERCORSO</i> | <ul style="list-style-type: none">- Rispetto all'esperienza che avete vissuto, se doveste valutare il processo di acquisizione delle competenze e delle conoscenze che hanno raggiunto questi bambini che cosa direste?- Quale valore aggiunto vi ha dato e quindi potrà dare in altre occasioni la formazione universitaria per svolgere questo tipo di intervento sul campo rispetto invece a coloro che fanno i volontari non formati?- Alla luce dell'esperienza per quali aspetti l'idea che avete adesso dell'intervento differisce da quella iniziale? |

Tabella 3.10.: Il Focus group

3.11. Intervento “insegnare a studiare ai bambini”

Le attività di supporto scolastico pomeridiano si sono svolte costantemente per due ore tutti i pomeriggi dal lunedì al venerdì per l'intero periodo del percorso scolastico, al fine di promuovere il successo scolastico dei bambini appartenenti alle due strutture educative.

Durante le attività extrascolastiche si è cercato di assicurare ai bambini un iter fatto da un lato da esperienze didattico-educative plurime e differenziate, occasioni insostituibili per giungere a quella formazione integrale che è il fine primario della scuola, dall'altro lato, dalla sperimentazione di un repertorio di strumenti e opportunità di apprendimento diversi e complementari rispetto a quelli della scuola: gruppi di lavoro, forme di

tutoring fra pari, percorsi di recupero o di supporto guidato dai futuri maestri dell'Università degli Studi di Palermo.

Nel momento del supporto scolastico si è operato su diversi versanti:

- lo svolgimento dei compiti,
- l'accompagnamento in percorsi di recupero scolastico,
- lo sviluppo di autostima e di motivazione all'apprendimento,
- l'acquisizione e la personalizzazione di un metodo di studio adeguato ed efficace.

L'aiuto nei compiti e nello studio (es. lo svolgimento completo del compito per "domani", la capacità di espletare in modo autonomo delle consegne, l'esercizio autonomo della motivazione al sapere e la progressiva elaborazione di un efficace metodo di studio personale, ecc.) che viene generalmente proposto con l'intento di offrire maggiori opportunità di successo scolastico ai bambini ha pertanto assunto connotazioni differenti.

A seconda dei casi ha inteso: sviluppare competenze di base, aiutare i bambini a individuare un'organizzazione del tempo e un metodo di studio che consenta loro di adempiere, in modo più adeguato e senza dispersione di energie, alle richieste della scuola; accrescere la motivazione rispetto allo studio, ad esempio facendo i compiti insieme ai compagni, lavorando in piccolo gruppo con un adulto accogliente e non giudicante, sperimentando modalità di lavoro più coinvolgenti.

I bambini, quindi, non solo sono stati aiutati nello svolgimento dei compiti e nell'organizzazione del proprio tempo di studio, ma anche nell'acquisizione e nel consolidamento del metodo di studio. Spesso accanto al semplice svolgimento dei compiti, i futuri insegnanti hanno attuato un recupero in itinere di alcune parti di programma.

La formazione è stata comune per tutti i membri del gruppo di lavoro in modo da creare un clima, un'unità di intenti, un orizzonte comune.

I futuri maestri hanno cercato, inoltre, da un lato di far eccellere ogni alunno lì dove fosse maggiormente predisposto, dall'altro lato hanno studiato e sperimentato il metodo per supportare e guidare ciascuno/a a raggiungere un livello di apprendimento adeguato e di competenza accettabile in quei campi necessari per la promozione scolastica e l'inclusione sociale.

3.11.1. Le metodologie didattiche: I laboratori

Partendo dall'analisi dei fabbisogni, che hanno fornito i dati sui fattori di rischio di ogni centro coinvolto, si è ritenuto indispensabile avviare dei laboratori che favorissero la presa di coscienza delle difficoltà di studio e di acquisizione di un metodo di studio efficace.

Il laboratorio è stato uno spazio in cui ogni bambino ha potuto esprimersi liberamente e fare l'esperienza di "essere in grado di". Tale percorso esperienziale ha permesso di supportare i bambini mostrando loro l'uso di metodologie e di strategie di apprendimento che gli dessero la possibilità di migliorare il proprio rendimento scolastico ed integrarsi meglio nel contesto scuola.

Oltre ad offrire un supporto nei compiti, si è cercato di incentivare e stimolare la curiosità e il desiderio di apprendere, promuovendo la motivazione allo studio e sostenendo l'autostima, incrementando le competenze relazionali e le abilità di lavoro cooperativo e sviluppando la consapevolezza intorno ai propri processi conoscitivi. In questa esperienza formativa si è cercato anche di utilizzare strategie didattiche ed educative finalizzate allo sviluppo delle potenzialità e delle doti di ciascun bambino, sperimentate in itinerari educativi che hanno puntato il focus dell'attenzione sulla ricerca dei talenti personali, piuttosto che sulle difficoltà e i limiti. Questo in virtù dell'assunto di base secondo cui le capacità personali, per essere adeguatamente sviluppate, richiedono di essere riconosciute, curate e valorizzate da altri poiché è nelle relazioni che il talento si può esprimere, può emergere, può dare vita a forme originali e autentiche di crescita.

All'interno del laboratorio è stato opportuno: fornire regole chiare e di contenimento; esplicitare le aspettative; descrivere con cura e precisione le procedure del compito; usare frequenti controlli, dando feed-back dei risultati e sottolineando gli esiti positivi; prevenire problemi tecno-organizzativi e collocare attentamente i computer, in modo da facilitare l'azione di *scaffolding* dell'insegnante.

Si è cercato di favorire in primo luogo la creazione di gruppi di sostegno solidali accomunati da un'esperienza positiva e gratificante, in un contesto non competitivo; in secondo luogo, un'accurata progettazione del setting ha consentito l'instaurarsi di una relazione privilegiata con un tutor attento a creare e a mantenere una relazione affettiva

e personale con i bambini. Le attività erano rivolte a piccoli gruppi di alunni, con l'accompagnamento di un tutor.

Nell'ambito dei laboratori motivazionali, una parte molto importante è stata dedicata all'accrescimento dell'autostima, oltre che alla motivazione, nonché all'attività di sostegno allo studio, avviando lo sviluppo e la valorizzazione degli interessi e delle competenze altre dei bambini. L'azione dell'educatore mirava a proporre, chiamare e sostenere la motivazione come momento costruttivo condiviso.

Nel corso delle varie attività laboratoriali si è cercato di condurre una riflessione guidata sul tempo e sulle *ipotetiche strategie* che ogni bambino poteva mettere in atto per gestire al meglio i propri impegni scolastici, le scadenze e le necessità di recupero senza dover rinunciare a tutti gli impegni personali o alle proprie passioni.

Nei mesi di aprile e maggio 2015 è stato attivato un laboratorio con software didattici al fine di incrementare le loro capacità cognitive e metacognitive e di migliorare gli apprendimenti e promuovere il successo scolastico. Il laboratorio ha avuto una durata complessiva di 30h ed è stato articolato in tre sessioni, ciascuna di 10 ore.

D'accordo con gli educatori dei due centri, si è scelto di utilizzare alcuni software per aiutare i bambini nelle differenti discipline, poiché gli studi in tale ambito dimostrano che la multidimensionalità interattiva facilita, rinforza, promuove l'attività cognitiva e la meta cognizione. I software didattici consentono l'esplorazione, la realizzazione di esperienze di scoperta e di soluzioni di problema, anche con strategie differenti, favorendo la motivazione intrinseca, caratterizzata da un interesse autentico e piacere nello svolgimento dell'azione.

Agli studenti universitari e agli educatori dei due centri sociali sono stati forniti materiali *online free* per potere facilitare le due strutture educative, visto il contesto in cui dovevano essere utilizzati. Si è usufruito delle risorse didattiche del sito Edurete, al link "Fenix", sezione italiana. Nel sito ciascuna risorsa viene presentata con un *titolo* e una *breve descrizione sulla struttura del gioco*, sui *contenuti* e sugli *obiettivi* da raggiungere. Si è scelto di proporre tre software di ambito differente.

I software scelti sono piuttosto brevi, non presentano architetture complesse e prevedono ciascuno sessioni di gioco, in media, non superiori ai 30 minuti, al fine di favorire la concentrazione su un contenuto specifico, diminuendo il carico cognitivo (Moreno, 2007).

Lo studente (futuro insegnante) aveva un ruolo centrale nella gestione del laboratorio, caratterizzata da una mediazione didattica personalizzata, dalla cura per la chiarezza comunicativa e dalla messa a punto di un setting efficace.

La sottostante tabella riporta in modo sintetico i contenuti delle attività:

- | |
|--|
| 1. Software di matematica: Gioca con Eddy alle 4 Operazioni (10 ore) |
| 2. Software di lingua materna: Beta Italiano e Millestorie (10 ore) |
| 3. Software sui processi cognitivi: PotenzaMente (10 ore) |

Tabella 3.11.: I software didattico-educativi.

3.11.2. La valutazione dei risultati

3.11.2.1. La valutazione iniziale dei risultati ALM2000

La rilevazione della situazione iniziale dei bambini appartenenti ai due centri educativi extrascolastici si è svolta nel mese di novembre 2014 utilizzando il questionario ALM2000 relativamente alle scale: impegno motivato, autoefficacia, reazioni emotive, motivazione estrinseca, valore del lavoro scolastico, manifestazioni di soddisfazione e interesse, apprendimento responsabile, organizzazione delle conoscenze, autocontrollo, meta comprensione, autoregolazione per il compito, ricerca di aiuto.

Nella tabella di seguito riportata si possono leggere, per ciascuna scala, i punteggi minimi e massimi, le medie e le deviazioni standard ottenute dai bambini.

| Somministrazione di novembre 2014 | PUNTEGGI TEORICI | | Punteggi ottenuti dai bambini | | | |
|---|------------------|-----------|-------------------------------|-----------|-------|---------|
| | Punt. min | Punt. max | Punt. Min. | Punt. max | Media | Dev. St |
| SCALE ALM 2000 | | | | | | |
| Impegno motivato | 16 | 64 | 16 | 34 | 18,34 | 4,93 |
| Autoefficacia | 12 | 48 | 12 | 28 | 14,74 | 5,02 |
| Reazioni emotive | 13 | 52 | 45 | 52 | 51,26 | 1,88 |
| Motivazione estrinseca | 11 | 44 | 40 | 44 | 43,76 | 0,96 |
| Valore del lavoro scolastico | 6 | 24 | 6 | 10 | 6,38 | 1,10 |
| Manifestazione di soddisfazione e interesse | 7 | 28 | 7 | 10 | 7,18 | 0,72 |
| Apprendimento | 17 | 68 | 17 | 30 | 17,53 | 2,29 |

| | | | | | | |
|---------------------------------|----|----|----|----|-------|------|
| responsabile | | | | | | |
| Organizzazione delle conoscenze | 10 | 40 | 10 | 13 | 10,29 | 0,76 |
| Autocontrollo | 9 | 36 | 9 | 20 | 9,94 | 3,06 |
| Metacomprendione | 9 | 36 | 9 | 20 | 10,21 | 3,14 |
| Autoregolazione per il compito | 5 | 20 | 5 | 8 | 5,09 | 0,51 |
| Ricerca di aiuto | 7 | 28 | 7 | 9 | 7,12 | 0,41 |

Tabella 3.11.: Risultati dei bambini (delle due strutture educative extrascolastiche) al pre-test (Questionario ALM2000).

Sui dati raccolti è stato fatto un attento lavoro di confronto e di riflessione per ricavare alcune costanti dell'azione didattica, si sono analizzati le frequenze per rilevare i punti critici e alla fine dell'intervento i punti di forza

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Impegno motivato”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 70,59% si impegna seriamente per capire cosa l'insegnante spiega anche quando la materia non gli piace; il 79,41% il lavora con impegno anche quando non gli piace ciò che sta facendo; il 94,12% anche quando ciò che studia è noioso e non gli interessa continua a lavorare ininterrottamente; il 94,12% il anche se un compito è noioso, continua a svolgerlo finché non lo ha terminato; l'85,29% quando incontra una difficoltà cerca di superarla, aumentando l'impegno; il 91,18% li capita di cercare per suo interesse personale altre notizie riguardanti un argomento spiegato in classe; il 91,18% si impegna anche quando un compito richiede molto tempo e fatica; l'85,29% uno dei motivi più importanti che lo spinge a studiare è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove; il 79,41% quando per qualche ragione rimane indietro nel lavoro scolastico cerca di recuperare senza che l'insegnante lo costringa a farlo; l'85,29% prova spesso piacere in ciò che studia; l'88,24% anche se è stanco non si alza se non ha finito ciò si era proposto di fare; l'88,24% prima di iniziare lo studio riflette sul significato di ciò che sta per imparare; l'85,29% in classe è capace di utilizzare il materiale necessario nel migliore dei modi; l'85,29% cerca di mettere in relazione lo studio e ciò che impara a scuola con la propria vita quotidiana; il 79,41% pensa che con ciò che impara studiando potrà essere più utile per gli altri; l'85,29% gli capita di parlare con piacere, sia in casa che fuori casa, delle cose che fa a scuola.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Convinzioni di efficacia”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 79,41% crede che l'anno scolastico andrà bene, nonostante le difficoltà che potrà incontrare nelle varie materie o con gli insegnanti; il 76,47% è sicuro che quest'anno otterrà buoni risultati a scuola; il 79,41% si sente sicuro di riuscire a ottenere buoni risultati in tutte le materie; l'85,29% il quando inizia a svolgere un compito in classe è convinto di svolgerlo bene; l'82,35% gli capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo gli impegni di studio; l'82,35% è sicuro di poter comprendere anche gli argomenti più complicati che gli insegnanti spiegano; il 79,41% è sicuro di poter imparare tutto ciò che viene insegnato nelle varie materie; il 79,41% quando si impegna è capace di comprendere anche gli argomenti più difficili; il 76,47% cerca di essere più bravo dei propri compagni; il 76,47% se è preparato, è certo di riuscire bene sia in un compito che in un'interrogazione; il 73,53% quando sta attento comprende tutto ciò che ascolta in classe o studia; il 79,41% trova facilmente le parole più adeguate per esprimere le proprie idee.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Reazioni emotive”** abbiamo potuto rilevare che quasi *sempre o sempre*: il 91,18% si sente nervoso e irritato durante i compiti in classe; il 94,12% quando è interrogato gli batte forte il cuore; il 91,18% è preso dal panico quando deve affrontare un compito importante; il 91,18% quando deve affrontare un'interrogazione o un compito scritto è talmente nervoso che non riesce ad esprimersi bene; il 91,18% diventa immediatamente nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non capisce subito; il 100% durante lo svolgimento di un compito in classe o di un'interrogazione gli passano per la testa dubbi sulla propria capacità di riuscire bene; il 100% se si accorge di non avere tempo per finire un compito si fa prendere dal panico; il 100% quando viene interrogato all'improvviso, si blocca; il 97,06% si preoccupa quando non ha il tempo per finire un compito o quando non sa farlo bene; il 100% se non riesce a prepararsi per la scuola si sente a disagio e inquieto; il 94,12% pensa a ciò che diranno i propri genitori se l'interrogazione va male; il 91,18% durante le interrogazioni gli vengono in mente le domande a cui crede di non sapere rispondere; il 91,18% quando è interrogato pensa di essere più sfortunato dei propri compagni.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Motivazione estrinseca”** abbiamo potuto rilevare che quasi *sempre o sempre*: il 94,12% pensa di essere più fortunato della maggior parte dei propri compagni; il 94,12% in classe è capace di rispondere alle domande che fa il professore indovinando a caso; il 100% quello che gli interessa veramente è diventare famoso; il 100% studia per fare contenti i propri genitori; il 100% quando riesce bene a scuola pensa che gli insegnanti siano stati buoni; il 100% la sua principale preoccupazione è quella di essere apprezzato dagli insegnanti e dai compagni; il 100% quando gli va bene un'interrogazione, pensa di essere proprio intelligente; il 100% quando gli va bene un'interrogazione o un compito pensa di essere stato fortunato; se incontra difficoltà abbandona il lavoro anche appena iniziato; il 100% il pensa che l'insegnante sia un giudice che dà premi e punizioni; vuole ottenere buoni risultati per essere premiato.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Valore del lavoro scolastico”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 97,06% tutto ciò che impara a scuola gli interessa; il 97,06% è importante che ciò che impara a scuola abbia un valore per la propria vita; il 91,18% pensa che ciò che impara a scuola gli servirà per lavorare meglio; il 91,18% crede che sia utile studiare con impegno; il 94,12% ciò che studia gli piace; il 91,18% considera molto importante apprendere gli argomenti delle varie materie.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Manifestazioni di interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 94,12% preferisce studiare temi che stimolano la sua curiosità anche se incontra difficoltà per apprenderli; il 97,06% quando studia adeguatamente è in grado di ricordare i concetti principale delle varie materie; il 97,06% quando gli insegnanti spiegano un argomento che gli interessa cerca di saperne di più; il 97,06% pensa che il motivo fondamentale per studiare sia quello di migliorare come persona; il 97,06% se non comprende quello che legge è perché non si sforza; il 100% è soddisfatto quando capisce qualcosa fino in fondo; 100% preferisce studiare ciò gli consente di imparare cose nuove.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Apprendimento responsabile”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 100% quando impara nuove parole o nuove idee cerca di immaginare una situazione a cui esse si possono

applicare; il 100% quando si espone una teoria cerca di capire come è stata elaborata; il 100% cerca di collegare ciò che studia nelle diverse materie; il 97,06% crede di vedere come ciò che studia potrebbe applicarsi nella propria vita quotidiana; il 100% quando studia cerca di stabilire dei collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo; il 97,06% modifica il proprio modo di studiare adeguandolo alle materie; il 97,06% cerca di applicare quello che legge ad altre realtà; il 97,06% mentre studia si pone domande per essere certo di avere compreso; il 97,06% durante lo studio o una lezione gli vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati; il 91,18% mette in relazione le cose nuove con quello che sa; il 94,12% quando legge si fa domande per concentrarsi meglio; il 97,06% quando impara una regola nuova pensa in quali casi poterla applicare; il 97,06% quando studia la matematica fa diversi esercizi per capire meglio; il 94,12% se incontra difficoltà di apprendimento mentre legge, cambia metodo di lettura; il 97,06% quando studia pensa di apprendere ciascun tema non limitandosi a leggerlo; il 94,12% cerca diverse possibilità per la soluzione di un problema; il 97,06% si chiede se è vero ciò che sta studiando.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Organizzazione delle conoscenze”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 100% fa grafici, schemi o tabelle per organizzare meglio gli argomenti che studia; il 100% si costruisce schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studia; l'88,24% quando studia fa uno schema delle idee principali; il 100% ricorda meglio quando usa schemi, grafici o tabelle; il 97,06% quando studia utilizza gli appunti presi in classe; il 100% durante la lezione prende appunti per stare più attento; il 100% scrive un riassunto degli argomenti che studia; il 100% i suoi appunti riassumono le idee principali degli argomenti spiegati in classe; il 97,06% quando legge un libro realizza uno schema partendo dalle idee principali sottolineate durante la lettura; l'88,24% usa un metodo per ricordare meglio ciò che deve apprendere.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autocontrollo”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: l'88,24% solitamente studia in un luogo dove può concentrarsi meglio; il 91,18% legge attentamente gli enunciati dei problemi, cercando di capire ciò che viene richiesto; il 91,18% gli piace studiare con calma e non riesce a concentrarsi se gli mettono fretta; il 91,18% tiene il materiale di studio a disposizione per usarlo con più facilità; il 91,18% quando un argomento di una materia

risulta poco chiaro, torna indietro cercando di risolvere i dubbi; il 91,18% cerca di capire esattamente cosa deve fare per riuscire a svolgere bene il compito; il 94,12% durante lo svolgimento di un compito si ferma per fare il punto della situazione; il 94,12% approfitta bene del tempo dedicato allo studio, evitando le distrazioni; il 91,18% prima di risolvere un problema cerca di considerare tutte le possibili soluzioni. Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Metacomprendione”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: l'85,29% riesce a comprendere facilmente se un argomento risulta poco chiaro; il 91,18% sa scegliere il significato corrispondente ad ogni parola tra quelle proposte dai dizionari; il 91,18% leggendo ricostruisce con la propria fantasia le situazioni, i personaggi o le vicende narrate; il 91,18% quando commette degli errori cerca la causa; l'85,29% quando legge si sforza di porre attenzione e cercare di comprendere quello che è esposto nel testo; il 91,18% riassume facilmente il contenuto di un'esposizione orale; il 91,18% prima di affrontare un compito difficile raccoglie tutte le informazioni opportune; l'82,35% quando legge un racconto cerca di individuare i personaggi principali; l'88,24% pone domande agli insegnanti per comprendere gli argomenti che non capisce bene.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autoregolazione per il compito”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 100% prima di studiare fa una lista delle cose più importanti da studiare; il 97,06% prima di svolgere un compito si chiede ciò che deve fare; il 97,06% prima di studiare un argomento si chiede a cosa potrà servirgli; il 100% prima di studiare un argomento nuovo, lo legge per capire se è difficile; il 100% memorizza alcune parole per ricordare meglio le idee principali.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Ricerca di aiuto”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 97,06% chiede aiuto quando ha problemi per affrontare un problema e non riesce a risolverlo da solo; il 100% chiede aiuto ai propri compagni e insegnanti solo quando non è capace di risolvere un problema da solo; il 91,18% quando non comprende qualcosa che gli insegnanti spiegano, chiede aiuto a un compagno; il 100% se ha bisogno, cerca di capire a quali compagni chiedere aiuto; il 100% per essere sicuro di ciò che ha imparato gli serve esporlo ad un compagno; il 100% si confronta con i propri compagni per vedere se hanno riscontrato le stesse difficoltà; il 100% preferisce studiare insieme ad altri compagni.

I dati elaborati inizialmente ci presentano una situazione alquanto negativa.

I valori dimostrano, infatti, che i bambini non sono in grado di controllare in modo efficace la propria volontà, per portar a termine gli impegni con perseveranza superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate; non mostrano impegno e desiderio nel lavoro scolastico.

I valori rivelano, quindi, che i bambini non posseggono una buona convinzione del senso di efficacia nello studio ed una percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici. Questi dati risultano significativi se si considera che la concezione che si ha delle proprie capacità influisce notevolmente sulla disponibilità ad impegnarsi in un compito o un'attività da svolgere.

Per quanto concerne la difficoltà di controllare le proprie emozioni, i valori ci mostrano che i bambini non sono in grado di controllare le reazioni emotive che interferiscono con le attività scolastiche. Ammettono, inoltre, di sentirsi più sfortunati rispetto agli altri compagni di classe.

I risultati mostrano che i bambini non presentano desiderio e curiosità nel conoscere fino in fondo le materie di studio, di approfondire gli argomenti trattati in classe e di portare a termine un lavoro nel modo migliore. Inoltre non mostrano sforzo nel cercare di comprendere ciò che non capiscono bene.

Questi risultati evidenziano la tendenza da parte dei bambini a studiare pensando al premio o all'approvazione degli altri e ad attribuire a cause incontrollate i risultati ottenuti a scuola.

Si osserva, inoltre, che i bambini non sono consapevoli del valore del lavoro scolastico e non si sentono responsabili nella ricerca di un metodo personale ed efficace di studio che gli consenta di imparare meglio.

Questi risultati rivelano le difficoltà serie dei bambini nel gestire con autonomia lo studio e i loro processi di apprendimento.

I risultati iniziali ci prospettano una situazione in cui la maggior parte degli studenti hanno difficoltà a studiare con attenzione e metodo utilizzando strategie elaborative e di organizzazione che siano idonee a pianificare e programmare gli impegni scolastici. Non organizzano, pertanto, in maniera efficace ciò che ascoltano e studiano e non costruiscono grafici, schemi e/o tabelle per riassumere ciò che studiano. I bambini non comprendono il significato di ciò che leggono o ascoltano, non riescono a inferire

conclusioni esplicitate nel testo e di utilizzarle per comprendere e risolvere problemi. Inoltre, non pongono domande agli insegnanti per comprendere i concetti che non capiscono bene; in caso di bisogno, non sono in grado di individuare le situazioni in cui chiedere aiuto e i compagni a cui chiedere l'aiuto.

3.11.2.2. La valutazione in itinere dei risultati ALM2000

Nel mese di febbraio 2015 è stato nuovamente somministrato il questionario ALM 2000 per osservare se ci fossero stati dei cambiamenti nel modo di affrontare lo studio da parte dei bambini che stavano partecipando alle attività formative extrascolastiche. Nella tabella di seguito riportata si possono leggere per ciascuna scala i punteggi minimi e massimi, le medie e le deviazioni standard ottenute dai bambini.

| Somministrazione di febbraio 2015 | PUNTEGGI TEORICI | | Punteggi ottenuti dai bambini | | | |
|---|------------------|-----------|-------------------------------|-----------|-------|---------|
| | Punt. min | Punt. max | Punt. Min. | Punt. max | Media | Dev. St |
| Impegno motivato | 16 | 64 | 32 | 60 | 48,64 | 8,84 |
| Autoefficacia | 12 | 48 | 25 | 40 | 35,82 | 4,11 |
| Reazioni emotive | 13 | 52 | 17 | 46 | 31,55 | 8,90 |
| Motivazione estrinseca | 11 | 44 | 16 | 40 | 26,14 | 7,93 |
| Valore del lavoro scolastico | 6 | 24 | 16 | 18 | 16,97 | 0,99 |
| Manifestazione di soddisfazione e interesse | 7 | 28 | 14 | 25 | 19,97 | 2,32 |
| Apprendimento responsabile | 17 | 68 | 34 | 60 | 53,67 | 8,34 |
| Organizzazione delle conoscenze | 10 | 40 | 20 | 36 | 31,61 | 4,51 |
| Autocontrollo | 9 | 36 | 14 | 36 | 27,41 | 7,16 |
| Metacomprendione | 9 | 36 | 18 | 34 | 25,11 | 2,98 |
| Autoregolazione per il compito | 5 | 20 | 11 | 20 | 15,11 | 1,80 |
| Ricerca di aiuto | 7 | 28 | 14 | 25 | 20,94 | 2,72 |

Tabella 3.13.: Risultati dei bambini (delle due strutture educative extrascolastiche) al test in itinere (Questionario ALM2000).

Sui dati raccolti è stato fatto un attento lavoro di confronto e di riflessione per ricavare alcune costanti dell'azione didattica, si sono analizzati le frequenze per rilevare i punti critici e alla fine dell'intervento i punti di forza.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Impegno motivato”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: il 61,76% si impegna seriamente per capire cosa l'insegnante spiega anche quando la materia non gli piace; il 58,82% il lavora con impegno anche quando non gli piace ciò che sta facendo; il 70,58% anche quando ciò che studia è noioso e non gli interessa continua a lavorare ininterrottamente; il 67,64% il anche se un compito è noioso, continua a svolgerlo finché non lo ha terminato; il 55,88% quando incontra una difficoltà cerca di superarla, aumentando l'impegno; il 50% gli capita di cercare per suo interesse personale altre notizie riguardanti un argomento spiegato in classe; il 35,29% si impegna anche quando un compito richiede molto tempo e fatica; il 41,17% uno dei motivi più importanti che lo spinge a studiare è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove; il 41,17% quando per qualche ragione rimane indietro nel lavoro scolastico cerca di recuperare senza che l'insegnante lo costringa a farlo; il 67,64% prova spesso piacere in ciò che studia; il 70,58% anche se è stanco non si alza se non ha finito ciò si era proposto di fare; il 64,70% prima di iniziare lo studio riflette sul significato di ciò che sta per imparare; il 67,64% in classe è capace di utilizzare il materiale necessario nel migliore dei modi; il 70,58% cerca di mettere in relazione lo studio e ciò che impara a scuola con la propria vita quotidiana; il 50% pensa che con ciò che impara studiando potrà essere più utile per gli altri; il 64,70% gli capita di parlare con piacere, sia in casa che fuori casa, delle cose che fa a scuola.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Convinzioni di efficacia”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: il 38,23% crede che l'anno scolastico andrà bene, nonostante le difficoltà che potrà incontrare nelle varie materie o con gli insegnanti; il 41,17% è sicuro che quest'anno otterrà buoni risultati a scuola; il 82,35% si sente sicuro di riuscire a ottenere buoni risultati in tutte le materie; il 91,17% il quando inizia a svolgere un compito in classe è convinto di svolgerlo bene; l'88,23% gli capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo gli impegni di studio; l'82,35% è sicuro di poter comprendere anche gli argomenti più complicati che gli insegnanti spiegano; il 79,41% è sicuro di poter imparare tutto ciò che viene

insegnato nelle varie materie; il 79,41% quando si impegna è capace di comprendere anche gli argomenti più difficili; il 79,41% cerca di essere più bravo dei propri compagni; il 73,52% se è preparato, è certo di riuscire bene sia in un compito che in un'interrogazione; il 79,41% quando sta attento comprende tutto ciò che ascolta in classe o studia; il 67,64% trova facilmente le parole più adeguate per esprimere le proprie idee.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Reazioni emotive”** abbiamo potuto rilevare che quasi *qualche volta*: il 52,94% si sente nervoso e irritato durante i compiti in classe; il 47,05% quando è interrogato gli batte forte il cuore; il 50% è preso dal panico quando deve affrontare un compito importante; il 55,88% quando deve affrontare un'interrogazione o un compito scritto è talmente nervoso che non riesce ad esprimersi bene; il 55,88% diventa immediatamente nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non capisce subito; il 55,88% durante lo svolgimento di un compito in classe o di un'interrogazione gli passano per la testa dubbi sulla propria capacità di riuscire bene; il 55,88% se si accorge di non avere tempo per finire un compito si fa prendere dal panico; il 55,88% quando viene interrogato all'improvviso, si blocca; il 55,88% si preoccupa quando non ha il tempo per finire un compito o quando non sa farlo bene; il 58,82% se non riesce a prepararsi per la scuola si sente a disagio e inquieto; il 73,52% pensa a ciò che diranno i propri genitori se l'interrogazione va male; il 73,52% durante le interrogazioni gli vengono in mente le domande a cui crede di non sapere rispondere; il 29,41% quando è interrogato pensa di essere più sfortunato dei propri compagni.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Motivazione estrinseca”** abbiamo potuto rilevare che quasi *qualche volta*: il 64,70% pensa di essere più fortunato della maggior parte dei propri compagni; il 64,70% in classe è capace di rispondere alle domande che fa il professore indovinando a caso; il 64,70% quello che gli interessa veramente è diventare famoso; il 55,88% studia per fare contenti i propri genitori; il 55,88% quando riesce bene a scuola pensa che gli insegnanti siano stati buoni; il 58,82% la sua principale preoccupazione è quella di essere apprezzato dagli insegnanti e dai compagni; il 58,82% quando gli va bene un'interrogazione, pensa di essere proprio intelligente; il 58,82% quando gli va bene un'interrogazione o un compito pensa di essere stato fortunato; il 58,82% se incontra difficoltà abbandona il

lavoro anche appena iniziato; il 58,82% il pensa che l'insegnante sia un giudice che dà premi e punizioni; il 26,47% vuole ottenere buoni risultati per essere premiato.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Valore del lavoro scolastico”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: l'82,35% tutto ciò che impara a scuola gli interessa; l'88,23% è importante che ciò che impara a scuola abbia un valore per la propria vita; l'85,29% pensa che ciò che impara a scuola gli servirà per lavorare meglio; il 91,17% crede che sia utile studiare con impegno; il 73,52% ciò che studia gli piace; il 70,58% considera molto importante apprendere gli argomenti delle varie materie.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Manifestazioni di interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: l'85,29% preferisce studiare temi che stimolano la sua curiosità anche se incontra difficoltà per apprenderli; l'85,29% quando studia adeguatamente è in grado di ricordare i concetti principale delle varie materie; il 64,70% quando gli insegnanti spiegano un argomento che gli interessa cerca di saperne di più; il 76,47% pensa che il motivo fondamentale per studiare sia quello di migliorare come persona; l'88,23% se non comprende quello che legge è perché non si sforza; l'82,35% è soddisfatto quando capisce qualcosa fino in fondo; il 70,58% preferisce studiare ciò gli consente di imparare cose nuove.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Apprendimento responsabile”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: il 23,52% (*quasi sempre o sempre* il 64,70%) quando impara nuove parole o nuove idee cerca di immaginare una situazione a cui esse si possono applicare; il 26,47% (*quasi sempre o sempre* il 61,76%) quando si espone una teoria cerca di capire come è stata elaborata; il 20,58% (*quasi sempre o sempre* il 61,76%) cerca di collegare ciò che studia nelle diverse materie; il 29,41% (*quasi sempre o sempre* il 55,88%) crede di vedere come ciò che studia potrebbe applicarsi nella propria vita quotidiana; il 35,29% quando studia cerca di stabilire dei collegamenti tra le diverse idee espone nel testo; il 38,23% modifica il proprio modo di studiare adeguandolo alle materie; il 67,64% cerca di applicare quello che legge ad altre realtà; il 73,52% mentre studia si pone domande per essere certo di avere compreso; l'82,35% durante lo studio o una lezione gli vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati; l'88,23% mette in relazione le cose nuove con quello che sa; l'88,23% quando legge si fa domande per concentrarsi meglio; l'88,23% quando impara

una regola nuova pensa in quali casi poterla applicare; l'85,29% quando studia la matematica fa diversi esercizi per capire meglio; il 29,41% se incontra difficoltà di apprendimento mentre legge, cambia metodo di lettura; il 47,05% quando studia pensa di apprendere ciascun tema non limitandosi a leggerlo; il 79,41% cerca diverse possibilità per la soluzione di un problema; il 73,52% si chiede se è vero ciò che sta studiando.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Organizzazione delle conoscenze”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: il 38,23% fa grafici, schemi o tabelle per organizzare meglio gli argomenti che studia; il 41,17% si costruisce schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studia; il 38,23% quando studia fa uno schema delle idee principali; il 41,17% ricorda meglio quando usa schemi, grafici o tabelle; l'88,23% quando studia utilizza gli appunti presi in classe; l'88,23% durante la lezione prende appunti per stare più attento; l'82,35% scrive un riassunto degli argomenti che studia; l'82,35% i suoi appunti riassumono le idee principali degli argomenti spiegati in classe; il 44,11% quando legge un libro realizza uno schema partendo dalle idee principali sottolineate durante la lettura; il 47,05% usa un metodo per ricordare meglio ciò che deve apprendere.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autocontrollo”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: il 17,64% (*quasi sempre o sempre* il 64,70%) solitamente studia in un luogo dove può concentrarsi meglio; il 17,64% (*quasi sempre o sempre* il 61,76%) legge attentamente gli enunciati dei problemi, cercando di capire ciò che viene richiesto; il 17,64% (*quasi sempre o sempre* il 61,76%) gli piace studiare con calma e non riesce a concentrarsi se gli mettono fretta; il 29,41% (*quasi sempre o sempre* il 47,05%) tiene il materiale di studio a disposizione per usarlo con più facilità; il 29,41% (*quasi sempre o sempre* il 47,05%) quando un argomento di una materia risulta poco chiaro, torna indietro cercando di risolvere i dubbi; il 64,70% cerca di capire esattamente cosa deve fare per riuscire a svolgere bene il compito; il 64,70% durante lo svolgimento di un compito si ferma per fare il punto della situazione; il 73,52% approfitta bene del tempo dedicato allo studio, evitando le distrazioni; il 73,52% prima di risolvere un problema cerca di considerare tutte le possibili soluzioni.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Metacomprendione”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: l'88,23% riesce a comprendere facilmente se un

argomento risulta poco chiaro; l'88,23% sa scegliere il significato corrispondente ad ogni parola tra quelle proposte dai dizionari; l'88,23% leggendo ricostruisce con la propria fantasia le situazioni, i personaggi o le vicende narrate; l'88,23% quando commette degli errori cerca la causa; il 76,47% quando legge si sforza di porre attenzione e cercare di comprendere quello che è esposto nel testo; il 76,47% riassume facilmente il contenuto di un'esposizione orale; il 58,83% prima di affrontare un compito difficile raccoglie tutte le informazioni opportune; il 61,74% quando legge un racconto cerca di individuare i personaggi principali; l'8,82% pone domande agli insegnanti per comprendere gli argomenti che non capisce bene. 79,41% invece qualche volta)

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autoregolazione per il compito”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: il 70,58% prima di studiare fa una lista delle cose più importanti da studiare; l'85,29% prima di svolgere un compito si chiede ciò che deve fare; l'82,35% prima di studiare un argomento si chiede a cosa potrà servirgli; il 76,47% prima di studiare un argomento nuovo, lo legge per capire se è difficile; il 73,52% memorizza alcune parole per ricordare meglio le idee principali.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Ricerca di aiuto”** abbiamo potuto rilevare che *spesso*: il 70,58% chiede aiuto quando ha problemi per affrontare un problema e non riesce a risolverlo da solo; il 73,52% chiede aiuto ai propri compagni e insegnanti solo quando non è capace di risolvere un problema da solo; il 73,52% quando non comprende qualcosa che gli insegnanti spiegano, chiede aiuto a un compagno; il 70,58% se ha bisogno, cerca di capire a quali compagni chiedere aiuto; l'88,23% per essere sicuro di ciò che ha imparato gli serve esporlo ad un compagno; l'88,23% si confronta con i propri compagni per vedere se hanno riscontrato le stesse difficoltà; il 70,55% preferisce studiare insieme ad altri compagni.

Le percentuali delle frequenze di ciascuna scala rispetto alle medie mostrano dei miglioramenti in tutte. I risultati rivelano, rispetto a prima, che i bambini hanno già acquisito una buona convinzione del senso di efficacia nello studio ed una percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici. Questa volta, gran parte dei bambini si rivelano certi di ottenere buoni risultati a scuola e sicuri che l'anno scolastico andrà bene.

Per quanto concerne la difficoltà di controllare le proprie emozioni, i risultati ci mostrano che i bambini cominciano a controllare le reazioni emotive che interferiscono con le attività scolastiche e a sentirsi meno sfortunati degli altri compagni di classe.

Inoltre, i bambini hanno già cominciato ad acquisire una notevole consapevolezza sul valore del lavoro scolastico e si sentono già responsabili nella ricerca di un metodo personale ed efficace di studio che gli consenta di imparare meglio. Presentano anche desiderio e curiosità nell'approfondire gli argomenti trattati in classe e di concludere nel modo migliore un compito.

I bambini presentano anche e soprattutto dei miglioramenti nell'organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e di conservarle più a lungo; nell'organizzare in modo efficace ciò che ascoltano e studiano, facendo uso di grafici, schemi e/o tabelle per riassumerlo.

I risultati in itinere ci prospettano una situazione in la maggior parte dei bambini ha imparato a studiare con attenzione e metodo e solo una piccola parte presenta ancora qualche difficoltà nell'utilizzare strategie elaborative.

Dai risultati ottenuti emerge che i bambini cominciano già a comprendere il significato di ciò che leggono o ascoltano, riescono a inferire conclusioni esplicitate nel testo e di utilizzarle per comprendere e risolvere problemi, Mostrano, invece, ancora qualche difficoltà nel porre domande agli insegnanti per comprendere i concetti che non capiscono bene.

3.11.2.3. La valutazione finale dei risultati ALM2000

Nel mese di giugno 2015, fine dell'intervento formativo, è stato nuovamente somministrato il questionario ALM 2000 per osservare se ci fossero stati dei cambiamenti nel modo di affrontare lo studio da parte dei bambini che stavano partecipando alle attività formative extrascolastiche.

Nella tabella di seguito riportata si possono leggere per ciascuna scala i punteggi minimi e massimi, le medie e le deviazioni standard ottenute dai bambini.

| Somministrazione | PUNTEGGI | Punteggi ottenuti dai bambini |
|-------------------------|-----------------|--------------------------------------|
|-------------------------|-----------------|--------------------------------------|

| di giugno 2015 | TEORICI | | | | | |
|---|-----------|-----------|------------|-----------|-------|---------|
| SCALE ALM 2000 | Punt. min | Punt. max | Punt. Min. | Punt. max | Media | Dev. St |
| Impegno motivato | 16 | 64 | 42 | 64 | 59,73 | 7,26 |
| Autoefficacia | 12 | 48 | 28 | 48 | 43,76 | 5,83 |
| Reazioni emotive | 13 | 52 | 13 | 32 | 16,97 | 5,85 |
| Motivazione estrinseca | 11 | 44 | 11 | 27 | 14,47 | 4,98 |
| Valore del lavoro scolastico | 6 | 24 | 16 | 24 | 22,94 | 2,21 |
| Manifestazione di soddisfazione e interesse | 7 | 28 | 18 | 28 | 26,20 | 3,37 |
| Apprendimento responsabile | 17 | 68 | 44 | 68 | 63,94 | 7,18 |
| Organizzazione delle conoscenze | 10 | 40 | 29 | 40 | 37,41 | 4,34 |
| Autocontrollo | 9 | 36 | 23 | 36 | 33,32 | 4,66 |
| Metacomprensione | 9 | 36 | 24 | 36 | 33,38 | 4,33 |
| Autoregolazione per il compito | 5 | 20 | 13 | 20 | 19,14 | 1,79 |
| Ricerca di aiuto | 7 | 28 | 20 | 28 | 26,29 | 2,95 |

Tabella 3.14.: Risultati dei bambini (delle due strutture educative extrascolastiche) al post-test (Questionario ALM2000).

Sui dati raccolti è stato fatto un attento lavoro in cui, così come per la rilevazione iniziale, si sono analizzati le frequenze per rilevare i punti critici e alla fine dell'intervento i punti di forza.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Impegno motivato”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 76,47% si impegna seriamente per capire cosa l'insegnante spiega anche quando la materia non gli piace; il 73,52% il lavora con impegno anche quando non gli piace ciò che sta facendo; il 73,52% anche quando ciò che studia è noioso e non gli interessa continua a lavorare ininterrottamente; il 73,52% il anche se un compito è noioso, continua a svolgerlo finché non lo ha terminato; il 70,58% quando incontra una difficoltà cerca di superarla, aumentando l'impegno; il 76,47% gli capita di cercare per suo interesse personale altre notizie riguardanti un argomento spiegato in classe; il 76,47% si impegna anche quando un compito richiede molto tempo e fatica; il 76,47% uno dei motivi più importanti che lo spinge a studiare è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove; il 76,47%

quando per qualche ragione rimane indietro nel lavoro scolastico cerca di recuperare senza che l'insegnante lo costringa a farlo; il 76,47% prova spesso piacere in ciò che studia; anche se è stanco non si alza se non ha finito ciò si era proposto di fare; il 76,47% prima di iniziare lo studio riflette sul significato di ciò che sta per imparare; il 76,47% in classe è capace di utilizzare il materiale necessario nel migliore dei modi; il 76,47% cerca di mettere in relazione lo studio e ciò che impara a scuola con la propria vita quotidiana; il 79,41% pensa che con ciò che impara studiando potrà essere più utile per gli altri; il 76,47% gli capita di parlare con piacere, sia in casa che fuori casa, delle cose che fa a scuola.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Convinzioni di efficacia”** abbiamo potuto rilevare che quasi *sempre o sempre*: l'82,35% crede che l'anno scolastico andrà bene, nonostante le difficoltà che potrà incontrare nelle varie materie o con gli insegnanti; il 70,58% è sicuro che quest'anno otterrà buoni risultati a scuola; il 73,52% si sente sicuro di riuscire a ottenere buoni risultati in tutte le materie; il 73,52% il quando inizia a svolgere un compito in classe è convinto di svolgerlo bene; il 64,70% gli capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo gli impegni di studio; il 67,74% è sicuro di poter comprendere anche gli argomenti più complicati che gli insegnanti spiegano; il 67,74% è sicuro di poter imparare tutto ciò che viene insegnato nelle varie materie; il 67,74% quando si impegna è capace di comprendere anche gli argomenti più difficili; il 64,70% cerca di essere più bravo dei propri compagni; il 70,58% se è preparato, è certo di riuscire bene sia in un compito che in un'interrogazione; il 64,70% quando sta attento comprende tutto ciò che ascolta in classe o studia; il 61,76% trova facilmente le parole più adeguate per esprimere le proprie idee.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Reazioni emotive”** abbiamo potuto rilevare che quasi *mai o quasi mai*: il 67,64% si sente nervoso e irritato durante i compiti in classe; il 61,74% quando è interrogato gli batte forte il cuore; il 64,70% è preso dal panico quando deve affrontare un compito importante; il 73,52% quando deve affrontare un'interrogazione o un compito scritto è talmente nervoso che non riesce ad esprimersi bene; il 76,47% diventa immediatamente nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non capisce subito; il 76,47% durante lo svolgimento di un compito in classe o di un'interrogazione gli passano per la testa dubbi sulla

propria capacità di riuscire bene; il 73,52% se si accorge di non avere tempo per finire un compito si fa prendere dal panico; il 73,52% quando viene interrogato all'improvviso, si blocca; il 73,52% si preoccupa quando non ha il tempo per finire un compito o quando non sa farlo bene; il 73,52% se non riesce a prepararsi per la scuola si sente a disagio e inquieto; il 73,52% pensa a ciò che diranno i propri genitori se l'interrogazione va male; il 73,52% durante le interrogazioni gli vengono in mente le domande a cui crede di non sapere rispondere; il 70,58% quando è interrogato pensa di essere più sfortunato dei propri compagni.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Motivazione estrinseca”** abbiamo potuto rilevare che *mai o quasi mai*: il 73,52% pensa di essere più fortunato della maggior parte dei propri compagni; il 64,70% in classe è capace di rispondere alle domande che fa il professore indovinando a caso; il 67,64% quello che gli interessa veramente è diventare famoso; il 73,52% studia per fare contenti i propri genitori; il 70,58% quando riesce bene a scuola pensa che gli insegnanti siano stati buoni; il 73,52% la sua principale preoccupazione è quella di essere apprezzato dagli insegnanti e dai compagni; il 79,41% quando gli va bene un'interrogazione, pensa di essere proprio intelligente; il 79,41% quando gli va bene un'interrogazione o un compito pensa di essere stato fortunato; il 76,47% se incontra difficoltà abbandona il lavoro anche appena iniziato; il 73,52% il pensa che l'insegnante sia un giudice che dà premi e punizioni; il 73,52% vuole ottenere buoni risultati per essere premiato.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Valore del lavoro scolastico”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: l'85,29% tutto ciò che impara a scuola gli interessa; l'88,23% è importante che ciò che impara a scuola abbia un valore per la propria vita; l'85,29% pensa che ciò che impara a scuola gli servirà per lavorare meglio; l'88,23% crede che sia utile studiare con impegno; l'82,35% ciò che studia gli piace; il 76,47% considera molto importante apprendere gli argomenti delle varie materie.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Manifestazioni di interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 76,47% preferisce studiare temi che stimolano la sua curiosità anche se incontra difficoltà per apprenderli; il 76,47% quando studia adeguatamente è in grado di ricordare i concetti principale delle varie materie; il 76,47% quando gli

insegnanti spiegano un argomento che gli interessa cerca di saperne di più; il 79,41% pensa che il motivo fondamentale per studiare sia quello di migliorare come persona; il 76,47% se non comprende quello che legge è perché non si sforza; il 76,47% è soddisfatto quando capisce qualcosa fino in fondo; l'82,35% preferisce studiare ciò gli consente di imparare cose nuove.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Apprendimento responsabile”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: l'82,35% quando impara nuove parole o nuove idee cerca di immaginare una situazione a cui esse si possono applicare; il 79,41% quando si espone una teoria cerca di capire come è stata elaborata; il 76,47% cerca di collegare ciò che studia nelle diverse materie; il 79,41% crede di vedere come ciò che studia potrebbe applicarsi nella propria vita quotidiana; il 79,41% quando studia cerca di stabilire dei collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo; l'82,35% modifica il proprio modo di studiare adeguandolo alle materie; l'82,35% cerca di applicare quello che legge ad altre realtà; l'85,29% mentre studia si pone domande per essere certo di avere compreso; il 73,52% durante lo studio o una lezione gli vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati; il 73,52% mette in relazione le cose nuove con quello che sa; il 73,52% quando legge si fa domande per concentrarsi meglio; il 76,47% quando impara una regola nuova pensa in quali casi poterla applicare; il 79,41% quando studia la matematica fa diversi esercizi per capire meglio; il 76,47% se incontra difficoltà di apprendimento mentre legge, cambia metodo di lettura; l'82,35% quando studia pensa di apprendere ciascun tema non limitandosi a leggerlo; l'82,35% cerca diverse possibilità per la soluzione di un problema; l'82,25% si chiede se è vero ciò che sta studiando.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Organizzazione delle conoscenze”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 76,47% fa grafici, schemi o tabelle per organizzare meglio gli argomenti che studia; il 76,47% si costruisce schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studia; il 73,52% quando studia fa uno schema delle idee principali; il 73,52% ricorda meglio quando usa schemi, grafici o tabelle; il 79,41% quando studia utilizza gli appunti presi in classe; il 73,52% durante la lezione prende appunti per stare più attento; il 67,64% scrive un riassunto degli argomenti che studia; il 73,52% i suoi appunti riassumono le idee principali degli argomenti spiegati in classe; il 79,41% quando legge un libro realizza

uno schema partendo dalle idee principali sottolineate durante la lettura; l'82,35% usa un metodo per ricordare meglio ciò che deve apprendere.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autocontrollo”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 76,47% solitamente studia in un luogo dove può concentrarsi meglio; il 76,47% legge attentamente gli enunciati dei problemi, cercando di capire ciò che viene richiesto; il 76,47% gli piace studiare con calma e non riesce a concentrarsi se gli mettono fretta; il 70,58% tiene il materiale di studio a disposizione per usarlo con più facilità; il 70,58% quando un argomento di una materia risulta poco chiaro, torna indietro cercando di risolvere i dubbi; il 73,52% cerca di capire esattamente cosa deve fare per riuscire a svolgere bene il compito; il 79,41% durante lo svolgimento di un compito si ferma per fare il punto della situazione; il 79,41% approfitta bene del tempo dedicato allo studio, evitando le distrazioni; il 73,52% prima di risolvere un problema cerca di considerare tutte le possibili soluzioni.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Metacomprendione”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 76,47% riesce a comprendere facilmente se un argomento risulta poco chiaro; il 73,52% sa scegliere il significato corrispondente ad ogni parola tra quelle proposte dai dizionari; il 73,52% leggendo ricostruisce con la propria fantasia le situazioni, i personaggi o le vicende narrate; il 73,52% quando commette degli errori cerca la causa; il 73,52% quando legge si sforza di porre attenzione e cercare di comprendere quello che è esposto nel testo; il 73,52% riassume facilmente il contenuto di un'esposizione orale; il 70,58% prima di affrontare un compito difficile raccoglie tutte le informazioni opportune; il 73,52% quando legge un racconto cerca di individuare i personaggi principali; il 73,52% pone domande agli insegnanti per comprendere gli argomenti che non capisce bene.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Autoregolazione per il compito”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: l'88,23% prima di studiare fa una lista delle cose più importanti da studiare; l'82,35% prima di svolgere un compito si chiede ciò che deve fare; il 76,47% prima di studiare un argomento si chiede a cosa potrà servirgli; il 91,17% prima di studiare un argomento nuovo, lo legge per capire se è difficile; l'85,29% memorizza alcune parole per ricordare meglio le idee principali.

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala **“Ricerca di aiuto”** abbiamo potuto rilevare che *quasi sempre o sempre*: il 79,41% chiede aiuto quando ha problemi per affrontare un problema e non riesce a risolverlo da solo; il 76,47% chiede aiuto ai propri compagni e insegnanti solo quando non è capace di risolvere un problema da solo; il 79,41% quando non comprende qualcosa che gli insegnanti spiegano, chiede aiuto a un compagno; il 79,41% se ha bisogno, cerca di capire a quali compagni chiedere aiuto; il 76,47% per essere sicuro di ciò che ha imparato gli serve esporlo ad un compagno; il 73,52% si confronta con i propri compagni per vedere se hanno riscontrato le stesse difficoltà; il 76,47% preferisce studiare insieme ad altri compagni.

Le percentuali delle frequenze di ciascuna scala rispetto alle medie mostrano notevoli miglioramenti in ciascuna. Rivelano che i bambini hanno migliorato le abilità cognitive, metacognitive, volitive e relazionali; controllano la propria volontà e portano a termine gli impegni scolastici, superando ostacoli e difficoltà. Si sentono capaci di controllare le reazioni emotive che interferiscono con le attività scolastiche; mostrando sia impegno nel lavoro scolastico per ragioni intrinseche, sia grande desiderio ed interesse nell'imparare cose nuove e nel conoscere approfonditamente le materie scolastiche.

Questi valori evidenziano, pertanto, la tendenza dei bambini a studiare non pensando più al premio o all'approvazione degli altri ma iniziando ad attribuire i risultati ottenuti a scuola a delle cause abbastanza controllabili, pensano anche che tutto ciò che imparano abbia un valore per la vita.

I bambini risultano, inoltre, in grado di controllare e valutare il proprio apprendimento, di pianificare efficacemente i tempi di studio, di personalizzare il proprio metodo di studio e adeguarlo alle materie, utilizzando strategie elaborative e di organizzazione idonee a pianificare il lavoro scolastico.

Rispetto all'inizio dell'intervento formativo, affermano di riflettere, prima di studiare, sull'utilità degli argomenti da affrontare e che hanno anche imparato a chiedere aiuto in caso di bisogno e riconoscere le situazioni e i compagni a cui chiederlo.

3.12. Discussione dei risultati del focus group sull'azione sul campo

Rispetto all'intervento sul campo di cui avete avuto esperienza, di quale target vi siete occupati?

Gli studenti intervistati hanno operato presso due strutture. La prima è il centro sociale "J. D'Ambrosio", che ospita bambini del quartiere di Aquino; questi bambini vivono condizioni di disagio, provengono da un ceto socio-culturale molto basso, con relativi bassi livelli negli apprendimenti e conseguente rischio di dispersione scolastica. La seconda è l'associazione educativa "Santa Chiara", che accoglie bambini del quartiere di Ballarò, dove persiste un evidente degrado sociale e dove i tassi di dispersione scolastica sono altissimi. Destinatari degli interventi di recupero presso queste due strutture sono stati studenti della scuola primaria che frequentavano in orario pomeridiano i due centri.

Come organizzavate le ore dedicate allo studio con questi bambini?

Gli studenti hanno dichiarato che ciascuno seguiva un gruppo di bambini, guidandoli e aiutandoli nello svolgimento dei compiti scolastici o con attività di recupero e potenziamento, a partire dalla conoscenza delle difficoltà, lacune, risorse ed interessi, dunque un programma di supporto extrascolastico per il potenziamento cognitivo. Si è trattato in entrambi i casi di un'azione di potenziamento delle loro capacità, che veniva monitorato attraverso delle schede personali degli alunni, in cui si riportavano quotidianamente l'attività svolta, le difficoltà riscontrate ed un giudizio valutativo che guidasse il lavoro del collega il giorno seguente. Il lavoro degli studenti era, inoltre, registrato su un diario di bordo, in cui questi riportavano oltre alle attività svolte, gli eventi critici e i miglioramenti indotti, così da avere non solo uno strumento di controllo, ma anche di riflessione e autovalutazione durante il percorso di volontariato. Sia le attività scolastiche che quelle di potenziamento erano organizzate in forma ludica, al fine di motivare i bambini allo studio anche oltre l'orario scolastico, specialmente per i contesti in cui si è operato.

Quali strategie di insegnamento che avete utilizzato si sono mostrate più adeguate per raggiungere gli obiettivi?

Tra le strategie adottate, come hanno dichiarato gli studenti intervistati, particolarmente utili si sono mostrate il cooperative learning, che ha permesso loro di riscoprire il valore delle relazioni e l'autostima personale; questa strategia ha permesso ai bambini di fare gruppo e cooperare tra di loro, traendo vantaggio ciascuno dalle capacità dell'altro. Alla base di tutti gli interventi è stato il concetto di personalizzazione didattica, la scoperta dunque dei bisogni specifici, delle difficoltà, delle risorse e delle lacune, in base a cui sono state costruite le attività.

Tutte le attività sono state finalizzate all'autonomia, alla valorizzazione delle specificità, così motivati e incoraggiati i bambini hanno ottenuto un miglioramento negli apprendimenti.

Le metodologie e le strategie applicate hanno permesso ai bambini di prendere consapevolezza delle attività che svolgevano, la relazione educativa positiva però ha determinato il vero successo degli interventi.

Quali sono stati gli aspetti positivi, i punti di forza, i vantaggi delle metodologie che avete applicato?

Come dichiarano gli studenti, il peer tutoring è stato molto di aiuto, perché ha permesso non solo di costruire una sana relazione tra i compagni, ma ha anche favorito la reciproca valorizzazione.

Le metodologie applicate hanno permesso ai bambini di raggiungere autonomia personale nello svolgimento dei compiti., è migliorato notevolmente anche il clima di classe. Miglioramenti si sono registrati anche nell'ascolto; quei bambini, come tanti altri, non erano privi di capacità ma mancavano delle figure di riferimento professionali che li ascoltassero e rispondessero alle loro esigenze, il supporto offerto con l'attività di volontariato ha permesso loro di acquisire fiducia nelle loro capacità, a credere in loro stessi e nel loro successo.

I bambini sono stati aiutati ad acquisire un metodo di studio efficace perché anche i più capaci all'inizio non possedevano un metodo; attraverso il supporto fornito, invece, erano diventati capaci di utilizzare tecniche differenti e adeguate alle discipline che studiavano. Il metodo di studio li ha aiutati ad ottimizzare i tempi, a risparmiare energie, ad impiegare meno tempo nello studio con maggior profitto.

Fondamentali sono state anche le attività svolte attraverso l'uso del computer, con materiali online gratuiti e risorse collocate sulla sezione italiana del sito Edurete. Nel sito ciascuna risorsa viene presentata con un titolo e una breve descrizione sulla struttura del gioco, sui contenuti e sugli obiettivi dello stesso. Il motore di ricerca consente di consultare l'archivio per descrittori.

Esse hanno permesso anzitutto di utilizzare una tecnologia di cui non erano in possesso a causa della povertà materiale, e di incrementare il desiderio di imparare studiare e di migliorare gli apprendimenti. L'uso del computer li incentivava e motivava in maniera notevole.

Rispetto all'esperienza che avete vissuto, se doveste valutare il processo di acquisizione delle competenze e delle conoscenze che hanno raggiunto questi bambini che cosa direste?

Gli studenti hanno dichiarato che sul piano degli apprendimenti, è cambiato l'atteggiamento e l'approccio dei bambini nei confronti dello studio; mentre prima lo consideravano faticoso e noioso, l'intervento è riuscito ad incentivare la motivazione allo studio e a migliorare notevolmente i livelli di apprendimento.

Sul piano delle relazioni si è passati da una situazione e un clima di classe molto teso ad un clima sereno e positivo. I bambini inizialmente si mostravano aggressivi tra di loro e verso gli operatori, poco a poco l'intervento formativo ha modificato il clima, garantendo serenità nel lavoro. I bambini hanno mostrato maggiore autocontrollo e autodisciplina, che ha permesso una crescita non solo nei bambini ma anche degli operatori coinvolti.

L'intero percorso ha permesso agli studenti di crescere professionalmente e personalmente, arricchire il bagaglio culturale ed esperienziale.

Quale valore aggiunto vi ha dato e quindi potrà dare in altre occasioni la formazione universitaria per svolgere questo tipo di intervento sul campo rispetto invece a coloro che fanno i volontari non formati?

Gli studenti hanno dichiarato che il valore aggiunto è consistito nella preparazione professionale ricevuta, che ha permesso di sperimentare metodi e strategie flessibili, rispondenti ai bisogni dei bambini. La preparazione, le competenze acquisite durante il corso hanno permesso la riuscita dell'intervento formativo e il miglioramento degli apprendimenti di tutti i bambini.

È attraverso la preparazione che è stato possibile affrontare quella realtà molto difficile e di instaurare una buona relazione anche il team di lavoro.

La formazione fruita ha permesso di insegnare con metodo efficace e strategie flessibili, consentendo il raggiungimento degli obiettivi e il successo scolastico.

Alla luce dell'esperienza per quali aspetti l'idea che avete adesso dell'intervento differisce da quella iniziale?

Nel corso dell'esperienza, l'idea che gli studenti avevano del corso a cui hanno partecipato si è molto modificata. Infatti, come dichiarato all'inizio pensavano che le attività di doposcuola si potessero svolgere senza una formazione specifica; mentre seguendo il Corso di formazione e successivamente attuando le strategie studiate e apprese, hanno compreso che l'insegnamento ai bambini, che vivono in realtà difficili, necessita di una preparazione professionale poiché le attività non possono essere improvvisate. L'intervento educativo richiede infatti metodo, strategie e obiettivi che devono essere pianificati sulla base dei bisogni personali degli allievi.

L'esperienza ha inoltre permesso il passaggio da un'idea superficiale ad una più profonda, che va oltre le barriere. L'intervento è stato svolto al di là dei pregiudizi, o di etichette, piuttosto è stato esclusivamente orientato rispetto ai bambini, le cui eccellenze personali andavano riconosciute e valorizzate. In seguito all'esperienza gli studenti hanno dichiarato di aver acquisito le competenze professionali che permettessero di insegnare a studiare a bambini di contesti a rischio, motivandoli, incoraggiandoli e fornendo strumenti e strategie adeguate.

3.13. Riflessioni sui risultati

Proprio la possibilità di poter liberamente contribuire alle attività del progetto ha permesso all'equipe di ragionare su un ulteriore passaggio fondamentale nell'ambito della dispersione scolastica: si è passati da un approccio "negativo" in termini di contrasto ad uno "costruttivo" in termini di promozione e supporto al benessere scolastico. Durante i focus group e nelle altre occasioni di scambio con gli studenti di SFP in questo caso formatori, è emerso quanto ai bambini fosse chiaro che l'intervento dovesse mirare a farli stare bene a scuola così da non generare un senso di apatia, noia, che potesse condurre all'allontanamento. In questo senso, l'intervento non ha rivestito solo un significato preventivo nei confronti di un fenomeno dalle conseguenze negative, ma è stato in grado di promuovere nell'ordinarietà, in maniera diffusa, lo stare bene a scuola.

Il cambio di prospettiva ha portato a chiedersi non più, o non solo, "cosa non mi fa andare volentieri a scuola? Cosa mi allontana dalla scuola?", ma soprattutto "cosa mi fa stare bene a scuola?", così da incentivare e valorizzare quegli aspetti positivi e piacevoli offerti dall'ambiente scolastico.

Un altro aspetto funzionale per il buon esito dell'intervento è stato rappresentato dall'attenzione alle due dimensioni rappresentative dell'alunno, il suo essere elemento di una classe, di un gruppo ed il suo essere persona e non solo allievo. Questo approccio, già insito nell'intervento formativo che prevede attività rivolte al gruppo come i laboratori ed interventi sui singoli come l'accompagnamento individuale allo studio, è stato particolarmente rafforzato grazie al lavoro sul campo. Le attività svolte con i minori, pur avendo come focus l'intero gruppo classe, non hanno mai trascurato il singolo nella sua individualità, prendendo in considerazione le necessità e le difficoltà presentate dei bambini, e valorizzando le competenze e le attitudini di ognuno. Questo approccio è stato curato in tutte le attività proposte, nelle quali momenti di lavori di gruppo sono stati alternati a interventi più individualizzati e personalizzati o tali da offrire al singolo la possibilità di esprimere le proprie specificità.

L'intervento formativo è stato diretto sul gruppo classe come deterrente alla dispersione scolastica basandosi sul fatto che per i bambini è più facile andare a scuola se si sentono accettati, capiti e rispettati dai propri compagni. Se si riesce a far passare il concetto e la pratica che il gruppo classe può intervenire e supportare i momenti di difficoltà vissuti

dal singolo, allora è come se si attivasse una rete di protezione che impedisce le cadute. Il gruppo riesce a trovare da sé le risposte necessarie, mettendo in atto tutti quegli atteggiamenti utili all'accogliere chi è in difficoltà, rispettando l'individualità del compagno. In questo modo, le esperienze di extrascuola compiute nell'ambito dell'intervento formativo hanno compiuto un percorso di evoluzione: da azioni "compensative" volte a sostenere chi ha difficoltà a interventi volti a promuovere le differenti capacità dei bambini. Le esperienze didattico-educative dell'/nell'extrascuola possono costituire contesti privilegiati per favorire l'espressione e la valorizzazione delle potenzialità specifiche di ciascun alunno, in quanto sono collocate in una terra di mezzo fra apprendimenti formali e informali, fra tempo scolastico e tempo libero, fra didattica ed educazione, fra scuola e comunità locale.

Nel contesto extrascolastico si sollecita la più ampia gamma di interessi e competenze presenti in ciascun bambino e si permette ai diversi talenti di esprimersi e manifestarsi, ponendo cura alla costruzione di un clima relazionale che incoraggi la ricerca e l'espressione delle proprie specificità, in termini di limiti, potenzialità e stimoli a sperimentarsi in legami di fiducia e di appartenenza.

L'intervento ha fornito la possibilità a tutti gli attori coinvolti di sperimentarsi in nuovi ruoli, seguendo l'evolvere delle condizioni legate al mondo della scuola. Le relazioni, siano esse tra formatore/allievo, formatore/genitore, allievo/allievo, hanno ricoperto un ruolo centrale e sono state particolarmente curate nell'ambito delle attività del progetto.

L'attività che più ha contribuito a ripensare il rapporto formatore/allievo, è stata quella di osservazione dei bambini a rischio di emarginazione in un contesto diverso da quello di appartenenza, in cui si sono verificate dinamiche differenti che hanno contribuito a mettere in luce attitudini del singolo e del gruppo. Attraverso il coinvolgimento diretto i formatori hanno potuto osservare e sperimentare nuovi strumenti partecipativi per interagire con i bambini. Gli strumenti appresi hanno contribuito a modificare la relazione educativa favorendo modalità di insegnamento meno frontali e più coinvolgenti e partecipative.

Per quanto riguarda l'attenzione alla valorizzazione della partecipazione delle famiglie all'interno della vita scolastica, grazie all'intervento formativo è stata avviata una produttiva comunicazione con i genitori altrimenti assenti attraverso incontri a loro dedicati, riunioni di presentazione delle attività, momenti di restituzione dei risultati

ottenuti dai loro figli e di presentazione dei prodotti realizzati nell'ambito del progetto. Questo ha dato la possibilità di lavorare tutti insieme, aumentando il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Fondamentale è stato tenere la scuola al centro di questo lavoro corale. Il dedicarsi ai diversi attori coinvolti non ha distolto l'attenzione dal fatto che il fenomeno della dispersione scolastica debba essere affrontato partendo, o forse riconducendo, il tutto alla scuola, riconoscendole il ruolo di realtà principale all'interno della comunità educante. La scuola può avvalersi della comunità educante nel suo complesso, può stringere alleanze con altri attori, ma deve fornire una strategia, una direzione, e deve ricoprire un ruolo di coordinamento rispetto a tutte le energie e gli interventi che vengono proposti.

Capitolo IV

Guida alle attività per “Insegnare a studiare”

La guida alle attività del Corso “Insegnare a studiare” vuole essere uno strumento teorico-pratico per i docenti che desiderano promuovere e sviluppare negli studenti un’analisi critico-riflessiva sulle strategie e le tecniche di studio.

L’intero percorso si è articolato in due momenti: un primo momento formativo in cui sono stati trattati e sviluppati i contenuti tematici; un secondo momento in cui si sono svolte le attività sviluppate nella presente guida, per un totale di 48 ore complessive.

Le attività proposte sono 14 esercizi che favoriscono una specifica abilità metacognitiva associata.

Le abilità metacognitive appartengono alle nove aree della competenza metacognitiva che compongono il questionario ALM 2008, di seguito declinate con i rispettivi obiettivi generali (Tabella 4.1.):

| Scala (abilità) meta-cognitive | Obiettivi generali | Attività | Obiettivi specifici |
|--|---|---|--|
| Impegno motivato | <ul style="list-style-type: none"> - Incentivare l’impegno motivato verso lo studio; - sviluppare la consapevolezza dell’importanza dell’impegno personale; - perseverare nello studio per portare a termine un lavoro iniziato. | <i>In viaggio verso...</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Approfondire il tema con riflessioni derivanti dalla propria esperienza di vita; - individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente il materiale di studio; - trovare soluzioni efficaci di fronte al caso proposto; - incentivare la motivazione intrinseca per impegnarsi nello studio. |
| Valore dello studio universitario | Acquisire la consapevolezza dell’importanza dello studio universitario in quanto attuale lavoro. | <i>Riflettendo sulla mia futura professione</i> | - Riflettere criticamente sul processo formativo in previsione della futura professione; |

| | | | |
|-------------------------|--|-------------------------|--|
| | | | - immaginare situazioni concrete di lavoro in cui potere applicare quanto appreso dallo studio universitario. |
| Autoefficacia | <ul style="list-style-type: none"> - Formulare giudizi circa la propria capacità di eseguire determinati compiti; - sviluppare competenze nel portare a termine impegni universitari. | <i>Efficace-mente</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Approfondire il tema consultando altro materiale; - descrivere correttamente il problema; - individuare delle situazioni che hanno implicato una scelta. |
| Metacomprendione | <ul style="list-style-type: none"> - Potenziare e migliorare le abilità cognitive e meta cognitive nell'apprendimento - acquisire strategie di apprendimento e tecniche di studio adeguate | <i>Io leggo così...</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il significato di ciò che si legge; - mantenere l'attenzione focalizzata sulle tematiche proposte; - organizzare i concetti chiave dell'argomento di studio in modo appropriato; - analizzare situazioni complesse distinguendo i fatti dalle proprie valutazioni personali; - individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente il problema. |
| | | <i>Costruire mappe</i> | - Individuare i |

| | | | |
|-------------------------|--|--|--|
| | | <i>concettuali</i> <i>(La mappa del mio studio)</i> | concetti fondamentali presenti nel testo; - Creare delle connessioni logiche e gerarchiche tra i concetti. |
| | | <i>Costruire schemi</i> | - Individuare i concetti-chiave; - Creare possibili collegamenti tra i concetti rintracciati; - Rielaborare le informazioni attraverso l'uso di vari tipi di schemi. |
| | | <i>Le mnemotecniche</i> | - Velocizzare i tempi di studio; - Creare associazione di idee, concetti, ecc. |
| Reazioni emotive | Sviluppare la capacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e il rendimento universitario. | <i>Una emozione da esame...</i> | - Controllare le reazioni emotive specialmente in condizioni particolarmente stressanti durante gli esami universitari; - imparare a gestire stati d'animo (paura, ansia, stress ecc...). |
| Ricerca di aiuto | Sviluppare la capacità di chiedere aiuto nei momenti di bisogno | <i>Io e l'altro...</i> | - Riconoscere le situazioni di difficoltà per cui chiedere aiuto; - individuare le persone a cui chiedere aiuto in caso di bisogno. |
| Organizzazione | Sviluppare strategie | <i>La dieta del</i> | - Organizzare i |

| | | | |
|---------------------------------------|---|------------------------|--|
| dei processi di apprendimento | di elaborazione e di organizzazione dei processi di apprendimento; - riconoscere le difficoltà che più facilmente si incontrano nelle varie situazioni di apprendimento. | <i>tempo...</i> | concetti chiave dell'argomento di studio; - organizzare in maniera valida e produttiva il tempo di studio; - risolvere un problema considerando attentamente le possibili soluzioni. |
| Autoregolazione per il compito | - Sviluppare la capacità di autoregolazione e di autovalutazione dell'apprendimento; - sviluppare la capacità di risoluzione dei problemi. | <i>Progettando</i> | - Prendere una decisione esplicitandone le ragioni; - prevedere le possibili conseguenze di una decisione. |
| Interesse e soddisfazione | Sviluppare e mantenere un atteggiamento positivo nei confronti dell'Università e dell'impegno di studio che esso comporta. | <i>Io scelgo di...</i> | - Individuare l'importanza delle scelte; - identificare i propri criteri di scelta. |

Tabella 4.1.: Le attività didattico-educative del "Corso di Metodologia dello studio" secondo la scala delle abilità metacognitive.

Le 14 attività, per un'immediata fruizione, sono così strutturate:

Guida per l'utilizzo delle attività

- **Abilità meta-cognitiva**
- **Obiettivi Generali**
- **Obiettivi Specifici**
- **Percorso di lavoro**
- **Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività**

- Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Tabella 4.2.: Guida per le attività didattico-educative del “Corso di Metodologia dello Studio”.

Abilità metacognitiva: Impegno Motivato

ATTIVITÀ 1 IN VIAGGIO VERSO...

L'attività "In viaggio verso..." è un esercizio pensato per attivare nello studente processi di riflessione e orientamento circa la/e motivazione/i della scelta del proprio percorso formativo e di studio.

La metafora del viaggio rende immediata la percezione della dinamica in corso di svolgimento, tanto da rimarcare aspettative, motivazioni, desideri ed esperienze significative.

Il viaggio del proprio percorso formativo viene analizzato attraverso domande stimolo ("In quale luogo andiamo...e perché?"; "Cosa portiamo con noi?"; "Che aspettative abbiamo?") che indagano alcune dimensioni dell'esistenza personale, il recupero dei ricordi, esperienze e la libera manifestazione di interessi personali.

Obiettivi Generali:

- Incentivare l'impegno motivato verso lo studio;
- sviluppare la consapevolezza dell'importanza dell'impegno personale;
- perseverare nello studio per portare a termine un lavoro iniziato.

Obiettivi Specifici:

- Approfondire il tema con riflessioni derivanti dalla propria esperienza di vita;
- individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente il materiale di studio;
- trovare soluzioni efficaci di fronte al caso proposto;
- incentivare la motivazione intrinseca per impegnarsi nello studio.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|---|--|
| Invita gli studenti ad una riflessione sul proprio percorso di studi e sulle motivazioni della scelta. | Iniziano una riflessione critica sulla scelta del proprio percorso di studi. |
| Chiede agli studenti di formare piccoli gruppi e di avviare una conversazione orientata alla conoscenza reciproca, all'interazione e allo scambio di idee e opinioni in merito agli scopi, i mezzi e le motivazioni del proprio percorso formativo. | Gli studenti si distribuiscono in piccoli gruppi di 3-4 persone e avviano la conversazione seguendo le indicazioni e le domande-stimolo poste dal docente. |
| Chiede agli studenti di scrivere un breve testo che delinei il traguardo, l'itinerario e le tappe del viaggio che stanno per intraprendere. | Scrivono un breve testo delineando la meta, l'itinerario e le fasi del viaggio. |

Tabella 4.3.: Percorso di lavoro- Attività 1

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale e di gruppo; Cooperative Learning.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

Abilità metacognitiva: Valore dello studio universitario

ATTIVITÀ 2

RIFLETTENDO SULLA MIA FUTURA PROFESSIONE

L'attività "Riflettendo sulla mia futura professione" permette allo studente di riflettere sul valore dello studio universitario come opportunità di crescita personale e professionale.

Lo studente svolgendo l'esercizio svilupperà abilità e competenze professionali ed attiverà competenze trasversali proprie del pensiero creativo avviando processi di fluidità ideativa, flessibilità spontanea, capacità di ridefinizione.

Obiettivo generale:

Acquisire la consapevolezza dell'importanza dello studio universitario come attuale lavoro.

Obiettivi specifici:

- Riflettere criticamente sul processo formativo in previsione della futura professione;
- immaginare situazioni concrete di lavoro in cui potere applicare quanto appreso dallo studio universitario.

Percorso di lavoro:

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|---|
| <p>Distribuisce a ogni studente un foglio A4 con l'esercizio da svolgere.</p> <p>Invita gli studenti prima a leggere attentamente alcune affermazioni sul lavoro e successivamente a porle in ordine gerarchico in funzione delle proprie convinzioni.</p> | <p>Gli studenti leggono accuratamente l'esercizio e collocano in ordine di importanza le affermazioni trovate all'interno della consegna.</p> |
| <p>Chiede di leggere la seconda parte dell'esercizio e invita gli studenti a rispondere alle domande in merito allo studio e all'importanza ad esso attribuita.</p> | <p>Seguono le indicazioni e rispondono alle domande.</p> |
| <p>Invita gli studenti ad immaginare la propria futura professione e a descrivere le competenze professionali che dovranno possedere.</p> | <p>Ipotizzano il proprio futuro lavoro descrivendo anche le competenze professionali.</p> |

Tabella 4.4.: Percorso di lavoro- Attività 2

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

Abilità metacognitiva: Autoefficacia

ATTIVITÀ 3

EFFICACE-MENTE

L'attività "Efficace-mente" propone una riflessione sulla percezione di autoefficacia da parte dello studente.

L'esercizio invita gli studenti ad attivare ragionamenti sulla percezione di successo nello studio, delle proprie abilità e competenze e, infine, propone riflessioni sulla gestione di possibili problematiche che potrebbero emergere nel futuro ambito lavorativo.

Obiettivi Generali:

- Formulare giudizi circa la propria capacità di eseguire determinati compiti;
- sviluppare competenze nel portare a termine impegni universitari.

Obiettivi Specifici:

- Approfondire il tema consultando altro materiale;
- descrivere correttamente il problema;
- individuare delle situazioni che hanno implicato una scelta.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|--|
| Distribuisce un foglio A4 con l'esercizio da svolgere. Chiede agli studenti di definire il termine "efficace" usufruendo di altro materiale per approfondire il | Forniscono una definizione autentica e personale del termine proposto. |

| | |
|--|--|
| <p>conetto.</p> <p>Chiede di individuare delle situazioni che hanno spinto gli studenti ad effettuare determinate scelte durante il proprio percorso formativo e di dichiarare come queste scelte siano state influenzate dalla percezione che gli studenti hanno di loro stessi.</p> <p>Propone di far elencare agli studenti le competenze che ritengono fondamentali per concludere serenamente il proprio percorso di studi.</p> | <p>Identificano e descrivono le esperienze significative che hanno caratterizzato precise scelte. Successivamente scrivono quanto queste scelte possano influenzare la percezione di loro stessi.</p> <p>Creano un elenco con le competenze professionali che ritengono necessarie per concludere il proprio percorso universitario.</p> |
|--|--|

Tabella 4.5.: Percorso di lavoro – Attività 3

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

Abilità metacognitiva: Metacomprendione

ATTIVITÀ 4

IO LEGGO COSÌ...

L'attività "Io leggo così..." invita lo studente a ragionare sulle proprie strategie di apprendimento e sugli aspetti che influenzano la comprensione e il significato di ciò che legge.

Storicamente, il primo metodo di studio è quello definito SQ4R creato da Robison nel 1946.

Il suo obiettivo è quello di migliorare la capacità di uno studente di studiare e di ricordare il materiale contenuto in un libro di testo.

Il metodo consiste nella lettura dei contenuti (Survey), il porsi delle domande (Question), leggere una prima volta (Read), rileggere analizzando bene le parole (Reread), ripetere appena finita la rilettura (Recite) e ripassare (Review).

Obiettivi Generali:

- Potenziare e migliorare le abilità cognitive e metacognitive nell'apprendimento;
- acquisire strategie di apprendimento e tecniche di studio adeguate.

Obiettivi Specifici:

- Comprendere il significato di ciò che si legge;
- mantenere l'attenzione focalizzata sulle tematiche proposte;
- organizzare i concetti chiave dell'argomento di studio in modo appropriato;
- analizzare situazioni complesse distinguendo i fatti dalle proprie valutazioni personali;
- individuare i fatti significativi per inquadrare correttamente il problema.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|--|
| Distribuisce due fogli A4 rispettivamente uno con l'attività da svolgere e l'altro con il testo da leggere. | |
| Presenta il modello di Robinson e chiede agli studenti di applicarlo al testo proposto. | Leggono attentamente il modello e cercano di applicarlo al testo fornito dal docente per la lettura. |
| Pone delle domande sull'utilizzo dello schema proposto, le difficoltà incontrate e la metodologia che solitamente gli studenti adottano per preparare un esame. | Rispondono apertamente alle domande inerenti lo schema utilizzato. Descrivono il proprio metodo di studio utilizzato per la preparazione agli esami. |
| Chiede agli studenti di utilizzare il medesimo schema per individuare i punti di forza e di debolezza del metodo di studio utilizzato fino a quel momento per la preparazione degli esami. | Seguono le indicazioni e individuano i punti di forza e di debolezza del proprio metodo di studio. |

Tabella 4.6.: Percorso di lavoro- Attività 4

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

COSTRUIRE MAPPE CONCETTUALI

LA MAPPA DEL MIO STUDIO

Le mappe concettuali permettono di visualizzare la natura dei concetti, di evidenziarne le relazioni gerarchiche, di far emergere la struttura ideativa di un testo e di rappresentare graficamente le conoscenze, favorendo in questo modo la metacognizione intesa come la conoscenza dei processi cognitivi, la regolazione e il controllo delle attività cognitive.

L'uso delle mappe concettuali si configura come una strategia efficace per l'apprendimento significativo in studenti di tutte le fasce di età e in settori e apprendimenti differenti.

Lo studente attraverso l'attività "La mappa del mio studio" acquisisce una strategia di apprendimento volta a creare connessioni tra i concetti tematici di un determinato testo.

Obiettivi Generali:

- Potenziare e migliorare le abilità cognitive e metacognitive nell'apprendimento;
- acquisire strategie di apprendimento e tecniche di studio adeguate.

Obiettivi Specifici:

- Individuare i concetti fondamentali presenti nel testo;
- Creare delle connessioni logiche e gerarchiche tra i concetti.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|---|
| Chiede agli studenti di disporsi in coppia. | Gli studenti si dividono in coppie. |
| Distribuisce due fogli (allegati) a ogni coppia di studenti contenenti rispettivamente il testo da leggere e un altro bianco su cui realizzare la mappa concettuale. | |
| Invita ogni coppia a leggere attentamente il testo. | Leggono attentamente il testo. |
| Chiede di individuare e sottolineare i concetti fondamentali presenti nel testo. | Seguono le indicazioni, cercando di individuare e di sottolineare i contenuti più importanti del testo che hanno letto. |
| Chiede di realizzare ed organizzare una mappa concettuale. | Costruiscono insieme la mappa concettuale. |
| Chiede di esporre oralmente il lavoro effettuato utilizzando la mappa concettuale realizzata. | Espongono oralmente a turno il materiale prodotto. |

Tabella 4.7. Percorso di lavoro- Attività 5

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale e di gruppo.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4 e colori.

Abilità metacognitiva: Metacomprendione

ATTIVITÀ 6

COSTRUIRE SCHEMI

Lo schema è la sintesi ordinata e logica delle idee di un argomento o di una lezione, strutturate secondo l'ordine, coinciso e intuitivo, con cui saranno sviluppate.

Gli schemi hanno una peculiarità che li caratterizza: guidano la nostra attenzione dal contenuto più generale ai dettagli più specifici da memorizzare.

L'attività "Costruire schemi" intende far acquisire agli studenti strategie per memorizzare più velocemente, rielaborare e sintetizzare con più facilità i contenuti tematici.

Obiettivi Generali:

- Potenziare e migliorare le abilità cognitive e metacognitive nell'apprendimento;
- acquisire strategie di apprendimento e tecniche di studio funzionali.

Obiettivi Specifici:

- Individuare i concetti-chiave;
- creare possibili collegamenti tra i concetti rintracciati.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|-------------------------------------|
| Chiede agli studenti di disporsi in coppia. Distribuisce due fogli (allegati) a ogni coppia di studenti contenenti rispettivamente il testo da leggere e un altro bianco su cui realizzare lo schema. | Gli studenti si dividono in coppie. |

| | |
|---|--|
| Invita ogni coppia a leggere attentamente il testo | Leggono attentamente il testo. |
| Chiede di individuare e sottolineare i concetti fondamentali presenti nel testo. | Seguono le indicazioni, cercando di individuare e di sottolineare i contenuti essenziali presenti nel testo già letto. |
| Chiede di scegliere un tipo di schema tra quelli proposti e di applicarlo al testo seguendo le indicazioni. | Scelgono un tipo di schema e lo costruiscono applicandolo al testo letto. |
| Per ciascuna coppia chiede di esporre oralmente il lavoro realizzato insieme. | Espongono oralmente a turno il lavoro realizzato. |

Tabella 4.8. Percorso di lavoro- Attività 6

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro di gruppo

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Computer; fogli A4.

Abilità metacognitiva: Metacomprendione

ATTIVITÀ 7

LE MNEMOTECNICHE...

La memorizzazione è legata fondamentalmente alla comprensione di ciò che si studia. Memorizzare, infatti, non vuol dire imparare a memoria, senza un criterio logico, ma rielaborare i dati e saperli esprimere personalmente.

Questa attività consente di memorizzare più velocemente e di recuperare con più facilità, anche a distanza di tempo, il materiale in precedenza studiato e memorizzato.

Obiettivi Generali:

- Potenziare e migliorare le abilità cognitive e metacognitive nell'apprendimento
- acquisire strategie di apprendimento e tecniche di studio adeguate

Obiettivi Specifici:

- Velocizzare i tempi di studio;
- Creare associazione di idee, concetti, ecc.

Abilità metacognitiva:

Metacomprendione

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|---|---------------------------------------|
| Distribuisce a ogni studente un foglio A4 con l'attività da svolgere. | |
| Propone di scrivere una lista di 10 parole e | Scrivono una lista di 10 parole con i |

| | |
|---|--|
| di associare ad esse i loro contrari. | rispettivi opposti. |
| Invita a riscrivere la lista delle 10 parole senza più guardare le associazioni fatte. | Seguono le indicazioni del docente, riscrivendo nuovamente le associazioni ma senza guardare quelle precedentemente scritte. |
| Chiede di confrontare le due liste per vedere quante associazioni sono stati in grado di ricordare. | Confrontano le due liste per rendersi conto di quante associazioni sono state memorizzate e ricordate. |

Tabella 4.9. Percorso di lavoro- Attività 7

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

Abilità metacognitiva: Metacomprendione

ATTIVITÀ 8

MEMORIZZANDO...

Questa attività consente di memorizzare più velocemente e di recuperare con più facilità, anche a distanza di tempo, il materiale in precedenza visualizzato.

Obiettivi Generali:

- Potenziare e migliorare le abilità cognitive e metacognitive nell'apprendimento
- acquisire strategie di apprendimento e di memorizzazione adeguate

Obiettivi Specifici:

- Velocizzare i tempi di studio;
- Creare associazione di idee, immagini, ecc.

Abilità metacognitiva:

Metacomprendione

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|--|
| Proietta una diapositiva con un'immagine in cui sono presenti diversi oggetti e chiede a ciascuno studente di osservarli attentamente. | Osservano attentamente tutti gli oggetti presenti nell'immagine proiettata. |
| Dopo qualche minuto, toglie l'immagine e chiede di scrivere su un foglio il maggior | Scrivono su un foglio il maggior numero di oggetti che riescono a ricordare. |

numero di oggetti ricordati.

| | |
|--|--|
| Chiede di elencare a turno gli oggetti che si trovano nell'immagine precedentemente proiettata, ponendo particolare attenzione ai particolari che li riguardano. | Seguono le indicazioni e a turno elencano gli oggetti presenti nell'immagine precedentemente proiettata, cercando di ricordare i dettagli che li riguardano. |
|--|--|

| | |
|--|---|
| Invita a condividere con gli altri colleghi i metodi che ha utilizzato per ricordare o le difficoltà incontrate. | Condividono con i propri colleghi il metodo utilizzato per la memorizzazione. |
|--|---|

Tabella 4.10. Percorso di lavoro- Attività 8

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale e di gruppo.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Computer, LIM, Fogli A4.

Abilità metacognitiva: Metacomprendione

ATTIVITÀ 9

MEMORIA-MENTE

Anche questa attività di memorizzazione consente di memorizzare più velocemente e di recuperare con più facilità, anche a distanza di tempo, il materiale in precedenza visualizzato e memorizzato.

Obiettivi Generali:

- Potenziare e migliorare le abilità cognitive e metacognitive nell'apprendimento
- acquisire strategie di apprendimento e di memorizzazione.

Obiettivi Specifici:

- Velocizzare i tempi di studio;
- Creare associazione di idee, concetti, ecc.

Abilità metacognitiva:

Metacomprendione

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|---|---|
| Fa osservare per cinque minuti un'immagine nitida in cui sono presenti oggetti/elementi, azioni/attività che gli studenti possano memorizzare. Dopo cinque minuti, toglie l'immagine e invita ogni studente a rispondere su un | Osservano l'immagine proiettata dal docente ponendo attenzione agli oggetti e alle azioni in essa presenti. Seguono le indicazioni del docente e rispondono personalmente su un foglio |

| | |
|---|--|
| foglio (tempo max. 10 minuti) ad una serie di domande predeterminate relative: agli oggetti presenti nell'immagine, chiedendo anche di enumerare gli oggetti dello stesso tipo o di indicarne le caratteristiche qualitative (colore, grandezza, ecc...); le azioni/attività che in essa si possono visualizzare. | alle domande poste dal docente. |
| Chiede di verificare l'esattezza delle risposte ed effettuare le correzioni con le risposte esatte fornite in una diapositiva. | Correggono le proprie risposte confrontandole con quelle che il docente espone in una diapositiva. |

Tabella 4.11. Percorso di lavoro- Attività 9

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Computer, LIM, Fogli A4.

Abilità metacognitiva: Reazioni emotive

ATTIVITÀ 10

UN'EMOZIONE DA ESAME

Le emozioni svolgono una funzione fondamentale nell'apprendimento perché influiscono notevolmente sull'intelligenza e sulla volontà.

L'attività "Un'emozione da esame" consente agli studenti di riflettere sulla loro capacità di gestire le proprie emozioni di fronte a un esame scritto o una prova orale. Inoltre, chiarisce come una particolare emozione possa influire sulla capacità cognitiva rispetto ad una determinata attività.

Obiettivo Generale:

Sviluppare la capacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e il rendimento universitario

Obiettivi Specifici:

- Controllare le reazioni emotive specialmente in condizioni particolarmente stimolanti durante gli esami universitari;
- imparare a gestire stati d'animo (paura, ansia, stress ecc...).

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|--|
| Distribuisce ad ogni studente un foglio A4 con le due fasi dell'attività. Chiede agli studenti di ricordare l'ultimo esame, le reazioni emotive vissute e le strategie adottate per | Descrivono le reazioni emotive personali durante un esame e le strategie utilizzate per fronteggiare |

| | |
|---|--|
| superare le difficoltà incontrate. | gli ostacoli. |
| Chiede agli studenti di formare piccoli gruppi. | Gli studenti si dividono in gruppi da tre-quattro studenti. |
| Chiede a ciascun gruppo di realizzare un elenco con le cause più frequenti delle interferenze emotive durante gli esami e di cercare delle strategie adeguate per gestire l'ansia e lo stress che potrebbero sorgere per la preparazione al successivo esame. | Scrivono in gruppo le cause più frequenti delle interferenze emotive durante gli esami e individuano alcune strategie di controllo dell'ansia per la preparazione ai successivi esami. |
| Invita il referente di ogni gruppo ad esporre le strategie individuate dal proprio gruppo. | Il referente condivide il lavoro realizzato e discusso con il proprio gruppo. |

Tabella 4.12. Percorso di lavoro- Attività 10

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale e di gruppo; cooperative learning.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

Abilità metacognitiva: Ricerca di aiuto

ATTIVITÀ 11

IO E L'ALTRO...

Chiedere aiuto è una pratica abbastanza comune durante il percorso universitario, ma esso è spesso limitato ad uno scambio di informazioni sul docente, sui programmi o sulle strategie da poter utilizzare per superare l'esame senza un eccessivo impegno di studio.

L'attività "Io e l'altro" consente allo studente di riflettere attentamente, di comprendere in quali circostanze chiedere aiuto, a quali colleghi chiederlo e di promuovere e migliorare la capacità di lavorare con gli altri.

Obiettivo Generale:

Sviluppare la capacità di chiedere aiuto nei momenti di bisogno.

Obiettivi Specifici:

- Riconoscere le situazioni di difficoltà per cui chiedere aiuto;
- individuare le persone a cui chiedere aiuto in caso di bisogno.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|--|
| Distribuisce ad ogni studente un foglio A4 con le due fasi dell'attività, contenenti rispettivamente il caso di una studentessa universitaria e le domande oggetto di riflessione. | |
| Presenta il caso di Giulia. Pone delle domande sulle difficoltà incontrate durante lo studio, la richiesta o meno | Leggono attentamente il caso della studentessa universitaria e rispondono alle domande poste |

| | |
|--|---|
| di aiuto e verso chi verte tale nell'esercizio. richiesta. | |
| Invita lo studente ad individuare una situazione problematica di vita universitaria e ipotizzare a quale collega chiedere aiuto esplicitandone le motivazioni. | Gli studenti individuano un problema esperito durante il proprio percorso universitario e ipotizzano a quale collega chiederebbero aiuto spiegandone il motivo. |
| Chiede di disporsi in piccoli gruppi per discuterne insieme le varie opinioni emerse dalla tematica proposta. | Gli studenti si dividono in piccoli gruppi per conversare sulle opinioni maturate in merito al tema spiegandone le motivazioni. |

Tabella 4.13. Percorso di lavoro- Attività 11

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale e di gruppo; cooperative learning.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

Il caso di Giulia

Giulia è una studentessa universitaria che frequenta il primo anno di Università. È una ragazza molto socievole ed estroversa, ma nello stesso tempo particolarmente ansiosa ed insicura, riesce ad assumere un atteggiamento positivo e di sicurezza studiando solo in compagnia sempre di due colleghe universitarie (di cui una è sua coinquilina) con cui si confronta per ogni tipo di argomento e disciplina che studia, indipendentemente dalle difficoltà che incontra. Anche se ha già compreso un argomento che le risulta particolarmente semplice, necessita rivederlo insieme alla sua coinquilina.

Giulia ricerca sempre l'aiuto delle due colleghe e in particolare di una con cui condivide l'appartamento e preferisce continuare a studiare e confrontarsi con loro indipendentemente dalle circostanze e dalle materie.

Abilità metacognitiva: Organizzazione dei processi di apprendimento

ATTIVITÀ 12

LA DIETA DEL TEMPO...

Nella maggior parte dei casi, il problema principale non è avere poco tempo, ma gestirlo efficacemente. A questo proposito, l'agenda è il miglior alleato di uno studente universitario alle prime armi. Questo prezioso strumento dovrebbe essere usato soprattutto come mezzo di pianificazione, settimanale e mensile. Quando si studia per un esame universitario può capitare di avere l'impressione che vi sia moltissimo tempo per prepararsi e trovarsi successivamente in difficoltà per non riuscire a conciliare lo studio con le lezioni, gli impegni personali e lo svago. L'agenda serve proprio ad evitare ciò. È pertanto necessario trovare la propria "dieta temporale" adeguata.

L'attività "La dieta del tempo...." consente allo studente di riflettere sulla propria capacità di gestire lo studio universitario e di riuscire a creare collegamenti tra studio individuale e vita privata attraverso la realizzazione di un planning settimanale.

Obiettivi Generali:

- Sviluppare strategie di elaborazione e di organizzazione dei processi di apprendimento;
- riconoscere le difficoltà che più facilmente si incontrano nelle varie situazioni di apprendimento.

Obiettivi Specifici:

- Organizzare i concetti chiave dell'argomento di studio;
- organizzare in maniera valida e produttiva il tempo di studio;
- risolvere un problema considerando attentamente le possibili soluzioni.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|--|---|
| <p>Distribuisce ad ogni studente due fogli A4. Un foglio presenta una tabella da compilare con l'attuale piano settimanale; l'altro, invece, presenta una tabella con il planning settimanale da realizzare successivamente alla riflessione in gruppo.</p> <p>Invita lo studente a descrivere, tramite una tabella, la gestione "attuale" del proprio tempo di studio.</p> <p>Invita gli studenti a disporsi in piccoli gruppi di 3-4 persone. In assetto di piccolo gruppo, il docente consiglia di avviare una riflessione sulla gestione del tempo di studio, sulle possibili distrazioni ("ladri del tempo") e sull'individuazione delle ripercussioni, evidenziando punti di forza e di debolezza del loro programma.</p> <p>Chiede a ciascuno studente di ipotizzare e costruire, partendo dalle riflessioni fatte insieme ai colleghi, un planning settimanale contenente i vari impegni di studio e personali.</p> <p>Invita ad effettuare una verifica del planning, dopo una settimana, per</p> | <p>Costruiscono una tabella settimanale che descrive l'impegno settimanale.</p> <p>Gli studenti si distribuiscono in piccoli gruppi e discutono criticamente sul loro planning settimanale, mettendo in risalto punti di forza e di debolezza.</p> <p>Gli studenti ipotizzano e costruiscono un nuovo planning settimanale da applicare nei giorni da loro prestabiliti.</p> <p>Gli studenti esaminano il loro planning settimanale mettendo in</p> |

evidenziare i progressi.

evidenza i progressi.

Tabella 4.14. Percorso di lavoro- Attività 12

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale e di gruppo; cooperative learning.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4

Abilità metacognitiva: Autoregolazione per il compito

ATTIVITÀ 13

PROGETTANDO...

Il processo di autoregolazione inizia quando lo studente si rappresenta il compito di apprendimento in rapporto alle sue possibilità, si pone degli obiettivi e cerca di raggiungerli attraverso diverse strategie di pianificazioni, monitoraggio e valutazione dei propri risultati.

L'attività "Progettando" permette allo studente di riflettere sul proprio percorso di studi, individuando criticamente i punti di forza e di debolezza.

Obiettivi Generali:

- Sviluppare la capacità di autoregolazione e di autovalutazione dell'apprendimento;
- sviluppare la capacità di risoluzione dei problemi.

Obiettivi Specifici:

- Prendere una decisione esplicitandone le ragioni;
- prevedere le possibili conseguenze di una decisione.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|---|---|
| Distribuisce ad ogni studente un foglio A4 con l'attività da svolgere. | |
| Invita gli studenti ad ipotizzare il proprio lavoro ideale o il settore professionale di interesse. | Ipotizzano il proprio lavoro ideale o il settore professionale preferito. |
| Chiede agli studenti di identificare | Individuano tra le materie del proprio |

| | |
|--|--|
| tra le discipline del proprio piano di studi quelle che reputano più inerenti alla costruzione della propria identità professionale e all'ideale personale di lavoro. | piano di studi quelle più utili alla costruzione della propria identità professionale. |
| Chiede agli studenti di selezionare tra le discipline del piano di studi quelle che giudicano più semplici e/o difficili. | Individuano le discipline più difficili. |
| Chiede agli studenti di dividersi in piccoli gruppi per avviare un confronto con i colleghi in merito alle materie dichiarate più difficili e prevedere insieme le strategie di studio più adeguate per affrontare e superare le difficoltà. | Gli studenti si distribuiscono in piccoli gruppi per potersi confrontare sulle materie ritenute più difficili e cercare insieme adeguate strategie per superare le difficoltà. |

Tabella 4.15. Percorso di lavoro- Attività 13

Strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività

Lavoro individuale e di gruppo; cooperative learning.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4

Abilità metacognitiva: Interesse e soddisfazione

ATTIVITÀ 14

IO SCELGO DI...

Gli studenti universitari dovrebbero essere in grado di sostenere i vari momenti del processo di apprendimento promuovendo il passaggio dalla curiosità all'interesse, mantenendo costante il livello e il grado di attenzione e attivando la fase di rielaborazione del materiale studiato.

L'attività "Io scelgo di..." permette allo studente di valutare se il proprio studio diventa momento di crescita personale, se lo migliora come persona, se prova soddisfazione nel capire approfonditamente la materia portando a termine un determinato compito.

Obiettivo Generale:

Sviluppare e mantenere un atteggiamento positivo nei confronti dell'Università e dell'impegno di studio che esso comporta.

Obiettivi Specifici:

- Individuare l'importanza delle scelte;
- identificare i propri criteri di scelta.

Percorso di lavoro

| Cosa fa il docente | Cosa fanno gli studenti |
|---|--------------------------------------|
| Distribuisce ad ogni studente un foglio A4 con l'esercizio da svolgere. | |
| Chiede agli studenti: in un primo | Esplicitano il significato del verbo |

| | |
|---|--|
| momento di dare una definizione al verbo “scegliere” , consultando anche altro materiale e di esplicitare le scelte che si ritrovano ad effettuare nel proprio percorso di studi. | “scegliere” e descrivono le scelte che si ritrovano a fare nel loro percorso formativo. |
| Invita gli studenti ad individuare le difficoltà che generalmente incontrano nello studio. | Descrivono le difficoltà incontrate nello studio. |
| Chiede agli studenti di esplicitare i criteri che vengono utilizzati nella scelta dei tempi e del materiale per affrontare lo studio di una disciplina. | Spiegano i criteri che usano per la scelta dei tempi e del materiale per affrontare lo studio di una disciplina. |

Tabella 4.16. Percorso di lavoro- Attività 14

Strategie didattiche per lo svolgimento dell’attività

Lavoro individuale.

Materiali e strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro

Fogli A4.

CONCLUSIÓN

Se propuso la intervención educativa para analizar y verificar la incidencia del método de interacción maestro-alumno en la enseñanza de contextos de clases y el rendimiento escolar de los niños involucrados. En particular, se trató de aclarar si las competencias adquiridas por los futuros maestros, después de la formación inicial en el método de estudio han producido un efecto positivo en la comunicación y la interacción enseñanza. La escuela inclusiva debe ser considerada una escuela de diálogo, que principalmente maestros, con la participación de las familias y el territorio, se abran a la comparación teniendo como objetivos principales la superación de las dificultades y promoción de bienestar de los estudiantes. Al reflexionar sobre los resultados de la intervención de entrenamiento, especialmente a la luz del marco teórico desarrollado en la tesis, se puede decir que para apoyar la lógica de la inclusión es necesario actuar sobre todo a través de la educación y didáctica de acción, la formación y la colaboración que viene de la sinergia de todos los recursos humanos.

La práctica, a diferencia de la teoría, requiere un campo de aplicación, lo cual puede lograrse a través de intervenciones educativas-didacticas dirigidas e innovadoras y la colaboración en grupo: la sinergia entre todos los profesores, las familias y el territorio es el valor añadido para una inclusión social completa y la escuela ..

Una escuela, es decir, de inspiración y aliento europeo, que al mismo tiempo está profundamente enraizada en las tradiciones y en la realidad nacional y local, debe tener una identidad reconocible y compartida, incluso en la multiplicidad de afiliaciones y creencias culturales, pero sin negar, de hecho, la mejora, el valor de la diversidad. Sólo de esta manera podemos hablar de escuela para todos y cada uno, independientemente de los niveles de educación y formación, y durante todo el curso de la vida.

La capacitación se llevó a cabo en la dimensión subjetiva de la responsabilidad, ya que se ha investigado la percepción que los estudiantes (futuros maestros) tenían de sus propias competencias.

Para un maestro tener una buena percepción de su capacidad es esencial, ya que esto lo lleva a participar plenamente en todas las actividades y actúa como un factor de motivación para sus alumnos.

Los objetivos del trabajo se puede decir, por lo tanto, alcanzados en el hecho de que la experiencia sobre el campo no ha hecho más que aportar significado a lo hipotetizado en principio.

El trabajo teórico y metodológico ha tratado de garantizar que los niños puedan aprender juntos no sólo para defender su derecho individual de acceso a la educación, pero también para proteger su derecho a recibir una educación que es capaz de hacer que se conviertan en ciudadanos que participan plenamente, responsables, libres y solidarios.

Es necesario que todos los futuros docentes tengan una buena percepción de éxito y aceptan voluntariamente los nuevos retos que diariamente la escuela pone delante de ellos.

Los futuros profesores que asistieron a la intervención de entrenamiento han aceptado el desafío y querían experimentar una forma de conocer a los niños "desfavorecidos y deprivados" donde estaban, con la mente y el corazón, y a veces incluso donde se encuentran con el cuerpo, para ofrecer una vía de crecimiento formativo que mantiene unidos todos los ámbitos de la personalidad (emocionales, cognitivas y sociales), que comienza sus necesidades y el fortalecimiento de la autoestima, como primeros pasos para desbloquear el sentido de alienación hacia la escuela: la experiencia de formación permitió a los futuros profesores hacer una reflexión crítica sobre cómo enseñar estudio metacognitivo utilizando nueve áreas de competencia del cuestionario para los alumnos que componen el ALM 2008.

Cualquier futuro maestro ha asumido actitudes y comportamientos para permitir a cada niño "en deprivación" recibir la confianza, la ayuda y el aliento que necesitan para aprender, aprender a estudiar y para autorregular el aprendizaje.

Es en esta perspectiva que uno puede comprender mejor la estrecha relación entre los procesos de aprendizaje para el ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos. El compromiso moral y profesional, actuó con la espontaneidad y la voluntad por parte de los futuros maestros "para ayudar con la tarea y no sólo", "mejorar la vida de los niños y comenzar a creer en sus capacidades y sus talentos" y mejorar la " la excelencia personal, expresar un gran potencial didactico-educativo y destacar los desafíos clave en el plan formativo, y también social y civil.

CONCLUSIONE

L'intervento formativo si è proposto di analizzare e verificare l'incidenza del metodo sull'interazione docente-allievo nei contesti didattici extrascolastici e sul rendimento scolastico dei bambini coinvolti. In particolare ha inteso verificare se le competenze acquisite dai futuri maestri, a seguito della formazione iniziale sul metodo di studio abbiano prodotto una ricaduta positiva nella comunicazione e nell'interazione didattica.

La scuola inclusiva dovrebbe essere considerata una scuola del dialogo, dove in primo luogo gli insegnanti, con il coinvolgimento delle famiglie e del territorio, si aprano al confronto avendo come obiettivi prioritari il superamento dei disagi e la promozione del benessere dell'allievo. Riflettendo sui risultati dell'intervento formativo, anche alla luce del costrutto teorico sviluppato nella tesi, si può affermare che per sostenere la logica dell'inclusione è necessario intervenire soprattutto attraverso l'azione educativo-didattica, la formazione e la collaborazione che nasce dalla sinergia di tutte risorse umane.

La prassi, diversamente dalla teoria, richiede un campo di attuazione che può essere realizzato attraverso interventi educati-didattici mirati ed innovativi e la collaborazione in gruppo: la sinergia tra insegnanti tutti, famiglie e territorio è il valore aggiunto per una completa inclusione sociale e scolastica..

Una scuola, cioè, d'ispirazione e di respiro europeo, che al tempo stesso sia profondamente radicata nelle tradizioni e nelle realtà nazionali e locali, debba avere un'identità riconoscibile e condivisa, pur nella molteplicità delle appartenenze e delle convinzioni culturali, ma senza negare, anzi esaltando, il valore delle diversità. Solo in tale direzione si può parlare di scuola per tutti e per ciascuno, qualunque sia il livello scolastico e formativo, e per tutto il corso della vita.

L'intervento formativo è stato svolto sulla dimensione soggettiva della competenza in quanto ha indagato la percezione che gli studenti (futuri maestri) avevano delle proprie competenze.

Per un docente avere una buona percezione delle proprie competenze è un elemento essenziale, in quanto questo lo spinge ad impegnarsi al massimo in ogni attività svolta e funge da fattore motivazionale anche per i suoi allievi.

Gli obiettivi del lavoro possono dirsi, pertanto, raggiunti in merito al fatto che l'esperienza sul campo non ha fatto che aggiungere significato a quanto ipotizzato in partenza.

Il lavoro teorico e metodologico ha cercato di assicurare ai bambini la possibilità di apprendere insieme non solo per difendere il loro diritto individuale di accesso all'educazione, ma anche per proteggere anche il loro diritto a ricevere un'educazione che sia in grado di farli divenire cittadini pienamente partecipi, responsabili, liberi e solidali.

È necessario che tutti i futuri maestri abbiano una buona percezione di riuscita e accettino di buon grado le nuove sfide che quotidianamente la scuola pone loro innanzi.

I futuri maestri che hanno partecipato all'intervento formativo hanno accettato la sfida e voluto sperimentare un modo per incontrare i bambini "svantaggiati e deprivati" là dove si trovavano, con la mente e con il cuore, e talora anche dove sta con il corpo, per offrirgli un percorso formativo di crescita che tenga insieme tutte le sfere della personalità (emotiva, cognitiva e sociale), che parta dai suoi bisogni e dal rafforzamento della stima di sé, come primi passi per sbloccare il senso di estraneità nei confronti della scuola: L'esperienza formativa ha consentito ai futuri insegnanti una riflessione critica sul come insegnare a studiare utilizzando le nove aree della competenza metacognitiva dello studente che compongono il questionario ALM 2008.

Ogni futuro maestro ha assunto atteggiamenti e comportamenti tali da consentire ad ogni bambino "deprivato" di ricevere la fiducia, l'aiuto e l'incoraggiamento di cui ha bisogno per apprendere, per imparare a studiare e per autoregolare l'apprendimento.

È in questa prospettiva che meglio si può cogliere lo stretto legame che unisce i processi di apprendimento all'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza. L'impegno morale e professionale, agito con spontaneità e volontà da parte dei futuri maestri "per aiutare nei compiti e non solo", "per far star bene i bambini e cominciare a credere nelle proprie capacità e nel proprio talento" e valorizzarne l'eccellenza personale, esprime un grande potenziale didattico-educativo e delinea fondamentali sfide sul piano formativo, ma anche sociale e civile.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo. (Coord.), *Manual de psicología de la educación*. España: Popular.
- Albert Gomez, M.J. (2009). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Allan, J. (2005). Inclusion as an ethical project, in S. Temain (Ed.). *Foucault and the government of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Alonso Alvares, A., & Fernández Moro, M. P. (1992). *Manual de técnicas de estudio*. Madrid: Everest.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Anello, F. (2001). *Didattica e promozione dell'espressione orale. Quando i bambini prendono la parola*. Palermo: Palumbo.
- Antonietti, M., & Bertolini, C. (2015). L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 3(1), 135-150.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Associazione Trelle, Caritas Italiana, & Fondazione G. Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Edizioni Erickson.
- Baker, L. (2008). Metacognition in comprehension instruction. In C. Collins Block & Sheri R. Parris (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 65-80). New York: The Guilford Press.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International Voices on disability and justice*. London: Falmer Press.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2011). Self-deception: A paradox revisited. *Behavioral & Brain Sciences*, 34, 16-17.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to Learn. In H. Walberg (Ed.) *Educational Practices Series. International Academy of Education-International Bureau of Education* (UNESCO). Paris:UNESCO.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brown A.L. (1987). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In: R. Glaser. *Advances in instructional psychology*, vol.1. New Jersey: Hillsdale.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento*. Roma: Carocci editore S.p.a.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2008). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V. (Ed.). (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Edizioni Erickson.
- Casado Muñoz, R. (2001). *Educación para la salud de jóvenes con discapacidad intelectual*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Casado Muñoz, R., y Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Grupo Editorial LUMEN.
- Casanova, M. A. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chiappetta Cajola, & L., Ciraci, A. M. (2013). *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Coggi, C. (Ed.). (2005). *Per migliorare la didattica Universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 323-329). Madrid: Alianza.
- Collins, J. (1982) *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Consiglio d'Europa. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale: "Vivere insieme in pari dignità"*. Strasburgo: CdE.
- Cornoldi C. (1999). Presentazione all'edizione italiana, in R.J. Sternberg, *Stili di pensiero*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.

- Cornoldi, C., Gruppo, M. T., & De Beni, R. (2015). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 116-128.
- Cozzolino, M. (2014). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 80(2), 131-142.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A. & Zamperlin C. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- De Polo G., Pradal, M, & Bortolot, S. (Eds.). (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get, *Metacognition and Learning*, 3(3), 189.
- Dweck, C. S. (2000). *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, in L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsade: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive developmental inquiry, in *The American Psychologist*, 24, pp. 143-158.
- Frijda, N.H. (1990). *Emozioni*. Bologna: Il Mulino. (Tit. Or. *Emotions*, Cambridge: Cambridge Univ. Press. Original work published 1987).
- Gargallo López, B. (1995). *Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- González-Pianda, J. A., González Cabanach, R., Nuñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational psychology*, 83(2), 187-194.
- Grima-Farrell, C.R., Bain, A., & McDonagh, S.H. (2011). Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(02), 117-136.
- Gross, D. & Harris, P.L. (1988). False Beliefs About Emotion: Children's Understanding of Misleading Emotional Displays. *International Journal of Behavioral Development*. Volume: 11 issue: 4, pp. 475-488.
- Gross, E. L. (2003). *Técnicas de estudio: claves para mejorar el rendimiento intelectual*. Madrid: Libsa.
- Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K., (2009). Metacognition and Children's Writing, in D.J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*, 2, 77-114.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Hunt, J. M. (1963). Experience and development of motivation: Some reinterpretations, in E. J. Shoden, & F. L. Ruch (Eds.), *Perspective in Psychology*. Chicago: Scott, Foresman and Company.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità ei bisogni educativi speciali*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Edizioni Erickson.
- Keefe, J.W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston: NASSP Learning Style Series.
- Kolb A., Kolb D.A. (2005). *Experiential Learning Theory bibliography*, in *Experience Based Learning Systems*, Inc. Cleveland, OH. Retrieved from: www.learningfromexperience.com.

- Kolb A., Kolb D.A. (2009). The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning, in *Simulation Gaming*, 40, pp. 297-327. Originally published online Oct 10, 2008, doi: 10.1177/1046878108325713.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory. Technical manual*. Boston: McBer.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary difference. *The modern American college*, 1, 232-255.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage Publications, Newbury Park.
- La Marca A. (2010). *Voler apprendere per imparare a pensare*. Palermo: Palumbo.
- La Marca, A. (2004). *Io studio per...imparare a pensare*. Troina: Città Aperta.
- La Marca, A. (2009), (Ed.). *Saggezza e adolescenti*. Roma: Armando.
- La Marca, A., (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 115-137.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá. I., & Veiga-Simão, A. (2004). *Aprendizagem autoregulada - perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Lozano Rodríguez, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Sevilla: Editorial Mad.
- Manrique-de-Lara P.Z. (2009). Inequity, conflict, and compliance dilemma as causes of cyberloafing, in *International Journal of Conflict Management*, Vol. 20 Issue: 2, pp.188-201. <https://doi.org/10.1108/10444060910949630>.
- Martín-Cuadrado, A. M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 4(8), 126-148.
- Martín-Cuadrado, A. y García, A. (2003). *Las técnicas de estudio*. C. Asociado Talavera de la Reina: UNED.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- McCormick C.B. (2003). Metacognition and Learning, in *Handbook of Psychology*, pp. 79–102, doi: 10.1002/0471264385.wei0705.
- McMaster, C. (2015). " Where Is _?": Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- McRobbie, C., & Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193-208.

- Medeghini, R., & Fornasa, W. (Eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, L. (2000). Le competenze specifiche del “mestiere” di docente. *Scuola Italiana Moderna*, 19, 4-6.
- Monereo, C. Badia, A. & Al. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. & Al. (2001). *Ser Estratégico y Autónomo Aprendiendo. Unidades Didácticas de Enseñanza Estratégica para la ESO*. Madrid: Grao.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*. N° 50, pp. 3-25.
- Montalvo, F., & Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future Directions. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(1), 1696-2095.
- Moreno, J. L. (2007). *Who shall survive*. Roma: Di Renzo Editore.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent (1991). Relation and Self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of counselling Psychology*, 38, 30-38.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2),153-170.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 15-51.
- Paulino, P., Sáb, I., & da Silvaca, A. L. (2016). Self-regulation of motivation: Contributing to students' learning in middle school. *Social and Behavioural Science*, 4, pp.1-6.
- Pedone, F. (2012). *Valorizzazione degli stili e promozione dell'apprendimento autoregolato*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari edizioni Srl.
- Pellerey M. (2014). La forza della realtà nell'agire educativo, in *Cultural, Educational and Psychological Studies*, 9, pp. 63-81.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (Ed.). (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pintrich P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning, in M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 451-502.

- Pintrich P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self Regulated Learning in College Students, in *Educational Psychology Review*, 4, pp. 385-407.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in selfregulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). *The development of academic self-regulation. The role of cognitive and motivational factors*. San Diego: Accademic Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Poláček, K. (2003). Stili di apprendimento di David A. Kolb: esposizione,
- Porter L.W. & Lawler III E.E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Pozo, I. (2000). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: Su evaluación a partir del motivated strategies learning questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1).
- Rinaudo, M.C., Donolo, D. & Chiecher, A. (1999). “Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica”. *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 3 (1), 60-70.
- Ross, J. & Cousins, J. (1995) “Giving and receiving explanations in cooperative learning groups”. *The Alberta Journal of Education Research*, vol. XLI, nº 1, 103-121.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36(1-2), 111-139.

- Schunk, D. H. (1983). Ability versus Effort Attributional Feedback: Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-56.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implication for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Trussler, S., & Robinson, D. (2015). *Practice in the Primary School: A Guide for Teachers*. London: SAGE Publications Inc.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Valdivia Ruiz, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en la Educación Primaria*. Málaga: Dykinson.
- Veenman, M.V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weinstein, C. & Meyer, D. (1998). Implicaciones de la Psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje. En M. Wittrock & E. Baker. *Test y cognición*. Madrid: Paidós.
- Weinstein, C. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30, 590-595.
- Weinstein, C. E. (1987). *Learning and study strategies inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
- Weinstein, C., Husman, J. y Dierking, D. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & Sangster, C. (2010). Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments, in A. Efklides, P. Misailidi (Eds.), *Trends and Prospect in Metacognition Research* (pp. 233-258). New York: Springer.
- Wolters C.A. (2011), "Regulation of motivation: Contextual and social aspects", in *Teachers College Record*, 113(2), pp. 265-283.
- Wolters, C. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of selfregulation learning. *Education Psychologist*, 38(4), 189-205.

- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional science*, 26(1), 27-47.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2010, September). Understanding and predicting the self-regulation of motivation in college students. *Paper presented at the 11th International Conference on Education Research*, Seoul, Korea.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Edizioni Il Mulino.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando Editore.
- Zanniello, G. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational psychology review*, 17(1), 1-53.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. London: Routledge.

SITOGRAFIA

Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España.

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revistaarticulos/3/espanol/Art_3_31.pdf. [24 de enero de 2008].

Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn>

García, A. E. (2008). *Motivación individual*. Disponible en: http://grupos.ema.gi.ster.com/documento/administracion_motivacion_y_organizacion_/1048-38669 [7 de junio de 2008].

Global Partnership for Education. (2014). *Final Pledge Report Second Replenishment Pledging Conference*. Bruxelles: GPE.

Disponible in: <http://www.globalpartnership.org/content/pledge-report-gpe-replenishment-conference-june-2014>

Millennium Development Goals (Obiettivi di Sviluppo del Millennio), UNDP (United Nations Development Programme), 2000.

<http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview.html>

OECD. (2004). *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD

Disponible in: <http://www.oecd.org/edu/school/studentswithdisabilitiesdifficultiesdisadvantages-statisticsandindicatorsforcurriculumaccessandequityspecialeducationalneeds.htm>

Parliament. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs*. London: Parliament. Disponible in: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml> [15 de febrero de 2008].

Disponible in <https://www.unric.org/it/informazioni-generalisullonu/36>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Disponible in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

United Nations (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York: ONU.

Disponible in: <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

United Nations (2000). *Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite*. New York: ONU.